

Etniske minoritetspiger - Etniske uddannelsespraksisser?

- En antropologisk analyse af unge etniske minoritetspigens uddannelsespraksis og frafald på erhvervsuddannelser med særlig fokus på betydningen af etnisk identitet og baggrund.



Karin Daugaard Hansen

Vejleder: Bodil Selmer

Kandidatspeciale

Afdeling for Antropologi og Etnografi

Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik. Moesgård: Århus Universitet, 2007

Indholdsfortegnelse

FORORD	3
KAPITEL 1: UDDANNELSE OG SOCIAL VÆREN	4
INDLEDNING	4
<i>Introduktion af problemstilling</i>	5
<i>Uddannelsesdiskurser og -forståelser</i>	6
<i>Fremtidsruter: Ungdomsuddannelsessystemet</i>	8
<i>Den gode ungdomsuddannelse</i>	9
<i>'Os vs. Dem' – etniske minoriteter og majoritet</i>	11
FORSKNING I ETNISKE MINORITETSPIGERS UDDANNELSESPRAKSIS OG FRAFALD	13
<i>Integrationsforskning</i>	14
<i>Forskning i social mobilitet og social arv</i>	15
TEORETISK OPTIK OG TEORETISKE REDSKABER	16
<i>Fænomenologiske optikker på mening, væren og det gode liv</i>	16
<i>Teoretiske redskaber: Mangfoldige subjekter og diskurser</i>	17
<i>Feltafgrænsning</i>	19
ENDELIG PROBLEMFOMULERING OG SPECIALETS OPBYGNING	20
<i>Kapitelloversigt</i>	21
KAPITEL 2: UDDANNELSESRUTER OG "BAGAGE"	23
UNGE MINORITETSPIGERS VEJ Gennem UDDANNELSESSYSTEMET	24
SOCIAL ARV & ULIGE UD GANGSPUNKTER I KAMPEN OM UDDANNELSE.....	28
<i>Forældrebaggrund og kapitalformer</i>	28
Finansiel kapital & erhvervs erfaring	29
Humankapital	29
Social kapital & kendskab til det danske samfund	31
Etnisk kapital & Boligområde	33
FORSKELLIGE FORUDSÆTNINGER – FORSKELLIGE PRÆFERENCER?	34
<i>Reproduktion af social ulighed</i>	35
<i>Kapital & maskeret ulighed</i>	36
<i>Lys og skygge i social arvs perspektiver</i>	39

KAPITEL 3: OPLEVEDE BARRIERER OG ANALYTISKE SKYGGER.....	41
OPLEVEDE BARRIERER FOR GENNEMFØRELSE.....	42
<i>Den typiske frafaldsproces.....</i>	42
IDEALTYPER OG ANALYTISKE SKYGGER	45
<i>Idealtypiske elever – forventninger, forudsætninger og forhindringer</i>	46
Familiebaggrund & sociale netværk.....	49
<i>Os vs. dem – blændende fokus og blinde vinkler.....</i>	50
METODISK-ANALYTISKE SKYGGER ELLER IRRELEVANTE TEMAER I MINORITETSKONTEKST?	52
KAPITEL 4: UBOGLIGE UNGE & BRISTEDE FORVENTNINGER	56
HVORDAN: VENINDEPOTENTIALE OG SOCIALE FÆLLESNÆVNERE.....	57
<i>Uboglige unge</i>	60
<i>Samme idealer - forskellige udtryk: Uboglig ung</i>	61
Social væren vs. faglig læring	63
<i>Uddannelsespraksis og frafald: God elev eller uboglig ung</i>	64
<i>Momentan autenticitet & komplicerede forbindelser mellem positioner og praksis.....</i>	66
<i>Sociale forbundenheder og trykgrupper</i>	67
HVORFOR? FORKLARINGER PÅ UDDANNELSPRAKSIS OG FRAFALD.....	69
<i>Institutionel usikkerhed & faglig kedsomhed</i>	70
<i>Afviste positioner & bristede forventninger</i>	72
ETNISKE MINORITETSPIGER I DANSKE KONTEKSTER?	76
KAPITEL 5: KONKLUSION OG PERSPEKTIVER.....	79
IDENTITET OG SUBJEKT	80
<i>Subjektforståelser som diskurser</i>	82
MANGFOLDIGE SUBJEKTER – MANGFOLDIGE KONTEKSTER: MOMENTAN AUTENTICITET.....	84
<i>Metodiske refleksioner</i>	86
<i>Momentan autenticitet.....</i>	87
ETNISKE MINORITETSPIGER – ETNISKE UDDANNELSPRAKSISER?	89
LITTERATURLISTE	91
ABSTRACT	99
BILAG 1: MEDBRAGT UDDANNELSE	101
BILAG 2: INTERGENERATIONEL UDDANNELSESMOBILITET	102

Forord

Specialet præsenterer data fra mit eget feltarbejde blandt unge piger på et grundforløb for tandklinikassistenter. Jeg har i feltrapporten "Destination: Uddannet!" (Hansen 2006) analyseret og præsenteret nogle af konklusionerne fra feltarbejdet, og dette speciale kan læses som en perspektivering og videreudvikling af disse konklusioner. Jeg inkluderer ikke konkrete metodiske refleksioner i nærværende; disse kan læses i min feltrapport sammen med en mere empirisk analyse. Mine informanter er anonymiserede efter gældende etiske anvisninger (www.aaanet.org) og har i nærværende andre navne end i feltrapporten for at sikre anonymitet. Jeg skylder atter mine informanter en stor tak for at lade mig være en del af deres hverdag, både i gode og knap så gode stunder.

Citater fra mine informanter, feltnoter og andre publikationer er markerede med dobbelte citationstegn (") mens enkelte citationstegn (') angiver min modificering af et ord. Interne henvisninger til specialet er angivet som (s.xx). Informantcitater og feltnoter er sprogligt tilpassede.

Juni 2007

Karin Daugaard Hansen

Kapitel 1: Uddannelse og social væren

“To be born is both to be born of the world and to be born into the world. The world is already constituted, but also never completely constituted; in the first place we are acted upon, in the second we are open to an infinite number of possibilities” (Merleau-Ponty 1962: 453).

Indledning

Uddannelsessystemet er en central institution i det danske samfund. Uddannelse lover adgang til arbejdsmarkedet og dermed selvforsørgelse resten af livet. Uddannelse lover dog også at assistere en anden, måske vigtigere, form for overlevelse: Genkendelse som et værdifuldt menneske, opnåelsen af en social position, hvor man genkendes som socialt relevant, ses og høres og har mulighed for at se og høre andre. Over de følgende sider underbygger jeg disse postulater, der foreslår, at uddannelse er en central arena for unges kamp om social anerkendelse og social inklusion: For kampen om 'det gode liv'.

Et feltarbejde på en erhvervsuddannelse vakte min interesse for uddannelses betydning for unges adgang til 'det gode liv'. Gennem fem måneder deltog og observerede jeg unge pigers kamp for social anerkendelse på et grundforløb for klinikassistenter. Mine elleve hovedinformanter er mellem 16 og 27 år; de fleste er mellem 16 og 20 år.¹ De er unge piger med forskellige uddannelseserfaringer, sociale og etniske baggrunde. To kan kategoriseres som etniske danskere, resten som etniske minoriteter² med forskellige etniske baggrunde.

Jeg valgte oprindeligt grundforløbet for klinikassistenter som min felt, fordi jeg ville udforske, hvordan piger begår sig i et interetnisk rum. Dette tema viste sig stort set underordnet i mødet med felten og mine informanter. Etniske identifikationer blev kun i begrænset omfang sat i spil, i hverdagen på skolen og på trods af deres forskellige etniske baggrunde, mindede mine informanters uddannelsespraksisser – deres måder at 'gøre' uddannelse på – meget om hinanden på et strukturelt plan: Formen var den samme, men indholdet varierede (Hansen 2006). Disse ligheder og forskelle analyserer jeg indgående senere i specialet. Etnicitets beskedne betydning som både identifikationskategori og praksis-skaber er dog en interessant pointe i sig selv, som præger og inspirerer dette speciale på måder, jeg beskriver nærmere nedenfor. Den hovedundren, der opstod i

¹ Én informant var 24 og én 27 år gammel.

² Jeg vælger termen 'etniske minoriteter' til at betegne mine informanter, og andre unge, med en anden 'ikke-vestlig' etnisk baggrund end dansk. Det er en erfaringsfjern betegnelse, som mine informanter ikke brugte, men af de mange kategoriseringsmuligheder der tilbyder sig, synes etniske minoriteter at bære færrest negative konnotationer, og implicerer desuden at man hører til i majoritetssamfundet, om end i en skæv magtrelation (Se evt. Hervik 2002: 35-37).

mit møde med felten, relaterede sig således imod min forventning ikke til det interetniske rum, men til mine informanternes måder at 'gøre' og opfatte uddannelse på: deres uddannelsespraksis.

Mine informanter udtrykker betydningen af uddannelse på mere erfaringsnære måder, end den indledende akademiske beskrivelse: "Man skal jo have en uddannelse – hvad skal man ellers?", "Jamen, man er jo nødt til at have en uddannelse – ellers kan man ikke få et job". Disse citater stammer fra mine informanternes forsøg på at besvare et, for dem, selvindlysende spørgsmål: "Hvorfor er du i gang med at uddanne dig?". Deres reaktion viser, at for dem er uddannelse en selvfølge - selvfølgelig skal man uddanne sig, hvordan skal man ellers blive til noget og *nogen*? Mine unge informanternes forestillinger og forventninger til fremtiden var løse og abstrakte, men fælles for dem alle var, at de oplevede opnåelsen af en uddannelse som forudsætningen for at indfri andre fremtidsønsker: en sød mand, en familie, et hus og andre elementer, der for dem definerede det 'gode liv'.

Alligevel faldt fire af mine elleve hovedinformanter - fire af mine ni etniske minoritetsinformanter - fra grundforløbet. Mine etniske minoritetsinformanter er ikke atypiske. Etniske minoritetspigernes oplevelse af uddannelse som vejen til det gode liv og en ønsket fremtid er bredt dokumenteret (Juul 2001; Jensen & Jørgensen 2005; Pless & Katznelson 2005; Sørensen et al. 2006), og næsten hver anden etniske minoritetspige falder fra sin erhvervsuddannelse (Colding et al. 2004: 41-42).

Introduktion af problemstilling

Jeg søger med dette empirisk baserede speciale en forståelse af *hvordan* etniske minoritetspiger praktiserer uddannelse, *hvordan* de falder fra erhvervsuddannelser og *hvorfor* de falder fra. *Hvordan* og *hvorfor* samt uddannelsespraksis og frafald, er på et empirisk plan tæt forbundne faktorer. Etniske minoritetspigernes egne oplevelser af, hvorfor de falder fra knytter sig tæt til deres beskrivelser af, hvordan de faldt fra, eller var i risiko for at falde fra deres erhvervsuddannelse.

Jeg tilføjer et metateoretisk spørgsmål til denne empiriske problemstilling, som aktualiseres i et spændingsfelt mellem den rolle etnisk identitet, -baggrund og -status³, spillede i min felt og den rolle etnicitet tillægges i danske analyser af samme tema. Problemstillingens metateoretiske niveau centrerer sig således omkring 'etnicitets' betydning for danske analysers tolkninger af etniske minoritetsunges erhvervsuddannelsespraksisser og frafald. Behovet for dette metateoretiske spørgsmål, vil træde frem gennem resten af dette kapitel, hvor jeg afgrænser, fokuserer og situerer

³ 'Etnisk status' betegner i nærværende en opdeling og kategorisering af mennesker i etniske minoriteter og (den etnisk danske) majoritet.

specialets problemstilling. Først i relation til relevante temaer og forskningsfelter, hvilket i kombination med en kort teoretisk placering, lader mig præcisere de problemstillinger, der er centrale i nærværende. Jeg afrunder kapitlet med en kapiteloversigt, der viser, hvordan jeg udforsker min problemstilling. Først diskuterer jeg dog, hvorfor jeg har valgt at undersøge etniske minoritetspigens uddannelsespraksis og frafald fra erhvervsuddannelser - den empiriske problemstilling, specialet er centreret omkring.

Etniske minoritetspigens afbrudte uddannelsesruter i det erhvervsfaglige ungdomsuddannelseslandskab er et markant problem for den enkelte. Opleves uddannelse som den eneste vej til det gode liv – til en ønsket fremtid og en position i samfundet, hvorfra man kan tale, høre og blive hørt – repræsenterer frafald i bedste fald en midlertidig udskydelse af denne status og sociale inklusion. I værste fald er frafald fra en erhvervsuddannelse en begivenhed, der placerer den unge marginalt i samfundet resten af hendes liv. Mine informanternes oplevelse af uddannelse som fremtidens 'sine qua non' kan genfindes i diskurser⁴ i det offentlige rum. Et kort blik på disse vil vise, at mine informanter hverken tager fejl eller står alene, når de forbinder uddannelse med muligheden for et godt liv og en ønsket fremtid. Dermed skabes også belæg for de postulater, jeg indledte specialet med.

Uddannelsesdiskurser og -forståelser

Den danske regering arbejder for at gøre Danmark til et innovativt videnssamfund. I kraft af innovation og viden skal Danmark konkurrere på det globale marked og bevare sin velstand i fremtiden (Regeringen 2006; VK-regeringen II 2005: 9). Denne politiske målsætning er delvis en reaktion på et faldende antal af ufaglærte stabile arbejdspladser i Danmark, der bl.a. skal ses i lyset af en øget global arbejdsdeling. Ufaglært manuelt arbejde flyttes i større omfang til billigere produktionsområder i andre dele af verden, og mindsker behovet for ufaglært arbejdskraft i Danmark. Erhverv i servicesektoren kræver ligeledes i højere omfang en formel uddannelse end tidligere (Thomsen & Moes 2002).

Uddannelse har længe været en vigtig del af det danske samfund (Laursen 1991; Nielsen & Sørensen 2004: 18). De færre muligheder for at arbejde ufaglært styrker dog relationen mellem uddannelse og inklusion på arbejdsmarkedet. Den danske regering har i tråd hermed fremsat et

⁴ Jeg lægger mig indledningsvist op af en bred diskursforståelse og bruger 'diskurs' til at dække over kulturelt og historisk specifikke måder at tale, handle og tænke på, der både rummer muligheder og begrænsninger for subjektets væren-i-verden (Foucault 1981: 48-55). Jeg diskuterer og modificerer denne forståelse i afsnittet "Teoretisk optik og teoretiske redskaber" (s.16-19).

politisk mål om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015. I dag begynder omkring 95 % af ungdomsårgangene på en ungdomsuddannelse; 20 % af disse falder dog fra (Velfærdskommissionen 2006: 260-61). Betragtes etniske minoritetspiger på erhvervsuddannelser isoleret, gennemfører kun omkring 50 % (Colding et al. 2004: 41-42).⁵ Afbrudte uddannelser – frafald – er således den primære barriere for opnåelsen af både politiske målsætninger og personlige kampe for social inklusion. Etniske minoritetsunge er særligt afhængige af den symbolske værdi i uddannelse: Deres adgang til arbejdsmarkedet er i højere grad afhængig af en uddannelse end majoritetsunges (Colding et al. 2004: xi; 65-68).

Den status, viden og uddannelse tillægges af mine informanter og danske politikere, er således ikke blot retorisk. Uddannelses betydning, eller den naturaliserede mulighedsindsnævrende diskurs, der placerer uddannelse som den eneste vej til fremtiden, sanktioneres og reproduceres både i og uden for uddannelsessystemet: Arbejdsgivere søger sjældent ansatte uden at angive, hvilke uddannelsesmæssige kvalifikationer den nye medarbejder skal have; nye medarbejders startløn er oftest tæt knyttet til længden af deres uddannelse; studievejledere opfordrer sjældent unge til at vælge en karriere som uuddannet; uddannelse og efteruddannelse er blevet vigtige alternativer til aktivering af jobsøgende og ufaglært arbejde ligesom selve uddannelsessystemet er blevet reformeret, således at videreuddannelse er nemmere tilgængeligt og viden og refleksion har en større vægt (Regeringen 2006: 34-39;120-123; se evt. Møller Pedersen 2006 for en kritik af unødigt akademisering). Disse ændringer frem mod videnssamfundet er også institutionaliseret i ændringer af erhvervsuddannelserne (Sigurjonsson 2002).

Erhvervsuddannelserne, der som tandklinikassistentsuddannelsen typisk befinder sig i teknisk skole regi, har gennem de sidste 150 år udviklet sig i retning af at være mere videns- og skolebaserede på bekostning af de praktiske læringsformer hos en mester. Denne udvikling startede i 1960'erne, tog for alvor fart gennem 1990'erne og er bl.a. institutionaliseret i *"Erhvervsuddannelsesreform 2000"*. Reformen bygger på mesterlære-ideer, men tillægger også en akademisk læretradition en central rolle (Christensen et al. 2000: 20-22; Sigurjonsson 2002: 64; Hedegaard 2005). Et individualiseret skolebaseret grundforløb gøres fx til den 'almindelige' indgang til erhvervsuddannelserne i stedet for praktik hos en mester, og med reformen i 2000 fik elever mulighed for at bygge studiekompetencer oven på deres erhvervskompetence, hvorved overgangen til en erhvervsgymnasial eller kort videregående uddannelse lettedes (Sigurjonsson 2002: 76; se også Hedegaard 2005: 33f.).

⁵ For etniske minoritetsdrengene er dette tal endnu højere, omkring 60 %.

Viden i en akademisk form og uddannelse i mere almen form har således fået en mere markant og magtfuld status i det offentlige rum og den enkeltes liv end for blot 30 år siden. Den måde, mine informanter oplever uddannelse på, spejler sig i samfundsdiskurser og institutioner, der bekræfter deres oplevelser af uddannelse – det *er* vigtigt, at uddanne sig, hvis man vil have adgang til 'det gode liv'.

Fremtidsruter: Ungdomsuddannelsessystemet

Uddannelse opfattes, som vist ovenfor, af mange politikere, unge og deres forældre som den eneste vej til fremtiden. Efter grundskolen har unge to primære ruter gennem ungdomsuddannelseslandskabet at vælge mellem: En gymnasial rute og en erhvervsfaglig rute. De gymnasiale ungdomsuddannelser tæller i nærværende studentereksamen (stx), højere forberedelseksamen (hf), højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx)⁶. De erhvervsfaglige ungdomsuddannelser (erhvervsuddannelserne) tæller vekseluddannelser i handelsgrundskole -, teknisk skole -, landbrugsskole -, søfartsskole - og social- og sundhedsregi. Det er de erhvervskompetencegivende uddannelser, som unge kan komme ind på uden andre kompetencer end en gennemført grundskole, og som i modsætning til de gymnasiale ungdomsuddannelser ikke kræver, at eleverne bliver fundet 'egnede' af lærere og studievejledere.⁷

Jeg fokuserer undervejs i specialet på klinikassistentsuddannelsen, hvor jeg udførte feltarbejde. Denne uddannelse befinder sig under teknisk skoles serviceindgang og er en vekseluddannelse på den måde, at eleverne efter et ca. fem måneders grundforløb kommer i praktik i tre år afbrudt af to ét-måneders skoleophold. Adgangskravet på klinikassistentsuddannelsen, såvel som på andre erhvervsuddannelser, er en gennemført grundskole. Grundforløbet er individuelt tilrettelagt for at imødekomme den niveauforskel, dette optagelseskrav skaber. Kommer elever med relevant uddannelses- eller erhvervs erfaring, kan grundforløbet kortes ned fra 20 til 10 uger, og har man svært ved at læse eller på andre måder gebærde sig i uddannelseslandskabet, kan grundforløbet forlænges (gradvist) fra 20 til 60 uger (Hedegaard 2005: 22f.).

Grundforløbet for klinikassistenter er opdelt i tre moduler (A, B og C) og på hvert modul skal eleverne indhente en række definerede kompetencer, der skal anvendes i erhvervet som klinikassistent. Når modul A-kompetencerne er på plads, avancerer eleverne til modul B gennem en

⁶ Htx er også en erhvervsuddannelse; i analyser af uddannelsessystemet regnes den tekniske gymnasiale uddannelse til tider som en gymnasial uddannelse (Colding et al. 2004) og til tider som en erhvervsuddannelse (Jensen & Jørgensen 2005). Jeg har valgt at følge adgangskravene, og kategoriserer derfor htx som en gymnasial uddannelse.

⁷ Egnethedskravet blev i 2001 vendt rundt. Elever er således i dag studieegnede, indtil de erklæres 'uegnede'. I praksis skal eleverne dog stadig møde faglige- og modenhedskriterier for at komme ind på en gymnasial uddannelse (<http://us.uvm.dk>).

eksamen; en proces der gentager sig indtil de afleverer deres grundforløbsprojekt og kommer i praktik hos en tandlæge. Odontologisk assistance, tændernes opbygning, kost, hygiejne og bakterieforståelse er centrale fag, der relaterer sig direkte til arbejdet som klinkassistent. En klinikassistent assisterer tandlægen ved behandlinger, steriliserer instrumenter og tandlægestol, og skal kunne udarbejde forebyggende behandlinger sammen med patienten. Hun skal også kunne berolige patienten ved behandlinger, hvorfor psykologi og ”læring, kommunikation og samarbejde” er andre fag, indenfor hvilke eleverne skal indhente kompetencer gennem modulerne. Klinikassistenten udsender også regninger og bestiller varer hjem, hvorfor disse ’sekretær’ funktioner, foruden ergonomisk bevidsthed, også er blandt de kompetencer, der skal opnås på de forskellige grundforløbsmoduler.

Disse kompetencer læres ikke gennem traditionel klassebaseret undervisning, men gennem projektorienteret gruppearbejde. Til hvert modul vælges arbejdsgrupper på tre til fire personer, der er vurderet til at skulle tage lige lang tid om modulet. Gruppen lægger derefter selv sit skema og planlægger den rækkefølge, de vil opnå modul-kompetencerne i. Dette er en måde at muliggøre den høje grad af individualisering, der er nødvendig for, at alle kan lære i deres eget tempo og at erhvervsuddannelserne kan rumme elever med forskellige faglige niveauer. Individualisering og modulisering er et produkt af Erhvervsuddannelsesreform 2000, og den uddannelse jeg fulgte, er således ikke unik. Andre erhvervsuddannelser har også tilpasset sig disse principper, hvorfor min felt i denne henseende er sammenlignelig med andre erhvervsuddannelser.

Den gode ungdomsuddannelse

Det minimale adgangskrav aktualiserer specialets empiriske fundering i frafald fra *erhvervsuddannelser*. Falder en ung fra en gymnasial uddannelse, fordi det faglige niveau er for højt, er der flere og fagligt nemmere ruter, der kan forsøges og måske gennemføres, end hvis en ung falder fra en erhvervsuddannelse – der kan muligheden for at forsøge sig med en ny uddannelse kun rettes mod en anden erhvervsuddannelse på samme niveau. Jeg ønsker ikke at hævde, at kun unge med lave boglige evner søger og optages på erhvervsuddannelser, men at konstatere, at unge, der erklæres uegnede til gymnasiale uddannelser, har færre muligheder for uddannelse, hvis erhvervsuddannelsessystemet ikke passer til deres ønsker og forudsætninger.

Antallet af oplagte erhvervsretninger og -uddannelser er heller ikke lige højt for begge køn. Erhvervsuddannelsessystemet afspejler et kønsopdelt arbejdsmarked. Fag i restaurationsbranchen (kok og tjener fx) rekrutterer flere mænd end piger, men præsenterer stadig et blandet kønsmiljø, ligesom handelsgrundskolerne (hg), der uddanner bl.a. butiksassistenter, sekretærer (Nielsen &

Sørensen 2004: 8). Tømrer, elektriker, automekaniker og murer er blandt de mandedominerede uddannelsesretninger, mens frisør, klinikassistent og social- og sundhedshjælper og -assistent er blandt de kvindedominerede uddannelser (Ibid.). Betragtes en 'Top 10'⁸ over unges erhvervsønsker er mekaniker, kok og tømrer, altså erhvervsuddannelser, på drengenes top 3, mens pigerne placerer frisør som nr. 5 efter læge, advokat, design og pædagog – erhverv, der typisk kræver en gymnasial uddannelse.⁹ Denne 'Top 10' indikerer, at erhvervsuddannelser har en lavere status blandt unge piger end blandt unge drenge, og at erhvervsuddannelser i mindre grad er oplagte uddannelser for piger end for drenge.

Dette kan delvist forklares af historiske traditioner for at anerkende håndværk, de mandedominerede fag, som erhverv, mens servicejob, de kvindedominerede fag, ikke er omgivet af samme tradition. Indtil ligestillingsprocessen mellem kønnene tog fart, var omsorgs- og servicearbejde ikke 'arbejde', men blandt kvindens hjemlige pligter. Håndværker-fag bærer romantiske og 'moderne' konnotationer til frihed, skabelse, konstruktion og maskulin udholdenhed, mens kvindefagene typisk er 'assistent'-fag, centreret omkring omsorg. Lønnen i 'kvindeerhverv' er desuden også ofte stadig lavere end i 'mandeerhverv' (Nielsen & Sørensen 2004: 7). Piger, der falder fra en erhvervsuddannelse og ikke kvalificerer sig til en gymnasial uddannelse, har således væsentligt færre oplagte uddannelsesmuligheder at vælge mellem. Dette stiller piger, der som mine informanter oplever uddannelse som den eneste vej til 'det gode liv', svagere i kampen for social genkendelse og status som et socialt signifikant og værdifuldt menneske end drenge.

Diskursen om viden og uddannelse synes at kunne opdeles i to niveauer. På et niveau findes en næsten hegemonisk diskurs, der foreskriver at uddannelse er den *eneste* vej til den gode fremtid. På et mindre hegemonisk niveau synes diskurser at konkurrere om at definere, hvad en 'god' og 'rigtig' uddannelse er.¹⁰

Den værdi, som boglig viden tillægges politisk, og som gengives i medier og sanktioneres på arbejdsmarkedet, skaber en dominerende diskurs om uddannelse, der definerer en god uddannelse som en lang uddannelse med høje adgangskrav, et højt abstraktionsniveau og skrappe boglige krav. Den dominerende diskurs om 'den gode uddannelse' resonerer således i højere grad med den

⁸ Denne top ti er skabt på baggrund af spørgeskemabesvarelser fra 40 8.klasser. En del af svar personerne er etniske minoriteter (Pless & Katznelson 2005: 13, 40).

⁹ 'Design' kan man også nærme sig gennem en erhvervsuddannelse til beklædningskrædder eller ved at forsøge sig uden statsligt sanktionerede kompetencer; med relevant erhvervs erfaring kan man også optages på pædagogseminariet uden en gymnasial uddannelse (www.ug.dk).

¹⁰ I kraft af mit kønsspecifikke fokus forholder jeg mig her udelukkende til diskurserne set fra et 'pige perspektiv'.

fremtid gymnasiale ungdomsuddannelser giver adgang til, end erhvervsuddannelserne. Uddannelse er ikke blot fremtidens 'sine qua non'; både unge piger og diskurser om uddannelse synes at forbinde kvaliteten af fremtiden med uddannelsers længde og boglige niveau (Se evt. Juul 2001: 5; Pless & Katznelson 2005: 35f.; Nielsen & Sørensen 2004: 18). Hvorvidt dette også gælder for etniske minoritetspiger er et af specialets undertemaer. I første omgang er det centrale, at en erhvervskompetencegivende uddannelse, enten i form af en gymnasial uddannelse efterfulgt af en videregående uddannelse eller i form af en erhvervsuddannelse, er afgørende både i etniske minoritetspigens forestillinger om vejen til 'det gode liv' og for deres reelle muligheder for at opnå og forfølge denne forestilling.

Frafald fra erhvervsuddannelserne er således et fænomen, der udgør bekymring både på et individuelt og et samfundsmæssigt plan. Social eksklusion og manglende genkendelse som et relevant og betydningsfuldt menneske er sandsynlige konsekvenser af ikke at uddanne sig (s.7). I lyset af denne kontekst, spørger jeg *hvordan* og *hvorfor* næsten hver anden etniske minoritetspige falder fra sin erhvervsuddannelse. Jeg undersøger således ikke blot hvordan og hvorfor frafald forekommer på danske erhvervsuddannelser. Jeg undersøger *hvordan* og *hvorfor* næsten hver anden *etniske minoritetspige* falder fra erhvervsuddannelserne i Danmark. Dette giver specialet en ekstra dimension og retter det analytiske søgelys mod etnisk identitet og etnisk baggrund.

'Os vs. Dem' – etniske minoriteter og majoritet

Etnicitet kan defineres som en identitetskategori, der knytter personer til et bestemt fællesskab, som man oftest fødes ind i: En gruppe mennesker, der forestiller sig (og forestilles), at de deler en fælles oprindelse, dvs. en tilknytning til et bestemt geografisk territorium, en fælles historie, kultur, traditioner og ofte også et fælles sprog og religion, der adskiller dem fra andre etniske grupper. Antropologer har dog gentagne gange siden Frederik Barth i 1969 skrev "Ethnic Groups and Boundaries" vist, hvordan den måde etnicitet forestilles som et naturligt og stabilt kriterium for identifikation og differentiering, i praksis er yderst flydende, kontekstafhængigt og desuden dækker over en række interne forskelle såvel som ligheder på tværs af etniske grupper (se fx Cohen 1985; Baumann 1996; Back 1996; Jenkins 2000; Yon 2000; Sökefeld 1998, 2001). Etnicitet er således en proces – noget man gør, på måder jeg beskriver nærmere i et kommende afsnit om teoretiske redskaber og udforsker empirisk gennem specialet.

Alle undersøgelser, der fokuserer på etniske minoriteter arbejder ud fra eller inden for en logik, der fortæller, at mennesker kan differentieres på baggrund af deres etnicitet eller etniske status.

Forestillingen om, at etniske minoritetsunge kan, eller næsten skal, adskilles fra majoritetsunge i analyser og undersøgelser, resonerer med en magtfuld måde at tale, handle og tænke på verden og menneskene i den, som kan opsummeres som en stærkt reificerende, hierarkiserende og dikotomiserende diskurs om 'os vs. dem'. 'Os' betegner de 'ægte' danskere, der i en national logik hører til i Danmark og har 'danske' egenskaber: dansk kultur, traditioner, sprog, religion og historie, mens 'dem', i en dansk kontekst, betegner de mennesker, der er knyttet til et andet sted i verden og derfor har andre egenskaber, der i den dikotomiske logik er inkommensurable med fx danske egenskaber (se fx Hervik 2002: 43, 167, 186-89). Disse verdener er til tider defineret som moderne og traditionelle, til tider som individualistiske og kollektivistiske og til andre som vestlige og ikke-vestlige begrebsverdener med dertilhørende forskelligartede og modsatrettede værdier og adfærdsmønstre (Mørck 1998: 229; 258; Larsen 2004: 27f.). Denne diskurs er så magtfuld, at det næsten er umuligt at beskrive etniske minoriteter og i særdeleshed relationen mellem minoriteter og majoritet i et andet 'sprog' end det, der knytter sig til 'os vs. dem' (se evt. Coronil 1996; Moore 1994: 56; Hervik 2002: 189).

Etniske minoriteter er dog ikke kun forskellige fra majoriteten på et diskursivt plan. Diskurser resonerer i den empiriske virkelighed, og indsnævrer måderne hvorpå denne kan forstås og beskrives (Moore 1994: 56-57). Diskurser om 'os vs. dem' reducerer således verdens kompleksitet ved at skelne mellem to slags mennesker; et skel, som specialet vil vise, ikke er grebet ud af ingenting. Jeg aktiverer også de identifikations og differentieringsmekanismer, der knytter sig til 'os vs. dem'-diskursen, men håber gennem den kommende analyse at kunne opløde dette billede gennem empiriske eksempler og tilbyde en mulighed for at håndtere dette forhold teoretisk.

Etnicitet og etnisk status er således magtfulde kategorier, der både resonerer i forskelle mellem mennesker og reducerer den kompleksitet disse forskelle repræsenterer til én slags. Jeg vælger i dette lys at afgrænse det empiriske spørgsmål i min undersøgelse ved at fokusere kritisk på betydningen af etnisk identitet og baggrund, når jeg søger en forståelse af *hvordan* og *hvorfor* hver anden etniske minoritetspige falder fra sin erhvervsuddannelse. Mit feltarbejde blandt unge tandklinikassistentelever foreslog nemlig, som vist ovenfor, at etnicitet og etnisk status ikke nødvendigvis er relevant for etniske minoritetspigens uddannelsespraksis og frafald fra erhvervsuddannelser (s.4).

De foregående afsnit har aktualiseret og præsenteret baggrunden for specialets empiriske problemstilling. Inden jeg kortlægger det teoretiske apparat, der inspirerer og guider mig igennem min analyse af etniske minoritetspigers uddannelses- og frafaldsprocesser, er det nødvendigt at betragte baggrunden for det teoretiske meta-niveau, som jeg lægger ovenpå den empiriske problemstilling. Jeg spørger nemlig ikke blot hvilken betydning etnisk status har for uddannelsespraksis og frafald, men også hvilken betydning etnisk identitet -baggrund og -status spiller for analyser og forklaringer af disse praksisser. En introduktion af de forskningstraditioner, som forskningen i etniske minoriteters uddannelsespraksisser og frafald fra erhvervsuddannelser vokser ud af, vil vise, hvorfor dette metaniveau er nødvendigt. Introduktionen vil også demonstrere, hvordan mit empiriske udgangspunkt giver mig mulighed for at anlægge et alternativt blik på *hvordan og hvorfor* etniske minoritetspiger i så høj grad falder fra erhvervsuddannelser. Et blik, der i lav grad repræsenteres i den eksisterende forskning og derfor tilbyder supplerende konklusioner og refleksioner.

Forskning i etniske minoritetspigers uddannelsespraksis og frafald

Forskningsfeltet for etniske minoritetsunges uddannelsespraksisser og frafald fra erhvervsfaglige ungdomsuddannelser er meget snævert og stadig spirende. Først i 2004 klargjorde en omfattende statistisk analyse omfanget af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne, som en del af en større undersøgelse af de veje etniske minoritetsunge vælger gennem det danske uddannelsessystem (Colding et al. 2004). Der er endnu kun udgivet få undersøgelser, der specifikt fokuserer på etniske minoritetsunges uddannelsespraksis og frafald fra erhvervsuddannelserne (Jensen 2004; Jensen & Jørgensen 2005; Glahn et al. 2005; Sareen 2006). Ofte figurerer overvejelser omkring uddannelse og frafald fra ungdomsuddannelserne i ministerielt bestilte, kvantitative, undersøgelser af etniske minoriteters generelle tilpasning til det danske samfund (se fx Berkowitz 2005; Dahl 2005; Schmidt & Jakobsen 2000). Overvejelser omkring frafald figurerer også i en del ministerielt bestilt forskning i etniske minoriteters tilpasning til det danske uddannelsessystem (se fx Colding et al. 2004; Hummelgaard et al. 2002; Rosholm et al. 2002; Seeberg 1995 og 2002 og Mehlbye et al. 2000), ligesom etniske minoriteters frafald behandles særskilt i analyser af frafald fra erhvervsuddannelser (Koudahl 2005). Forskningsfeltet påtales også i Equal projektet ”Køn, etnicitet og vejledning”, der dog primært centrerer sig omkring uddannelsesvalg og vejledning, dvs. hvad der sker *inden* ungdomsuddannelsen begyndes (se fx Sørensen et al. 2006). Et lignende fokus findes fx også i separate afsnit af rapporter om unges

overgange til ungdomsuddannelsessystemet, hvor etniske minoritetsunge indgår i gruppen af interviewede unge (se fx Pless & Katznelson 2005; Juul 2001).

Denne korte oversigt indikerer, at forskningen i etniske minoritetsunges uddannelsespraksisser og frafald fra erhvervsuddannelserne fusionerer to større og mere etablerede forskningsfelter. Det ene kan bredt betegnes som social mobilitetsforskning, det andet som integrationsforskning.

Integrationsforskning

Forskning i integration, i etniske minoriteters tilpasning til det danske samfund og vice versa er omfattende (se Ejrnæs 2002 for en oversigt). Integration er et flertydigt begreb, der ikke spiller en central rolle i min analyse; det er dog centralt for mine motiver for at udforske specialets problemstilling. Jeg følger Peter Seeberg¹¹, der beskriver målet for integration, som ligestillingen af etniske minoriteters og -majoriteters mulighedsbetingelser (Seeberg 2002: 111). Et mål, der også ligger mig på sinde med dette speciale.

Den grundlæggende skelnen mellem etniske minoriteter og majoritet, hvis faldgruber jeg introducerede i diskussionen om 'os vs. dem'-diskursen, er et veletableret kategoriseringsprincip i integrationsforskningen. Majoriteten udgør den normal, som etniske minoriteter kan afvige og nærme sig i højere eller lavere grad. Denne vinkel på etniske minoriteter har medført en problemorienteret forskningsproces, der sigter mod at lokalisere og løse problemer ud fra en antagelse om, at viden om hæmmende forhold i relation til integration eller uddannelses gennemførelse vil bidrage til en løsning af disse problemer.

Inden for de seneste år er denne tilgang i stigende grad suppleret positivt formuleret forskning. "Mønsterbryderprojektet 2004-2006" fra Uddannelsesministeriet går både på tværs af etniske grupper og fokuserer på uddannelsesstrategier, betingelser og praksisser, der muliggør at unge imod forventning gennemfører en uddannelse (Elsborg et al. 2005a; Elsborg et al. 2005b). Denne forventning om, hvem der er i risiko for at falde fra deres ungdomsuddannelse og derfor kan kategoriseres som mønsterbrydere, hvis de gennemfører, er genereret ud fra en teoretisk antagelse om *social arv*. Et begreb, der også dominerer forskningen i etniske minoritetsunges uddannelsespraksis og frafald på erhvervsuddannelserne, og som udspringer af det forskningsfelt, som fusioneres med integrationsforskningen i det spirende forskningsfelt, jeg her skriver mig ind i og bidrager til.

¹¹ Seeberg er cand.mag. i historie og samfundsfag og ph.d. i etniske minoriteter, migration og uddannelsesstrategier.

Forskning i social mobilitet og social arv

Det felt, der sammen med integrationsforskningen præger forskningen i etniske minoritetsunges frafald og uddannelsespraksis på erhvervsuddannelser, kan bredt betegnes som social forskning. Den del, der fusioneres med integrationsfeltet og skaber det forskningsfelt jeg skriver mig ind i med nærværende, kan mere præcist betegnes som forskning i sammenhængen mellem social mobilitet, socioøkonomiske forhold og uddannelse. Økonomiske og sociologiske teorier om *social arv*¹², reproduktionen af socialt betingede forhold mellem generationer, står centralt i de ovenfor refererede analyser og undersøgelser (Jensen & Jørgensen 2005; Colding et al. 2004; Hummelgaard et al. 2002; Rosholm et al. 2002). Social arv synes at være for den uddannelsesorienterede socialforskning, hvad etnisk status er for integrationsfeltet – et begreb, uden hvilket en analyse synes mangelfuld. Jeg reflekterer ikke nærmere over begrebet og de teorier, der bruges til at forklare den sociale reproduktion her, da jeg udfolder og diskutere disse gennem specialet. Disse teorier hjælper dels med at besvare min empiriske problemstilling om *hvordan* og *hvorfor* halvdelen af etniske minoritetspiger falder fra deres erhvervsuddannelse, og udgør dels grundlaget for den metateoretiske diskussion af etnisk identitets og -baggrunds betydning for analyser af dette frafald.

Jeg engagerer mig således i en konstruktiv teoretisk dialog med den eksisterende forskning, der kombinerer et fokus på sociale forandrings- og kulturelle tilpasningsproblematikker. Jeg anerkender og anvender data og konklusioner fra denne forskning til at besvare mine empiriske spørgsmål. Jeg viser dog også med inspiration og data fra mit feltarbejde blandt klinikassistentselever, hvilke skygger det dominerende fokus på etnicitet og social arv kaster. Specialets metateoretiske fokus på etnisk identitet og baggrunds betydning for analyser af uddannelsespraksis er således ansporet af denne kategoris forskellige betydning i den eksisterende forskning og min felt: betydninger jeg diskuterer indgående gennem specialet.

Denne forskningsoversigt har situeret det forskningsfelt jeg skriver mig ind i, op i mod og bidrager til gennem dette speciale. Et spirende felt, hvor antropologiske undersøgelser er få, hvorfor en antropologisk tilgang kan forventes at åbne nye perspektiver. De refererede analyser i begyndelsen af dette afsnit er således, med undtagelse af vejledningsprojektet, økonomiske, politologiske og

¹² Begrebet social arv stammer fra den svenske psykiater Gustav Jonssons doktorafhandling (udgivet som bog i 1969), der i en metodisk omdebatteret undersøgelse (se fx Nørrung 2004; Ejrnæs 2004 : 85) påviser at kriminelle børn har kriminelle forældre, og at også sundhed og andre dispositioner 'arves' socialt. Jeg følger sociologen Morten Ejrnæs og beskæftiger mig udelukkende med social arv som et begreb, der betegner en tendens til at relative uddannelsesniveauer reproduceres mellem generationer (Ejrnæs 2004: 84f.; se evt. også Ejrnæs 1999 for en kritik af begrebets anvendelse i bredere forstand).

sociologiske analyser, hvor de unge sjældent selv kommer til orde (se dog Jensen & Jørgensen 2005) og deres praksis i endnu lavere grad udforskes. Aktualiseringen af antropologiske begreber og perspektiver i denne nye empiriske kontekst vil dog også, som det står klart efter det følgende afsnit, kaste nyt lys på klassiske antropologiske debatter.

Teoretisk optik og teoretiske redskaber

Ovenstående introduktion til, motivering af og baggrund for speciales problemstilling har allerede sat en del begreber i spil og indikeret en bestemt analytisk tilgang. Dette afsnit ekspliciterer disse og afgrænser derigennem også specialets problemstilling teoretisk.

Den teoretiske ramme, jeg ridser op nu, er primært relevant for forståelsen af min egen empiri og diskussionen af etnisk identitet og -baggrunds betydning for analyser af uddannelsespraksis og frafald – det spørgsmål, der indrammer og vokser ud af min empiriske udforskning af frafald. De følgende analytiske vinkler og redskaber er genereret løbende i analysen af mit feltarbejde og afspejler ikke et sammenhængende teoretisk apparat. Jeg har udvalgt og kombineret teorier og begreber for at beskrive mine informanternes uddannelsespraksis i en overbevisning om, at målet med teorier er at belyse virkeligheden, ikke omvendt (se evt. Giddens 1984: xxii).

Fænomenologiske optikker på mening, væren og det gode liv

Jeg arbejder overordnet set inden for en hermeneutisk – fænomenologisk tradition og er optaget af at forstå uddannelsespraksis og frafald i relation til en meningsfuld social *væren-i-verden*. Hvordan, og i hvilken kontekst, er frafald og en uddannelsespraksis, der fører til frafald, meningsfuld, set fra et ungt standpunkt? I samme tråd spørger jeg, hvordan og hvornår etnisk identitet er relevant i relation til opnåelsen af denne meningsfulde væren.

Væren-i-verden er et fænomenologisk begreb, der i tråd med specialets indledende citat af Merleau-Ponty, opløser klassiske dikotomier fx mellem subjekt og samfund (se fx også Jackson 1996: 1f.). Subjekter og diskurser eksisterer i kraft af hinanden, ikke i modsætning til hinanden. Mennesket er i verden, og verden er i mennesket: Den eksistentielle 'væren' er derfor en *væren-i-verden*. Denne sammentænkning og ophævelse af opstillede dikotomiske forhold præger også dette speciale, hvilket vil blive særligt tydeligt i mit fokus på relationen mellem etnisk identitet og uddannelsespraksis samt måderne, hvorpå dette forhold kan teoretiseres.

Jeg lægger mig op ad den fænomenologiske antropolog, Michael Jackson (2006) i forsøget på at afgrænse og præcisere hvad 'mening' er. En meningsfuld væren-i-verden er på samme måde som 'det gode liv' og 'en ønsket fremtid' en både kulturelt specifik og subjektiv størrelse. Hvordan det

kulturelt specifikke, dvs. diskursive og strukturelle niveau konkret kan forstås i relation til det subjektive og individuelle, beskriver jeg nedenfor. Jackson opstiller imidlertid et eksistentielt imperativ – et universelt menneskeligt behov, der må mødes for at ens 'væren' er meningsfuld:

”...every human being needs some modicum of choice, craves some degree of understanding, demands some say, and expects some sense of control of his or her own life” (Jackson 2002/06: 14).

Jackson understøtter, at det er *følelsen* af at have valgmuligheder, indsigt, indflydelse og kontrol over sin væren-i-verden, der udgør det eksistentielle imperativ (ibid.). Uden denne *følelse* af agentur er en meningsfuld væren umulig. Jackson beskriver, hvordan *fortællinger* tillader mennesker at indgyde deres væren og uforudsigelige begivenheder mening.

Agentur, menneskets evne til at påvirke den verden, det er i eller følelsen af samme, har igennem mit feltarbejde vist sig centralt at diskutere i relation til en forståelse af frafald og uddannelsespraksis. Hvilken effekt fornemmelsen af agentur har, diskuterer jeg igennem specialet: Er etniske minoritetspigens uddannelsespraksisser at forstå som produkter af eksterne kræfter visualiseret som samfundet, strukturer eller diskurser, og som retrospektivt indgydes med agentur gennem fortællinger – eller er disse praksisser udtryk for et kalkulerende agentur fra en maksimerende agent? Denne debat har længe stået centralt i antropologisk forskning, og mens de nævnte yderpoler dels forstås som uløseligt forbundet i min fænomenologiske tilgang og dels ikke længere er relevante at debattere (Jackson 1996: 22; Foucault 1970: 387), udspringer centrale antropologiske problematikker stadig af relationen mellem individ og samfund, agent og struktur, eller i den terminologi jeg anvender i det følgende: subjekt og diskurs.

Teoretiske redskaber: Mangfoldige subjekter og diskurser

Jeg analyserer uddannelsespraksisser og frafald, såvel som forholdet mellem subjekt og diskurs gennem en teori om det mangfoldige subjekt. Den amerikanske antropolog Henrietta Moore (1994) udvikler et fænomenologisk-poststrukturelt perspektiv¹³ på relationer mellem diskurser og oplevelser af køn (gender) og disses indflydelse på kvinders mulighed for at handle, forvente og forestille sig selv i verden. Til dette projekt formulerer hun en teori om subjekt, identitet og praksis,

¹³ Moore betegner sin beskrivelse af subjektet som et feministisk post-post-strukturalistisk syn; En vinkel, der opstår i en placering mellem poststrukturalisme og feministiske teorier (1998: 55). Da hun både taler om ”The embodied nature of identities and experience” (Ibid.: 3; 52) og erfaring som en form for iboende *intersubjektivitet* og gennem bogen arbejder for at ophæve dikotomier mellem agentur og struktur, individ og samfund såvel som mellem 'sex' og 'gender', tør jeg dog konkludere at den fænomenologiske tilgang er en inspiration.

der tillader ensartethed uden at kræve eller implicere, at kvinder i kraft af deres fælles køn er ens på alle punkter. Denne teori inspirerer min kommende analyse, hvor jeg konceptualiserer subjektet som mangfoldigt:

”Individuals are multiply constituted subjects and they can and do, take up multiple subject positions within a range of discourses and social practices. Some of these subject positions will be in conflict with each other. Thus, the subject [...] exists as, a set of multiple and contradictory positionings and subjectivities” (Ibid.: 55).¹⁴

I det følgende taler jeg således om subjekter, ikke individer og om identifikationer og positioneringer, ikke identitet. Identitet påkalder næsten per definition en forestilling om et helt, samlet og ensrettet individ, hvis identitet er opstået i mødet med kulturelle kontekster og betydningsfulde andre og, som i en cartesiansk tradition, lægger til grund for hendes praksisser og måde at være i verden på (Foucault 1981: 65; Handler 1986 og 1994; Hall 1991: 42-43 og 1992, Moore 1994: 55,58).

Subjektet investerer¹⁵ i positioner indenfor diskurser ved at identificere sig med disse; herved skabes en position, hvorfra verden kan ses og hvorfra subjektet kan ses og høres. Diskurser eksisterer dog også kun i kraft af at subjekter positionerer sig indenfor dem, hvorfor subjekt og diskurs må forstilles i en uløselig, gensidig dialektisk og dynamisk og foranderlig forbindelse (Moore 1994: 63).

Moore følger i vid udstrækning den Foucault-inspirerede definition af diskurser, jeg har arbejdet med hidtil. Således er diskurser også mangfoldige og konkurrerende og diskurser om køn, etnicitet eller hvordan man bliver et socialt relevant menneske tilbyder adskillige modsatrettede positioneringsmuligheder (Moore 1994: 63; Foucault 1981: 50). Hun skaber dog et større handlerum for subjektet end Foucault (1981, 1988): Hvilke positioner subjektet investerer i, afhænger dels af hvilke positioner, der er til rådighed, men også hvilke positioner, der opleves som mest gunstige i en given situation (Moore 1994: 64-66). Hos Moore er subjektet er således strategisk og aktivt handlende, dog uden at være sat fri fra de diskurser, der konstituerer hende, og som hun bidrager til at reproducere og ændre. Hvad et subjekt oplever som 'det gode liv' og som meningsfuldt, er således både bestemt af hendes investering i en given subjektspostion, og af den

¹⁴ En lignende teori formuleres også af Davies og Harré (1991) og tankerne findes ligeledes bl.a. i Hall 1991 og 1992.

¹⁵ Investeringer betegner en mellemting mellem følelsesmæssig forpligtigelse og kalkulerende interesse (Moore 1994: 64f.).

eller de diskurser, positioneringen kan lokaliseres indenfor. De positioner subjektet investerer i, tegner et bestemt billede af fremtiden, skaber bestemte forventninger og ansvar (Moore 1994: 92f.). Forventninger, der er knyttet til den diskurs, man er positioneret i forhold til og som i Jacksons termer lader subjektet fortælle sig selv og sit agentur ud fra denne position. Moore tegner således et billede af et subjekt, der på én gang skaber og er skabt af relevante diskurser – meget som specialets indledende og fænomenologiske citat af Merleau-Ponty beskriver.

Det centrale for de følgende diskussioner er, at subjektet rummer en myriade af positioner, der ofte vil være modsatrettede, men at disse sameksisterer og kan aktiveres i de rette situationer og relationer. Denne teoretiske optik skaber således fokus på både mulighedsbetingelser og subjektets måde at navigere i disse muligheder – et udgangspunkt der skal vise sig givtigt for en undersøgelse af *hvordan* og *hvorfor* halvdelen af de etniske minoritetspiger, der påbegynder en erhvervsuddannelse, afbryder denne og ikke når deres ide om den gode fremtid nærmere. Inden jeg præsenterer specialets opbygning er det nødvendigt at afklare tre yderligere begreber, både for at undgå forvirring og for at afgrænse mit problemfelt yderligere.

Feltafgrænsning

Et voksende felt indenfor antropologien beskæftiger sig med unge og ungdom (se fx Bucholtz 2002; Wulff 1995). Jeg taler mig marginalt ind i dette felt i kraft af mit fokus på *unge* etniske minoritetspiger frafald og uddannelsespraksis. Debatter om unges status som kreative subjekter i deres egen ret eller som ufærdige voksne kræver en kort konstatering af, at jeg i det følgende tilslutter mig førstnævnte perspektiv, samtidig med at jeg i tråd med White og Wyn (1997: 11f.) anerkender, at ungdom og elementer i ungdommen, som fx uddannelse, får en del af deres betydning i relation til netop 'voksedom': Uddannelse er centralt for mine informanter, fordi de oplever uddannelse som den eneste vej til 'det gode liv' – som forudsætningen for at nå 'det gode voksenliv'.

Mit empiriske fokus vækker også debatter om køn. Jeg vælger at ekskludere yderligere refleksioner om køn på trods af, at køn og etnicitet er stærkt interagerende kategorier og positioneringer i en kønsdiskurs ofte åbner for bestemte positioneringer i etnicitetsdiskurser og vice versa (Moore 1994: 57). Denne tematiske afgrænsning er mulig i kraft af mit kønsspecifikke datamateriale, men det er centralt at være opmærksom på analysens tilsvarende kønsmæssige begrænsninger. Da jeg ikke behandler køn eksplicit, kan de empiriske konklusioner kun overføres til unge mænd med største forsigtighed; de teoretiske perspektiver, jeg bygger op omkring subjekt,

etnicitet og praksis gennem specialet, er dog egnede til analyse både på tværs af køn og aldersgrupper.

En kort kommentar må ligeledes knyttes til "kultur". Jeg hverken bruger eller skriver mig direkte ind i debatter om kulturer eller kulturbegrebet (se fx Abu-Lughod 1991; Brightman 1995; Sökefeld 1998; Brumann 1999). Når det alligevel er nødvendigt at nævne kultur, skyldes det mit fokus på sammenhængen mellem etniske identifikationer, -baggrund og praksis. Etnicitet er en kulturel identifikation, og dermed risikerer jeg at vække en række debatter om reifikation, essentialisering og kulturel racisme, der gennem de seneste årtier har knyttet sig til kultur-begrebet og bl.a. lader antropologen Martin Sökefeld (1998: 8) konkludere: "Culture is no longer just a concept taken to describe certain differences but it is taken as the cause of difference".

Jeg rejste ovenfor den samme bekymring i relation til etnicitet og den grundlæggende skelnen mellem minoriteter og majoritet – os og dem. I den offentlige og politiske debat er etnicitet ofte mere forklarende end beskrivende, hvilket i høj grad skyldes den kompleksitetsindsnævrende diskurs om 'os vs. dem' (s. 12) (se også Baumann 1996). Mit primære teoretiske redskab, det mangfoldigt konstituerede subjekt, tillader dog hverken at køn, kultur, etnicitet eller andre magtfulde subjektspositioner, fastfryses, reificeres eller får den magt, som særligt de to sidstnævnte til tider tillægges i den politiske debat. Jeg betragter, i lyset af ovenstående teoretiske begrebsafklaring, etnicitet som en position, der opstår med investeringer i diskurser om hvordan man fx er 'etnisk' på den rigtige måde. Diskurser, der dog er ligeså mangfoldige som subjektet og derfor ikke kan bruges som forklaring, men må udforskes, hvis de viser sig relevante.

Jeg forlader nu debatter om ungdom, køn og kultur. På baggrund af dette kapitels diskussioner og afgrænsninger af specialets empiriske, forskningsmæssige og teoretiske relevans, kan min endelige problemstilling nu formuleres og præciseres.

Endelig problemformulering og specialets opbygning

- *Hvordan og hvorfor falder etniske minoritetspiger fra deres erhvervsfaglige ungdomsuddannelse og hvilken rolle spiller etnisk status og investeringer i etniske subjektspositioner for etniske minoritetspigernes uddannelsespraksisser og frafald?*
- *Hvilken rolle spiller etnisk status og etnisk baggrund for analyser af etniske minoritetspigernes uddannelsespraksisser og frafald fra erhvervsuddannelser?*

En udforskning af disse spørgsmål gennem den opridsede teoretiske optik, lader mig bidrage med nye indsigter, refleksioner og teoretiske perspektiver på etniske minoriteters uddannelsespraksis og frafald fra erhvervsuddannelserne, såvel som med nye vinkler på den klassiske antropologiske debat om forholdet mellem subjekt og diskurs.

Kapitelloversigt

Specialet er struktureret omkring besvarelsen af mine problemstillinger og kan visualiseres som et timeglas. Dette introducerende kapitel har afgrænset og indsnævret specialets felt tematisk og teoretisk. Kapitel 2, 3 og 4 zoomer længere og længere ind på etniske minoritetspigens uddannelsespraksisser og frafald fra erhvervsuddannelserne, og besvarer den empiriske del af specialets problemstilling. Således præsenterer hvert kapitel en stigning i kompleksitet og et fald i generaliseringsmuligheder. Jeg opbygger, sideløbende med besvarelsen af den empiriske problemstilling i kapitel 2, 3 og 4, et fundament for en bredere teoretisk diskussion af subjektet, relationen mellem subjekt og uddannelses- og frafaldspraksis, og mellem empiriske og analytiske niveauer i forskning i etniske minoritetsunge. I kapitel 5 reflekterer jeg teoretisk over disse temaer, hvorved mit fokus atter bredes ud og viser specialets potentiale gennem en perspektiverende konklusion, der ikke kun er aktuel for forskning i etniske minoritetspigens frafald og uddannelsespraksis på erhvervsuddannelser, men også for de forskningsfelter, der fusioneres i dette felt. Mit fokus på betydningen af etnisk status og baggrund gør dog de afsluttende refleksioner specielt aktuelle for forskere og praktikere, der beskæftiger sig med etniske minoriteter.

Kapitel 2 giver en bred introduktion til etniske minoritetspigens frafald og uddannelsespraksis. Kapitlet tager udgangspunkt i en kvantitativt baseret analyse, og præsenterer både information om etniske minoritetspigens valg af veje (og frafald) gennem ungdomsuddannelsessystemet og baggrundsmæssige forhold, der kan forklare disse valg. Teoretisk centrerer kapitlet sig omkring begrebet 'social arv', hvilket skaber spørgsmål om forholdet mellem baggrund, subjekt og uddannelsespraksis. Den metateoretiske del af problemstillingen slås dermed an, men tages først op igen i anden halvdel af kapitel 3.

Kapitel 3 'zoomer' både metodisk og tematisk ind: Kapitlet tager udgangspunkt i en rapport om etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne, baseret på en metodisk bredt anlagt undersøgelse. Den del af undersøgelsen jeg fokuserer på, er primært baseret på kvalitative interviews, hvilket flytter forståelsen af frafald og uddannelsespraksis et skridt nærmere etniske minoritetsunges oplevelser af erhvervsuddannelserne, uddannelsespraksis og frafald.

Kompleksitetsniveauet stiger og den, til dette kapitel udvalgte analyse, præsenterer barrierer for etnisk minoritetspigens gennemførelse, der kan lokaliseres både på institutions- og individniveau. Den kvalitative og fortolkende vinkel på etniske minoritetsunges uddannelsespraksis og frafald aktualiserer spørgsmål om etnisk baggrund og 'etnisk identitets' betydning for uddannelsespraksisser og frafald; såvel som for analysens tilgang til feltet. Jeg aktiverer den metateoretiske problemstilling i sidste del af kapitlet og diskuterer, hvilke antagelser om subjekt, praksis og etnisk status, der lader analysen nå sine konklusioner.

Kapitel 4 præsenterer den uddannelsespraksis, jeg deltog i og observerede blandt unge piger på grundforløbet for klinikassistenter og bringer udforskningen af specialets problemstilling helt ned på et praktisk hverdagsplan. Jeg beskrev indledningsvist, hvordan etnisk status og -baggrund ikke spillede en central rolle i min felt. Jeg 'kortsletter' derfor etnisk status og -baggrund som centrale faktorer og fokuserer i stedet på praksis her og nu. I kombination med de teoretiske optikker og redskaber jeg præsenterede ovenfor, giver analysen af mine informanternes uddannelsespraksis, derfor en alternativ beskrivelse af *hvordan* og *hvorfor* etniske minoritetspiger praktiserer erhvervsuddannelser og frafald. Jeg afrunder kapitel 4 med at konkludere på den empiriske del af min problemstilling, hvilket giver næring til den metateoretiske diskussion, jeg har ført 'på sidelinjen' gennem kapitlerne.

Kapitel 5 reflekterer over de betydninger etnisk status og – baggrund har haft for forståelsen af uddannelsespraksis og frafald i de forrige kapitler. Jeg lokaliserer forståelsen af subjektet som centralt for disse analysers tolkninger, hvorfor diskussioner af subjektet præger kapitel 5. Jeg ekspliciterer derigennem en spænding mellem empiriske og analytiske begrebsverdener, der implicit kan findes i de foregående kapitler, og som foruden at besvare min metateoretiske problemstilling om betydningen af etnisk status og -baggrund for undersøgelser af etniske minoritetspigens uddannelsespraksis, tegner en mere generel analytisk udfordring. Jeg reflekterer over specialets bidrag til at møde denne udfordring og konkluderer endeligt på det spørgsmål, specialets titel rummer: Har etniske minoritetspiger en etnisk uddannelsespraksis?

Kapitel 2: Uddannelsesruter og ”bagage”

Status som et værdifuldt og socialt genkendeligt menneske med retten til at se og blive set, er på spil i ungdomsuddannelserne. Som omtalt i kapitel 1 oplever mange etniske minoritetspiger ungdomsuddannelserne som den *eneste* vej til en ønsket fremtid og ’det gode liv’, hvori det eksistentielle imperativ indfries (s.5). Alligevel falder næsten halvdelen fra og risikerer social eksklusion og marginalisering. Dette, måske paradoksale, forhold betegner jeg i det følgende som *frafaldsfænomenet*. Dette kapitel afsøger frafaldsfænomenets *hvordan* og *hvorfor* gennem en diskussion af en kvantitativt baseret politologisk-økonomisk analyse af etniske minoritetsunges vej gennem uddannelsessystemet. Jeg relaterer løbende mine informanter til analysens konklusioner, hvormed de også bliver nærmere introduceret i dette kapitel.

Jeg fremhæver i kapitlet de variabler og sammenhænge, som rapporten ”Indvandrere og efterkommeres uddannelse” finder relevante for etniske minoritetsunges uddannelsespraksis. Undersøgelsen udgør baggrundsrapporten til ”Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet” (2004), en publikation fra ”Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark”, og ligger dermed til grund for publikationens policy-anbefalinger. Jeg tager dog også udgangspunkt i denne rapport af Bjørg Colding, Hans Hummelgaard og Leif Husted¹⁶ (2004) (herefter Colding 2004), fordi den som den første i en dansk kontekst, ikke blot undersøger *om* unge får en uddannelse og evt. hvor meget uddannelse de får, men gennem statistiske modelanalyser afsøger, hvilken betydning udvalgte faktorer har for unges uddannelsespraksis (Colding 2004: iv).¹⁷

De sammenhænge undersøgelsen måler på, er udvalgt på baggrund af den eksisterende partielle viden på feltet, og tilbyder således både en opsamling af eksisterende viden og, i kraft af et omfattende datagrundlag¹⁸, nye indsigter. Undersøgelsen, såvel som de rapporter og indsigter den udbygger og er inspireret af, er optaget af *social-* og *etnisk arvs* betydninger for unges uddannelsespraksisser, hvilket betyder at ’social arv’ betragtet i økonomiske og sociologiske optikker, står centralt i dette kapitel.

Inden jeg præsenterer de sammenhænge Colding finder, tegner jeg ud fra en forløbsanalyse et billede af etniske minoritetspigens valg af uddannelsesruter. Jeg betragter disse i relation til

¹⁶ Bjørg Colding er politolog (cand. polit. og phd). Hans Hummelgaard og Leif Husted er økonomer (cand. oecon).

¹⁷ Undersøgelsen er hverken køns- eller erhvervsuddannelsesspecifik, men konklusionerne præsenteres adskilt i analysen, og i nærværende inkluderer jeg kun data, der er relevant for at forstå det kvindelige køn på erhvervsuddannelser.

¹⁸ Data er indhentet gennem statistiske kørsler i AKF’s registre i Danmarks Statistik (Colding 2004: 13).

majoritetspigens, som også Colding gør, da analysen arbejder ud fra den grundlæggende skelnen mellem minoritets- og majoritetsunge, jeg beskrev som karakteristisk for feltet i forrige kapitel (s.14). Jeg inddrager i nogen grad de piger, der vælger en gymnasial uddannelsesrute, for at nærme mig en forståelse af hvilke piger, der vælger en erhvervsuddannelse.

Unge minoritetspigens vej gennem uddannelsessystemet

Tabel 1: Pigens påbegyndelse, gennemførelse og frafald fra ungdomsuddannelsessystemet

Tabel 1	Etnisk danske	Efterkommere	Indvandrere (0-5)	Indvandrere (6-12)
Andel af piger i gruppen der starter på en <i>erhvervsfaglig</i> ungdomsuddannelse umiddelbart* efter grundskolen	31,4 %	34,7 %	32,7 %	33,5 %
Andel af piger i gruppen der er startet på <u>og</u> gennemfører en <i>erhvervsfaglig</i> ungdomsuddannelse indenfor normeret tid + 2 år	54,4 %	38,1 %	38,4 %	37,9 %
Andel af piger i gruppen der er startet på en <i>erhvervsfaglig</i> ungdomsuddannelse, men falder fra uddannelsessystemet**	36,4 %	49 %	50,6 %	53,8 %
Andel af piger i gruppen der starter på en <i>gymnasial</i> ungdomsuddannelse umiddelbart* efter grundskolen	57,4 %	51,4 %	48,3 %	35,7 %
Andel af piger i gruppen der er startet på <u>og</u> gennemfører en <i>gymnasial</i> ungdomsuddannelse indenfor normeret tid + 2 år	87,9 %	85,4 %	80,4 %	77,7 %
Andel af piger i gruppen der er startet på en <i>gymnasial</i> ungdomsuddannelse, men falder fra uddannelsessystemet**	9,1 %	11,1 %	16,6 %	18,4 %

(Kilde: Colding 2004: 41-42).

*: unge har tre år til at påbegynde en ungdomsuddannelse inden de kommer i en restgruppe (Ibid.: 21)

** : En ung betragtes som faldet fra, hvis hun er begyndt på en uddannelse, men i to på hinanden følgende år er uden for uddannelsessystemet (og ikke har gennemført en uddannelse). Uddannelsesskift tæller ikke som frafald (Ibid. 20-21).

Tabel 1 er et uddrag af en forløbsanalyse af de veje, som piger, der afsluttede folkeskolen fra 1984 og frem til 2001, valgte gennem ungdomsuddannelsessystemet. Kategorien ”dansk” er målt på 10 % af hver årgang, mens minoritetskategorierne er målt på samtlige unge fra hver kategori (ibid.: 13).¹⁹ Tabellen viser, hvordan påbegyndelse og frafald fordeler sig, hvis man opdeler unge piger i fire

¹⁹ I faktiske personer har Colding målt på 40.904 danske piger, 2.045 efterkommere, 1.241 indvandrere (0-6) og 1.662 indvandrere (6-12), der efter grundskolen begyndte på en ungdomsuddannelse. Kun personer, der var under 12 år ved indvandringstidspunktet indgår i forløbsanalysen (Colding 2004: 41).

kategorier: én etnisk dansk og tre etniske minoritetskategorier²⁰. *Danskere* har mindst én forælder, som er født i Danmark og har dansk statsborgerskab. *Efterkommere* er født i Danmark og har to ikke-danskfødte forældre, *indvandrere (0-5)* er ankommet til Danmark i førskolealderen (som 0-5årige), mens *indvandrere (6-12)* er ankommet i den skolepligtige alder (som 6-12årige). Unge, der er ankommet til Danmark i en senere alder indgår ikke i forløbsanalysen. Mine elleve hovedinformanter fordeler sig over alle disse kategorier, to er etnisk danske, én er efterkommer, mens de resterende informanter er flygtet fra konflikter i deres hjemlande: to er tidligt ankomne, mens de sidste først ankom til Danmark efter de fyldte 6 år.²¹

Tabel 1 viser både ligheder og forskelle på tværs af de etniske kategorier. En næsten lige stor del af etniske minoritets- og majoritetspiger påbegynder en erhvervsuddannelse. Et andet fællestræk blandt alle kategorierne er, at en større andel påbegynder en gymnasial ungdomsuddannelse end en erhvervsfaglig. Dette kunne indikere, at piger fra samtlige kategorier positionerer sig inden for den diskurs, der beskriver boglige gymnasiale uddannelser som bedre end de mere praktiske erhvervsuddannelser. En indikation jeg kort fremhæver sidst i dette kapitel og diskuterer yderligere i kapitel 4 og 5.

Tabel 1 viser også, at en mindre andel minoritetspiger påbegynder en gymnasial ungdomsuddannelse end majoritetspiger; en forskel der dog er størst i indvandrer-kategorierne. Det mest iøjnefaldende i tabellen er dog den væsentlige forskel på frafaldsprocenterne. Etniske minoritetspiger har et markant højere frafald – især fra erhvervsuddannelserne. Højere end majoritetsunge på denne uddannelsestype, og højere end minoritetsunge på gymnasiale uddannelser.

De kategorier Colding opererer med, er tildelt på baggrund af de unges alder ved ankomsten til Danmark. På erhvervsuddannelserne ligger den største forskel på frafaldsprocenter mellem etnisk danske piger på den ene side, og efterkommere (og indvandrere) på den anden. På de gymnasiale uddannelser er forskellen størst mellem efterkommere og indvandrere. Dette indikerer, at unges ”alder ved ankomst til Danmark” har en større effekt på gennemførelsen af de mere teoretiske og boglige gymnasiale uddannelser, end de erhvervsfaglige vekselluddannelser.

Den tilsyneladende sammenhæng mellem de unges alder ved ankomsten til Danmark og påbegyndelses- og gennemførselsprocenterne kan skyldes, at variabelen indvirker på de unges sproglige og faglige niveau (Colding 2004: vi; 80-81). Undersøgelser foretaget af økonomerne

²⁰ Samtlige minoriteter i Coldings undersøgelse kommer fra ”mindre udviklede” lande. Dvs. hovedsageligt lande uden for Europa, Nordamerika, Australien, Japan og New Zealand (Tyrkiet, Cypern og lande fra det tidligere USSR som Georgien tæller som mindre udviklet) (ibid.: 12). Colding skelner ikke mellem flygtning og indvandrere.

²¹ Én af disse ankom efter at være fyldt 12 år, hvorfor hun ikke kan placeres i Coldings kategorier.

Vibeke Jakobsen og Nina Smith (2003: 24) viser, at jo yngre børn er ved ankomsten til Danmark, jo bedre bliver de til dansk (se også Just Jeppesen 1989; Schmidt & Jakobsen 2000: 11). De viser også, at chancerne for at gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse²² stiger 33 procentpoint mellem unge, der hhv. ikke taler og taler flydende dansk (Jakobsen & Smith 2003: 24). OECD's PISA-undesøgelse fra 2003 viser, hvordan etniske minoritets elever, både læser og regner dårligere end danske elever (Mejding 2004), ligesom en sammenligning af hhv. minoritets- og majoritetsunges karaktergennemsnit ved afslutningen af folkeskolen viser, at minoritetspiger som samlet gruppe, har lavere karakterer i mundtlig, men særligt skriftlig dansk, end majoritetspiger (Colding 2005: 370; se også Hallstein 2006: 33, der viser at frafaldet blandt unge med et gennemsnit på over 7 fra folkeskolen er lige højt på tværs af etnisk status).²³ Således synes sproglige og faglige kvalifikationer ulige fordelt mellem etniske minoritets- og majoritetspiger, hvilket bidrager til en forståelse af den store forskel mellem danske piger og minoritetskategoriernes frafald.

Kun to af mine informanter opnåede et gennemsnit over middel ved afslutningen af 9.klasse i grundskolen. Resten var så langt fra en middelkarakter, at de med en enkelt undtagelse tog 10. klasse for at forbedre deres karakterer. De fleste af mine informanter talte dog dansk uden nogen synlige problemer; én informant, der har boet kortere tid i Danmark end resten, adskiller sig i denne sammenhæng. Dalal havde sværere ved at tale, læse og skrive dansk end resten af mine informanter. Hun ankom fra Irak som 16-årig og havde kun boet fire år i Danmark. Tilrettelæggelsen af klinikassistentsuddannelsen gav hende dog mulighed for at lære på andre måder end ved at læse i en bog.

På erhvervsuddannelserne indgår en række teoretiske fag. På klinikassistentsuddannelsen er morfologi (læren om tænder) og bakterieforståelse eksempler på teoretiske felter, eleverne skal lære om. Disse emner læres dog gennem en række metoder, hvoraf læsning og skriftlige afleveringer om emnerne kun er én. Eleverne lærer også igennem praksis på en øveklínik, hvor tænderne er, hvordan bakterier fjernes, ligesom de i et laboratorium kan sidde med modeller over munden og placere tænderne. Således fjernes det ensidige fokus på boglig indlæring, der præger både grundskolen og de gymnasiale uddannelser, allerede på grundforløbet (Christensen et al. 2000: 80f.). Skriftlige opgaver bedømmes tillige primært ud fra det faglige indhold. En lærer forklarede under mit

²² En erhvervskompetencegivende uddannelse er enten en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse eller en gymnasial uddannelse fulgt af en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse.

²³ Vietnamesiske og iranske unge adskiller sig fra resten af minoritetsgrupperne, idet deres karaktergennemsnit enten er på højde med eller højere end danske unges (Colding 2005: 404).

feltarbejde, at eleverne ikke skulle være bekymrede for at lave sproglige fejl i deres skriftlige modulopgaver, da det ikke var en dansk stil. Hun understregede, at opgaverne selvfølgelig skulle kunne læses, men det vigtigste var, at hun kunne se, at eleverne havde forstået det faglige.

Erhvervsuddannelserne kompenserer således for de svagere sproglige og faglige kompetencer nogle minoritetsunge har. Dalal bestod grundforløbet og er i dag i praktik, mens fagligt og sprogligt stærkere informanter faldt fra grundforløbet og kun i varierende omfang er i gang med en ny uddannelse. Dette kunne indikere, at sproglige og faglige niveauer ikke er lige så afgørende for gennemførelsen af en erhvervsuddannelse som en gymnasial uddannelse. Fordelingen af frafald på hhv. gymnasiale- og erhvervsuddannelser i tabel 1 understøtter dette: Frafaldsprocenten på gymnasiale uddannelser, blandt efterkommere og danskere, dvs. de unge der er opvokset i Danmark, minder om hinanden og adskiller sig fra indvandrerkategoriernes, mens alle minoritetskategorierne på erhvervsuddannelserne har et lignende og væsentligt højere frafald, end danske piger. Sent ankomne piger synes således ikke i større risiko for at falde fra en erhvervsuddannelse end efterkommere; en af mine informanter forklarede: ”Alle kan gennemføre den her uddannelse – hvis de vil” (Darin).

Den måde, hvorpå frafaldsprocenterne stiger markant mellem etniske danskere og minoritetskategorierne peger dog stadig på, at årsagen til denne forskel skal lokaliseres i forskelle mellem minoritets- og majoritetsunge. Dette forhold er genstand for analyse i resten af dette kapitel, hvor jeg følger Coldings analyse af betydningen af social arv.

Det overordnede billede af etniske minoritetspigens uddannelsespraksis i det erhvervsfaglige ungdomsuddannelseslandskab er nu ridset op. Jeg har i afsnittet peget på nogle af de forhold ved de unge selv, som Colding gennem en statistisk modelanalyse finder relevante for deres uddannelsespraksis. ’Alder ved ankomst’ påvirker således gennem sproglige og faglige forudsætninger både valget af uddannelse og gennemførselsniveauet. Andre individuelle forhold som køn, civilstatus og alder ved påbegyndelsen af en uddannelse har også betydning for uddannelsespraksis. Piger begynder i højere grad på gymnasiale uddannelser end drenge og har en højere gennemførselsprocent på begge typer ungdomsuddannelse: gifte unge falder i højere grad fra begge uddannelsesstyper end ugifte og påbegyndelsen af en ungdomsuddannelse i en høj alder øger sandsynligheden for at vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse, men mindsker sandsynligheden for at påbegynde og gennemføre en gymnasial uddannelse (Colding 2004: 78ff.; Bonnerup et al. 2004: xxvi). Nationalitet, eller hvilken etnisk gruppe den unge tilhører, har også en

sammenhæng med uddannelsesvalg og gennemførelse. Denne variabel tager jeg op nedenfor, hvor jeg fokuserer på den sammenhæng, Colding finder mest afgørende for etniske minoritetspigens uddannelsespraksis: Social arv.

Social arv & ulige udgangspunkter i kampen om uddannelse

”Alt i alt peger analyseresultaterne på, at *den sociale arv*, især familiebaggrund, har betydning for unge indvandreres og efterkommeres vej gennem ungdomsuddannelserne” (Bonnerup et al. (Tænketanken) 2004: xxix; på baggrund af Colding 2004).

Social arv defineres af Tænketanken som den ”bagage” den unge har med ind i uddannelsessystemet via sin opvækst (ibid). En bagage, der altså har en sammenhæng med de ruter, unge vælger gennem uddannelsessystemet. I danske, såvel som internationale undersøgelser af etniske minoriteters sociale arv, inkluderes typisk: *forældrebaggrund*²⁴, *boligområde* og *etnisk kapital*, hvorfor Colding også undersøger disse faktorer²⁵. Da ’forældrebaggrund’ anslås at være det væsentligste faktor for uddannelsespraksis, fokuserer jeg i det følgende primært på denne og de teoretiske forklaringer Colding anvender, både til at udvælge de variabler, der måles på og for at belyse de sammenhænge mellem forældrebaggrund og uddannelsespraksis og frafald, der viser sig.

Forældrebaggrund og kapitalformer

Unge med en ’positiv’ forældrebaggrund har større tendens til at vælge en gymnasial uddannelse og større sandsynlighed for at gennemføre både gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser (Colding 2004: v; viii). En forældrebaggrund defineres af Colding som positiv, hvis forældrene fortsat er gift, har få børn, et højt uddannelsesniveau og en stærk tilknytning til arbejdsmarkedet. Da Colding og Tænketanken vurderer, at forældrebaggrunden er det vigtigste forklarende parameter for minoritetsunges uddannelsesruter, introducerer jeg nu de teorier, der forklarer ’forældrebaggrunds’ effekt. Inspireret af den amerikanske sociolog James S. Coleman (1988) opdeler Colding ’forældrebaggrund’ i tre komponenter: finansiel kapital, human kapital og social kapital. Disse kapitaltyper minder om den franske sociolog og antropolog Pierre Bourdieus (1977, 1984) kapitalbegreb. Jeg tager for nu udgangspunkt i Coldings Coleman-inspirerede terminologi, men

²⁴ Colding bruger termen forældrebaggrund, men Tænketanken erstatter denne med ’familiebaggrund’. Da jeg fokuserer på Coldings analyse, bruger jeg forældrebaggrund i det følgende.

²⁵ Denne operationalisering af social arv adskiller sig en smule fra den, der anvendes for majoritetsunge, der oftest blot måles på forældrebaggrund (Colding 2004: iv; 70ff.).

konverterer den sidst i kapitlet til Bourdieus terminologi, for at nå en forståelse af de bagvedliggende teoretiske antagelser om subjekt og samfund, som Colding ikke ekspliciterer.

Finansiell kapital & erhvervs erfaring

Colding måler graden af finansiell kapital ud fra familiens bruttoindtægt, men finder ingen signifikant effekt, hvorfor forældres grad af erhvervs erfaring i stedet indregnes. Denne variabel indikerer både indtægt, kendskab til det danske samfund og betragtes som en generel ressource (Ibid.: 86; i). Børn af forældre med en høj erhvervs erfaring har større tendens til at vælge en gymnasial uddannelse, og har mindre tendens til at falde fra deres påbegyndte uddannelse (Ibid.: v; viii; se også Bonnerup et al. 2004: xxvi).²⁶

Flere arbejdsdygtige etniske minoriteter er marginaliseret i forhold til det danske arbejdsmarked, end majoritetsdanskere (Dahl 2005: 192 og 181-190). Mine etniske minoritetsinformanter adskiller sig ikke fra dette generelle billede. Deres forældre lever med få undtagelser på overførselsindkomster og har, hvis overhovedet, en løs tilknytning til det danske arbejdsmarked. Kun to af mine minoritetsinformanter havde forældre på arbejdsmarkedet, mens jeg feltarbejdede. Mine to majoritetsinformanter, Ann og Pia, har forskellige forældrebaggrunde: Anns forældre er skilt og ingen af dem har været erhvervsaktive, mens hun kan huske det. Hendes grad af finansiell kapital minder således mere om mine minoritetsinformanters end om Pias - min anden etnisk danske informant. Begge Pias forældre er beskæftiget i et faglært erhverv og ejer deres eget hus i et parcelhusområde.

Med undtagelse af Pia har mine informanter, og etniske minoritetspiger generelt²⁷, en lav grad af finansiell kapital og forældre med en svag tilknytning til arbejdsmarkedet i deres 'bagage'.

Humankapital

Colding måler *humankapital* ud fra forældrenes grad af uddannelse (Colding 2004: 85). Har familien en høj grad af humankapital "...fremmes et vidensbaseret miljø for læringen..." (Ibid.: 71). En ung pige med højt uddannede forældre, med tradition for og kompetencer til at hjælpe med at lave lektier, har en mindre sandsynlighed for at vælge en erhvervsuddannelse end en gymnasialerhvervsuddannelse. En høj grad af human kapital virker positivt på gennemførelse af

²⁶ Sammenhængene er signifikante på 10 pct. niveau.

²⁷ Jeg er bevidst om faren ved at generalisere over ikke-vestlige etniske minoriteter. Der er store forskelle mellem de forskellige nationale grupper (se bilag 1), hvilket bl.a. kan forstås ud fra de migrationsbetingelser, der knytter sig til de respektive grupper, og beskrives i længde i Seeberg 2002). Colding er ligeledes yderst opmærksom på dette forhold, der netop udgør en af rapportens pointer (Colding 2004: iii, v).

begge typer af uddannelse, men har kun en signifikans på 10 pct. niveau for unge på gymnasiale uddannelser (Ibid.: v, viii; se også Bonnerup et al. 2004: xxvi).

Etniske minoritetsforældre har generelt et lavere uddannelsesniveau end etnisk danske forældre (Berkowitz 2005: 214); særligt hvis kun erfaringer og eksamensbeviser fra danske uddannelser inkluderes. En nyere undersøgelse viser, at ca. 40 % af 'ikke-vestlige' minoriteter i Danmark har en erhvervskompetencegivende uddannelse med fra deres hjemland (Mørkeberg 2000; se bilag 1). Til sammenligning havde 59 % af etniske danskere en erhvervskompetencegivende uddannelse i 2001 (Indenrigsministeriet 2001). Således har en større andel minoritetspiger en lav grad af humankapital end majoritetspiger (Jakobsen 2002: 6).

Kun mine etnisk danske informanter havde forældre med danske uddannelser. Mine minoritetsinformanters forældre havde forskellige grader af uddannelse med fra deres respektive hjemlande. En informant, Almira fra Bosnien, havde to universitetsuddannede forældre. En informant, srilankanske Kani, havde forældre helt uden uddannelse. Danske Pia havde, som nævnt ovenfor, forældre med en erhvervsuddannelse, mens Anns forældre havde en folkeskoleeksamen. Mine resterende minoritetsinformanters forældre havde korte eller grundskoleuddannelser, og ofte kun en af forældrene. Mine informanter har således med undtagelse af Pia og Almira lave grader af humankapital, målt i forhold til deres forældres uddannelsesniveau. Deres forældre var dog meget positivt indstillede overfor uddannelse: De havde, som mine informanter, investeret i diskursen om uddannelse som den eneste vej til en god fremtid.

Ældre undersøgelser foreslår, at uddannelse ikke prioriteres i etniske minoritetsfamilier; og at særligt pigers uddannelse vægtes lavt (se fx Mehlbye et al. 2000). Nyere undersøgelser bekræfter dog at mine informanter og deres forældre ikke er unikke. Antropologen Bo Wagner Sørensen konkluderer fx på en interviewundersøgelse blandt etniske minoritetsunge om uddannelsesvalg: "Uddannelsesfremmed er under alle omstændigheder slet ikke lig med uddannelsesfjendsk..." (Sørensen et al. 2006: 8). Rapporten "Det vigtigste i livet er at få en uddannelse", som jeg behandler indgående i kapitel 3, konkluderer ligeledes, at, forældre til minoritetsunge på erhvervsuddannelser har et stærkt ønske om, at børnene får en uddannelse mens de i mindre grad hæfter sig ved *hvilken* uddannelse deres børn får (Jensen & Jørgensen 2005: 108; se også Dahl & Jakobsen 2005: 8, 35; Seeberg 2002: 28).

Denne konklusion afviger en smule fra andre undersøgelser, der foreslår, at minoritetsunge er under stort pres fra deres forældre, når de vælger uddannelse (se fx Pless & Katznelson 2005: 51). Jensen og Jørgensen (2005) foreslår, at denne forskel bunder i forskellige grader af

uddannelsesniveauer (dvs. human kapital), blandt forældre til unge, der hhv. er på gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser: Jo mere uddannelse forældrene selv har, jo mere vil de forvente af deres børn (Ibid.: 109).

I kombination med Coldings konklusioner om, at unge fra familier med en lav grad af humankapital i højere grad vælger erhvervsuddannelser end gymnasiale uddannelse, kan det således formodes, at etniske minoritetselever på erhvervsuddannelser hyppigt har forældre med lave grader af human kapital, men som er positivt indstillede overfor uddannelse og som de unge selv, betragter uddannelse som vejen til en god fremtid.

De lave grader af human kapital bidrager i Coldings analyse til en forståelse af det høje frafald fra erhvervsuddannelserne. Unge der kommer fra uddannelsesfjerne hjem kan have svært ved at sætte pris på og få hjælp til uddannelse og lektier. Tilrettelæggelsen af klinikassistentuddannelsen, der som vist i kapitel 1 ikke er unik for erhvervsuddannelserne, burde dog kompensere for de lave grader af human (og også finansiell) kapital. Uddannelsen er tilrettelagt som et heltidsstudium. Eleverne møder fra 8-15.30 hver dag, undtagen fredag, hvor de har fri 11.30 – det forventes ikke, at eleverne laver lektier derhjemme. De læser i løbet af dagen og laver deres modulopgaver på skolen, hvor alle faciliteter er til rådighed og hvor lærere kan hjælpe og forklare. Ikke desto mindre peger også dette afsnit på, at de unge der har gode forudsætninger for at gennemføre samtidig har størst sandsynlighed for at vælge en gymnasial rute gennem ungdomsuddannelseslandskabet. Unge piger med lave grader af finansiell og human kapital, og dermed den største risiko for frafald, kan således i højere grad forventes at findes på erhvervsuddannelserne. Dette bekræftes af et blik på det sidste element i 'forældrebaggrund': Social kapital.

Social kapital & kendskab til det danske samfund

Social kapital henviser til de ”normer, regler og forpligtelser, der gør sig gældende i forhold til de respektive medlemmer af en gruppe” (Colding 2004: 72; se også Coleman 1988). I familien udgøres den sociale kapital af relationerne mellem forældre og barn og, hvis der er søskende eller andre medlemmer af familien, mellem barnet og disse medlemmer. En høj grad af social kapital kan være mere eller mindre gunstig i relation til uddannelse, da et nært samvær i familien forstærker betydningen af familiens mængder af finansiell- og human kapital. En høj grad af social kapital kan således virke i retning af ingen eller afbrudt uddannelse, hvis forældrenes niveauer af human og finansiell kapital er lave. De normer, regler og forpligtelser der er i familien vil være stærke, men ikke positive for uddannelse. På samme måde kan høje grader af human og finansiell kapital også

kun have en positiv effekt på gennemførelse, hvis forældre og børn tilbringer nok tid sammen (Colding 2004: 73; se evt. også Egelund 2003, der i en dansk kontekst påviser sammenhæng mellem børns læsefærdigheder og samvær i familien).

Tid og nærhed er væsentlige faktorer i den sociale kapital. Colding måler derfor effekten af at have mange søskende, køn og placering i søskendeflokken, samt hvorvidt den unges forældre bor sammen (Colding 2004: 85-86; Bauer & Gang 2001). At vokse op i en kernefamilie øger sandsynligheden for at man påbegynder en gymnasial uddannelse, men har ingen signifikant effekt på gennemførelse og frafald (Colding 2004: v; se også Bonnerup et al. 2004: xxvi). Unge med mange søskende har en større sandsynlighed for at vælge en erhvervsuddannelse, men at have mange søskende synes ikke at påvirker frafald fra disse uddannelser hverken positivt eller negativt.

Colding tager forældrenes opholdslængde, som en indikation på forældrenes viden om det danske samfund og uddannelsessystem, og dermed som et tegn på hvor meget og hvor godt forældrene kan hjælpe den unge i sit uddannelsesvalg. Har den unges forældre boet længe i Danmark har den unge større sandsynlighed for at vælge en gymnasial uddannelse (Colding 2004: 86, v; viii; se også Bonnerup et al. 2004: xxvi).²⁸

Det billede, der har tegnet sig viser, at særligt forældres erhvervs erfaring og opholdstid i Danmark har betydning for unges gennemførelse af erhvervsuddannelserne (på mindst 10 pct. niveau). Det viser dog også, hvilken type af unge, der sandsynligvis vælger en erhvervsuddannelse. Høje grader af samtlige kapitaltyper, en lang opholdstid i Danmark og en høj grad af erhvervs erfaring øger sandsynligheden for at vælge en gymnasial uddannelse; kun et øget antal af søskende mindsker sandsynligheden for at vælge denne type uddannelse. Således kan det formodes af mange af de unge etniske minoriteter, der vælger en erhvervsuddannelse ikke har en stærk forældrebaggrund, og at få vil have forældre med en høj grad af erhvervs erfaring og en mor, der har boet længe i Danmark – de variabler der kan mindske frafaldet fra disse uddannelser. De etniske minoritetspiger, der vælger en erhvervsuddannelse vil således hyppigt samtidig være dem, der har den svageste forældrebaggrund og dermed den mindst 'gennemførelses-egnede' bagage med, når de begynder deres rute gennem ungdomsuddannelseslandskabet. Efter en kort præsentation af de resterende faktorer i den sociale arv - etnisk kapital og boligområde - diskuterer jeg, hvilke antagelser om subjektet, identifikation og forholdet mellem subjekt, praksis og baggrund, der ligger bag denne tolkning af uddannelsespraksis i en social arvs optik.

²⁸ Længden af moderens ophold er signifikant, mens faderens ophold i Danmark har ikke en signifikant effekt.

Etnisk kapital & Boligområde

I den unges 'uddannelsesbagage', den sociale arv, indregnes også det *boligområde*, den unge bor i sammen med sin familie. Dette forhold indregnes også i majoritetsunges sociale arv, hvor opvækst i et socialt belastet boligområde nedsætter sandsynligheden for at den unge påbegynder en uddannelse generelt (se fx Ploug 2003). Blandt etniske minoriteter har boligområdet derimod ikke nogen indflydelse på hverken generel påbegyndelse eller på frafald. Minoritetsunge, der er opvoksede i socialt belastede boligområder med en høj koncentration af etniske minoriteter, er dog mere tilbøjelige til at vælge en erhvervsuddannelse, end andre minoritetsunge (Colding viii; vi). En langt større andel af etniske minoritetsfamilier bor i almennyttige boliger end majoritetsfamilier (Dahl 2005: 22-23;121).²⁹ Blandt mine 11 hovedinformanter var kun én, danske Pia, vokset op i en ejerbolig. En af mine andre informanter, srilankanske Kani flyttede under mit feltarbejde i hus med sine forældre; for første gang skulle hun have sit eget værelse.

Etnisk kapital er, ifølge Colding, endnu et vigtigt forhold at indregne i etniske minoriteters sociale arv. Etnisk kapital udgøres af en etnisk gruppes, fx tyrkisk-danskeres, gennemsnitlige uddannelses- og opholdslængde, samt gruppens gennemsnitlige grad af tilknytning til det danske arbejdsmarked og virker "...som en magnet, der gør det sværere for børnene at afvige fra gruppens norm" (Ibid.: 74; se også Borjas 1999). Colding viser, at en lang gennemsnitlig opholdstid og et højt gennemsnitligt uddannelsesniveau mindsker den unges sandsynlighed for at påbegynde en erhvervsuddannelse, mens en gennemsnitlig høj grad af erhvervs erfaring øger sandsynligheden for dette (Colding 2004: xxviii; se også Bonnerup et al. 2004). Det er således ikke kun forældre og forældrebaggrund, men også den etniske baggrund der resulterer i, at etniske minoritetspiger har en større sandsynlighed for at opnå det samme, ofte lave, uddannelsesniveau som deres forældre. Den etniske kapital har dog ifølge Coldings beregninger ikke samme effekt på frafald som forældrebaggrunden har. Således falder unge med en høj grad af etnisk kapital i næsten ligeså høj grad fra erhvervsuddannelser som unge med en lav grad (Colding 2004: viii).

Introduktionen af 'etnisk kapital' understreger samtidig en væsentlig pointe: Der er, som også nævnt i afsnittet om humankapital, store forskelle på kapitalmængder mellem forskellige etniske minoritetsgrupper i Danmark (Colding 2004: v; se også Seeberg 2002: 57f.; Schmidt & Jakobsen 2000).

²⁹ At bo i en almennyttigbolig er en stærk indikation på, at man er bosat i et socialt belastet, eller udsat, boligområde (jf. Dahl 2005: 22; 119-20).

Forskellige forudsætninger – forskellige præferencer?

Det overordnede billede af minoritetspigens uddannelsesruter og bagage er hermed ridset op. Omfanget af frafaldsproblematikken er anslået og mulige sammenhænge tegnet op. En statistisk og kvantitativ tilgang fortæller ofte mere om, *hvordan* der er sammenhæng end *hvorfor*. Colding's tolkning af sammenhængen mellem særligt forældrebaggrund og uddannelsespraksis og frafald, gennem sociologiske og økonomiske teorier, har dog også bidraget med en belysning af *hvorfor* etniske minoritetspiger har et meget højt frafald fra erhvervsuddannelserne: Det miljø en minoritetspige opvokser i, former hende og giver hende en bestemt mængde af kapital, hun kan aktivere i kampen om uddannelse. Individuelle forhold som køn og længden af den unges ophold i Danmark har også betydning for gennemførelse og valg af uddannelse, men der er en stærk sammenhæng mellem social arv – den bagage unge pakker, eller får pakket, gennem deres opvækst – og uddannelsesruter.

Piger med resourcesvage forældre og en svag social arv vælger i højere grad erhvervsuddannelser; baggrunden – bagagen eller den sociale arv – bestemmer ruten. Disse piger har samtidig en lavere sandsynlighed for at gennemføre deres uddannelse. Denne sammenhæng er dog ikke mekanisk; Colding konkluderer, at den sociale arv er lige stærk for etniske minoritets- og majoritetsunge, hvis etnisk kapital og længden af forældrenes opholdstid i Danmark indregnes i minoritetsunges sociale arv (Colding 2004: vi). Dette betyder fx, at omkring 40 % af børn med ufaglærte forældre, selv har stor sandsynlighed for at blive ufaglærte og ca. ligeså mange faglærte; mens knap 3 % sandsynligvis vil få en lang videregående uddannelse og godt 7 % en mellemlang videregående uddannelse (Det Økonomiske Råd 2001: 166; Se bilag 2).³⁰

Samlet set peger minoritetspigens, i uddannelsessammenhæng, svage sociale arv på en række forhold, hvor minoritets- og majoritetspigens uddannelsesbagage adskiller sig fra hinanden. Etniske minoritetsforældre er gennemsnitligt mere økonomisk og socialt marginaliserede i det danske samfund og har gennemsnitligt mindre uddannelse end danske forældre (s.29, 31). Hermed er flere etniske minoritetsunge i risiko for ikke at få en ungdomsuddannelse end majoritetsunge, fordi flere minoritets- end majoritetsforældre ikke har en sådan. Colding viser således, hvordan socioøkonomisk forskelle mellem etnisk minoritets og majoritetsunge skaber forskelle på unges uddannelsespraksis, der i nogen grad følger dette skel. Forældrebaggrund og de andre elementer i

³⁰ Den sociale arv er stærkest blandt ufaglærte og højt uddannede. Børn af forældre med korte og mellemlange videregående uddannelser opnår meget forskellige niveauer af uddannelse, mens ufaglærtes børn sjældent får en lang videregående uddannelse og børn af forældre med en lang videregående uddannelse sjældent selv bliver ufaglærte (se bilag 2).

den sociale arv har dog vist sig mere forklaringsdygtige i relation til valg af uddannelse, og særligt valg af en gymnasial uddannelse. Typen af sammenhæng mellem social arv og uddannelsesvalg, såvel som antagelser om social forandring og reproduktion, og forholdet mellem subjekt, samfund og praksis, der knytter sig til begrebet social arv, er centrale at udforske nærmere. Det er antagelser, der i Coldings analyse forbliver implicite, men som fra mit empiriske og teoretiske udgangspunkt fremstår diskutabile.

Inden jeg bevæger mig ned på et kvalitativt analytisk og metodisk niveau, der lover indsigter i minoritetspigens egne oplevelser af erhvervsuddannelserne og frafald fra disse, ridser jeg derfor disse bagvedliggende teoretiske perspektiver op. Teorien om social arv giver nemlig et andet billede af forholdet mellem subjekt og diskurs end det, jeg tegnede i kapitel 1's teoretiske afsnit. De faktorer, der spiller ind og påvirker etniske minoritetspigens vej gennem uddannelsessystemet og deres frafald lokaliseres fx i høj grad uden for subjektet – i opvæksten og samfundet – og ikke i et samspil mellem subjekt og diskurser.

For at nå disse bagvedliggende ideer nærmere, introducerer jeg nu udvalgte begreber fra Pierre Bourdieu, der dels situerer ideer om social arv i et moderne klassesamfund og dels tilbyder et mere vidtrækkende teoretisk perspektiv på relationen mellem kapitalformer, subjekt, praksis og reproduktionen af social ulighed. Coldings Coleman-inspirerede definitioner af kapitalformerne kan relativt direkte overføres til en Bourdieusk terminologi og teoretiske ramme. Dermed skabes tillige teoretisk kompatibilitet til kapitel 3, hvor jeg introducerer en undersøgelse som ligger i forlængelse af Coldings analyse og netop trækker på Bourdieus forståelser af *kapital* og *habitus*.

Reproduktion af social ulighed

Bourdieu udvikler begrebet *habitus* for at beskrive og forstå sammenhængen mellem baggrund og praksis. I habitusbegrebet fusioneres den ydre materielle verden og den indre kognitive verden. Struktur og agentur forbindes således og retter opmærksomheden mod både internaliserende processer, hvor mennesket tilpasser sig til de ydre materielle omstændigheder og tilegner sig den viden, der er nødvendig for at agere meningsfuldt i verden, og eksternaliserende processer, dvs. måden, hvorpå mennesket omsætter den opnåede viden til handling (Bourdieu 1977: 72). Et menneskes habitus fungerer som et kompas for praksis, der er socialiseret ind i mennesket; en proces der dog foregår ureflekteret, hvorfor habitus optræder som en form for kropsligt indlejrede forforståelser af verden, der hjælper med at afgøre, hvad der er muligt og umuligt, rigtigt og forkert, og godt og dårligt (Ibid. 1984: 99, 466, 475).

Habitus kan således i metaforen, der beskriver social arv som bagage, ses som et atlas, der bl.a. rummer et kort over uddannelseslandskabet. Nogle ruter er, i kraft af ens opvækst, mere oplagte at vælge end andre og vil være highlightet på kortet. Habitus ekspliciterer forholdet mellem indre betingelser (identitet) og ydre (det materielle) omstændigheder: fusioneret i habitus disponerer de subjektet til at handle på bestemte måder (Bourdieu 1990a: 94).

Habitus er både et individuelt, kollektivt og samfundsmæssigt fænomen. Habitus grundlægges med opdragelsen i familien og præges af den enkeltes livshistorie. De strukturer, der internaliseres er dog ikke tilfældige, men bundet til ulige klassespecifikke materielle forhold, hvorfor habitus også er det (Ibid. 1977: 86). Det samfundsmæssige aspekt i habitus ligger i, at den ulighed, som internaliseres og eksternaliseres ikke genkendes som ulighed, men som en naturlig og forventelig inddeling af verden, der bekræftes og reproduceres i samfundsinstitutioner, som uddannelsessystemet.

Dette skal forstås i sammenhæng med andre af Bourdieus begreber, som jeg nu giver et kort rids af. Dette giver mulighed for at forstå den sociale arv, eller reproduktion af sociale positioner mellem generationer, som dette kapitel har beskrevet og problematikken angående konsensus mellem ruter og bagage – uddannelsesforventninger og forudsætninger.

En agent, Bourdieus term for subjektet, er i kraft af sin opvækst tildelt en bestemt mængde kapital – dvs. ressourcer og magter, der kan omsættes til indflydelse, status og magt i forskellige relativt autonome felter med henblik på en endelig konvertering af kapitalerne til symbolsk magt i samfundets sociale felt. I sociale felter, der opstår, når agenter indgår i en kamp om en bestemt type af kapital på en bestemt måde, satser agenter deres kapital og kan dermed akkumulere eller tabe de mængder af kapital de har 'arvet' eller tilegnet sig gennem deres opvækst (Bourdieu 1993: 72f. og 1986: 252). Hvorvidt en agent finder kapitalformen i givet felt værd at kæmpe om, er betinget af hendes habitus. Dette gør sig i særlig grad gældende for uddannelsesfeltet, hvor der mest direkte kæmpes om og gennem *kulturel kapital*, der i nogen grad svarer overens med Coldings beskrivelse af human kapital (s. 29).

Kapital & maskeret ulighed

Bourdieu betegner og opdeler kapitaltyperne en smule anderledes end Colding, men ellers lægger teorierne tæt op ad hinanden i deres forklaringer af social arv. Den finansielle kapital svarer til *økonomisk kapital* (se fx Bourdieu 1993: 32). Human kapital resonerer i nogen grad med kulturel kapital, der dog dækker over mere end uddannelsesniveau og holdning til uddannelse, og på sin vis inkluderer dele af Coldings sociale kapital, der omvendt defineres mere snævert hos Bourdieu.

Social kapital er, i Bourdieus terminologi, de sociale relationer og netværk som fx en ung under uddannelse har adgang til og som forrenter den økonomiske og kulturelle kapital (den sociale kapital af afhængighed af de resterende kapitaltyper er således et fællestræk mellem teorierne) (Bourdieu 1986: 248f.). *Kulturel kapital* beskriver delvist uddannelsesniveau, men også en disposition for at kunne tilegne sig kulturel specifik *legitim* viden. Denne kapitaltype optjenes primært i familien og sekundært i uddannelsessystemet og udtrykker en kulturel specifik æstetisk sans (Bourdieu 1984: 228). Det afgørende i kapitaltypen er dens effekt på agentens dispositioner til at værdsætte og afkode den kulturelle kapital, dvs. hans/hendes evne til at sætte pris på de ting, værdier og praksisformer, som tillægges mest status i samfundet, som fx kunst, musik og mest relevant i denne sammenhæng: Uddannelse. (Bourdieu 1986: 244-246).

Fordelingen af kulturel kapital mellem medlemmerne af et samfund er ikke lige. Det springende punkt for nærværende projekt er, at optjeningen af kulturel kapital i uddannelsessystemet, fx i form af en universitetseksamen, er betinget, eller kraftigt assisteret, af en allerede eksisterende mængde af kulturel kapital optjent i hjemmet og indlejret i kroppen i form af habitus. Parallellen til den sociale arv, som beskrevet af Colding, træder nu frem: Børn fra hjem med en høj grad af kulturel kapital har bedre forudsætninger for at akkumulere mere kulturel kapital i uddannelsessystemet (Bourdieu 1993: 178). De har ikke kun bedre forudsætninger for at øge deres mængder af kulturel kapital, de har også større sandsynlighed for at finde denne kapitalform værd at kæmpe om, og dermed for at have lyst til at engagere sig i uddannelsesfeltet.

Jeg beskrev i indledningen, hvordan dominerende diskurser om uddannelse og overgange fra ung til voksen i Danmark dels vægter uddannelse som den rigtige vej til fremtiden og en fuld social status, og dels at den gode uddannelse er en teoretiskbaseret, almen og boglig uddannelse. Disse diskurser knytter sig i Bourdieus teoretiske ramme til den dominerende klasse; det er agenter med en høj grad af kapital, der kæmper for at reproducere den kulturelle kapital værdi, der som jeg også viste i kapitel 1, bl.a. er institutionaliseret i det danske uddannelsessystem. Da kulturel kapital netop er den kapitalform, der er sværest at tilegne sig, ender skolesystemet ofte med at reproducere og forøge de kapitaluligheder, der er mellem børn i kraft af deres forskellige habituelle dispositioner (Ibid.). Skolesystemet kvalificerer således ikke kun de unge til at indtage en position i samfundet, men sorterer også de unge og fordeler dem ud på de sociale klasser, de i kraft af deres familie har tilhørt hele deres liv (Bourdieu 1986: 249f.).

Denne sortering opleves dog ikke som en urimelig eller arbitrær sortering, men som en forventelig og objektiv vurdering (Bourdieu 1977: 183; Bourdieu & Passeron 1990: 6, 36, 111).³¹ Er man dårlig til at formulere sig på skrift eller kan man ikke se den dybere mening i digte eller eventyr, er det en selvfølge at man ikke får en god karakter. En dårlig karakter bekræfter de habituelle dispositioner, der fortæller den unge, at digte ikke er interessante og vigtige, at skolen og den kulturelle kapital ikke er værd at kæmpe om. I stedet vil en ung med lave mængder af kulturel kapital engagere sig i kampe på andre felter og opleve dette som et valg. En kort, praktisk uddannelse til mekaniker, hvor de opnåede kompetencer er direkte omsættelige, synes i højere grad som værd at stræbe efter, end en gymnasial uddannelse præget af almen viden – kulturel kapital (se Zeuner 1988: 262f. i en dansk kontekst). Den sociale sortering som uddannelsessystemet bidrager til, og som reproducerer social ulighed opleves således ikke: Magten er maskeret (Bourdieu 1979 og 1977: 187f.; Hansen 2003).

Børn af højt uddannede forældre har således et atlas – habituelle dispositioner, der peger dem i retning af en gymnasial uddannelse, hvor kravene til kulturel kapital er størst, men omvendt også muligheden for at ”indtjene” denne kapitalform. I Moores teoretiske termer er de positioneret inden for den dominerende diskurs om ’den gode uddannelse’ (se s.10-11). Børn af lavt eller uuddannede forældre, har et kort, hvor en erhvervsfaglig rute er highlightet; de sætter mere pris på denne mere direkte anvendelige, *instrumentelle*, og kortere uddannelsestype og kan således ses som positioneret inden for den konkurrerende uddannelsesdiskurs (s.10-11; se fx Zeuner 1988; Jensen & Jensen 2005: 22). Bagage, rute og kort indgår således i et harmonisk forhold med hinanden, hvor kortet og bagagen er hhv. tegnet og pakket gennem opvæksten og sandsynliggør, at den unge vælger den rute igennem uddannelseslandskabet, hun har bagage til at gennemføre. Samfundsstrukturer præger i høj grad subjektets mulighed, ikke blot for at klare sig på en uddannelse, men også for at se uddannelse som en værdifuld kapital og hendes lyst til at engagere sig i kampen om kulturel kapital. Sociale og etniske baggrunde synes således ikke blot at påvirke forudsætninger for fx succes i uddannelsessystemet, men også de forventninger den unge har til uddannelse og sig selv i uddannelsessystemet og fremtiden. Unges uddannelsesforventninger og forudsætninger bør således passe sammen.

³¹ Dette forhold betegner Bourdieu ”symbolsk vold” (Bourdieu & Passeron 1990).

Lys og skygge i social arvs perspektiver

Teoriene om 'social arv' forudsætter således en relativt stabil samfundsstruktur og et relativt stabilt subjekt med en form for 'kerne', der kan formes gennem opvæksten og udgøre grundlaget for uddannelsesvalg og uddannelsespraksis. Denne konklusion er nået gennem Bourdieus begreber, men er også relevant for Coldings analyse, idet denne er baseret på samme grundlæggende antagelser om subjektet og dets præferencer. Colding afprøver således forklaringskraften i variabler relateret til opvækst, familiebaggrund og etnisk baggrund, ikke variabler, der fx relaterer sig til de unges liv som unge – dette liv og de handlinger der foretages i dette liv, fx i uddannelsessystemet, antages at kunne forklares ud fra de unges opvækst i familier og materielle miljøer præget af lave grader af kapital; et forhold som jeg gennem kapitlet i tråd med Colding har knyttet til familiens etniske status som minoriteter. Dette har givet en forståelse for de forskellige betingelser unge har for at uddanne sig og rummer en del af forklaringen på, at etniske minoritetspiger har et væsentligt højere frafald fra erhvervsuddannelser end majoritetspiger.

De bagvedliggende antagelser om verden, og menneskene i den, som jeg ekspliciterede gennem Bourdieus begreber om habitus og kapital afslører dog en metodisk-analytisk skygge. Disse begreber foreslår, at den sociale arv af kapitaler genererer en social ulighed, der reproduceres og er maskeret, hvorfor unge med lave grader af kapital vil forvente lave grader af uddannelse, mens unge med høje grader af kapital vil forvente høje grader af uddannelse. Dette gør det på én gang nemmere og sværere at forstå frafald. Nemmere, idet ressourcensvagheden blandt elever på erhvervsuddannelser understreges. Det er, som Colding demonstrerede, børn af kapitalsvage forældre, der vælger erhvervsuddannelser, og dermed mindskes chancen for at de gennemfører: De lave mængder af kapital omsættes til dårlige faglige og sproglige kundskaber, til en lav grad af viden om det danske samfund og uddannelsessystem, og derfor bliver det sværere at gennemføre en uddannelse.

Det bliver dog også sværere at forstå det høje frafald, fordi en mulig forklaring på etniske minoritetspigens høje frafald fra erhvervsuddannelserne placeres i skyggen, når uddannelsesforventninger og forudsætninger antages at skabes af de samme forhold i opvæksten og dermed svare overens. Den sociale og etniske baggrund påvirker piger til at vælge en given uddannelse; de formodes således i Moores terminologi, at have positioneret sig i kraft af deres baggrund, eller næsten at blive positioneret af denne. De dominerende diskurser om uddannelse, dels som den eneste vej til det gode liv og formuleret som en boglig uddannelse er dermed kun

tilgængelig for unge med høje grader af kulturel kapital, tilegnet i familien. Jeg viste i indledningen, hvordan begge disse diskurser er dominerende og at etniske minoritetspiger som et minimum har positioneret indenfor den diskurs, der fortæller, at vejen til at blive et helt og fuldgyldigt menneske går gennem en uddannelse. Dette bekræftes af Coldings forløbsanalyse, der viser at næsten lige mange minoritets- og majoritetspiger begynder på en ungdomsuddannelse (tabel 1, s.24). På trods af at mange etniske minoritetspigens forældre er uuddannede, vælger de således at engagere sig i kampen om uddannelse. Desuden synes den dominerende diskurs om den gode uddannelse, som en boglig uddannelse også at bekræftes i Coldings forløbsanalyse: En større del af alle ungekategorierne valgte en gymnasial uddannelse (tabel 1, s.24). Således kunne det forventes at en del af etniske minoritetspigens høje frafald fra erhvervsuddannelserne skal forstås i relation til denne hierarkiserende diskurs, eller andre diskursive eller materielle forhold, der i højere grad relaterer sig til den unges liv som ung, og ikke som sine forældres barn. Disse muligheder placeres dog i skyggen af det analytiske søgelys' fokus på etniske minoritets- og majoritetsunges forskellige forældrebaggrunde og opvækst. Et fokus, som i kraft af sin søgen efter det, der adskiller etniske minoritetsunge fra majoritetsunge, netop ser og forklarer de frafaldsårsager, der knytter sig til disse forskelle. Et sådant undersøgelsesdesign synes fra mit empiriske og teoretiske udgangspunkt problematisk, da en meget lige linje fra opvækst til praksis tegner sig, medieret af et ensrettet subjekt. Jeg udforsker denne problematik yderligere i kapitel 3 og 4 i relation til kvalitative og fortolkende analyser, hvor farerne i disse bagvedliggende teoretiske antagelser både er mere synlige og aktuelle.

Coldings tilgang, der skaber konsensus mellem uddannelses bagage, rute og atlas – dvs. uddannelsesforventninger, forudsætninger og den faktiske uddannelse – anfægtes af teorier om social forandring og reproduktion, der beskriver samfundet som senmoderne og subjektet som løsrevet og friset fra sociale strukturer som klasse (se fx Giddens 1990; Ziehe 2004: 81f.). Kapitel 3 er baseret på en analyse, der tager denne forståelse til indtægt, og flytter samtidig min analyse af etniske minoritetspigens uddannelsespraksis ned på et mindre generelt, kvalitativt niveau, hvor diskussioner af subjektet og forholdet mellem subjekt, positioner, diskurser og praksis er mere aktuelle end i overordnede kvantitative analyser som Coldings. Dette burde give mere detaljerede indsigter i, *hvordan* og *hvorfor* etniske minoritetspiger i højere grad end majoritetspiger falder fra erhvervsuddannelserne, foruden at udforske om den sociale sortering virkelig er maskeret i et samfund, hvor individualistiske diskurser blomstrer og uddannelse som et bogligt projekt trives (s. 10-11).

Kapitel 3: Oplevede barrierer og analytiske skygger

”Både pigerne og drengene pointerer overfor os i interviewsituationen, at de oplever, at det er dem selv, der bestemmer og tager beslutninger i forhold til uddannelse” (Jensen & Jørgensen 2005: 102).

I første halvdel af dette kapitel betragter jeg konklusioner om frafald, der er baseret på minoritetsunges repræsentationer af gennemførselsbarrierer på erhvervsuddannelserne. Mine informanter er for få til at udgøre et solidt grundlag for de følgende diskussioner, hvorfor jeg tager udgangspunkt i en omfattende kvalitativ undersøgelse: ”Det vigtigste i livet er at få en uddannelse”, foretaget af Ulla Højmark Jensen og Bo Tovby Jørgensen³² (2005) (herefter Jensen 2005). Undersøgelsen søger gennem et eksplorerende og bredt metodisk design forklaringer på etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsfaglige ungdomsuddannelser (se bilag 3). De data, jeg analyserer i det følgende, stammer primært fra interviews med unge minoritets elever, der enten går på eller er faldet fra en erhvervsuddannelse. Jeg relaterer løbende mine informanter og deres oplevelser af frafald og gennemførselsbarrierer til Jensens konklusioner.

”Det vigtigste i livet er at få en uddannelse” ligger, som Coldings undersøgelse, til grund for policy-ændringer i det felt, hvor social- og etnisk integration mødes i et fokus på etniske minoritetsunges chancer for social mobilitet og integration gennem ungdomsuddannelsessystemet. Den er udgivet som baggrundsrapport til en udgivelse, der følger op på og uddyber den publikation, der var baseret på Coldings statistiske undersøgelse (Bonnerup et al. 2005). Analysen tilbyder ikke alle steder mulighed for at skelne mellem unge på baggrund af køn; jeg antager at dette skyldes, at køn ikke viste sig aktuelt. Jeg arbejder i kapitlet fortsat med det grundlæggende skel mellem minoriteter og majoritet, der ligesom hos Colding (2004) også præger Jensens (2005) undersøgelse (se også s. 11-12, 14).

Anden halvdel af kapitlet betragter i højere grad undersøgelsens tolkning af de unges repræsentationer af uddannelsespraksis, barrierer og frafald. Denne del af kapitlet vil tydeliggøre de problematikker omkring subjektets forudsætnings- og forventningsdannelse, som forrige kapitel afslutningsvist ridsede op. Først et blik på frafaldsfænomenets *hvordan* og *hvorfor*, konstrueret ud fra etniske minoritetsunges egne beretninger.

³² Ulla Højmark Jensen er cand.mag. i samfundsfag og idræt, og ph.d. i statskundskab. Bo Tovby Jørgensen er stud.scient.soc.

Oplevede barrierer for gennemførelse

Erhvervsuddannelser er som nævnt i indledningen *vekseluddannelser*, hvorfor de stiller krav om en praktikplads. Dette krav anslås i flere undersøgelser som en betydelig barriere for etniske minoritetsunges gennemførelse (se fx Mehlbye et al. 2000; Schmidt & Jakobsen 2000: 73; Seeberg 2002: 41; Hummelgaard et al. 2002: 33; Bonnerup et al. 2004: 8; Dahl & Jakobsen 2005: 32). Også Jensen konkluderer ud fra interviews med frafaldne minoritetsunge, at dette krav er en af de primære barrierer for gennemførelse.

De interviewede unge i Jensens undersøgelse har dog en meget optimistisk tilgang til praktikpladssøgningen. Manglen på praktikpladser er således sjældent en bekymring, før eleverne får de første afslag. De ved, det kan blive svært, men er også overbeviste om, at de får en uddannelsesaftale, hvis de gør deres bedste og ikke giver op (ibid.: 166). Sådan forholdt det sig også blandt mine informanter. På klinikassistentuddannelsen er praktikpladskravet desuden minimeret, da skolen tilbyder *skolepraktik*: Finder eleverne ikke en praktikplads hos en tandlæge, kan de komme i praktik på skolen. Skolepraktik er således et sikkerhedsnet, som fjerner en del af den betydning, praktikpladssituationen har på andre uddannelser.³³

Den typiske frafaldsproces

På baggrund af interviews med minoritetsunge og studievejledere, beskriver Jensen den typiske frafaldsproces (Jensen 2005: 76-77). En proces, som netop finder sted på grundforløbet. Den svarer i høj grad overens med mine informanters frafaldsprocesser, som jeg beskriver mere indgående i næste kapitel. Særligt fremhæves en række barrierer for gennemførelse på institutions- og individniveau, som jeg ser nærmere på nu.

Erhvervsuddannelsernes grundforløb er, som omtalt i introduktionen blevet individualiserede efter Reform 2000 (s.7, 9). Dette betyder ofte, at holdbaseret klasseundervisning ikke er mulig – elever når ikke til de samme opgaver og arbejder ikke med de samme fag på samme tid. Jensens og mine egne informanter oplever denne individuelle struktur som forvirrende og usikkerhedsskabende. De forveksler hyppigt den frie struktur, der stiller store krav til selvstændighed, med ligegyldighed fra lærersiden (Jensen 2005: 81-83; Hansen 2006: 12-13). Dette er i sig selv en barriere for gennemførelse. Den manglende mulighed for, at svage elever kan lægge sig op af stærkere elever på et hold øger også sandsynligheden for frafald, ligesom uventede teoretisk tunge fag opleves som demotiverende af Jensens informanter (Jensen 2005: 83).

³³ Etniske minoritetsunge adskiller sig fra majoritetsunge, ved at skolepraktikken ikke øger deres risiko for frafald (Jensen 2005: 166 ff; Colding 2004:??).

Selvstændighedskrævende arbejdsformer udgør en anden institutionel barriere. ”(Med)Ansvar for egen læring” tillægges stor værdi efter Reform 2000 (Bjørnen 1991; Christensen et al. 2000: 88; www.delod.dk). Dette pædagogiske princip antager, at med frihed og ansvar kommer motivation, og at netop motivation er en central faktor for læring. Jensen viser dog, hvorledes de interviewede elever ikke motiveres af at få ansvar, men misgenkender dette som ligegyldighed fra lærersiden. Dette medfører en usikkerhed, som eleverne kompenserer for ved at indgå i sociale trykgrupper med andre ressourcessvage minoritets elever. I disse grupper tager frafaldsprocessen fart og et højt fravær fører til frafald (Jensen 2005: 76-77). Jeg beskriver i kapitel 4, hvordan mine informanter havde en meget lignende social praksis, der også var motiveret af usikkerhed. Dog ikke helt på samme måde som beskrevet af Jensen.

Beskrivelsen af den typiske frafaldsproces udfordrer min beskrivelse af erhvervsuddannelser som tilrettelagt til uddannelsessvage elever (s. 31). Erhvervsuddannelser er praktiske og generelt set bogligt og fagligt nemmere end gymnasiale uddannelser. Der er dog andre elementer, praktikpladskrav og arbejdsformer, der er mere krævende på erhvervsuddannelserne end på de gymnasiale uddannelser (se også Lejre et al. 2001: 2; Jensen & Jensen 2005: 22). Mens beskrivelsen af den typiske frafaldsproces, og særligt de sociale trykgrupperes negative spiral, således belyser *hvordan* etniske minoritetsunge falder fra erhvervsuddannelser, beskriver de samfundsmæssige og institutionelle barrierer for gennemførelse *hvorfor*. Det faglige niveau er i nogle fag for højt, arbejdsformerne for krævende og praktikpladser for svære at få.

Etniske minoritets elevers usikkerhed og behov for trykgrupper er dog ikke blot ansporet af den frie struktur, men også af deres oplevelser af at være mindre dygtige end danske elever og oplevelser af ikke at kunne møde de faglige krav. Etniske minoritets elevers lavere sproglige og faglige niveau end majoritets elevers træder frem som afgørende i den typiske frafaldsproces. Et lavt sprogligt og fagligt niveau opleves af Jensens interviewpersoner som en barriere for succes på uddannelsesinstitutionen. Det skaber angst og usikkerhed og forhindrer etniske minoritetsunge i at engagere sig aktivt i både faglige og sociale rum, hvor de er sammen med majoritetsunge, og ansporer frafaldsprocessen i de sociale trykgrupper. De interviewede minoritetsunge repræsenterer deres frafald som uundgåeligt og fortæller, at de ville have gennemført, hvis det overhovedet var muligt (Ibid.: 111). Etniske minoritets elevers lave sproglige og faglige forudsætninger i forhold til majoritets elevers, kombineret med den ulige adgang til praktikpladser, er ifølge undersøgelsen de vigtigste forklaringer på etniske minoritetsunges høje frafald fra erhvervsuddannelserne (Ibid.: 77-78).

Mine informanter fremhævede manglende interesse og manglende motivation, når de efter deres frafald søgte at forklare, hvordan de fik et højt fravær og kom bagud med deres modulprojekter. De nævnte ikke, at uddannelsen var for svær, eller at de havde sproglige problemer. Dalal, min fagligt og sprogligt svageste informant, der har boet kortest tid i Danmark, gennemførte som nævnt i kapitel 2 sit grundforløb, om end hun brugte 10 uger ekstra. Således synes min informantgruppe at adskille sig fra Jensens. Hvordan denne forskel skal forstås, reflekterer jeg over, efter en mere dybdegående analyse af mit eget materiale i kapitel 4.

Den usikkerhed, der fremmer de sociale trykgrupper kan, ifølge Jensen, også skyldes etniske minoritetsunges vanskeligheder med at gebærde sig i forskellige kulturelle systemer i skolen og i deres fritid. Jensen fremhæver, at nogle minoritetsunge, særligt de der falder fra, oplever at leve i to verdener med forskellige krav. Det kræver en høj grad af energi at balancere mellem disse krav, og denne energi forsvinder fra indlæringsprocessen (se evt. også Mørck 2004: 107f). Ved at indgå i trykgrupper med andre etniske minoritetsunger, lettes hverdagen mens den faglige udvikling vanskeliggøres (Jensen 2005: 75;194).

Etniske minoritetsunges store overraskelse over teoretisk tunge fag, der bidrager til den 'negative' uddannelsespraksis i de sociale trykgrupper, kan også lokaliseres et tredje sted: I de unges netværk. Jensen finder, at etniske minoritetsunge vælger uddannelse med støtte og inspiration i deres jævnaldrende netværk; ikke med hjælp fra deres forældre eller studievejledere. Dette kan i sig selv føre til frafald, da det jævnaldrende netværk både er ungt og uerfarent og ikke kan give et informeret grundlag at vælge uddannelse på (Jensen 2005: 81, 164f.). Der er således, ifølge Jensen, et element af fejlvalg forbundet til frafald; men fejlvalg forstået som valget af en uddannelse med et uventet højt fagligt niveau; og ikke som valget af en uddannelse, der ikke kan indfri den unges forventninger til sig selv i fremtiden. Denne bekymring træder ikke frem af Jensens interviewmateriale. Den sociale sortering, som jeg bragte i spil sidst i kapitel 2, synes således maskeret blandt Jensens informanter. Det harmoniske forhold mellem social baggrund, uddannelsesforudsætninger, -forventninger og -praksis er intakt og faglige vanskeligheder kombineret med praktikpladsproblemer, konkluderes at være de primære årsager til det høje frafald.

Ikke alle undersøgelsens informanter oplever disse barrierer i lige høj grad. De interviewede minoritetsunge inddeles derfor i fire idealtypiske elever med hver deres uddannelsesforudsætninger, forventninger og mål.

Idealtyper og analytiske skygger

Jensen inddeler de etniske minoritets elever i fire grupper: *De isolerede, de fortrængende, de selvbevidste og de veltilpassede*. Disse idealtypiske elever konstrueres ved at placere de interviewede minoritetsunge i et koordinatsystem efter en kombination af to forhold, der i undersøgelsen³⁴ viste sig særligt betydningsfulde for de unges måde at opleve uddannelse, og valget om at fortsætte eller falde fra: *uddannelseskapital og socialkapital i et etnisk perspektiv* (Ibid.: 171). Det understreges, at typerne er idealtypiske på den måde, at minoritetsunge kan skifte gruppe over tid (Ibid.).

Den unges *uddannelseskapital* dækker over den unges "... familiemæssige betingede forhold til det at tage en ungdomsuddannelse, deres konkrete erfaringer fra tidligere skolegang og deres individuelle kompetencer og strategier i uddannelsesmæssig sammenhæng" (Ibid.). Den unges *socialkapital i et etnisk perspektiv* skal forstås som den unges "... familiemæssige betingede sociale netværk, deres konkrete erfaringer med netværk på uddannelsesinstitutionen og deres individuelle kompetencer og strategier på baggrund af det netværk, de har" (ibid.). Tilsammen trækker de to kapitaltyper på de vigtigste elementer i den sociale arv, som Colding (2004) fastslog i forrige kapitel, om end Jensen ikke trækker på Colemans kapitaltyper, men på Bourdieus, som jeg præsenterede sidst i kapitel 2 (Jensen 2005: 84). *Familiebaggrund og etnisk kapital* er således sammentænkt og derefter adskilt sådan, at mængden af økonomisk og kulturel kapital i den unges familie og netværk udgør uddannelseskapital, mens den sociale kapital dækker over de opvækstforhold og opdragelsesidealer, den unge har i kraft af sin familie og sit netværk (ibid.: 194f.)

Den unges egne oplevelser, erfaringer og sociale netværk, samt *forvaltningen* af de forhold, den unge har modtaget i familien, tillægges dog større vægt end i det forrige kapitels beskrivelse af social arv. Dette fokusskift skyldes, at Jensen kombinerer Bourdieus habitus- og kapitalbegreber med begrebet *kulturel frisættelse*, for at indfange den rolle, interviewpersonerne tillagde deres jævnaldrende netværk i forbindelse med valg af uddannelse (Jensen 2005: 192f.).

'Kulturel frisættelse' er udviklet af den tyske pædagogikforsker Thomas Ziehe (1982). Inspireret af ideer om det radikalt, eller senmoderne samfund (Giddens 1990), hævder Ziehe, at individet i senmoderne samfund ikke længere kan følge i sine forældres fodspor, men må skabe sin egen vej. Den frihed unge kæmpede for i 1970'erne er i dag blevet et krav – et krav til at vælge og

³⁴ Denne fordeling er funderet i data fra kvalitative interviews med etniske minoritetsunge der er på, eller er faldet fra en erhvervsuddannelse, samt 1 workshop og to dages observation på tre udvalgte skoler. (Jensen 2005: 170)

til at være fri. Store fortællinger om fx klasse forankrer således ikke længere subjektet i samfundet og foreskriver en oplagt og 'naturlig' rute gennem livet (Ziehe 1982 og 2004: 81f.). Ideen om, at social ulighed reproduceres mellem generationer udfordres således teoretisk, på trods af at empiriske analyser bekræfter dens stadige relevans. Jensen kombinerer denne indsigt med en tolkning af Bourdieu, der foreslår "...at den enkelte gennem sin opvækst udstyres med forskellige mængder kapital, og disse danner så grundlaget for den enkeltes handlinger og orienteringer. Denne legemliggørelse af kapitalbegrebet kaldes også habitus" (Jensen 2005: 106). Kombinationen af disse begreber tegner et billede af unge, hvis præferencer og dispositioner for uddannelse (dvs. deres habitus) er frisatte, og ikke blot skabes i familien, men også i jævnaldrende netværk og i skolen (ibid.).

Forældrene har dog stadig, ifølge Jensen, en indirekte virkning på de unges uddannelsesvalg, men en del af den sociale arv og påvirkning fra hjemmet er flyttet ud i sociale netværk (Jensen 2005: 192). Bagagen, den sociale arv, mister derved den ensrettede karakter, jeg problematiserede sidst i kapitel 2: forskellige materielle omstændigheder og forskellige mennesker tillægges betydning som formende for subjektets habitus og muligheden for et mere alsidigt og mangfoldigt subjekt tegner sig. Det harmoniske forhold mellem uddannelsesforudsætninger og forventninger udfordres således, hvis samfundet betragtes som kulturelt frisat i stedet for organiseret i sociale klasser. Denne tilgang problematiserer med andre ord nogle af de teoretiske antagelser om social arv, som informerede Coldings analyse. Denne spænding diskuterer jeg mere indgående efter et blik på de fire idealtyper, der har hver deres forventninger, forudsætninger og forhindringer for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

Idealtypiske elever – forventninger, forudsætninger og forhindringer

Veltilpassede unge har de højeste grader af både uddannelses- og social kapital i et etnisk perspektiv. De har mange venner, både etniske minoritets- og majoritetsunge. Faderen har typisk en kort faglig uddannelse, og begge forældre har et arbejde. Disse unge har selv et højt fagligt og sprogligt niveau, og er de elever, der klarer sig bedst. De arbejder sammen med danske unge på uddannelsen, og indgår således ikke i de etniske trykgrupper. 'Veltilpassede' unge betragter uddannelse som "en strategi til såvel personlig social opstigning som til personlig integration. Det er deres individuelle projekt" (Jensen 2005: 186-87). Falder de unge fra, skyldes det primært problemer med at finde en praktikplads, men "... [d]er kan også være nogen der ombestemmer sig undervejs og hellere vil noget andet (men det gør tilsyneladende en mindre del)" (Ibid.: 187).

Selvbevidste unge har ligeledes en høj grad af uddannelseskapital, men en mindre grad af socialkapital i et etnisk perspektiv. De kommer fra familier med ”en vis uddannelsestradition”, der oftest består af, at deres ældre søskende har taget en uddannelse, og derfor kan hjælpe de selvbevidste med at gøre det samme. Pigerne i denne gruppe har få eller ingen etnisk danske veninder, men har et stærkt netværk af jævnaldrende minoritetsunge, der tilhører samme etniske gruppe som den unge. De fravælger i nogen grad etnisk danske veninder, fordi de ikke vil gå på kompromis med deres fornemmelse af selv. Unge i denne gruppe forholder sig kritisk til uddannelsesinstitutionen: Den skal kunne rumme dem, som de er. Selvbevidste unge betragter uddannelse som ”en strategi til personlig status og selvrealisering”. Frafald skyldes primært problemer med at finde en praktikplads, men også manglende kulturel rummelighed og tolerance på uddannelsesinstitutionen eller i erhvervet kan opleves som barrierer for gennemførelse. ”For nogle få handler det om, at de hellere vil noget andet, altså positivt skifter uddannelsesretning” (Ibid.: 181-84).

Disse to typer af etniske minoritets elever på erhvervsuddannelserne har således lignende forventninger, forudsætninger, opfattelser og mål for at uddanne sig. De beskriver i nogen grad den tendens jeg berørte ovenfor og sidst i kapitel 2 til, at fejlvalg også kan skyldes, at uddannelsen ikke lever op til de indholdsmæssige forventninger og at den ikke giver adgang til den ønskede fremtid. Dette adskiller dem fra de resterende idealtyper.

Selvfor nægtende unge har en høj grad af social kapital i et etnisk perspektiv, men en lav grad af uddannelseskapital. Deres forældre har således ikke en uddannelse, og familien har i perioder levet på overførselsindkomster. Den selvfor nægtende pige har i grundskolen haft nogle etnisk danske veninder, men på ungdomsuddannelsen har hun fundet sammen med andre minoritetspiger. Hun betragter dette som et tilfælde og giver udtryk for at hun ligeså godt kunne have haft etnisk danske veninder. Selvfornægtende unge arbejder ofte sammen med etnisk danske unge, da de opfatter dette som fordelagtigt for at gennemføre uddannelsen. Uddannelse betragtes som et middel til social opstigning for hele familien. Den unge betragter dog også uddannelse som en måde at opnå personlig respekt fra sin familie og kommende børn (Ibid.: 178). De unge er ”drevet af et tydeligt mål om at færdiggøre en uddannelse. Det er vigtigere, at de klarer sig igennem, end hvordan de gør det og hvilken uddannelse de går i gang med” (Ibid.: 179). Sproglige vanskeligheder, faglige problemer i nogle fag, samt problemer med at gennemskue meget selvstændighedskrævende arbejdsformer er de hyppigste årsager til frafald for denne gruppe, der altså risikerer at falde fra fordi det faglige niveau er uventet højt.

Den sidste gruppe, de *isolerede*, har både en lav grad af uddannelses- og socialkapital i et etnisk perspektiv. Familien har ingen tradition for uddannelse og lever på overførselsindkomster; kontakten til det danske samfund og etniske danskere er minimal. Den isolerede pige har aldrig haft mange venner, og i folkeskolen var hun enten alene eller sammen med andre piger i en lille tilbageholdende gruppe, der delte de faglige, sociale og sproglige problemer i hverdagen. Efter grundskolen er hendes sociale netværk begrænset til søskende, kusiner og andre familiemedlemmer. Unge i denne gruppe har desuden store sproglige vanskeligheder. De ved typisk ikke hvilken uddannelse, de skal vælge og valget af en erhvervsuddannelse sker ofte efter en udelukkelsesmetode ”hvilket studie vil være mindst svært for mig at gennemføre”; uddannelse betragtes som vigtigt, men også som et ”nødvendigt onde” (Ibid.: 174). Målet for uddannelsen er således vagt. De isolerede unge oplever flest barrierer for gennemførelse; både sproglige og faglige problemer, for meget fravær, nederlag i form af lave karakterer eller manglende beståelse af eksamener ”kan lede til en ligegyldighedsattitude, som af lærerne tolkes som umotiveret adfærd” (Ibid.: 175-76); noget der i sig selv er en barriere for gennemførelse.

Motivationsmæssigt adskiller de fortrængende og de isolerede unge, sig således fra de selvbevidste og veltilpassede unge. Dette skel, der resonerer med graderne af uddannelseskapital, afspejles i de respektive gruppers opfattelse af uddannelse som hhv. et instrument til noget abstrakt som fx social opstigning og respekt fra andre i fremtiden, som hos de fortrængende og isolerede typer, og som et mål i sig selv. De veltilpassede og de selvbevidste unge betragter også uddannelse som et middel til social opstigning, men de vægter samtidig i nogen grad indholdet af uddannelsen som betydningsfuldt, ligesom de kan have reservationer omkring uddannelsens potentiale som fremtids-åbner. Disse unge, betragter i modsætning til de sidste to typer, uddannelse som et individuelt projekt, hvormed indholdet i højere grad forbindes til deres fornemmelse af selv, end hos fx de fortrængende unge, der blot gerne vil gennemføre en uddannelse. Hvorvidt dette betyder, at frafald blandt isolerede og fortrængende elevtyper ikke hænger sammen med deres forestillinger om dem selv i fremtiden, og uddannelsens relevans for disse forestillinger og forventninger, vil jeg problematisere i kapitel 4. Mine informanter møder nemlig, som vist gennem kapitel 2, en del af de baggrundskriterier og kapitalsammensætninger, der kobles til de isolerede og fortrængende, og mens de ikke kan beskrives som fagligt stærke, vil kapitel 4’s uddybende analyse af mit feltarbejde vise, hvordan dette ikke udelukkede at de forbandt uddannelsen til deres fornemmelse af selv.

Familiebaggrund & sociale netværk

I alle idealtyperne viser familiebaggrunden sig som mest afgørende for gennemførelse. Undersøgelsen konkluderer således, at de minoritetsunge, der gennemfører en erhvervsuddannelse, kommer fra familier, hvor:

[... Forældrene] er bedre integreret i det danske samfund og har en mere tolerant holdning i forhold til de unges sociale liv og orientering mod den danske ungdomskultur. Denne kulturelle tolerance i familien synes at slå igennem i forhold til den unge selv og viser sig ved, at den etniske minoritetsunge bl.a. klarer sig godt i uddannelsessystemet, har et godt dansk netværk, taler bedre dansk og har klaret sig godt i folkeskolen (Jensen 2005: 84).

De unges sociale netværk er i Jensens analyse betinget af deres forældres grad af kulturel tolerance. Er tolerancen for 'danske' måder at være ung på, uddanne sig på og være-i-verden på høj i hjemmet, vil den unge etablere et socialt netværk med mange danske unge, såvel som ligesindede minoritetsunge. Dette er tilfældet for 'de veltilpassede' elever, der pga. deres danske netværk og positive indstilling til danske værdier klarer sig godt; i Bourdieus terminologi kan de siges at have en høj grad af (legitim) kulturel kapital (s.37). Er forældrenes kulturelle tolerance derimod lav, vil den unge vælge et netværk uden majoritetsdanskere, og uden kulturelt tolerante unge. Dermed lukkes adgangen til danske måder at være på og den unge vil som fx de isolerede have svært ved at lære dansk, finde sin plads mellem to verdener, og klare sig dårligt på sin erhvervsuddannelse. Hun vil have en lav grad af kulturel kapital, og dermed ikke – og i modsætning til den veltilpassede unge – stille krav til at kunne identificere sig med sin uddannelse. Det vil den veltilpassede unge, men ikke i samme grad som etnisk danske unge, der kommer fra hjem, hvor de værdier som etniske minoritetsforældre skal tolerere og minoritetsunge kende, forhandles og etableres.

Det synes således, at idealtyperne ud over at udgøre fire forskellige typer af minoritetsunge, også tegner et kontinuum mellem danskhed og 'ikke-danskhed', 'fremmedhed' eller 'etniskhed'. Et kontinuum, hvor det at have kulturelt intolerante eller uvidende forældre forhindrer, at den unge får adgang til at positionere sig i andre diskurser end de, der understreger og reproducerer hendes position som etnisk anderledes. Den veltilpassede elevtypes veltilpassethed, og succesfulde uddannelsespraksis, er mulig fordi forældrene har skabt et rum for danskhed i hjemmet.

Det subjekt, der repræsenteres i "Det vigtigste i livet er at få en uddannelse", er således et samlet og helt subjekt. Et subjekt, der på trods af introduktionen af 'kulturel frisættelse', i høj grad

minder om Bourdieus agent, der er disponeret af sin klassebestemte habitus. Det subjekt, som denne undersøgelse opererer med synes på samme måde at være disponeret af en form for habitus; en habitus, der guider og informerer praksis; habitus er dog ikke blot klassebestemt, men også bestemt af etnicitet og 'graden' af etnicitet. Jo mere veltilpasset man er, jo mindre er man positioneret indenfor diskurser, der lader en forestille sig nu- og fremtid på 'etniske' måder. Positioneringer, forventninger og praksisser som dansk og 'etnisk' synes at ekskludere hinanden.

Os vs. dem – blændende fokus og blinde vinkler

Placeringen af majoritetsunge uden for det koordinatsystem, der tegner billedet af de fire elevtyper gør dem til den norm eller den standard, etniske minoritetsunge skal møde. Dette er hverken mystisk eller kritisabelt, da danske unge klarer sig bedst, og dermed repræsenterer det niveau, som den etniske ligestilling stræber efter.

Denne adskillelse påkalder dog de stærke diskursive sandheder om forholdet mellem etniske minoriteter, *dem*, og majoriteten, *os* (s. 11-12). Sandheder der, som vist i dette og forrige kapitel, i nogen grad finder empirisk belæg, men som også indsnævrer de nuancer og den kompleksitet, der mest af alt karakteriserer både subjekt, diskurser og den sociale verden. Dette øger risikoen for, at beskrivende kategorier, som 'etnisk minoritet' bliver vurderende og informationsfyldte kategorier, der ikke blot beskriver, men også skaber og forklarer virkeligheden (s.20; Sökefeld 1998: 8). En risiko for, at empirisk lokaliserede forskelle mellem minoriteter og majoritet omdannes til en position, hvorfra forskere og informanter såvel som praktikere og læsere ser og forstår verden. Forskelle mellem etniske minoriteter og majoritet risikerer dermed at opnå en status som et *á priori* skel, der i udgangspunktet antages at have betydning for etniske minoriteters praksis, og derfor ikke udforskes åbent som én mellem mange potentielt relevante forskelle. Med andre ord placeres forhold – dvs. diskurser og subjektspositioner, der ikke knytter sig til etnicitet og etnisk status – i skyggen af et allerede fokuseret analytisk søgelys.

Denne risiko er særlig vigtig at være opmærksom på i dag og i fremtiden, hvor flere og flere etniske minoritetsunge er opvokset i Danmark, og i højere og højere grad positionerer og identificerer sig med 'danske' diskurser, der – på en kulturel og historisk specifik måde – indsnævrer sandheder om, hvordan man bliver et socialt relevant menneske (se fx Schmidt og Jakobsen 2000; Larsen 2004). Diskursive sandheder, der i 'os vs. dem'-diskursen ekskluderer modsatrettede sandheder fra diskurser, der er konstrueret i en anden kulturel kontekst end den danske. Diskurser, der fx foreskriver, at det socialt relevante menneske er et kollektivt orienteret menneske, der opnår sin relevans i kraft af andre, og ikke i kraft af sig selv. Et sådant skel, mellem

moderne individualistiske- og traditionelle kollektivistiske verdensforståelser, der giver modsatrettede definitioner af det gode menneske, det gode liv og den gode uddannelse, er som beskrevet i kapitel 1, det måske mest anvendte og kendte skel mellem *os* og *dem* (s. 11-12).³⁵ Denne enten/eller forståelse hænger tæt sammen med et identitetsideal, der vægter autenticitet: at man er sig selv, og at dette 'selv' er homogent og peger i den samme retning, dvs. fx enten mod en traditionel kollektivistisk eller moderne individualistisk livsverden og verdensforståelse. Til denne subjektsforståelse hører som også tidligere beskrevet en forståelse af, at 'identitet', det hele og samlede subjekt, ligger til grund for praksis: man gør, hvad man er, og hvad man er, er bestemt af ens opvækst.

En relativt direkte og harmonisk forbindelse mellem etniske identifikationer, baggrund og praksis, tegner sig således igen. En harmoni, der afviser det billede af et mangfoldigt subjekt, som jeg på baggrund af mine informanters praksis tegnede i indledningen. Det mangfoldige og internt modsatrettede subjekt forbliver således teoretisk og synes hverken beskrivende for Jensens informanter eller som anvendeligt til konstruktionen af idealtyper. Jeg vender i de følgende kapitler tilbage til, denne subjektsforståelse og dens teoretiske styrker. Først kaster jeg et blik på de konnotationer, der knytter sig til idealtyperne. Mens "Det vigtigste i livet er at få en uddannelse" ikke må opfattes som det direkte objekt for ovenstående markante kritik, knytter ovenstående konnotationer sig nemlig til idealtyperne og gør dem problematiske.

De veltilpassede fremstår netop som veltilpassede, fordi deres forældre ikke repræsenterer et kollektivistisk traditionelt syn på verden, uddannelse og væren. De fortrængende er fortrængende, fordi de ikke indser, at deres 'væren' er domineret af denne sandhed, og snyder sig selv og andre i deres forsøg på at være noget de ikke er – nemlig moderne, 'danske' individualister. De isolerede er isolerede, fordi de ikke magter at balancere de to forskellige verdener, de møder i hhv. hjemmet og på uddannelsen – deres forældres insisteren på en kollektivistisk traditionel sandhed, forhindrer at de isolerede unge finder et sted at stå – fordi dette sted konstant skifter. Den 'selvbevidste' elevtype kan dog læses som et eksempel på, at positioneringer indenfor diskurser, der definerer den 'rette' væren-i-verden i henhold til hhv. kollektive og individualistiske verdenssyn, er muligt. Disse elever insisterer, i en individualistisk diskurs på at deres position i en kollektivistisk diskurs anerkendes. Denne position er dog ikke forældrenes, som de tager afstand fra, men deres egen. Denne positionering i moderne diskurser om individualitet og identitet, synes dog netop at muliggøres af 'de selvbevidstes' forældres tryghed overfor det danske samfund og den danske 'væren'.

³⁵ Debatter om hvorvidt muslimer kan være demokratisk indstillede er et godt eksempel på denne forståelse (se fx Sheikh 2006: Hervik 2002: 51f.).

Mens idealtyperne er funderede i empiriske forskelle, er der således en betydelig risiko for at opstillingen i typer vækker den dikotomiserende *os vs. dem* forståelse. At brugere af undersøgelsen, fx studievejledere og politikere med magt til at ændre og skabe etniske minoritetspigers muligheder og begrænsninger, bekræftes i, at uintegrerede unge ikke er optagede af hvilken uddannelse de går på, at erhvervsuddannelsernes alt overskyggende problem er manglen på praktikpladser og et for højt fagligt niveau, og at etniske minoritetsunges problemer bunder i deres dårlige sproglige og faglige forudsætninger. Forklaringen på *hvordan* og *hvorfor* halvdelen af etniske minoritetspiger falder fra deres erhvervsuddannelse indsnævres således betydeligt. Kun minoritetspiger, hvis socioøkonomiske baggrund minder om danske pigers, opfattes som optagede af indholdet af deres uddannelse og deres muligheder for at opnå adgang til 'det gode liv' gennem den valgte erhvervsuddannelse.

Undersøgelser styret af en grundlæggende skelnen mellem etniske minoritets- og majoritetsunge risikerer således at overføre den dikotomiske logik fra *os vs. dem* diskursen til andre forhold, som fx uddannelsesbekymringer og motiver. Det instrumentelle uddannelsesmotiv ophæves således i idealtyperne til et symbol på en ekskluderende positionering inden for en kollektivistisk, traditionel, 'ikke-dansk' diskurs. En subjeksposition, der ekskluderer subjektet fra positioneringer, bekymringer og forventninger inden for modsatrettede – eksempelvis individualistiske danske – diskurser og uddannelsesforståelser hvor uddannelsens indhold og fremtidsperspektiver tillægges en betydelig værdi.

Metodisk-analytiske skygger eller irrelevante temaer i minoritetskontekst?

Muligheden for, at etniske minoritetspigers høje frafald fra erhvervsuddannelserne kan skyldes manglende overensstemmelse mellem deres *forventninger* til uddannelse og fremtid og den uddannelsesrute, de har *forudsætninger* for at gennemføre, forbliver således i skyggen på trods af Jensens introduktion af den kulturelle frisættelse. Den faktor, der før placerede denne mulighed i skyggen ved at hævde overensstemmelse mellem bagage, rute og kort, *forældrebaggrund*, determinerer nemlig den nye faktor, *det sociale netværk*, hvori de unge highlighter den forventede uddannelsesrute. Således flytter Jensen, igennem ideen om kulturel frisættelse, en del af fokuset på skabelsen af subjektet, dets præferencer og dispositioner fra fortiden og ind i nutiden; men denne nutid er dog stadig determineret af fortiden – af de unges forældrebaggrund. Således synes social- og etnisk baggrund – de dispositioner, der former subjektet – stadig at være de væsentlige forklaringer på etniske minoritetspigers uddannelsespraksis og høje frafald fra

erhvervsuddannelserne. Disse faktorer samler sig i subjektet og retter dets praksis. For piger med en lav grad af kapital og forældre med lav kulturel tolerance, dvs. en svag social arv, betyder dette at de disponeres til at indgå i en etnisk tryghedsgruppe og derefter falde fra. Den forestilling om en maskeret social sortering, som jeg gennem Bourdieus begreber beskrev sidst i kapitel 2, underbygges – i stedet for at udfordres, som jeg indikerede, ville være konstruktivt (s.39-40).

Jensen bevæger sig fx ikke ind i diskussioner om betydningen af faglig interesse og identifikation på trods af, at undersøgelsen og de dertilhørende løsningsmodeller og -forslag dækker bredt og teorien om den kulturelle frisættelse kunne have åbnet denne debat. Har man en instrumentel forståelse af uddannelse, er uddannelsesinstitutionen blot et sted man går hen for at erhverve noget – i dette tilfælde et eksamensbevis, der lover social inklusion i fremtiden. Unge med denne uddannelsesforståelse udvikler sig personligt og realiserer sig selv uden for uddannelsesinstitutionen. Den instrumentelle forståelse af uddannelse og/eller arbejde minimerer derfor betydningen af hvad der sker i disse rum – det væsentlige personlige identitets- og udviklingsarbejde foregår andetsteds (Zeuner 1988).

Mit feltarbejde foreslår at etniske minoritetspigers uddannelsespraksis ikke kan forstås fuldt ud, hvis denne antagelse styrer det analytiske fokus. En instrumentel uddannelsesforståelse udelukker, hos mine informanter, ikke betydningen af at kunne se og skabe sig selv som et socialt relevant menneske i hverdagen på uddannelsen, ligesom det ikke udelukker sameksistensen med en selvrealiserende uddannelsesforståelse – om end de to forståelser opstår som følge af at have positioneret sig gennem identifikation med modsatrettede diskurser.

Introduktionen af den diskurs, der adskiller *os* fra *dem* giver et bud på, hvorfor denne mulige frafaldsforklaring henligger i skyggen; hvorfor teorien om den kulturelle frisættelse ikke åbner en undren over etniske minoritetsunges udsagn om, at det ikke handler om hvilken uddannelse de får, bare de får en: Etniske minoritetsunge forventes ikke at have samme forventninger og krav til uddannelser som danske unge.

Introduktionen af den kulturelle frisættelse kaster således et ambivalent lys på frafaldsfænomenet. På den ene side sandsynliggør teorien, at etniske minoritetsunges frafald delvist skyldes, at de misinformeres af deres sociale netværk, og fejlvurderer det faglige niveau på erhvervsuddannelserne. På den anden side gør introduktionen af kulturel frisættelse, det usandsynligt, at etniske minoritetsunge, der allerede har investeret i positioner inden for moderne diskurser, der foreskriver at uddannelse er vejen til at blive et socialt relevant menneske, ikke også

indtager andre subjekspositioner i den individualistiske diskurs. Diskurser, der fremstiller det socialt relevante menneske, som et individualistisk menneske, der målrettet søger at realisere sit potentiale. En position, hvorfra den unge vil forvente, at erhvervsretningen resonerer med og bidrager til hendes 'identitetsarbejde'. Undersøgelsen afviser dog dette, idet etniske minoritetsunges uddannelsespraksis og frafald opsummeres således:

”De fire grupper har det tilfælles, at de kun i ringe grad oplever uddannelse som et selvrealiseringsprojekt, hvor der kræves mange studieskift for at finde «den rette» (den eneste) uddannelse. *Når de etniske minoritetsunge ”zapper” handler det oftest om problemer med det faglige niveau eller praktikpladsproblemer.* Dette er i kontrast til deres danske kammerater, der gennem uddannelseskift netop dyrker selvrealiseringsproces (eller i hvert fald italesætter den). Hvor det for mange danske unge er et must ”at kunne være sig selv” og finde sig selv i en uddannelse, er det centrale for mange at de etniske minoritetsunge at vise, at man kan klare sig (at få en uddannelse) [...] det at lære er hårdt arbejde, som kræver en særlig indsats af dem og som de ikke nødvendigvis forventer skal være sjovt” (Jensen 2005: 188-189; min kursivering).

Det synes således, at Jensen overtager de unges repræsentationer af frafald, som jeg præsenterede på side 43: De ville have gennemført, hvis det overhovedet var muligt (Ibid.: 111). Problemer med at få en praktikplads eller manglende sproglige og faglige kompetencer, der leder til usikkerhed og dannelsen af sociale trykgrupper umuliggør dog dette. Disse trykgrupper tegner sig som symptomer på elevernes svage baggrunde – på deres lave mængder af uddannelses- og socialkapital i et etnisk perspektiv. Etniske minoritetsunges uddannelsespraksis og årsager til frafald, skal tolkes og belyses i en 'etnisk' kontekst.

De frafaldsfaktorer og løsningsforslag, der både udspringer af etnisk funderede forskelle, følger og reproducerer dem, er belyst i Jensens analyse. Sproglige og faglige forskelle, forskelle mht. adgang til arbejdsmarkedet og praktikpladser, forskelle på at vokse op i familier, hvor forældrene selv har deltaget i den danske uddannelses- og ungdomsverden eller ej; forskelle på at vokse op i en familie hvor ens habituelle kompas er indstillet til at navigere det samfund og det uddannelsessystem, man skal begå sig i, eller ej. Baggrundsmæssige forskelle, der ansporer praktiske forskelle i uddannelsesmotiver, uddannelsesforudsætninger og en usikkerhed, der motiverer kapitalsvage etniske minoritets elever til at indgå i sociale trykgrupper, hvor en negativ spiraleffekt begynder og medfører fravær og i sidste ende frafald (Jensen 2005: 76-77). Disse er væsentlige og valide pointer, der også finder støtte i mit etnografiske materiale. Mit

feltarbejde viser dog også, som flere gange antydte, alternative konklusioner. Konklusioner, der foreslår at forholdet mellem identifikationer og praksis er mere kompliceret end diskuteret hidtil. Jeg introducerer i det følgende mine informanternes uddannelsespraksisser, hvilket vil supplere den empiriske udforskning af *hvordan* og *hvorfor* etniske minoritetspiger i så høj grad falder fra deres erhvervsuddannelse.

Kapitel 4: Uboglige unge & bristede forventninger

”Min studievejleder sagde, at jeg skulle vælge hg. Jeg ville på hh, men hun sagde at det var for svært for mig. Jeg skulle ikke have lyttet til hende...” (Interview med Loa, modul C).

Hvilke kontekster belyser etniske minoritetspigens uddannelsespraksisser og frafald? De forrige kapitlers bidrag til en forståelse af *hvordan* og *hvorfor* halvdelen af etniske minoritetspiger falder fra deres erhvervsuddannelse forbinder etniske minoritetspigens muligheder for agentur med deres opvækst og deres etniske status. En forbindelse mellem subjektets positioneringer og uddannelsespraksis har tegnet sig og foreslår, at subjektet og dets positioneringer – der tilsammen kan forstås som ’identitet’ – er en vigtig kontekst for forståelsen af uddannelsespraksis fra et ungt synspunkt. Den forbindelse, der har tegnet sig i de forrige kapitler, forekommer dog relativt direkte og mere ukompliceret end mit empiriske materiale foreslår. I kapitel 1 aktiverede jeg teorien om det mangfoldige og internt modsatrettede subjekt for at kunne beskrive denne kompleksitet, der dog endnu ikke er kommet til udtryk. Inden jeg i kapitel 5 diskuterer de teoretiske og analytiske komplikationer af de subjekts- og identitetsforståelser, der ligger bag de to forrige kapitlers analyser, sætter jeg fokus på de identifikations- og uddannelsespraksisser, der har inspireret mig til at aktivere begrebet.

Den uddannelses- og frafaldspraksis, Jensen fandt central for frafaldsfænomenets *hvordan*, og betegnede som dannelsen af tryghedsgrupper med en negativ spiraleffekt, deltog jeg i og observerede over tyve uger på mit feltarbejde på grundforløbet for klinikassistenter. Jeg flytter således det metodiske niveau endnu et skridt nærmere frafaldets *hvordan*, og betragter praksis – hvordan ’gjorde’ mine informanter uddannelse? Det metodiske skift vil gennem beskrivelsen af uddannelsespraksis tilbyde supplerende forklaringer på *hvorfor*, så mange etniske minoritetspiger falder fra deres erhvervsuddannelser. En analytisk ’kortslutning’ af etnisk status og etnicitet vil desuden lade relationen mellem baggrundsbetingede forudsætninger, forventninger og praksis – fremtræde i et nyt lys.

Repræsentativiteten i dette kapitel er lavere end i de forrige. Jeg havde, som nævnt i introduktionen, 11 hovedinformanter. På mange områder minder de og deres praksis om den, Jensen beskriver. Hvorvidt den praksis, jeg beskriver og diskuterer i det følgende, skal opfattes som en uddybelse af Jensens analyse, eller som en supplerende datakilde, lader jeg læseren afgøre. Jeg har gennem de forrige kapitler relateret mine informanter til både Colding og Jensens pointer om frafald

og uddannelsespraksis, og baggrundsmæssigt minder mine ni minoritetsinformanter om det billede Colding tegnede, og i forrige kapitel foreslog jeg, at mine informanter havde meget tilfælles med 'de selvfornegtende' og 'de isolerede' idealtyper fra Jensens analyse. De havde dog også fællestræk med de 'veltilpassede' og 'de selvbevidste' – en forventelig konsekvens af at flytte analysen et skridt nærmere den komplekse og nuancerede sociale verden.

Hvordan: Venindepotentiale og sociale fællesnævner

Jeg mødte mine informanter en mandag. Den mandag, de startede på grundforløbet for tandklinikassistenter og spændt sad i et stort auditorium og kiggede efter piger, der lignede nogen, de ville have noget tilfælles med – piger med *venindepotentiale*.

Venindepotentiale er en emisk og relationel term: Man kan kun have venindepotentiale, hvis dette anerkendes af andre, i hvilke man også selv kan se samme potentiale. Har man venindepotentiale, har man noget tilfælles og kan konstrueres som ens med hinanden. Dette var en central faktor for at blive opfattet som socialt relevant, og få mulighed for at indgå *social forbundenhed* med andre piger (Hansen 2006). Denne proces beskriver jeg nærmere i det følgende.

Mine informanter er, som beskrevet igennem de forrige kapitler, meget forskellige. De har forskellige aldre, etniske baggrunde, -statusser, religiøse tilhørsforhold, uddannelseserfaringer og civilstatusser³⁶. Den første mandag på grundforløbet viste dog, at de også havde noget tilfælles: De var 'unge' i modsætning til hovedparten af de nye elever på grundforløbet. Mine kommende informanter adskilte sig allerede den første mandag fra de andre elever under en rundvisning på skolen. De sakkede bagud og dannede bagtrop. De nåede sjældent op til fortroppen før denne var på vej til det næste læringsrum på skolen. Der skete ikke noget i 'bagtroppen'; pigerne talte stort set ikke sammen og kiggede næsten ikke på hinanden. Denne praksis fortsatte gennem introduktionsugen, hver gang vi skulle fra et lokale til et andet skete det samme:

”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” (Memo fra introduktionsugen).

Denne refleksion stammer dels fra rundturen den første mandag og illustrerer, den tilbageholdenhed og det opsigtsvækkende fravær af initiativ, der adskilte bagtroppen fra fortroppen. Fortroppen tog

³⁶ En var gift, en boede sammen med sin kæreste, resten var single.

initiativ til at lede an, følge med og engagerede sig allerede den første mandag mere i uddannelsen end bagtroppen.

Denne første mandag var jeg stadig overbevist om, at jeg skulle undersøge, hvordan unge piger begår sig i et interetnisk rum. Jeg kobledede mig derfor på 'bagtroppen', der udover at være yngre end fortroppen, også udgjorde et sådant interetnisk rum.³⁷ Gennemsnitligt var 'bagtroppen' således yngre end fortroppen, men et par af mine kommende informanter var ældre end nogle af de 'voksne' elever, og blandt de voksne elever var også nogle få piger, der aldersmæssigt kunne beskrives som unge, som opførte sig voksent. Positionen som 'ung' konstrueres således ikke kun på baggrund af alder, men også på baggrund af en bestemt 'performance' af at være ung. Mine informanter gjorde nemlig noget, når de sakkede bagud, de viste mindre engagement og entusiasme end fortroppen. I kraft af denne tilbageholdenhed differentierede de sig fra den ældre og 'voksne' fortrop og markerede sig som potentielle veninder – unge og tilbageholdende i modsætning til de voksne og engagerede elever.

Den indledende tilbageholdenhed blev udtrykt i stilhed. Dette ændrede sig, da pigerne i bagtroppen lærte hinanden lidt bedre at kende. Dagen efter rundvisningen spiste jeg frokost med fem af mine kommende informanter, og i bagklogskabens lys, blev den indledende tilbageholdenhed under denne frokost præciseret som en 'tilbageholdenhed overfor faglighed'.

Efter en forsigtig start begynder flere og flere ord at strømme hen over bordet. Ikke én gang melder den omstændighed, der er afgørende for vores fællesfrokost, sig som relevant – pigerne kommer ikke én gang ind på, hvorfor de har valgt uddannelsen, hvad de vil bruge den til, eller hvad de forventer.

Ved bordet drejer samtalen sig ind på fritidsaktiviteter og jobs. I denne diskussion opdager Almira og Pia, at de begge har været idrætsinstruktører og har været på de samme kurser. Almira, der ellers har talt mest direkte til Marie, svinger nu også med Pia, der vender sin opmærksomhed mod Almira og væk fra Loa og Kani som hun ellers har talt mest med.

Samtalen omkring bordet tager karakter af en dialog mellem Pia og Almira – lige indtil Almira stolt siger: *"Jeg kan få merit for mine idrætskurser, det kan du nok også. Jeg har også snakket med Elin [kontaktlæreren] om at tage grundforløbet på kortere tid"* fortsætter hun, *"Hun spurgte selv, om jeg ikke hellere ville det, når jeg nu har en studentereksamen"*. Der bliver stille omkring bordet. Pigerne kigger ikke længere på hinanden, men ned i bordet.

³⁷ Blandt de 'voksne' var der kun få etniske minoriteter, blandt de unge var den etniske fordeling omvendt.

Almira tager ordet igen, men har skiftet den stolte tone ud. ”Men jeg gider ikke tage det på kortere tid... Jeg har ikke travlt... Jeg tager kun grundforløbet som en pause, i stedet for at arbejde”. Der er stadig stille, når Almira ikke taler. ”Jeg gider heller ikke op til 3 eksamener på 10 uger, men det gode er, at jeg ikke skal have dansk – så skal jeg ikke til eksamen i det”.

”Jeg hader eksamen!” bryder Pia tavsheden. Loa og Kani løfter blikkende og bekræfter nikkende – ”især digtanalyse er bare for ladt” tilføjer Pia. Samtalen bevæger sig ind på flere negative faktorer ved folkeskolens afgangsprøve og Almira kommer forsigtigt med i samtalen igen (feltnoteuddrag, introduktionsuge).

Almira nævner aldrig sin studentereksamen igen. Først da jeg tre måneder senere interviewer hende udenfor det sociale rum på skolen, fortæller hun, at hun har valgt at tage en nem uddannelse i stedet for et sabbatår med arbejde, imens hun beslutter sig for, hvilken universitetsuddannelse, hun vil læse. Hun husker, at hun var lidt snobbet i starten, fordi hun følte sig bedre end de andre, der ikke havde en studentereksamen. Men nu har hun lært, at bare fordi man er mere boglig, er man ikke bedre end dem, der lærer på en mere praktisk måde.

Under denne frokost fremhæver Almira sin studentereksamen som noget at være stolt af og som hun senere fortæller, så følte hun sig lidt bedre end de andre. I det sociale rum til frokosten giver en studentereksamen dog ikke adgang til status – tværtimod. Almira ignoreres, indtil hun finder tilbage til en faglig tilbageholdenhed. De to diskurser om ’den gode uddannelse’, jeg præsenterede i indledningen synes at være på spil. Pigerne omkring bordet sanktionerer Almira, fordi hun positionerer sig indenfor den dominerende diskurs om den gode uddannelse, der netop beskriver uddannelser som gode, hvis de er bogligt orienterede og på et højt teoretisk niveau (s. 10-11). Resten af pigerne synes dermed at være positioneret indenfor den alternative og konkurrerende diskurs, der lader den gode uddannelse fremstå som direkte anvendelig og praktisk. Disse diskurser er hierarkiserede og ’normalt’ vil den dominerende diskurs være mere legitim og låne mere magt til subjektet end den konkurrerende. Ved bordet vinder Almira dog ikke den status hun havde forventet, hun er alene og den alternative diskurs’ definition af ’den gode uddannelse’ etableres som den mest sande i dette øjeblik. Betydningen af ’ensartethed’ for genkendelse som et socialt relevant menneske, en potentiel veninde, bidrager også til dette resultat. Almira er den eneste med en studentereksamen, og adskiller sig derfor fra de andre omkring bordet. Hun genetablerer dog sig selv som genkendelig og ensartet med resten af pigerne ved at sige at hun ikke kan lide eksamen – ved at tage afstand fra faglighed.

Måden, hvorpå mine informanter dagen efter danner arbejdsgrupper til det første modul på grundforløbet, fortæller, at situationen ikke blot handler om at forhandle sandheden om den gode uddannelse, men også om hvordan man 'er' under uddannelse, hvordan man opnår og bevarer sit venindepotentiale, sin sociale relevans – hvordan man er ung og under uddannelse på den rigtige måde. Den faglige tilbageholdenhed gælder ikke kun 'overlegne' uddannelser, men også det grundforløb mine informanter netop var begyndt på. En præcisering af den overordnede identifikations- og differentieringsfaktor 'ung og tilbageholdende' tegner sig igennem gruppedannelsesprocessen og lader mig betegne mine informanter som *uboglige unge*.

Uboglige unge

Jensen fremhævede netop frie gruppedannelsesprocesser som en barriere for gennemførelse. De bidrog med usikkerhed, og de svageste elever valgte ofte at arbejde sammen med andre svage etniske minoriteter, hvorved den negative spiraleffekt i trykgrupperne tog fart. Mine informanter danner ikke arbejdsgrupper helt ud fra deres egne præferencer. De skal inden gruppedannelserne tage en test, der viser deres læringsstil. Derefter skal de finde to elever med en anden læringsstil end dem selv. Læreren forklarer, at de på den måde bedre kan supplere hinanden og få mest ud af opgaverne. Det meste af 'bagtroppen' sidder på bagerste række i undervisningslokalet, fire længst mod vinduet og tre nærmest døren. De to grupperinger er adskilt af et par stole. Almira og Marie sidder foran sammen med Darin. Efter de har taget testen, danner mine informanter arbejdsgrupper med de piger fra bagtroppen, som de allerede sidder sammen med. Jeg spørger efterfølgende Kani, som sad og dannede gruppe sammen med Loa og Pia, om de virkelig har forskellige læringsstile, hvortil hun svarer:

”Altså det der med læringsstile... (holder pause og smiler antydende og griner lidt). Jeg synes det vigtigste er, at man kan sammen. At man har noget tilfælles. Ellers kan man ikke arbejde sammen” (Kani).

Som citatet antyder, havde mine informanter ikke tilfældigt fundet venindepotentiale i piger med forskellige læringsstile. Læreren forsøger forgæves at skabe et fagligt baseret arbejdsfællesskab igennem læringsstils-testen, men arbejdsgrupperne formes dog på baggrund af de tests, pigerne har udsat hinanden for, i de forrige dage. Tests, der har afgjort, hvem der har mere venindepotentiale end andre. Det afgørende er ikke, hvor godt man kan læse eller skrive, hvad man ved om tænder eller hvilke karakterer, man har fået i folkeskolen. Det afgørende er venindepotentialet: at man har

noget tilfælles og deri kan se sig selv og hinanden som socialt relevante. Mine informanter anerkendte således ikke den institutionelle definition af en god gruppe, men valgte ud fra sociale kriterier. Kani formulerer i citatet ovenfor, at disse sociale kriterier blev aktiveret i god tro – i en overbevisning om, at det ville give den bedste gruppe og at samarbejdet ville forløbe bedst, hvis man var sammen med nogen man havde noget tilfælles med. Den afgrænsning mine informanter anvendte, for at adskille sig fra hovedparten af de nye elever og fremstå som potentielle veninder overfor hinanden, levnede dog ikke meget rum til faglig begejstring og initiativ.

Faglighed og engagement i uddannelsen blev fra den første mandag konstrueret som et symbol på at være voksen og dermed uden social relevans. Denne pointe er afgørende for mine informanters uddannelsespraksis gennem hele grundforløbet. Jeg reflekterer senere over årsagerne til, at faglighed og social relevans blev konstrueret som modsætninger, for nu er det dog relevant at beskrive de sociale idealer, der blev forhandlet på plads mellem mine informanter sideløbende med identifikationen som uboglig ung. I forlængelse med eksklusionen af faglighed var grupperne nemlig ikke genkendelige som arbejdsgrupper, men som *sociale forbundenheder*³⁸ præget af sociale idealer.

Samme idealer - forskellige udtryk: Uboglig ung

Konstellationerne af mine informanters forbundenheder skiftede grundforløbet igennem. Ved hvert nyt modul kombinerede pigerne fra bagtroppen sig på kryds og tværs af de grupper, der den første mandag udgjorde den unge uboglige bagtrop. Oftest blev ét medlem udskiftet ad gangen, således at 'gruppen' stadig bestod for de to andre. I disse forbundenheder udviklede mine informanter hver deres udgave af 'uboglig ung' og differentierede sig dermed fra hinanden, samtidig med at de gjorde sig ensartede med deres gruppemedlemmer. De tre grupper jeg fulgte tæt på modul A praktiserede således forskellige udgaver af *uboglig ung*. 20-årige vietnamesiske Loa, 18-årige Kani fra Sri Lanka og 19-årige danske Pia forbandt sig gennem en identifikation med en position som "stille" og konsensusøgende pige. Dette giver en variation af *uboglig ung*, der minder meget om den indledende tilbageholdenhed i bagtroppen; den forbindende fællesnævner 'stille' tillader fx ikke, at man markerer i (de få) timer eller tager initiativ til fagligt arbejde i gruppen. Det er centralt, at man ikke virker dominerende, da dette vil ophæve ens ensartethed med de andre gruppemedlemmer og opløse ens venindepotentiale.

³⁸ Begrebet forbundenhed låner jeg fra antropologen Trine Tjørnhøj Thomsen (2003), da det understreger de aktive kvaliteter i fællesskaber (se Hansen 2006: 5 for en yderligere introduktion til begrebet).

20-årige Almira fra Bosnien, 19-årige danske Marie og 16-årige Darin fra Palæstina³⁹ udgør min anden informantgruppe. I denne optrådte ”populærkultur” som den socialt forbindende fællesnævner, idet bekymringer om ekskærester, fester og en afslappet ’smarthed’ var fokus for deres ensartethed. En anden variation af *uboglig ung* tegner sig: faglig interesse og initiativ kan ikke kombineres med den tilbagelænedede afslappede stil, der konstruerede gruppens medlemmer som ensartede.

Begge grupper tilføjer *autenticitet* til deres forbindende fællesnævner ved at italesætte sig selv som hhv. ’stille’ og ’tilbagelænet smart’ igennem fortællinger om dem selv i deres fritid og igennem deres praksis, når de er sammen. På denne måde forbindes den praksis og den selvrepræsentation, der tillader gruppemedlemmerne at fremstå ensartede og socialt relevante på skolen, med hverdagen udenfor og den forbindende position fremtræder autentisk. For begge disse grupper bliver fagligt engagement og initiativ forhindringer for den sociale forbundenhed.

Interaktionen i begge disse grupper, såvel som min tredje informantgruppe, var præget af de samme sociale idealer. Udover betydningen af ensartethed, var *loyalitet*, *ligeværdighed*, *social tilgængelighed*, dvs. usnobbethed, *autenticitet*, dvs. en stadig demonstration af ensartethed med sig selv over tid, idealer, der dels skulle overholdes, men som også fungerede som kilder til status i gruppen.

Mine informanter diskuterede ikke disse idealer eksplicit, men brød et gruppemedlem et af idealerne fulgte resten af gruppen op med negative sanktioner (se evt. Hansen 2006: 23f.). Den ultimative sanktion var frakendelsen af venindepotentiale; dermed ophørte den ekskluderedes sociale relevans og hun måtte arbejde hårdt for at vinde den tilbage i forhold til andre piger fra ’bagtroppen’. Ophævelsen af venindepotentiale var dog ikke en simpel proces. I eksklusionen af et gruppemedlem blev den forbindende position dels sat på spil, og de piger der forblev i gruppen forbrød sig mod både ligeværds- og loyalitetsidealene (Ibid.). I disse situationer fik ’faglighed’ en plads i hverdagen og informanterne indtog ikke sjældent en rolle som ’gode engagerede elever’. Et blik på min tredje informantgruppe illustrerer dog, hvordan denne position netop opstod som et led i en kamp for social anerkendelse her og nu.

³⁹ Darin betegnede sig selv som palæstinenser, men hun har aldrig boet i Palæstina. Hendes forældre flyttede til Libanon, hvor hun blev født, og derefter til Danmark, hvor Darin havde sin første fødselsdag.

Social væren vs. faglig læring

Min tredje informantgruppe består af 24-årige palæstinensiske Aya, 18-årige Saher, der er dansk født men hvis forældre kommer fra Marokko og 20-årige irakiske Dalal, som jeg omtalte i forrige kapitel som den informant, der har været kortest tid i Danmark (fire år). Gruppen adskiller sig fra de to andre grupper. Dels har denne gruppe, som den eneste ingen etnisk danske medlemmer og dels gik den i opløsning, næsten inden den blev forbundet. Gruppen etablerer ensartethed igennem en 'bekendthed', der adskiller sig fra mine andre informanternes indledende fællesnævner ved at trække på fortiden. Aya og Sahers søskende kender hinanden og de to piger har en pulje af fælles bekendte. Gruppens tredje medlem, Dalal, har kun adgang til 'bekendtheden' i kraft af Hanan, en fjerde pige, der ikke er med i gruppen. Hanan kan genkende Dalal fra den by hun boede i før, og da Hanan også kender Aya's søster, kan Dalal indledningsvist konstrueres som forbundet til Aya og Saher gennem Hanan. Hanan forlader grundforløbet efter en uge med forklaringen: "Det var ikke lige mig. Jeg kunne mærke det allerede den første dag". Uden Hanan forsvinder Dalals venindepotentialer hurtigt.

Dalal har svært ved at demonstrere og etablere venindepotentialer selv, da gruppens måde at gøre dette på er meget verbal. Dalal taler kun et sparsomt dansk og kan ikke, som Aya og Saher, fortælle sig selv som *ung* gennem dramatiske, uhyggelige, svære eller intime begivenheder, der centrerer sig om relationerne til fælles bekendte eller familie.

Denne gruppe adskiller sig således fra mine andre informantgrupper ved at gå i opløsning lige efter den dannes. Måden, hvorpå ét gruppemedlem distanceres fra de resterende to, der i opposition til det ekskluderede medlem, forstærker deres indbyrdes ensartethed, viste sig dog som et mønster der gik igen i de andre grupper, når de opløstes mod modulernes afslutning (Hansen 2006).

Aya og Saher forstærker meget tidligt i forløbet deres indbyrdes ensartethed i opposition til Dalal. Hendes sproglige vanskeligheder gør hende ikke kun socialt irrelevant i en social forbundenhed, hvor fortællinger er centrale, men udfordrer hende også i det faglige arbejde. Et stort forbindende og ensartethedsmarkerende emne i gruppen bliver derfor Aya og Sahers fælles lidelser pga. Dalals manglende faglige kompetencer. De diskuterer ofte og længe i skolens store kantine, hvordan Dalal holder dem tilbage og gør det sværere for dem at klare sig godt. Løsninger og forklaringer på gruppens faglige problemer, der snart udvikler sig til personlige problemer, optager Aya og Saher i den grad, at de sjældent kommer i gang med det faglige arbejde.

Det synes således, at Aya og Saher bruger en position som "engageret elev" for at forbinde sig til hinanden, og ikke uboglig ung. Fokusset på faglighed er dog nærmere et udtryk for den validitet, der kan hentes i positionen 'god og engageret elev' og som kan legitimere og maskere, de brud på de sociale idealer Aya og Saher begår i deres distancering af Dalal. Det faglige tjener således et

socialt formål og synes at bekræfte, at faglige elementer og social forbundenhed har en stærk tendens til at udelukke hinanden i mine informanternes måder at praktisere uddannelse på. Aya og Saher brugte netop al deres tid på at tale om, hvordan de 'blev holdt tilbage', og ikke på at indhente og sikre, at de nåede deres faglige kompetence-mål.

Da Dalal ekskluderes fra gruppens forbundenhed, træder 27-årige iranske Iman ind i hendes sted. Hun, Aya og Saher forbinder sig socialt til hinanden gennem en position som unge og fandenivoldske, der i modsætning til mine andre informantgrupper trækker på diskurser om, hvordan man er ung med anden etnisk baggrund i Danmark. De betegner sig som 'Black Kobra', navnet på en etnisk minoritets-rockergruppe, og kalder hinanden ved deres nationalitet eller synonyme på denne (kebab, tomat, falafel). Etnicitet får således en forbindende effekt i gruppen og forstærker deres ensartethed. Dette er et risikabelt projekt, da forskelligheden bag de etniske betegnelser kunne opløse deres ensartethed; jeg reflekterer andetsteds over hvordan og hvorfor gruppen tog denne risiko (Hansen 2006: 51). Jeg havde en plads i denne, som i de andre grupper. Når jeg var sammen med 'Black Kobra' aktiverede gruppemedlemmerne min etniske baggrund⁴⁰ og åbnede derved en position til mig, hvorfra jeg kunne indgå i gruppens sociale rum på lige fod med dem selv.

Den identifikation med 'ung og fandenivoldsk', der også ligger i gruppens forbindelse, lader sig som de andre informantgrupperes forbindende fællesnævner, ikke forbinde med fagligt engagement uden at true den sociale forbundenhed.

Uddannelsespraksis og frafald: God elev eller uboglig ung

Mine informanter praktiserede uddannelse på en måde, der placerede dem i en høj risiko for at falde fra. Den sociale fællesnævner, man kunne forestille sig var oplagt for piger på en ny uddannelse, *engageret ung elev*, har i min felt den modsatte effekt – den truer med at ophæve de forbundenheder, der muliggør en meningsfuld væren-i-hverdagen.

Positioneringerne som *uboglige unge* skaber bestemte forventninger til ens gruppemedlemmer, ligesom det stiller bestemte krav til den enkelte.⁴¹ Disse forventninger og krav er ikke orienterede mod den faglige læringsproces, men mod den konstante reproduktion af venindepotentiale, dvs. social relevans. Hvordan de krav og forventninger, der udspringer af positionen som *uboglig ung* kan føre til frafald, træder tydeligt frem ovenfor. Den faglige proces

⁴⁰ Gennem betegnelse som "Danimarki" (dansker på arabisk) og "kartoffel", der svarede til pigernes betegnelser af hinanden som "kebab", "tomat" og "falaffel".

⁴¹ Der skal ikke læses et determinansforhold ind mellem position og forventninger. De forudsætter hinanden, som beskrevet i introduktionens teoriafsnit (s.16-19).

ekskluderes fra de sociale forbundenheder og boglighed konstrueres næsten som et tabu (s.59, 61). Idealer om at møde til tiden, lave sine opgaver, begejstre sig for det faglige og få høje karakterer blev ekskluderet sammen med fagligheden og i stedet handlede mine informantgrupper i henhold til sociale idealer om ensartethed, ligeværdighed, autenticitet og loyalitet (Hansen 2006).

Individualiseringen af grundforløbet betød for mine informanter, at de sammen med deres 'arbejdsgruppe' skulle planlægge deres eget skema og hver dag tage stilling til hvilke kompetencer, de manglede at opnå for at kunne bestå modulopgaverne. De sociale idealer eller krav, der knyttede sig til 'uboglig ung' vanskeliggjorde denne proces, der kræver motivation og initiativ. Idealet om lighed betød i praksis, at alle gruppemedlemmer skulle være motiverede og have lyst til at gå i gang med den samme faglige opgave på samme tid. Pressede ét medlem på, risikerede hun at placere sig som dominerende, snobbet og 'boglig', eller kort sagt som voksen og socialt irrelevant. Havde ét gruppemedlem noget på hjertet, var træt eller uoplagt, kom gruppen således ikke i gang. Idealet om loyalitet overfor sine gruppemedlemmer forstærkede denne faglige træghed, da dette ideal problematiserede at ét eller flere gruppemedlemmer gik i gang med en faglig opgave, hvis det sidste medlem var uoplagt eller fraværende. Idealet om autenticitet, at være den samme som sig selv over tid, skabte en form for stabilitet i positioneringen som *uboglig ung*.

Mens subjekter rummer en række forskellige, ofte modsatrettede positioner, som vist fx med Almiras indledende positionering som boglig, der ændrede sig til uboglig, er der også en række sociale kontrolinstanser, der forhindrer, at subjektet indtager dem alle på én gang: At blive beskyldt for at være 'falsk' eller uoprigtig er en magtfuld stigmatiserende kategori for de fleste mennesker. Almira kunne ikke positionere sig som boglig i felten og bevare sin sociale relevans, da dette ville placere hende som 'voksen'. I en privat interviewsituation med mig kunne hun dog positionere sig som 'boglig *ung*'. Den samme logik gør sig gældende i forhold til etniske positioner, om end disse ikke var lige så tabuiserede som 'den gode elev' eller 'boglighed'.

Mine tre muslimske informanter positionerede sig således til tider som 'gode muslimer' og til andre tider som 'unge' fx med et fandenivoldsk udtryk, der indebar en meget kritisk holdning til autoriteter – der var fraværende, når de fra positionen 'god muslim' fx talte om religiøse forbud (se Hansen 2006: 53-56). Mine informanter italesatte oftest autenticitetsidealet negativt, som beskyldninger om falskhed i gruppeopløsningsprocesser, hvormed de indikerede, at man burde være den samme og opføre sig ens hele tiden. Deres praksis viste dog, hvordan de jævnligt skiftede positioner, og med disse skiftede deres forventninger til hinanden og sig selv. Det er givet, at

Almira har haft en anden indstilling til de faglige elementer på sin gymnasieskole, da hun ellers dårligt ville kunne have fået sin studentereksamen med et gennemsnit over middel.

Momentan autenticitet & komplicerede forbindelser mellem positioner og praksis

Kravet til autenticitet kan analytisk beskrives som et krav til *momentan autenticitet*. Den position subjektet fortæller sig selv og sin væren fra, skal kunne repræsentere subjektet som autentisk og troværdig; hvilken position og hvilke diskurser og dele af diskursive strømninger, subjektet positionerer sig inden for varierer dog efter kontekst – dvs. alt efter hvem man er sammen med, hvad man laver og hvor. Da subjektet, som mine informanternes praksis demonstrerer, kan indtage modsatrettede subjekspositioner er det centralt ikke at forveksle det sociale autenticitetsideal med en model af praksis. Betragtes praksis over tid, som jeg gjorde i mit feltarbejde, træder autenticitetens momentane karakter frem. I nogle situationer investerede mine informanter i positioner inden for diskurser om hvordan man er en god muslim eller katolik, en god srilankansk pige, eller diskurser, der indsnævrer sandheden om hvordan man er etnisk minoritetspige – og positioneret som sådan fremstod mine informanter som ensrettede og samlede subjekter, defineret og determineret af de egenskaber diskursen vækkede – men kun indtil de skiftede position og fx investerede i positionen som uboglig ung. En position, der ligeledes kun er momentant autentisk. Mine informanter var mere og andet end uboglige unge; en pointe jeg vender tilbage til nedenfor, når jeg udforsker *hvorfor* de sociale forbundenheder fik så stor en betydning i hverdagen på grundforløbet for klinikassistenter.

Der er således belæg for at konkludere, at der er en stærk sammenhæng mellem fornemmelsen af hvem man er og hvad man gør – mellem identifikation og praksis. Fornemmelsen af hvem man er, er dog ikke ligetil: Dette kapitel har vist, hvordan subjektet ikke udgøres af en hel og ensrettet kerne, men konstant genskabes gennem positioneringer og identifikationer med positioner inden for mangfoldige diskurser. Subjektet rummer en række momentant autentiske subjekspositioner, hvoraf én – uboglig ung – som vist, opstår gennem identifikationer med diskurser om hvordan man er 'pige' på den rigtige måde, ung på den rigtige måde og elev på en erhvervsuddannelse på den rette måde. I andre sammenhænge – i hjemmet, sammen med deres venner uden for skolen, på deres fritidsjobs eller et fjerde sted – kan de samme diskurser investeres i på lignende eller på forskellige måder; således var flere af mine informanter som nævnt troende, og spurgte jeg direkte til deres tro og måderne de praktiserede den på, bidrog jeg til at positionere dem som unge katolikker, hinduer eller muslimer; fra denne position fortalte de, som netop vist, sig selv på en anden og modsatrettet

måde end når de i deres sociale forbundenheder var unge og uboglige piger, defineret af den i gruppen forhandlede fællesnævner.

Jeg har fokuseret på de diskurser, der er relevante for mine informanternes uddannelsespraksis, da dette er mit fokus i nærværende. Jeg har vist, at det selv i denne afgrænsede kontekst er svært at forudsige, hvilke positioner og diskurser unge piger positionerer sig indenfor og handler ud fra, i et givet øjeblik. Ønsket om at maksimere et afkast, sit rum eller sin fornemmelse af agentur, spiller ind (Moore 1994; s.18) og for mine informanter var det ønskede afkast en anerkendelse som et socialt relevant menneske her og nu, i hverdagen på grundforløbet. De positionerede sig alle indenfor kulturelt specifikke diskurser om, hvordan man er en ung pige på en erhvervsuddannelse i en dansk kontekst. Den forestilling om autenticitet, mine informanter brugte til at dømme hinandens handlinger, og særligt idealet om ensartethed, der blev forestillet og repræsenteret som et 'match' mellem iboende personlige egenskaber, understreger, at positionen som uboglig ung, lader dem alle forestille sig deres væren-i-verden ud fra et individualistisk udgangspunkt.

Mens der således er en klar sammenhæng mellem identifikationer, subjekspositioner og praksis, er det mindre oplagt at uddannelsespraksis og etniske identifikationer er tæt forbundne. Mine informanter synes i langt højere grad at agere og skabe mening med deres 'væren' på grundforløbet ud fra positioner som *uboglige unge*. Denne position differentierede mine informanter fra den voksne 'fortrop' og gjorde dem socialt relevante for hinanden på tværs af etnicitet og etnisk status. Etnisk status og etniske baggrunde udgør således hverken en betydningsfuld kategori for identifikation og differentiering eller et betydningsfuldt bagvedliggende forhold, der strukturerer hvordan mine informanter praktiserer uddannelse.

Sociale forbundenheder og trykgrupper

De sociale forbundenheders ligheder med Jensens trykgrupper er tydelige: Også i min felt betød de sociale dynamikker et højt fravær, en lav grad af fagligt engagement og for fire af mine ni etniske minoritetsinformanter: frafald. Ovenstående har også vist forskelle. I modsætning til Jensens trykgrupper, synes de sociale forbundenheder i min felt ikke at være knyttet specifikt til en frafaldsproces. Allerede den første mandag begyndte arbejdet med at positionere sig som en potentiel veninde. De sociale forbundenheder er således nærmere en bestemt måde at 'gøre' uddannelse på, end en reaktion på faglige og institutionelt skabte usikkerheder. Hvorfor mine informanter praktiserede uddannelse på netop denne frafaldsfremmende måde, fra positionen *uboglig ung*, søger jeg forklaringer på senere i dette kapitel.

Introduktionen til mine informanternes uddannelsespraksis har også vist en anden væsentlig forskel til Jensens trykgrupper og den typiske frafaldsproces i disse grupper. Mine informanter havde strukturelt set den samme uddannelsespraksis på tværs af etnicitet og etnisk status. Den eneste af mine hovedinformanter, der faldt udenfor denne praksis var Dalal. Hun positionerede sig i modsætning til mine andre informanter som 'gæst' i Danmark, og stillede færre krav og havde færre forventninger. Dalal havde taget grundforløbet for frisører to gange uden at finde en praktikplads, og var nu glad for at have fundet klinikassistentuddannelsen. Skolepraktikken garanterede hende muligheden for at gennemføre en uddannelse, og nå en bedre fremtid. "Jeg vil gerne sige tak til Danmark!" formulerede hun sig sigende, i et interview.

Resten af mine hovedinformanter positionerede sig dog som *uboglige unge* – en position, der kan lokaliseres inden for en bred diskurs om, hvordan man er ung under uddannelse i Danmark. På tværs af etnicitet praktiserede mine informanter således uddannelse på strukturelt lignende måder og positionerede sig indenfor de samme brede diskurser for at opnå social relevans og genkendelighed. De sociale forbundenheder skabte således ikke som Jensens grupper tryk, fordi de var etnisk 'rene' og dermed eliminerede en usikkerhed ved at indgå i grupper med piger med andre kulturelle, faglige og sproglige forudsætninger end en selv. De skabte dog tryk i gennem ensartetheden, der dog som vist opstod som følge af aktive positioneringer som 'uboglige unge piger' og maskerede etniske- såvel som faglige og sproglige niveauforskelle.

Det interessante spørgsmål synes nu at være, hvorfor mine informanter positionerede sig og agerede 'uboglig ung'. En position og en praksis, der umiddelbart modarbejder deres ønsker om at få en uddannelse, idet risikoen for frafald stiger væsentligt, når man ikke kan komme i gang med det faglige arbejde. Hvorfor optager de sociale forbundenheder med andre ord mine informanternes hverdag på bekostning af faglig læring og placerer dem i risiko for frafald?

Spørgsmålet om, *hvordan* etniske minoritetspiger praktiserer uddannelse og risikerer frafald erhvervsuddannelser er nu tilstrækkeligt belyst. Resten af dette speciale søger yderligere forklaringer på *hvorfor*. Ovenstående afsnit har givet empirisk incitament til, at 'kortslutte' etnicitet og etnisk status som et grundlæggende, og dermed betydningsfuldt, forhold i analyser af etniske minoritetsunges uddannelsespraksis og frafald. I min afsøgning af *hvorfor* mine informanter praktiserede uddannelse som de gjorde, og dermed placerede sig i risiko for at falde fra grundforløbet, ser jeg derfor bort fra etnicitet.

Denne 'kortslutning' af etnicitet og etnisk status som forklaringsramme finder yderligere ræson i nogle af Jensens pointer. Hendes informanternes adskillelse af uddannelse og hjem kunne indikere og støtte, at etnicitet er en mindre aktuel position, når uddannelsesruter forestilles og planlægges. Dette udelukker ikke, at deres etniske baggrund har betydning for deres forudsætninger eller at de i nogle situationer, som mine informanter, positionerer sig med reference til etnisk status eller etnicitet. Det harmoniske forhold mellem bagage, kort og rute synes dog at udfordres gennem den empiriske fundering af det mangfoldige og internt modsatrettede subjekt. Føres argumentet bag den kulturelle frisættelse, det begreb Jensen aktiverede i sin analyse, en smule videre⁴², er det oplagt at dæmpe lyset på de elementer, der kan lokaliseres i den etniske baggrund og for et øjeblik at betragte elementer, der opstår som følge af at være ung i et dansk samfund.

Hvorfor? Forklaringer på uddannelsespraksis og frafald

Mine informanternes uddannelsespraksis synes at handle mindre om uddannelse og social inklusion i fremtiden, end om anerkendelse som et socialt relevant menneske her og nu. Mine informanter oplevede dog, på samme måde som Jensens, at uddannelse var den *eneste* vej til deres ønskede fremtid; de ønskede alle at gennemføre grundforløbet.⁴³ Deres uddannelsespraksis – eksklusionen af de faglige elementer – lader dette ønske fremstå en smule hult. Jeg har dog allerede ovenfor indikeret at de sociale forbundenheder tillod mine informanter at konstruere hinanden, sig selv og deres 'væren-i-hverdagen' på grundforløbet som meningsfuldt. Denne fornemmelse af meningsfuldhed – af at have indflydelse på sin væren og kontrol over og indsigt i sit liv – var nemlig ikke givet fra starten. Dette kunne man forledes til at tro, fordi mine informanter som beskrevet i det forrige kapitel og indledningen, ønskede sig en uddannelse så meget, at de i mindre grad bekymrede sig om, hvilken uddannelse det blev. Grundforløbet for klinikassistenter kunne forventes at repræsentere det første skridt på vejen mod indfrielsen af dette ønske – hvormed væren på skolen burde opleves som meningsfuld. Flere typer af usikkerhed udgjorde dog barrierer for, at uddannelsen til klinikassistent i udgangspunktet havde denne status som meningsfuld. I disse usikkerheder findes både forklaringen på de sociale forbundenheders høje relevans i hverdagen og på eksklusionen af faglige elementer fra disse forbundenheder.

⁴² Således, at de unge også 'frisættes' fra deres forældres grad af kulturel tolerance (s.49)

⁴³ To af mine informanter var blot på grundforløbet for at få tiden til at gå, inden de skulle begynde på hhv. gymnasiet (Saher) og universitetet (Almira). De var dog begge fast besluttede på at gøre deres bedste og gennemføre. En beslutning kun Almira gennemførte.

Institutionel usikkerhed & faglig kedsomhed

Den første type af usikkerhed, der aktualiserer mine informanternes søgen efter meningsfuldhed og social relevans gennem de socialt forbundne grupper, er allerede beskrevet gennem Jensens empiri og analyse af tilrettelæggelsen af erhvervsuddannelserne i forrige kapitel (s.42-43; se også Hansen 2006: 13). I de sociale forbundenheder konstruerer pigerne hinanden som socialt relevante mennesker og opnår derigennem en intimitet og oplevelse af tryghed og kontrol, der er nødvendig for at opretholde en meningsfuld 'væren' i en hverdag præget af usikkerhed. I de sociale forbundenheder skabte mine informanter dog ikke blot tryghed og intimitet. Spænding, grin og dramatik blev også 'produceret' i grupperne og bidrager også til konstruktionen af en meningsfuld 'væren-i-hverdagen'. Disse stemninger var nødvendige, fordi mine informanter ikke interesserede sig for de faglige elementer i uddannelsen. Den faglige kedsomhed skyldes delvis positioneringen som uboglig ung, der ikke tillod faglig begejstring. Det skyldes dog også, at mine informanter med enkelte undtagelser, ikke ønskede at være klinikassistenter. Kun Dalal og kosovo-albanske Bora på 16 år kunne forestille sig at arbejde som klinikassistenter efter uddannelsen.

Tidligt i mit feltarbejde tillagde jeg ikke dette forhold nogen særlig betydning. Jeg havde inden mit møde med mine informanter forventet at møde højt engagerede piger med en interesse for tænder og odontologisk assistance. Denne forventning reviderede jeg hurtigt i mødet med mine informanter og deres uddannelsespraksis. I stedet syntes mine informanternes holdninger til uddannelse at passe ind i en instrumentel uddannelsesforståelse. Denne forståelse, som har jeg berørt tidligere, implicerer at uddannelsens indhold ikke er af særlig betydning, fordi unge med en instrumentel holdning til uddannelse, realiserer sig selv uden for uddannelsesrummet (s. 38, 53). Min hurtige kategorisering af mine informanter som 'instrumentelle', ordnede den uoverensstemmelse, der var mellem deres udsagn om, at uddannelse er vigtigt og deres tilsyneladende manglende interesse for, hvilken uddannelse de fik og deres manglende identifikation med erhvervet som klinikassistent.

Jeg afskrev med andre ord min undren som et møde mellem forskellige habituelle positioner. Jeg tilhører den øvre del af middelklassen og har en forståelse af, at en god uddannelse er en uddannelse, jeg kan identificere mig med og udvikle mig personligt igennem. Mine informanter tilhørte derimod 'arbejder-' eller 'underklassen', og jeg var hurtig – for hurtig som det vil vise sig – til at antage, at de derfor også havde en instrumentel indgang til uddannelse, hvor manglende faglig interesse og identifikation er forventelig og derfor også uproblematisk og uforunderlig. Mine informanternes fraværende ønsker om at arbejde som klinikassistent, var således kun forundrende et

kort øjeblik, hvorefter jeg passede den ind i den klasseteoretiske optik, jeg præsenterede sidst i kapitel 2 og 3 (s. 35f. & s. 53f.).

Over tid vendte min undren dog tilbage. En instrumentel uddannelsesforståelse kunne forklare mine informanternes behov for spænding, idet faglige elementer betragtes som instrumenter og ikke kilder til engagement og opstemthed. Den måde, faglige elementer blev ekskluderet fra de socialt forbundne arbejdsgrupper, syntes dog ikke at resonere med en instrumentel uddannelsesforståelse. Sociologen Lilli Zeuner (1988: 144, 244-46, 262) konkluderer i en (etnisk) dansk sammenhæng, at unge på erhvervsuddannelser ofte har en mere instrumentel holdning til uddannelse end unge på gymnasier, og at de derfor ofte er mere kritiske overfor deres uddannelse. Den instrumentelle holdning til uddannelse betyder nemlig, at deres liv på og uden for skolen handler om forskellige ting, hvilket giver dem flere redskaber og positioner at være kritiske og kreative fra. Denne kritiske holdning er dog ikke at sidestille med en eksklusion af faglige elementer fra hverdagen på skolen, som den viste sig blandt mine informanter.

Den dikotomi, der opstod mellem faglighed – læring, fagligt initiativ og begejstring – og venindepotentiale, mindede mere om en passiv form for modstand mod et ukontrollabelt miljø. Modstandsstrategier bruges ofte til, at forklare hvorfor nogle unge finder det meningsfuldt at opføre sig uhensigtsmæssigt, set fra uddannelsessystemets synspunkt (se fx Hargreaves 1968; Willis 1977; Mac an Ghail 1988; Ferguson 2000; se Kryger 1987 og Gitz-Johansen 2006: 200f. for modstand i en dansk kontekst). Unge, oftest mænds, manglende tilpasning til skolens normer læses da som en modstand mod enten klasse- eller kulturelt specifikke værdier, der ekskluderer de unge. Piger beskrives ofte som havende en mindre konfronterende modstandsstrategi end drenge (se fx Mac an Ghail 1988), og som sådan kunne mine informanternes eksklusion af faglige elementer fra de sociale trykgrupper også læses som en passiv modstandsstrategi. På trods af, at ungdomsuddannelserne ikke er tvungne i samme grad som grundskolen, viste jeg i introduktionen, hvordan kravet om en erhvervskompetencegivende uddannelse er næsten hegemonisk. Mine, såvel som Jensens, informanter havde svært ved at forestille sig andre veje mod 'det gode liv' end netop en uddannelse. Mine informanternes manglende interesse i det faglige indhold og deres eksklusion af faglige elementer fra størstedelen af hverdagen på grundforløbet, kunne således læses som en reaktion på at føle sig tvunget til at tage en uddannelse for at klare sig senere i livet. De ville i så fald fremstå som *uboglige unge*, der var nødt til at tage en uddannelse, og modvilligt indlod sig på dette projekt. Dette ville forklare det store behov for at konstruere intimitet, spænding og kontrol i de socialt forbundne grupper.

Denne tolkning, der har en tendens til at essentialisere 'uboglig ung', viste sig dog mindre bæredygtig, da mine informanter og jeg lærte hinanden bedre at kende. Jeg interviewede mine informanter efter de første tre måneder på grundforløbet for at opklare en række baggrundsinformationer, der ikke blev italesat i hverdagen på skolen og for at få indsigt i deres tanker om hvordan det gik – og hvorfor det gik sådan. Jeg havde særligt store forventninger til det sidste punkt, men i stedet var det et 'rutinespørgsmål', der gav de mest interessante svar. Da jeg spurgte mine informanter om deres uddannelsesbaggrund opdagede jeg at hovedparten af mine informanter havde forventet, at de skulle på gymnasiet. Denne information lader deres manglende faglige begejstring fremstå i et andet lys.

Afviste positioner & bristede forventninger

Seks af mine ti hovedinformanter havde næret ønsker om at komme ind på en gymnasial uddannelse, og havde taget tiende klasse med dette mål for øje. De var dog enten blevet talt fra at vælge denne rute af studievejledere, var blevet indstillet til og afvist ved en optagelsesprøve eller var kommet ind og havde selv måtte opleve, at de ikke havde den rette bagage til at gennemføre denne rute. De havde forestillet sig en gymnasial rute, på trods af deres svage sociale arv og jeg opdagede, at årsagen til de ikke kunne se sig selv i klinikassistentserhvervet ikke kun skyldtes en instrumentel uddannelsesforståelse eller modstand mod uddannelsessystemet; det skyldtes også at den rute disse piger havde forventet skulle føre til deres fremtid og det gode liv, var blevet lukket for dem.

Darin: Jamen – jeg ville faktisk gerne have været på hf... Jeg gik kun i 10. af én grund – jeg ville gerne ind på hf – men det kom jeg ikke. Jeg fik afslag fordi jeg ikke var god nok. Jeg var inde til optagelsesprøve, men jeg var bedre til engelsk og matematik end til dansk... Mente de! Det var lidt snyd, fordi min veninde, hun havde det samme som mig, men hun kom ind! Jeg blev meget skuffet!

Karin: Følte du at du måtte sætte dine forventninger ned?

Darin: Ja, jeg mistede håbet efter jeg ikke kom ind på hf. Men så ledte og ledte jeg efter uddannelser man kan komme ind på efter tiende klasse og så fandt jeg klinikassistentuddannelsen.

(Interview med Darin; modul C).

Ann: Jeg har gået på hf to gange. Jeg ville egentligt have prøvet igen, men min kæreste mente at teknisk skole ville være noget for mig, når det boglige nu ikke er gået så godt. Jeg kunne godt se, hvad han mente – så nu prøver jeg det her. [...]. Jeg ville gerne være spædbarnspædagog – det er bare et spændende job og man hjælper virkelig børnene. Men hvis jeg kan komme i praktik i børnetandplejen så er det jo også lidt derhen af - der er i hvert fald børn...”.

(Interview med Ann; modul C).

Disse uddrag fra interviews med to af mine informanter viser, at pigerne havde forventet en gymnasial rute gennem uddannelseslandskabet. De aktive forsøg på at komme ind på en gymnasial uddannelse vidner om, at mine informanter på trods af faglige nederlag og lave karaktermæssige standpunkter i folkeskolen, kort inden studiestart havde positioneret sig på en anden måde end *uboglig*. Faktisk synes de nærmere at have positioneret sig som boglige. Darins forventning til sin uddannelsesrute bristede, da hun dumpede optagelsesprøven, Anns da hun opdagede at hun ikke kunne klare de faglige krav på hf; en proces Aya og Iman også havde været igennem. Loa, som jeg citerede i kapitlets begyndelse, blev talt fra at søge optagelse af sin studievejleder, Kani berettede om en lignende situation. Hun ville gerne have gået på hf – en plan, der atter formulerede sig, da hun forlod grundforløbet for klinikassistenter.

På trods af deres relativt dårlige faglige standpunkter i folkeskolen, og lave mængder af kapital, havde disse seks informanter alligevel forestillet sig, at deres liv og fremtid skulle opnås gennem en gymnasial rute. De havde positioneret sig inden for den dominerende diskurs om den gode uddannelse, som Almira mødte kraftige sanktioner for at anvende til frokosten i introduktionsugen. Foruden positioneringen inden for den dominerende uddannelsesdiskurs, der udløser en række forventninger til dem selv, deres uddannelse og deres fremtid, havde de også, positioneret sig inden for en individualistisk ungdomsdiskurs, der repræsenterer unge som individer med frit valg mellem en række muligheder på alle livets områder. De havde således, som de fleste unge en forventning til selv at kunne bestemme over deres uddannelse og fremtid (se fx Jensen 2005: 102; Pless & Katznelson 2005: 49f.; Nielsen & Sørensen 2004: 13). I forbindelse med valget af ungdomsuddannelse, oplever de, at en subjektsposition og den dertilhørende fremtid, som de er følelsesmæssigt forpligtet til, ugyldiggøres af lærere, studievejledere og optagelseskommissioner. Dette forventningsbrud afføder en form for eksistentiel usikkerhed: én af de fortællinger, der hidtil har ladet disse informanter føle, at de har indflydelse, indsigt og kontrol over deres liv, dvs. agentur i Jacksons (2006) termer, afvises. På trods af, at subjekter rummer en mangfoldighed af

subjektiviteter og positioner, opleves positioner som diskuteret ovenfor momentant autentiske og essentielle (s.66f.). De forventninger mine informanter havde til verden og deres fremtid, var formulerede og forestillede fra en position indenfor en 'dansk' diskurs om, hvordan det gode liv bedst nås, hvad en 'god' uddannelse og en 'god' fremtid er. Den manglende anerkendelse af denne subjektspostion, ugyldiggjorde deres 'atlas' over verden, hvori en gymnasial rute var tegnet op på kortet over uddannelseslandskabet. Troen på – eller illusionen om – at de selv kunne vælge deres fremtid og at de havde kontrol over deres liv, bristede og den sociale sortering blev afmaskeret.

Jeg beskrev sidst i kapitel 2, hvordan det frie uddannelsesvalg netop er en illusion: Ikke alle har lige forudsætninger for at vælge frit, men både kapitel 2 og 3's analyser, indikerede at denne sociale ulighed maskeres, fordi de forhold der præger subjektets forudsætninger i opvæksten også former hendes forventninger. Hun oplever således, at hun kan vælge frit, efter interesse og vælger tilfældigvis en uddannelse, som hendes uddannelsesforudsætninger passer til. Jeg stillede i kapitel 2 og 3 spørgsmålstejn ved dette harmoniske forhold mellem forventninger og forudsætninger i et kulturelt frisat samfund. Mit spørgsmålstejn forblev dog teoretisk, da kapitlernes centrale analyser tilbød empirisk belæg for denne harmoni (Colding 2004; Jensen 2005). Mine informanters erfaringer og praksisser samt den teoretiske tilgang denne praksis har ansporet, giver nu den teoretiske formodning empirisk substans: De forventninger, der i det moderne klassesamfund blev skabt i opvæksten og bekræftet i den sekundære socialisering i skolen passede måske nok sammen. Dominerende diskurser i det nutidige danske samfund om både det gode liv og den gode uddannelse, muliggør dog positioneringer, fra hvilke subjektet kan danne forventninger, der overstiger hendes forudsætninger. Disse forventninger opleves ikke som abstrakte drømme eller urealistiske håb, men som forudsætningen for at opnå adgang til 'det gode liv' og 'den gode fremtid'. En fremtid, hvor man genkendes som et socialt relevant menneske med ret og rum til at øve indflydelse over sit eget liv – til at blive set og hørt.

Disse teoretiske spændinger mellem et mangfoldigt, men også forankret subjekt, der kan opleve næsten eksistentiel eller ontologisk usikkerhed, diskuterer jeg mere indgående i kapitel 5. For nu holder jeg mig til mine informanters væren i deres hverdag på grundforløbet. For mine seks skuffede informanter synes det harmoniske forhold mellem bagage, kort og rute - dvs. mellem uddannelsesforudsætninger skabt gennem opvæksten, forventninger til uddannelseslandskabet og den faktiske rute, der rejses ad mod fremtiden – nemlig ikke harmonisk.

Mine informanters bagage og faktiske rute gennem uddannelseslandskabet stemmer overens; de havde, som nævnt i forrige kapitel, ikke problemer med at følge med, når de først kom i gang.

Netop det, at komme i gang med det faglige arbejde var dog det centrale problem – et problem der opstod i de socialt forbundne arbejdsgrupper. Jeg forklarede ovenfor, hvordan den faglige inertie dels hænger sammen med de sociale idealer, der omgiver positionen som uboglig ung; hvordan tilrettelæggelsen af grundforløbet bidrog til at gøre de sociale forbundenheder nødvendige og akutte. Præsentationen af en form for eksistentiel skuffelse og usikkerhed lader mine informanternes behov for at skabe sig selv og deres hverdag på grundforløbet gennem sociale forbundenheder i stedet for faglige succeser, fremstå endnu mere forståeligt. Mine informanter kunne ikke ændre deres bagage, men de kunne forsøge at fortælle deres situation som meningsfuld – som en situation de havde kontrol over, indsigt i og som de selv havde valgt (Jackson 2006 og s. 16-17).

Den uengagerede uddannelsespraksis, jeg har beskrevet i dette kapitel kan netop læses som sådanne forsøg: gennem positioneringerne som uboglige unge, opprioriteringen af sociale relationer og -idealiser over faglige elementer såvel som i eksklusionen af faglighed fra de sociale rum, fortalte mine informanter sig både i tale og praksis som prototypen på instrumentelle unge, der har *valgt* en erhvervsuddannelse. Den eksistentielle skuffelse og usikkerhed tilbyder således en alternativ kontekst at forstå mine informanternes eksklusion af faglighed i, der gør den mere forståelig end kontekster, der vægter instrumentelle og selvrealiserende uddannelsesforståelser, modstandsstrategier eller faglige, sproglige og interkulturelle usikkerheder som forklaringsramme. Agerede eller positionerede mine informanter sig som boglige, ville de forventninger, de før havde knyttet til denne position, aktualiseres og minde om den manglende kontrol, som de ihærdigt forsøgte at generobre igennem positioneringen som uboglig ung. Min senere adgang til mine informanternes skuffelser indikerer, at usikkerheden og følelsen af at have mistet kontrollen over sit liv endnu ikke kunne fortælles risikofrit. Dels knytter, der sig en social risiko for at fremstå 'falsk', dvs. forskellig fra sin position som uboglig ung, og dermed at miste sin ensartethed og sociale relevans i forhold til sine gruppemedlemmer. Dels indebærer en indrømmelse af skuffelsen, at manglen på kontrol genopleves og at man repræsenterer sig som ude af kontrol – som agenturløs – en repræsentation der kræver tillid at dele.

Etniske minoritetspiger i danske kontekster?

Skuffelsen over ikke at kunne realisere sin forventede fremtid, at miste kontrollen og det grundlag fremtiden var forestillet igennem, udgør således en alternativ kontekst for en fortolkning af mine informanternes, i gennemførelsessammenhæng, ukonstruktive uddannelsespraksis. En kontekst, der dog kun er mulig, hvis etniske minoritetspiger tillades adgang til 'danske' diskurser, der indsnævrer og muliggør måder at være ung på. Blandt disse diskurser er fx den hegemoniske diskurs, der foreskriver, at bevægelsen fra en social status til en anden – fra ung og 'ufærdig' uden en plads i samfundet, til voksen og ligeværdig med en 'stats sanktioneret' plads i samfundet – foretages gennem uddannelse. Den dominerende diskurs, der fortæller, at den gode fremtid opnås gennem en gymnasial uddannelse og den alternative og konkurrerende instrumentelle diskurs om uddannelse og den gode fremtid, der beretter om det gode liv gennem en adskillelse af skole/ arbejde og fritid/ hjem har også vist sig som relevante diskurser. En diskurs om det ægte menneske, der fortæller, at unge har alle muligheder foran sig, at de selv kan og skal vælge deres liv, fremtid og uddannelse på baggrund af deres individuelle kompetencer og lyster; og de forskellige underdiskurser til den brede ungdomsdiskurs, indenfor hvilke mine informanter i de sociale forbundenheder differentierede sig fra hinanden er alle udtryk for positioneringer i (sen)moderne individualistiske diskurser, der tilsammen muliggør positionen 'uboglig ung'. Det er også i kraft af disse diskurser, særligt den individualistiske diskurs og den dominerende uddannelsesdiskurs, jeg beskrev indgående i kapitel 1, at seks af mine informanter indtager en position, der lader dem skabe forventninger, som de ikke har forudsætninger til at indfri.

Man kunne argumentere, at disse seks informanter blot har urealistiske forventninger til uddannelse og at dette afspejler deres svage sociale arv; deres, samt deres forældres og jævnaldrende netværks manglende viden om det danske samfund (ses fx i Jensen 2005, dog i en anden kontekst, hvor mangel på viden om uddannelse fører til skuffelse over de høje faglige krav). Med andre ord kunne de høje forventninger tages som endnu et udtryk for forskel mellem minoriteter og majoritet og en årsag til at øge vejledningsindsatsen og bevidstgøre de unge om deres 'realkompetencer'. Mens en øget vejledningsindsats er et godt og nødvendigt forslag, håber jeg at have vist, at det er mere kompliceret. Mere viden om uddannelsessystemet vil hverken ændre mine informanternes opfattelse af at en erhvervsuddannelse ikke er en 'rigtig' uddannelse eller deres chancer for at komme ind på og gennemføre en gymnasial uddannelse. Mere viden vil ikke ændre deres forestillinger om, hvad der giver adgang til en god fremtid.

Gruppen af piger med lave uddannelsesforudsætninger består, som demonstreret gennem Coldings analyse i kapitel 2, af flere etniske minoritetspiger end majoritetspiger. Lighederne mellem Ann, min ene etnisk danske informant, og mine fem minoritetsinformanter, der oplevede samme skuffelse som hende, foreslår dog, at den skuffelse, der følger den manglende maskering af reproduktionen af social ulighed, ikke per se skal lokaliseres i en etnisk baggrund. Skuffelsen opstår i et spændingsfelt mellem lave grader af kapital i hjemmet, der skaber relativt ringe *uddannelsesforudsætninger* og den dominerende uddannelsesdiskurs, der skaber høje *uddannelsesforventninger* – dvs. i fraværet af den konkurrerende uddannelsesdiskurs, der lader erhvervsuddannelser fremstå som de oplagte og rette uddannelser. Denne diskurs er, som vist i indledningen, næsten fortrængt fra det offentlige rum af den dominerende uddannelsesdiskurs. Hvis unge ikke tidligt får adgang til den konkurrerende diskurs hjemme eller i deres netværk, er det forståeligt, at de positionerer sig inden for den tilgængelige, dominerende forståelse af uddannelse.

En indsats fra politikere og medier for at lukke den konkurrerende diskurs om uddannelse tilbage i det offentlige rum, kunne således være positivt for de mest uddannelsessvages sociale mobilitet. Dette ville give erhvervsuddannelserne en legitimitet og en status, de ikke har i den dominerende diskurs. Her vægtes boglig og almen viden, hvorved erhvervsuddannelser fremstår som 'ikke-uddannelser' – en forståelse, som mine informanter og andre unge deler (s.9-10; se Pless & Katznelson 2005; Juul 2001: 26f for erhvervsuddannelsernes status blandt majoritetsunge). Jeg viste i kapitel 1, hvordan dette er særligt aktuelt for pigers vedkommende, da de 'kvindedominerede' erhvervsretninger sjældent tilbyder samme positive kønskonnotationer som håndværkerfag giver mænd. Erhvervsuddannelserne manglende status – deres manglende evne til at bane vej til 'det gode liv' og den rette fremtid - kan således også bidrage til en forståelse af, hvorfor en større andel af alle pige-kategorierne i Coldings forløbsanalyse valgte en gymnasial uddannelse (s.25). Betragtes etniske minoritetspigens positioneringer indenfor den dominerende uddannelsesdiskurs, bidrager erhvervsuddannelsernes lave status også til en alternativ forståelse af, hvorfor mine informanter praktiserede uddannelse på en 'uhensigtsmæssig' måde, og hvorfor de og andre unge etniske minoritetspiger er i høj risiko for at falde fra erhvervsfaglige grundforløb: Erhvervsuddannelserne opleves som ikke-uddannelser, der ikke giver adgang til 'det gode liv' og 'den gode fremtid'.

Introduktionen af det mangfoldige og momentant autentisk positionerede subjekt, der tillader at både 'danske' og 'etniske' diskurser betragtes som relevante kontekster for uddannelsespraksis, tilbyder således alternative forståelser og indsigter i etniske minoritetspigens uddannelsespraksis og

frafald. Mit feltarbejde peger bl.a. på, at en indsats for at legitimere, at unge er andet og mere end deres erhverv eller uddannelse kunne have en positiv effekt på gennemførelse af erhvervsuddannelser.⁴⁴ Kun to af mine elleve informanter ønskede at arbejde som klinikassistenter, resten ville i tråd med den dominerende diskurs om uddannelse og det gode liv, være noget andet og *mere*.

Jeg har nu tegnet et billede af *hvordan* og *hvorfor* næsten hver anden etniske minoritetspige falder fra sin erhvervsuddannelse, selvom hun betragter uddannelse som den eneste vej til fremtiden. Den empiriske del af min problemstilling er således besvaret. Specialet har været vinklet af en interesse for at undersøge betydningen af etnisk 'identitet' for uddannelsespraksis og frafald, og har vist et komplekst forhold. Kapitel 2 og 3 lod ingen tvivl tilbage om, at baggrund, den bagage den unge har med på sin rute gennem uddannelsessystemet, spiller en stor rolle for både uddannelsespraksis og frafald. Kapitel 4 har dog som netop diskuteret vist nuancer og kompliceret billedet af relationen mellem etnisk identitet og uddannelsespraksis og frafald. Dette forhold konkluderer jeg på i det følgende kapitel, der primært centrerer sig omkring de forskellige betydninger etnicitet og etnisk baggrund har haft i de udvalgte analyser af uddannelsespraksis og frafald.

⁴⁴ Jeg foreslår ikke, at en sådan indsats skal erstatte, men *supplere* tiltag for at udligne de faglige og sproglige uligheder mellem unge som kapitel 2 og 3 har vist, og som resulterede i mine informanternes afvisning fra gymnasiale uddannelser og efterfølgende valg af erhvervsuddannelsen til klinikassistent.

Kapitel 5: Konklusion og perspektiver

Hvilken betydning har etnisk identitet og baggrund for analyser af etniske minoritetspigens uddannelsespraksis og frafald på erhvervsuddannelser? Denne metateoretiske del af specialets problemformulering reflekterer jeg over i dette konkluderende kapitel. Jeg udskiftede allerede i indledningen termen 'identitet' med 'identifikationer' og 'subjekt' for at understrege de processuelle og relationelle kvaliteter i 'identitet' såvel som 'subjekt'. I den teoretiske optik jeg har arbejdet med gennem specialet er termen 'subjekt', forstået som et identificerende og differentierende subjekt således delvist synonymt med *identiteter*. I dette konkluderende kapitel anvender jeg af sproglige hensyn begrebet 'identitet', men håber at de forrige kapitlers diskussioner har elimineret enhver risiko for, at identitet forstås som en ensrettet, statisk kerne.

Specialet har vist to forskellige måder at forestille sig og teoretisere subjektet på. Ud over min empirisk forankrede teoretiske og analytiske forståelse af subjektet som mangfoldigt, præsenteret i kapitel 1 og anvendt i analysen af mine informanternes uddannelsespraksis og frafald i kapitel 4, viste kapitel 2 og 3 en mindre fragmenteret forståelse af subjektet, der i høj grad svarede overens med mine informanternes forståelse af sig selv. Begge disse måder at forestille sig subjekt og identitet antager en sammenhæng mellem identitet og praksis. Hvem man 'er', har betydning for hvad man gør – hvad man gør, har betydning for hvem man 'er'. 'Identitet' bliver således en central kontekst for at forstå subjektets praksis ligesom studier af praksis i kapitel 3 og 4, har vist sig som en måde at nærme sig andres identifikationer og måder at være i verden på. En metode mine informanter også anvendte til at afgøre, hvem der havde venindepotentialer.

Dialektikken mellem identitet og praksis er dog yderst kompleks og multidimensionel (Moore 1994; se også Hall 1991 og 1992; Jenkins 2000; 2004; Baumann 1996; Yon 2000). Magtrelationer både på personlige og diskursive planer spiller ind og muliggør og begrænser måderne, hvorpå subjektet kan forestille sig selv og andre på. Mine informanternes praksis og positioneringer i hverdagen på grundforløbet for klinikassistenter illustrerede denne kompleksitet.

Afhængigt af hvilken subjektforståelse, der aktiveres i det analytiske og repræsenterende arbejde, fremstilles relationen mellem identitet og praksis dog mere eller mindre kompleks. Inden jeg kan konkludere på spørgsmålet om *etnisk* identitets betydning for analyser af etniske minoritetspigens uddannelsespraksis, er det derfor nødvendigt at diskutere betydningen af identitet og subjektet.

Identitet og subjekt

Den britiske sociolog Stuart Hall skelner mellem tre historiske identitets og subjektsforståelser: *oplysningssubjektet*, *det sociologiske subjekt* og *det postmoderne subjekt*. Oplysningssubjektet⁴⁵ forlades her, mens de sidstnævnte står centralt over de følgende sider, fordi de resonerer med de to subjektsforståelser specialet har diskuteret. Ideen om det postmoderne subjekt resonerer med det mangfoldige subjekt, jeg har arbejdet med i nærværende. I modsætning til subjekterne fra de andre historiske perioder, forstås dette subjekt som decentreret, fragmenteret og komplekst. Denne subjekts-ide er skabt i senmoderne samfund, der netop karakteriseres af kontingens, løsrivelsen af tid og sted og af refleksion – af kulturel frisættelse, i Ziehes terminologi (Hall 1992: 277, 300; Ziehe 2004: 81f. ; Giddens 1990). Denne postmoderne definition af samtiden og subjektet er meget teoretisk og svær at fange i en fænomenologisk analyse, der vægter subjekters oplevelse af sig selv, andre og deres væren i verden. De færreste mennesker ville beskrive sig selv om decentrerede og uden retning – mine informanter beskrev sig selv og handlede i henhold til en modsatrettet ide, om at de var hele mennesker med faste karakteregenskaber, der definerede dem selv og hvem de passede sammen med.

Tanken om, at subjektet rummer en myriade af subjektiviteter eller subjektspositioner, som jeg med Moore har foreslået igennem specialet, er tilgængelig i det sociale rum. Dog kun, hvis disse positioner kan samles i en logisk sammenhængende fortælling. En fortælling, hvor subjektspositioner knyttes sammen for at skabe en fx personlig udvikling, der bevæger sig fra start til slut og viser en form for lineær udvikling (se evt. Hall 1992). Jeg anvendte derfor Jacksons eksistentielle imperativ, der foreskriver, at en *fornemmelse* af agentur er essentielt, hvis mennesket skal skabe mening med og i sin væren. Denne fornemmelse opstår netop med genfortællingen af det ukontrollable og uforståelige enten i fantasiens verden, eller i en beretning til andre (Jackson 2006: 15). I fortællinger omformuleres og udvælges subjektspositioner og tillader den 'fortællende' at forstå sig selv og sin væren som meningsfuld. Med denne teoretiske indsigt fra Jackson, tolkede jeg mine informanternes positioneringer som 'uboglige unge' som et led i en sådan meningsskabende fortælling. Mine informanternes fortælling af dem selv gav dem ikke blot en *oplevelse* af agentur, men en faktisk magt og mulighed til at ændre og kontrollere deres væren i praksis. De brugte ikke kun deres måder at fortælle sig selv på til at skabe mening med deres fortid og nutid, men også til at skabe forventninger til fremtiden – forventninger som de kæmpede aktivt for at realisere.

⁴⁵ Oplysningssubjektet teoretiseres som en naturvidenskabelig realitet, en kerne man fødes med og realiserer gennem livet. Eventyret 'Den Grimme Ælling' af H.C. Andersen er et godt eksempel på denne subjektsforståelse, hvor den medfødte identitet ikke kan fornægtes.

Meningen i disse fortællinger netop opstår, når de lader fortælleren fremstå som havende kontrol over og indsigt i sin væren. Denne følelse opstår bl.a. med eksklusionen af modsatrettede positioner i den givne fortælling, der lader den fortællende fremstå og føle sig som et helt og autentisk subjekt. Mine informanter ekskluderede således deres identifikationer med den dominerende diskurs om uddannelse, der lod dem føle sig som boglige, såvel som positioner skabt i identifikation med diskurser om, hvordan man er 'etnisk' eller 'religiøs' på den rigtige måde, hvorved de fremstod som ensartede uboglige unge piger, der egnede sig til at gå på en erhvervsuddannelse. Hall betegner dette subjekt som 'det sociologiske subjekt' og knytter denne subjektsforståelse til det moderne samfund. Det moderne samfund adskiller sig fra det senmoderne samfund ved at tilbyde 'store fortællinger' om køn, nationalitet, etnicitet, og særligt klasse, der som kapitel 2's præsentation af Bourdieu viste, forankrer hvert subjekt i en allerede fastlagt bane (Hall 1992; Giddens 1990; Ziehe 2004: 81f.).

Jeg har flere gange i specialet betegnet det samfund, mine informanter er en del af som et senmoderne samfund, karakteriseret af kontingens. Alligevel synes den subjektsforståelse, der knytter sig til det moderne samfund at præge mine informanternes idealer for praksis og den måde de momentant agerer i hverdagen på grundforløbet. Det sociologiske subjekt er netop forestillet som et individ, der udvikler sin identitet i takt med det møder nye mennesker og situationer. Kapitel 3's diskussion af den subjektsforståelse, der var særlig tydelig i "Det vigtigste i livet er at få en uddannelse", men som også kunne lokaliseres i kapitel 2's analyse, viste således hvordan udviklingen af subjektet er trægt, da hendes baggrund disponerer hende til at vælge de mennesker hun er sammen med. Jeg konkluderede derfor, at Jensens introduktion af den kulturelle frisættelse og vægning af de unges jævnaldrende netværk, ikke ændrede den 'kædereaktion', der starter med den familie subjektet fødes ind i og slutter med at disponere hende for enten at klare sig godt på sin erhvervsuddannelse eller at indgå i sociale trykgrupper med andre etnisk minoritetspiger. I det omfang det sociologiske subjekt udvikler sig kan det, som fx Bourdieu (2000: 19) foreslår, ske gennem en ændring af de ydre materielle omstændigheder, som fx at flytte fra en verdensdel til en anden. En forandring der selv da, dog ikke er givet, idet et ønske om forandring og en anerkendelse fra det nye samfund er centralt for at skabe ændringer i de træge habituelle dispositioner.

Det decentrerede og mangfoldige subjekt, som jeg med udgangspunkt i min egen empiri, har introduceret med inspiration fra Moore (1994), er således både mere dynamisk og omstillingsdygtigt end det sociologiske subjekt, hvilket også er forklaringen på, at dette begreb har åbnet min empiri. Anvendelsen af det autentiske, ensrettede sociologiske subjekt, der ligger som et

ideal bag mine informanternes praksisser ville ikke åbne, men lukke og begrænse analysen af min empiri.

Subjektsforståelser som diskurser

Det sociologiske og det decentrerede mangfoldige subjekt kan også betegnes som diskurser om, hvordan man 'er-i-verden' på den rigtige måde. Diskurser, som indsnævrer måderne hvorpå, man kan være et rigtigt og ægte menneske. Den diskurs, der definerer det sociologiske subjekt, forhindrer, at modsatrettede positioner sameksisterer i subjektet – hvis de gør, er det et tegn på en problematisk splittelse, på afvigelse, uoprigtighed eller på udvikling. Moderne repræsentationer af subjektet og dets 'væren' beskriver således ofte, hvordan et menneske påvirkes af forskellige andre (fx en god og en ond anden) og må vælge, hvilken vej hun vil udvikle sig – hun må vælge side. Moderne skønlitteratur beskriver således hyppigt en hovedperson, der er splittet, men som også gennem det rette valg, kan blive 'hel' og ensrettet igen. Det rette valg vil give adgang til lykken; det forkerte valg til ulykken. Denne ulykke er ofte resultatet af at have valgt forkert, af at have valgt i mod sin essentielle kerne – sit indre potentiale, der er skabt i det sociale miljø i opvæksten. Således er Henrik Pontoppidans ørn, i novellen "Ørneflugt" fra 1922, der vokser op i en hønsegård præget af sit miljø til den grad, at han ikke kan omstille sig til livet som ørn; som Pontoppidan afslutter sin novelle: "*For det hjælper alligevel ikke, at man har ligget i et Ørneæg, når man er vokset op i Andegården*" (Pontoppidan 2002 [1922]). Subjektet har således en essens – en kerne – en kerne, der ikke er medfødt, men som skabes og kan ændres i mødet med betydningsfulde andre, men som også er stabil og derfor kan betegnes som en social arv. Denne diskurs, eller måde at tale om, handle og tænke på subjektet er således fra en anden tid end den, unge lever i, i dag. Selvom diskursen knytter sig til et moderne samfund er den dog dominerende i dag – den udgør en 'common sense' forståelse af, hvordan man oplever sig selv og sin væren.⁴⁶

Mine informanternes uddannelsespraksis er gennemsyret af denne forestilling om det 'ægte' subjekt, og den reificerende og essentialiserende måde at tale og tænke subjektet på, som knytter sig til det sociologiske subjekt. 'Venindepotentiale' er noget man har eller ikke har, lige som man enten har noget tilfælles eller ej. Måden, hvorpå én subjektspostion bliver forhandlet som den forbindende position mellem gruppemedlemmer, hvorefter oplagte og synlige forskelle som etnicitet, alder og religiøs observans underkommunikeres og placeres i skyggen, er også et lysende eksempel på, hvordan mine informanter, som de fleste andre unge i Danmark overordnet set, er

⁴⁶ Det er netop en af Halls pointer, at alle tre forståelse af subjektet sameksisterer i dag (Hall 1991: 45).

positioneret som 'ægte' mennesker i den dominerende diskurs om subjektet. Mine informanter satte lighedstegn mellem de reificerede forbindende egenskaber, deres identitet og dem selv.

Det decentrerede subjekt, der præsenteres i en konkurrerende diskurs om subjektet og 'det ægte menneske' er marginal i det sociale rum mellem mine informanter. Hvis de, hypotetisk set, søgte at forklare og gøre deres væren socialt genkendelig og anerkendt gennem positioneringer inden for denne diskurs, ville risikoen for social marginalisering være overvældende. De ville i lyset af den dominerende sandhed om subjektet som helt, autentisk og ensrettet, fremstå som afvigende og uoprigtige og fratages deres venindepotentiale.

Dette er ikke unikt for mine informanter. Analyser af majoritetsunge i det senmoderne samfund beskriver, hvordan identitet, fortællingen om, og fornemmelsen af, hvem jeg er, opleves som det eneste stabile i en verden karakteriseret af kontingens og opbrud. Et valg eller en handling opnår således kun mening i relation til den vælgendes 'identitet', der forestilles som noget relativt stabilt. Ungdomsmantraet lyder således: "du skal være dig selv" (Jensen & Jensen 2005: 26-29; Simonsen & Ulriksen 1998: 203). Sociologen Johannes Andersen beskriver denne proces således:

"Udfordringen for de unge er [...], at de ikke kan finde fixpunkter i omgivelserne eller i en fælles ungdomskultur, når de skal tilrettelægge deres personlige fortælling. De skal først og fremmest begrunde vigtigheden af et valg ud fra *dem selv*, ofte i relation til institutionelle sammenhænge. *De skal selv give valget betydning*" (Andersen 2001: 17; min kursivering).

Citatet viser igen, hvordan identitet beskrives i ental – som den personlige fortælling, og ikke de personlige fortællinger. Denne beskrivelse rammer dog oplevelserne af at være ung, af at skulle vælge at gøre ét i stedet for noget andet. Mine informanter søgte således også som vist, at forklare og begrunde deres valg af hinanden i arbejdsgrupperne ud fra en ide om, at de delte bestemte karaktertræk, identitetskarakteristika, og at dette udgjorde det bedste grundlag for samarbejde og samvær.

I citatet tydeliggøres det dog også, at der er mange muligheder at vælge mellem. Ideen om det 'rette valg' som et valg, der passer til ens 'identitet' er således et produkt af den dominerende diskurs om subjektet, som helt og ensrettet, og viser hvordan mine informanter ikke er de eneste, der forestiller sig og skaber mening med deres egen og hinandens 'væren-i-verden' fra en position inden for denne diskurs. På trods af at faste fortællinger om køn, etnicitet og klasse er reducerede til diskurser blandt mange, og valget om hvordan man vælger at positionere sig og hvad man vælger at gøre, er mere frit end i det moderne samfund, synes disse valg således at opleves som meningsfulde,

ud fra en position inden for en moderne diskurs om subjektet. En diskurs der ikke tillader modsatrettede handlinger, positioneringer og holdninger at fremstå meningsfulde.

Den konkurrerende diskurs, der fremstiller subjektet som fragmenteret, decentreret og mangfoldigt er i mindre grad på spil i de sociale rum mellem mennesker i deres hverdag. I det sociale rum mellem mine informanter, er den så uaktuel, at det nærmest er misvisende at betegne den som en konkurrerende diskurs. Det mangfoldige og decentrerede subjekt er således primært en analytisk term, jeg har aktiveret, fordi den beskriver praksis, men samtidig fjerner den altså fokus fra måderne, hvorpå mine informanter selv oplever og beskriver deres praksis. Dette har både fordele og ulemper.

Mangfoldige subjekter – mangfoldige kontekster: Momentan autenticitet

To subjektforståelser og diskurser er nu tegnet op. Den ene fokuserer på oplevelserne af identitet, den anden på måderne, hvorpå identitetsfølelser skabes. Dette præsenterer to utilfredsstillende måder at forstå sammenhængen mellem identitet og praksis på. Fokuserer man alene på subjektet som decentreret, opnår man en teoretisk analyse, der ikke kan genkendes af de informanter, analysen repræsenterer og som ikke resonerer med deres oplevelse af at være i verden. En analyse, der fanger den komplekse og multidimensionelle identifikationsproces, som mit feltarbejde illustrerede, og dermed er en model *af* verden, men som også har tendens til at afvise oplevelsen af at være hel og autentisk med unikke karakteristika som 'forkert' eller i bedste fald underordnet. Dermed er der en væsentlig risiko for at overse det grundlag, som unge baserer fx deres uddannelsespraksis på, nemlig følelsen af sig selv som et helt menneske.

Fokuserer man omvendt alene på denne oplevelse og omdanner den emiske forståelse af identitet og subjekt til en generaliserende analytisk kategori, er mulighederne for at repræsentere den sociale verdens kompleksitet små. Samtidig øges risiciene for at skabe forsimplede tautologiske sammenhænge mellem én essentialiseret og reificeret identificering og praksis. Ophæves den emiske forståelse af subjektet til en generaliserende analytisk kategori, skabes modeller *for* 'væren-i-verden' – ikke *af* denne væren. Studier, der søger at udligne sociale uligheder mellem etniske minoriteter og majoritet ved at fokusere eksklusivt på forskellen mellem de to grupper, risikerer dermed ikke kun at reducere kompleksiteten i praksisser og væren-i-verden, men også at reproducere den ulighed, de med studiet søger at udbedre (Bourdieu et al. 1999: 610-12).

Havde jeg ophøjet mine informanters forståelse og definition af subjektet til en analytisk kategori, ville mine informanter være reducerede til 'uboglige unge'. Denne position, der som vist i

kapitel 4, er én blandt mange, ville forme essensen af mine informanter og fremstille elleve meget forskellige piger som identiske. Dette ville desuden skabe illusioner om, at alle deres handlinger i alle sfærer af deres liv, ville være determinerede af, eller som et minimum relaterede til denne uboglige unge essens; at mine informanter er begrænsede til at positionere sig gennem diskurser, der stemmer overens og reproducerer positionen som uboglig ung. 'Uboglig ung' ville med andre ord være den kontekst, som både forklarede og ansporede handling.

Mine informanter oplevede deres identitet og forholdet mellem identitet og praksis på denne måde. Jeg viste dog også, hvordan den position, de positionerede sig inden for, når de oplevede sig som hele autentiske mennesker, ikke forbliver den samme. Uboglig ung forestilles som essensen af hvad man er og forklaringen på ens handlinger og valg i én situation, men det er ikke nødvendigvis denne 'egenskab' eller position, der forestilles som essensen af 'mig' i en anden situation. Denne praksis kan ikke beskrives i den dominerede diskurs om subjektet, der reducerer positionsskift til uoprigtighed eller galskab (se Foucault 1981: 52-54). Mine informanter kunne således ikke udtrykke to modsatrettede positioner på samme tid – et brud i form af at ændre interaktions- eller samtalepartner, fysisk rum eller i nogle tilfælde blot samtaleemne, muliggjorde dog at de kunne skifte position og fra denne stille nye forventninger og krav til hinanden.

Den dominerende subjektdiskurs, der fremstiller det 'ægte' menneske som et helt og autentisk subjekt havde således en meget reel effekt i min felt. Dette forhindrede dog ikke at mine informanter skiftede positioner. I fastlæggelsen af uddannelsesruter, der gennem gymnasiale og videregående uddannelser ledte frem til det gode liv, positionerede mine informanter sig således indenfor andre diskurser end dem, der lod dem positionere sig som uboglige i hverdagen på grundforløbet.

Jeg introducerede begrebet *momentan autenticitet* for både at kunne fange *oplevelsen* af at være et fast, autentisk og helt subjekt, og den dynamiske processuelle identifikationspraksis, jeg kunne observere blandt mine informanter. Begrebet kombinerer indsigter fra fænomenologien, der sigter mod en forståelse af erfaring, og indsigter fra et mere postmoderne teoretisk univers, som vægter de strukturelle, diskursive, samfundsmæssige betingelser, der former subjektet. Ideen om momentan autenticitet tillader, at mine informanters erfaringer og oplevelser af at være i verden behandles seriøst, uden at skabe en analyse, der godtager og er begrænset af den dominerende subjektdiskurs' insisteren på, at subjektet er helt og ensrettet.

Denne dominerende diskurs vækkes, når dens effekter i det sociale rum mellem mennesker anerkendes. Med vægten på en *momentan* autenticitet, efterlades den dominerende diskurs dog i det sociale rum, og får status som et betydningsfuldt socialt ideal, der dog netop 'kun' er en diskursiv konstruktion og ikke en naturlig og objektiv sandhed om menneskets 'væren-i-verden'. Det momentane understreger således, at alle subjektet har flere 'autentiske identiteter'. Hvilke, der er relevante som kontekst for en given praksis, må afsøges åbent. Denne afsøgning forgår mest hensigtsmæssigt gennem åben deltagerobservation over længere tid.

Metodiske refleksioner

Tid er en afgørende faktor for at få adgang til at observere, hvordan subjekter positionerer sig og i hvilke situationelle og relationelle kontekster givne positioner indtages. I interviews kan subjekters mangfoldighed være svær at opdage, da én ubrudt interaktion med en magtfuld 'fremmed' dels *muliggør*, at man gennem hele interviewet er positioneret på samme måde og taler ud fra den samme position og dels *opfordrer* til dette. At sidde overfor en 'fremmed' og skulle forklare sig selv og sine handlinger i én fortælling sandsynliggør, at interviewpersoner succesfuldt kan fremstille sig som et 'ægte' og genkendeligt menneske indenfor den dominerende subjektsdiskurs' logik. Er emnet for disse interviews tilmed eksplicit, er sandsynligheden for at dette påvirker *hvilken* position interviewpersonen taler fra også stor (Bourdieu 1990b: 21-22 og 1977: 19).

Hverken interviews eller deltagerobservation er objektive dataindsamlingsmetoder. Interviewerens såvel som feltarbejderens personlige karakteristika som køn, etnicitet og alder påvirker relationen mellem hende og informanterne: en ung informant overfor en ældre forsker fremmer fokus på alder, en mandlig informant overfor en kvindelig forsker fremmer fokus på køn og en etnisk minoritetsinformant overfor en etnisk majoritetsforsker øger betydningen af etnisk status i relationen. Den afgørende forskel mellem interviewundersøgelser og deltagerobservation over tid er dog, at feltarbejderen har lejlighed til at betragte sine informanter i et utal af sociale kombinationer og situationer og også selv har tid til at blive forstået som andet og mere end sit køn, sin alder eller etnicitet. Længerevarende feltarbejde med et åbent fokus er således den mest oplagte metode til at opnå adgang til det mangfoldige subjekts komplicerede praksis.

Denne pointe gælder principielt på alle forskningsfelter, der interesserer sig for at forstå hvordan og hvorfor subjekter handler i relation til givne situationer. Den er dog særlig potent i relation til forskning, der berører stærkt politiserede og diskursivt indsnævrede områder, som fx etnicitet og integration.

Momentan autenticitet

Inspireret af mine informanternes praksis, har jeg siden kapitel 3 flyttet lyset væk fra etnisk status, etnicitet og etnisk- og social baggrund som grundlægende betydningsfulde i forklaringen af uddannelsespraksisser og frafald. Jeg har således kun angivet mine informanternes etniske status og tilhørsforhold for at vise disse identifikationer mindre betydning. Min analyse af etniske *minoritetspigernes* uddannelsespraksis og frafald fra erhvervsuddannelserne, er således mere korrekt formuleret som en undersøgelse af *uboglige unge pigers* uddannelsespraksis og frafald, da positionen som uboglig ung i højere grad forklarer deres uddannelsespraksis end etnicitet. Min analytiske 'kortslutning' af etnicitet kombineret med en analytisk mulighed for at forstå subjektet som mangfoldigt og alligevel autentisk, dvs. momentant autentisk, har tilladt en række positioneringer at træde frem i lyset. Til gengæld er andre positioner som 'etnisk minoritet' og som medlem af etniske og religiøse fællesskaber placeret i skyggen: Positioner, som opstår i identifikationer med diskurser om, hvordan man er 'etnisk', fx vietnameser eller iraner, eller 'religiøs' på den rigtige måde eller fx med den magtfulde diskurs om 'os vs. dem' som jeg behandlede i indledningen såvel som i kapitel 3; Positioner, der opstår, når etniske minoriteter kategoriseres og behandles som etniske minoriteter, og derigennem bliver 'tvunget' til at forholde sig til deres etniske status (s.66-67); positioner, der synes så etablerede og betydningsfulde, at de risikerer at dominere billedet af hvordan etniske minoritetspiger praktiserer uddannelse ved at udelukke muligheden for, at man både kan være 'etnisk' og 'dansk' i praksis. I diskursen om 'os vs. dem' kollapses etnicitet med kultur, tradition, mentalitet, fællesskab, begrebsverden og religion, og ses som tegn på hvilken side af dikotomien man tilhører. Positioneret som autentiske subjekter indenfor denne diskurs fremtræder etniske minoritetspiger som en anden *slags* end majoritetspiger. Etnicitet bliver nemt en dækterm, der rummer, betegner og forklarer forskelle mellem mennesker alt efter hvor i verden de er født, eller som det i stigende grad vil være tilfældet i Danmark: hvor deres forældre eller bedsteforældre er født. Betragtes etniske minoritetspigernes positioneringspraksis derimod, træder dennes lighed til majoritetspigernes positioneringspraksis frem og demonstrerer en strukturel lighed mellem unge piger, der er opvokset i Danmark. En lighed som dog ikke opleves eller fortælles, fra en position som etnisk minoritet, ligesom positionen som boglig ikke kan aktiveres på samme tid som uboglig.

Ideen om det momentant autentiske, mangfoldige subjekt er således særligt en analytisk force, hvis man beskæftiger sig med etniske minoriteter. Risikoen for at lade etnisk identitet fremstå som den overordnede kontekst, hvori alle handlinger kan forklares, er nemlig større end risikoen for at

lade 'uboglig ung' fremstå som en altomfavnende og forklarende kontekst. I et krydsfelt hvor diskurser om det sociologiske, autentiske og ensrettede subjekt mødes med diskursen om 'os vs. dem', er der med andre ord stor fare for utilsigtet at falde i en analytisk fælde, hvor etnicitet tillægges uforholdsmæssig stor betydning, som den identifikation, der går før alle andre identifikationer og som bestemmer, hvilke andre diskurser subjektet kan investere i. Jeg viste således i kapitel 3, hvordan en kvalitativ analyse, der tolker og søger at repræsentere etniske minoritetsunges praksis meget nemt kolliderer med den måde, som den dominerende diskurs om subjektet tillader, at etnisk identitet tales om og repræsenteres mellem mennesker i sociale rum, med et analytisk identitets- eller subjektbegreb, der kan bruges til at forstå denne identitet.

Konsekvenserne af at ophøje momentant autentiske positioner som 'uboglig ung', 'minoritetsung' eller 'palæstinenser' til analytiske kategorier burde stå klart: Den kompleksitet som den dominerende subjektdiskurs reducerer og gør håndterbar, reduceres på samme vis i analysen, der dermed risikerer at generalisere en type mennesker eller en praksisform ud fra en lille del af en stor virkelighed – af et stort og mangfoldigt subjekt. Den del af etniske minoritetsunges praksis, der ikke kan forbindes i en fortælling om dem som 'etnisk andre' risikerer således at placeres i skyggen af et analytisk fokus, der ofte med de bedste intentioner søger at forstå etniske minoritetsunge på deres egne præmisser. Antages det på forhånd, at etniske minoritetsunges egne præmisser er 'etniske', underkendes den kompleksitet, der knytter sig til 'væren' i et senmoderne samfund – en kompleksitet der ikke kun er relevant for etniske majoritetspiger, men også for minoritetspiger.

Alle analyser og undersøgelser er partielle og vil altid reducere den empiriske verdens kompleksitet (se fx Haraway 1988: 189; Moore 1994: 107f.). Gennem sin 'skæve vinkel' peger mit feltarbejde dog på, at der er andre partielle indsigter om etniske minoritetspiger og deres uddannelsespraksis, end de der knytter sig til etnisk baggrund og etnisk identitet, som er værd at udforske. Partielle sandheder, der i spørgsmålet om hvordan og hvorfor etniske minoritetspiger har et højt frafald fra erhvervsuddannelserne, peger i den modsatte retning af de udvalgte analyser, der repræsenterer det stadig spirende forskningsfelt.

Etniske minoritetspiger – etniske uddannelsespraksisser?

Baggrunde – socioøkonomiske såvel som etniske – *er* betydningsfulde for de måder, unge kan være og navigere i verden på. At kunne kategoriseres som etnisk minoritet fra et mindre udviklet land øger sandsynligheden for at man har svage sproglige og faglige forudsætninger; sandsynligheden for at man ikke kan begå sig på den kulturelt acceptable måde i folkeskolen øges også. Den sammenhæng, mellem hvad man kan og hvad man vil, som teorierne bag den sociale arv antager, er dog, som vist gennem specialet, under opløsning. Maskeringen – magten til at skjule og naturalisere reproduktionen af social ulighed - er ikke komplet. Mine informanter manglede forudsætningerne for at komme på gymnasiet, men havde alligevel opbygget forventninger om at deres fremtid – det de opfattede som det gode liv – skulle nå gennem en gymnasial uddannelse. Det harmoniske forhold mellem forventninger til uddannelse og forudsætninger for uddannelse er med andre ord under opbrud. Dette er en central pointe for at forstå mine informanternes uddannelsespraksis og frafald fra det erhvervsfaglige grundforløb for klinikassistenter.

Denne pointe er ikke ny i relation til majoritetsunge. Således konkluderer to sociologiske ungdomsforskere: ”Der er ikke længere en direkte eller bare indirekte sammenhæng mellem opvækstvilkår, forældrebaggrund, økonomiske status og de unges *forestillinger* om, hvor de er på vej hen i deres uddannelses- og arbejdsliv” (Katznelson og Simonsen 2000: 9). Denne beskrivelse af unges forventninger er funderet i et syn på samfundet som kulturelt frisat og er rammende for mine informanternes forventninger til uddannelse. Katznelson konkluderer dog i en nyere undersøgelse, hvor også minoritetsunge indgik, at dette ikke i samme grad gør sig gældende for denne type unge (Pless og Katznelson 2005: 47). Dette bakker konklusionerne i ”Det vigtigste i livet er at få en uddannelse” op. De interviewede minoritetsunge fra denne undersøgelse synes ikke at opleve samme misforhold mellem forventninger og forudsætninger som mine informanter; et forhold der primært skyldes, at disse unge har lavere *forventninger* til uddannelse end mine informanter. Jeg håber at have sandsynliggjort, at denne forskel i mindre grad skyldes, at mine informanter udgør en femte idealtipe, der kunne beskrives som ”de forventende”. Teoretiske og metodiske valg adskiller mit feltarbejde fra ”Det vigtigste i livet er at få en uddannelse” og fører til to forskellige fokus og to forskellige partielle indsigter i etniske minoritetspigernes uddannelsespraksisser og frafald fra erhvervsuddannelser. I ’os vs. dem’ diskursens terminologi behandler ”Det vigtigste i livet er at få en uddannelse” de ’etniske’ aspekter af etniske minoritetspigernes uddannelsespraksis, mens jeg har behandlet de ’danske’ aspekter af samme praksis.

Specialet har vist, at det både i relation til uddannelsesfeltet og generelt i relation til forskningen i etniske minoritetsunges tilpasning til det danske samfund, er på tide at søge nye partielle indsigter. Indsigter, der hverken fokuserer på eller udelukker den veldokumenterede forskel og ulighed i etniske minoriteter og majoriteters forudsætninger, men som heller ikke overser den række af fælles betingelser unge piger deler på tværs af etnisk status og baggrund. Indsigter, der anerkender oplevelsen af at være i verden som et autentisk subjekt, der kun til tider er 'etnisk' defineret og som ikke ophøjer den etniske forståelse af subjektet til en analytisk kategori, hvormed etniske minoritetsunge bliver nødt til enten at være danske eller etniske af sind.

Jeg foreslår således ikke at underkende hverken forskellene mellem etniske minoriteter og majoritet eller den forskning, der tager dette skel som sit udgangspunkt. Jeg ønsker blot at vise, at også andre faktorer spiller ind; faktorer som er nødvendige at inddrage for at forstå de betingelser, etniske minoritetspiger skal håndtere, når de søger at skabe en meningsfuld væren for sig selv i nutid og fremtid. Disse betingelser forsvinder ikke af, at det analytiske søgelys placerer dem i skyggen, ligesom mit forsøg på at rokere om på lys og skygge, hverken afaktualiserer eller ugyldiggør den eksisterende forsknings fokus på etnisk status, der som resultat af rokadens, har undgået opmærksomhed.

Et begreb som momentan autenticitet er et godt udgangspunkt for at tillade en mere balanceret belysning af etniske minoritetsunges væren-i-verden. Begrebet minder om, at etniske minoritetspiger er etniske, og deres uddannelsespraksisser lige så, samtidig med at de også er andet og mere end etniske. Begrebet assisterer med andre ord en balancegang på en smal knivsæg mellem hhv. etnocentriske og eksotiserende analyser af etniske minoritetspigens uddannelsespraksis og frafald. En balancegang, der på trods af de bedste intentioner synes at tippe i retning af en eksotiserende fremstilling af *hvordan* og *hvorfor* hver anden etniske minoritetspige falder fra sin erhvervsuddannelse. Jeg har gennem specialet vist, at denne overbalance skyldes kombinationen af det i integrationsforskningen, standardiserede skel mellem etniske minoriteter og majoritet og en analytisk forståelse af subjektet som helt og samlet. Begrebet 'momentan autenticitet' tillader derimod, at modsatrettede diskursers betydning for praksis tages til indtægt. Samtidig opfordrer begrebet til, at de kompleksitetsindsnævrende diskurser i så vid udstrækning som muligt efterlades i den empiriske verden og ikke anvendes til analytisk generalisering. Det er således gennem dette begreb, jeg afslutningsvist kan konkludere, at etniske minoritetspiger, deres uddannelsespraksisser og frafald er andet og mere end etniske.

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. (pp. 137-162).
- Andersen, Hans Christian. 1997 [1844]. "Den grimme ælling". I *Børnenes H.C. Andersen*. København: Forlaget Carlsen.
- Andersen, Johannes. 2001: *Mellem hoved og krop. Om ungdomskulturer*. Systime.
- Back, Less. 1996: *New ethnicities and urban culture. Racisms and multiculturalism in young lives*. London: UCL Press [Routledge].
- Barth, Frederik (red.) 1969. "Introduction". I *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bauer, Thomas og Ira N. Gang. 2001. "Sibling Rivalry in Educational Attainment: The Case of Germany". *Labour* 15: 237-55.
- Baumann, Gerd 1996. *Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press
- Berkowitz, Maria W. (red). 2005. *Årbog om udlændinge. Status og udvikling*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration
- Bjørger, Ivar. 1991. *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*". Trondheim, Tapir.
- Bonnerup, Erik og Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark og AKF. 2004. *Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet*. København: Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Bonnerup, Erik og Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark og AKF. 2005. *Udlændinge på ungdomsuddannelserne - Frafald og faglige kundskaber*. Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Bourdieu, Pierre. 1977 [1972]. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1984 [1979]. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986 [1983]: "The Forms of Capital". I: J.G. Richardson (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. (pp. 241-258).

- Bourdieu, Pierre. 1990a [1980]. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990b [1987]. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, trans. Matthew Adamson (Stanford: Stanford University Press).
- Bourdieu, Pierre. 1993 [1984]. *Sociology in Question*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre et al. 1999 [1993]. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 2000. "Making the Economic Habitus: Algerian Workers Revisited". *Ethnography* 1. 1: 17-41.
- Bourdieu Pierre og Jean-Claude Passeron. 1990 [1970]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brightman, Robert. 1995. "Forget Culture: Replacement, Transcendence, Relexification". *Cultural Anthropology* 10(4): 509-546.
- Brumann, Christoph. 1999. "Writing for Culture: Why a Successful Concept Should Not Be Discarded". *Current Anthropology*, 40: 1-27.
- Bucholtz, Mary. 2002. "Youth and Cultural Practice". *Annual Review of Anthropology*, vol. 31: 525-552.
- Christensen, Finn, Hanne Shapiro & Folmer Kjær. 2000. *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*, København, Undervisningsministeriet.
- Cohen, Anthony P. 1985. *The Symbolic Construction of Community (Key Ideas)*. Ellis Horwood Ltd. Og Travistock Publications Ltd.
- Colding, Bjørg, Hans Hummelgaard og Leif Husted. 2004. "Indvandreres og efterkommeres uddannelse". Baggrundsrapport (pp. 51-205) i: Erik Bonnerup og Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark og AKF. *Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet*. København: Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Colding, Bjørg. 2005. "En sammenligning af udlændinges og danskeres karakterer fra folkeskolens afgangsprøver og på de gymnasiale uddannelser". Baggrundsrapport II (pp. 361-417) i: Erik Bonnerup og Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark og AKF. *Udlændinge på ungdomsuddannelserne - Frafald og faglige kundskaber*. Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Coleman, James S. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology*, Vol. 94:95-120.

- Coronil, Fernando. 1996. "Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories". *Cultural Anthropology*, 11 (1): 51–87.
- Dahl, Karen Margrethe. 2005. *Etniske minoriteter i tal*. Socialforskningsinstituttet.
- Dahl, Karen Margrethe & Vibeke Jacobsen. 2005. *Køn, etnicitet og barrierer for integration. Fokus på uddannelse, arbejde og foreningsliv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Davies, Bronwyn og Harré, Rom. 1990. "Positioning: The Discursive Production of Selves". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1): 43-63.
- Det Økonomiske Råd. *Dansk økonomi, efterår 2001*. Det økonomiske Råd.
- Egelund, Niels. 2003. *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ejrnæs, Morten. 2002: *Etniske minoriteters tilpasning til livet i Danmark – forholdet mellem majoritetssamfundet og etniske minoriteter*. (AMID Working Paper Series 18/2002)
- Ejrnæs, Morten. 1999. *Social arv – et populært, men tvivlsomt begreb*. Arbejdsrapport 12, Forskningsprogrammet om social arv, Socialforskningsinstituttet, København, 1999
- Ejrnæs, Morten, Gorm Gabrielsen og Per Nørrung. 2004. *Social opdrift. Social arv*. Akademisk Forlag.
- Elsborg, Steen , Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg. 2005a. *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elsborg, Steen , Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg. 2005b. "At skabe succes". *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ferguson, Ann Arnett. 2000. *Bad Boys: Public Schooling in the Making of Black Masculinity*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Foucault, Michel. 1981. "The Order of Discourse". Pp. 48-78 i: Young, Robert J.C (red.): *Untying the Text: A Post Structuralist Reader*. Boston: Routledge & Kegan Paul..
- Foucault, Michel. 1988. "Afterword: The Subject and Power." I H.L. Dreyfus and Paul Rabinow (red.). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton. (pp. 202-220).
- Foucault, Michel. 1970. *The Order of Things*. London: Travistock.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford, California: Stanford University Press.

Gitz-Johansen, Thomas. 2006. *Den multikulturelle skole. Integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.

Glahn, Niels, Gert Nielsen og Werner Hedegaard, Undervisningsministeriet (red.) 2005. *Fra frafald til fastholdelse – god praksis i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 2. København: Undervisningsministeriet.

Hall, Stuart. 1991. "Old and New Identities, Old and New Ethnicities". Pp. 41-68 i: Anthony D. King (red.): *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. New York: MacMillan.

Hall, Stuart 1992. "The Question of Cultural Identity". Pp. 273-315 i: Stuart Hall, David Held og Tony McGrew (red.). *Modernity and its Futures*. London: Polity Press, Open University.

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

Hansen, Erik Jørgen. 2003. "Social mobilitet, social arv og mønsterbrud". *Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse*. nr.8.

Hansen, Karin Daugaard. 2006. *Destination: Uddannet! En antropologisk analyse af forbundethed og sociale processer på unge pigers rejse igennem et dansk erhvervsuddannelses-landskab*. Feltrapport. Afdeling for Antropologi og Etnografi. Århus Universitet.

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

Handler, Richard. 1994. "Is "Identity" a Useful Cross-Cultural Concept?". Pp. 27-40 i: John R. Gillis (red). *Commemorations. The Politics of National Identity*. Princeton: Princeton University Press.

Hallstein, Christina Bjørnbak (red). *Arbejdsmarkedsrapport 2006*. Dansk Arbejdsgiverforening.

Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". Pp. 183-201 i: *Simians, Cyborgs, and Women*. New York: Routledge..

Hargreaves, David H. 1968. *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hedegaard, Werner. 2005. *The Danish Vocational Education and Training System*. Undervisningsministeriet.

Hervik, Peter. *Mediernes muslimer. En antropologisk undersøgelse af mediernes dækning af religioner i Danmark*. København: Institut for Menneskerettigheder.

Hummelgaard, Hans; Leif Husted, Helena Skyt Nielsen, Michael Rosholm og Nina Smith. 2002. *Uddannelse og arbejde for andengenerationsetniske minoriteter*. AKF Forlaget.

Indenrigsministeriet. 2001. *Årbog om udlændinge i Danmark 2001 - status og udvikling*. Indenrigsministeriet.

Jackson, Michael. 1996. "Introduction: Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique". Pp. 1-50 i: Jackson, Michael (red). *Things as they are. New Directions in Phenomenological Anthropology*. Indiana University Press.

Jackson, Michael. 2006 [2002]. *The Politics of Storytelling. Violence, Transgression and Intersubjectivity*. København: Museum Tusulanum Press. University of Copenhagen.

Jakobsen, Vibeke. 2002. *Uddannelse og danskkundskaber - om uddannelse og danskkundskabers betydning for etniske minoriteters integration i det danske samfund*. AMID Working Paper Series no. 10. Aalborg Universitet: AMID

Jakobsen, Vibeke & Nina Smith. 2003. *The Educational Attainment of the Children of the Danish 'Guest Worker' Immigrants*. IZA Discussion Paper No. 749/SFI Working Paper 3:2003.

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

Jenkins, Richard. 2004. *Social Identity*. London: Routledge.

Jensen, Ulla Højmark. 2004. "Etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne". Baggrundsnotat (pp. 205-261) i: Erik Bonnerup og Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark og AKF. *Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet*. København: Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegård Jensen. 2005: *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København: Socialforskningsinstituttet.

Jensen, Ulla Højmark & Bo Tovby Jørgensen. 2005. "'Det vigtigste i livet er at få en uddannelse' – undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne". Baggrundsrapport (pp. 71-359) i: Erik Bonnerup og Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark og AKF. *Udlændinge på ungdomsuddannelserne - Frafald og faglige kundskaber*. Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Jonsson, Gustav.1969. *Det sociala arvet*. Stockholm: Folksam.

Juul, Ida. 2001: *Eleverne og de erhvervs-gymnasiale uddannelser - en analyse*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Hæfte nr. 17. Uddannelsesstyrelsen.

Just Jeppesen, Kirsten.1989. *Unge indvandrere - En undersøgelse af andengenerationen fra Jugoslavien, Tyrkiet og Pakistan*. København: Socialforskningsinstituttet. Rapport 89:6.

Koudahl, Peter. 2005. *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*.

Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 1. København: Undervisningsministeriet.

Kryger, Niels. 1987. *De skrappe drenge og den moderne pædagogik*. København: Unge Pædagoger.

Larsen, Marianne Nøhr. 2004: *De små oprør. Tanker og metoder i arbejdet med minoritetspiger*. Århus Universitetsforlag.

Laursen, Per Fibæk. 1991. *Allokationssystemets sociologi*. i DPI nr. 1991.49.

Lejre, Thomas, Peter E. Petersen og Jens Peter Thomsen. 2001. "Det ensomme valg – fokusering på individet gør de svage unge endnu svagere". *Tema om unge og uddannelse*. Cefus netsskrift nr.3. (www.cefu.dk)

Mac an Ghail, Mairtin. 1988. *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.

Mehlbye, Jill, Pauline Hagesen og Tue Halgren. 2000: *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. AKF.

Mejding, Jan. 2004. *PISA 2003. Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Merleau-Ponty, Maurice. 1962. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge

Moore, Henrietta. 1994. *A Passion for Difference. Essays in Anthropology and Gender*. Cambridge: Polity Press.

Mørck, Yvonne. 1998. *Bindestregs-danskere. Fortællinger om køn, generation og etnicitet*. København: Forlaget Sociologi.

Mørck, Yvonne. 2004. "Multikulturelle udfordringer og potentialer i ungdomsuddannelser i Danmark". Pp. 97-117 i: Christian Horst og Karen Lund: *Norm og acceptabilitet*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Mørkeberg, Henrik. 2000. *Indvandrernes uddannelse*. Danmarks Statistik.

Nielsen, Steen Baagøe & Aase Rieck Sørensen. 2004. *Unge valg af uddannelse – udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*. Socialforskningsinstituttet.

Pedersen, Kjeld Møller. 2006. "Har vi de rigtige KVVU'er". I Undervisningsministeriet: *Uddannelse. Flere i uddannelse - KVVU og MVU*. (no. 3).
<http://udd.uvm.dk/200603/index.htm?menuid=4515>

Pless, Mette og Noemi Katznelson. 2005: *9. klasse, hvad så? – en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning. Learning Lab Denmark. Danmarks Pædagogiske Universitet. København: Schweitzer A/S.

Ploug, Niels (red.). 2003. *Vidensopsamling om social arv*. København: Socialministeriet.

Pontoppidan, Henrik. 2002 [1922]. "Ørneflugt". I Pontoppidan: *Sandinge menighed og andre noveller og skitser*. Gyldendal.

- Regeringen II. 2005. *Nye Mål. Regeringsgrundlag*. København: Statsministeriet.
- Regeringen. 2006. *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. http://www.globalisering.dk/multimedia/55686_strat.pdf
- Rosholm, Michael, Leif Husted og Helena Skyt Nielsen. 2002. "Integration over generationer? Andengenerationsindvandrernes uddannelse". *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, Bd. 140 (1): 35-58.
- Sareen, Manu. 2006. *Sådan undgår man frafald*. A-Z. Erhvervsskolernes forlag.
- Schmidt, Garbi og Vibeke Jakobsen. 2000. *20 år i Danmark - en undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer*. København: Socialforskningsinstituttet 00:11.
- Seeberg, Peter. 1995. *Tosprogede elever i gymnasiet og hf*. København: Undervisningsministeriet.
- Seeberg, Peter. 2002. *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv*. København: Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.
- Sheikh, Mona. 2006. "Hvem er de moderate muslimer". *Politikken* 02.05.2006. <http://politiken.dk/VisArtikel.sasp?PageID=441632>.
- Sigurjonsson, Gudmundur. 2002. *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens meterlære til moderne dansk vekseluddannelse*. Aalborg: Institut for kommunikation. Aalborg universitet.
- Simonsen, Birgitte og Lars Ulriksen. 1998. *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studerende*. Roskilde Universitets Forlag.
- Simonsen, Birgitte og Noemi Katznelson. 2000. "Unge arbejdsbegreb". *Tidsskrift for arbejdsliv*. Årgang 2 (4): 9-27
- Sökefeld, Martin. 1998. "The Concept of Culture between Politics and Social Anthropology: From Difference to Continuity". *Ethnologie Heute*, 3. <http://www.uni-muenster.de/EthnologieHeute/eh3/culture.htm>
- Sökefeld, Martin. 2001. "Reconsidering Identity". *Anthropos*, 96: 527-544.
- Sørensen, Bo Wagner, Diana Højlund Madsen og Aase Rieck Sørensen. 2006: *Unge med en twist. Etnicitet, køn og uddannelsesvalg*. Roskilde, Center for Ligestillingsforskning.
- Thomsen, Margit Helle og Mette Moes. 2002. *Kompetencer mellem kulturalisering og mangfoldighed*. AMID Working Paper Series no. 9. Aalborg: Aalborg Universitet.
- 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.
- Velfærdskommissionen. 2006. *Analysereport - Fremtidens velfærd*. (<http://www.velfaerd.dk/index.php?id=95>).

White, Rob & Joanna Wyn. 1997. *Rethinking Youth*. London: Sage Publications.

Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Westmead, England: Saxon House.

Wulff, Helena. 1995. "Introducing Youth Culture in Its Own Right: The State of the Art and New Possibilities". I: Vered Amit-Talai and Helena Wulff (red.). *Youth Cultures*. London: Routledge.

Yon, Daniel A. 2000: *Elusive Culture. Schooling, Race and Identity in Global Times*. State University of New York.

Zeuner, Lilli. 1988. *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Ziehe, Thomas. 1982. *Om narcissismens sårbarhed. Kulturelle frisætningsprocessers psykiske nederlag*. Forlaget politisk revy.

Ziehe, Thomas. 2004. *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Forlaget politisk Revy.

Hjemmesider:

www.aaanet.org/stmts/ethstmnt.htm, besøgt 27.05.07.

<http://www.delod.dk/forud/afel.htm>, besøgt 27.05.07.

<http://www.im.dk/publikationer/udl2001/kap03.htm>, besøgt 27.05.07.

http://www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article_id=udb-paedagog#q4), besøgt 27.05.07.

<http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/rektor/referat00/referater/folkeskole.pdf>, besøgt 27.05.07.

Abstract

Ethnic Minority Girls – Ethnic Educational Practices?

- An anthropological analysis of female minority youth's educational practices and drop-out of vocational training with special attention to the significance of ethnic identity and background.

Almost fifty percent of the ethnic minority girls that begin vocational training in Denmark do not complete their training. This is interesting, as studies conclude that ethnic minority youth experience attainment of qualification as the only way to 'the good life'. This experience coincides with dominant discourses on the importance of formal qualification in reaching a social position, where one will be seen and heard. I sum this up as 'social relevance'. Following Jackson (2006), I define 'the good life' in phenomenological-anthropological terms as a sense of control, understanding and influence over one's life - a sense of agency: The outcome ethnic minority girls expect from education. Thus, I seek to understand *how* and *why* half of the minority girls wanting an education fail to reach this goal and access 'the good life'.

Few studies have been conducted on the exact topic of the thesis, although ethnic minorities as well as the link between education and social positions, often conceptualized as "social inheritance", are fields of much academic interest in Denmark. The narrow and aspiring field of research focusing on ethnic minority youth doing vocational training, which I draw upon and contribute to here, combines the interests and dogmas of the above mentioned established fields of research: From integration-studies a focus on and division of people based on ethnicity or ethnic status, and from a branch of social integration studies concerned with social change and education a focus on "social inheritance", that is a focus on background and upbringing.

The studies of the high drop-out rates of minority youth in vocational training are primarily grounded in economical or political science. I present two such studies that through different methodological approaches (one quantitative and one qualitative) explain the high drop-out rates with references to the socioeconomic and ethnic backgrounds of minority girls. My own ethnographic fieldwork among girls in vocational training questions if the somewhat dogmatic emphasis on both ethnicity and background is sufficient. The fieldwork allowed me to participate and observe how young girls with different ethnic backgrounds 'did' vocational training without assigning ethnicity any important value per se – neither as a source of identification nor as a principle that structured the practices of my informants in ethnically specific ways. This leads me to

focus my empirical line of study on the significance of ethnic identity and background for ethnic minority girls' practices in vocational training. I also ask how the theoretical stances, normalized in the aspiring field of research, influence the interpretations of these practices.

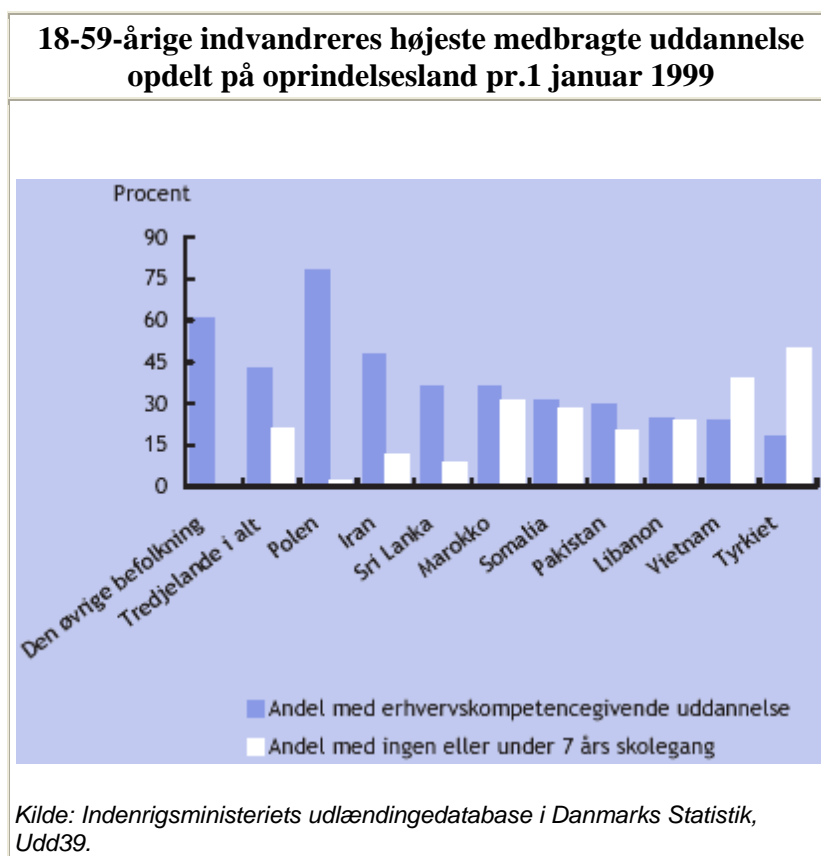
Although the selected analyses point out relevant concerns regarding both unequal distributions of possibilities through unequal distribution of socioeconomic conditions that to a large extent follows an ethnic divide, and the obstacles this turns into when youth enter vocational training, the ethnic minority girls are seen somewhat one-sided as *ethnic minority* girls. I argue that the dogmas of the research field, coaching studies in terms of the division between ethnic minorities and majority and focusing on upbringing, are founded in an assumption of the subject as unilateral and harmonious. This, combined with a dichotomous logic of a discourse ordering the world into 'us' and 'them', awoken by the division of minorities and majority, not only displaces important contexts for understanding educational practices and motivations. It also risks imposing discursive logics, narrowing how the subject, and in particular 'the ethnic subject' is grasped and performed in everyday practice, to analytical and theoretical generalizations. This may analytically blind researchers and practitioners concerned with education and integration and prohibit them from seeing non-ethnic contexts for ethnic minority girls' practices that my fieldwork illuminates, as well as assist that these contexts are placed out of reach for minority youth. I suggest that conceptualizing the subject as a multiple, often contradictory, constituted and positioned subject, inhabiting momentarily authentic positions from which a certain version of its being-in-the-world can be told, will assist a more nuanced understanding of ethnic minority girls and their practices. This will allow them to be seen not primarily as ethnic – rendering a study complete when this information is covered - but instead as complex subjects being in a complex world. Thus, I conclude that the practices of ethnic minority girls are some times better understood in relation to dominant majority discourses on education and the subject, than contextualized by ethnic identifications and backgrounds.

Bilag 1: Medbragt uddannelse

18-59-årige indvandreres højeste medbragte uddannelse pr. 1. januar 1999		
Uddannelsestype	Tredjelande	Den øvrige befolkning
Ingen eller under 7 års skolegang	21%	-
Grundskole	19%	31%
Gymnasial	12%	6%
Efteruddannelse af under et års varighed	5%	-
Erhvervsfaglig	25%	39%
Videregående	18%	24%
Antal	110.829	2.812.359

Kilde: Indenrigsministeriets udlændingedatabase i Danmarks Statistik, Udd6 og Danmarks Statistik "Indvandrernes uddannelse", 2000.

(Tabel 3.1 i: Indenrigsministeriet 2001: <http://www.im.dk/publikationer/udl2001/kap03.htm>)



(Figur 3.1 i: Indenrigsministeriet 2001: <http://www.im.dk/publikationer/udl2001/kap03.htm>)

Bilag 2: Intergenerationel uddannelsesmobilitet

Sandsynlighed for, at et barn får et givet uddannelsesniveau, fordelt på forældrenes uddannelsesniveau

	Barnets uddannelsesniveau					
	Ufaglært	Faglært	KVU	MVU	LVU	I alt
	Pct.					
Populationsandel	32,3	41,7	8,3	11,3	6,4	100
Ufaglært	40,4	42,8	6,6	7,3	2,9	100
Faglært	27,0	46,8	9,0	11,9	5,3	100
KVU	22,1	37,2	12,0	18,9	9,9	100
MVU	19,7	23,9	12,7	24,6	19,2	100
LVU	18,2	13,3	8,1	23,7	36,7	100

Anm.: Barnet er 35-39 år i 1999. Blandt forældrenes uddannelsesniveau er valgt niveauet for den længste gennemførte uddannelse i 1980. KVU, MVU og LVU betyder henholdsvis kort, mellemlang og lang videregående uddannelse. Populationsandelen er andelen af børn i populationen, der opnår et givet uddannelsesniveau.

Kilde: Det Økonomiske Råds beregninger på grundlag af registerdata, 1980 og 1995-99.

(Det Økonomiske Råd: 2001: 166).

Bilag 3: Datagrundlag for ”Det vigtigste i livet er at få en uddannelse”

Undersøgelsen bygger på 42 individuelle kvalitative interviews og ”kontakt og dialog” med yderligere 131 unge (heraf 47 etniske minoritetsunge). Både frafaldne og aktivt studerende fra erhvervsuddannelserne er interviewet. Alt i alt omfatter undersøgelsen 173 personer, heraf 65 etniske minoritetsunge, der er strategisk udvalgte for at dække den bredde, der er i erhvervsuddannelserne, blandt etniske minoritetsunge og deres problemer med at gennemføre en erhvervsuddannelse. Desuden stammer data fra: registerkørsler fra AKF’s registre om etniske minoriteter, interviews med studievejledere, ungdomsuddannelsesvejledere, og andre personer med tæt kontakt til minoritets elever på erhvervsskolerne; interview med forældre til unge, der er faldet fra en erhvervsuddannelse; interviews med nøglepersoner i erhvervslivet; workshops blandt elever på tre udvalgte erhvervsskoler med forskellige køns-sammensætninger (en pige-, en drenge-, og en blandet skole), hvor temaet netop var frafald, samt to observationsdage i klasser på de samme tre skoler (Jensen 2005: 92-98, 140).