

Til  
**Styrelsen for Undervisning og Kvalitet**

Dokumenttype  
**Rapport**

Dato  
**2019**

# **KVALITATIV UNDERSØGELSE AF KARAKTEREN AF OG ÅRSAGER TIL NEGATIV SOCIAL KONTROL PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE**



# KVALITATIV UNDERSØGELSE AF KARAKTEREN AF OG ÅRSAGER TIL NEGATIV SOCIAL KONTROL PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>SAMMENFATNING</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>4</b>
2.1	Formål og baggrund for undersøgelsen	4
2.2	Undersøgelsens datagrundlag	5
2.2.1	Undersøgelsens udsigelseskraft	6
2.3	Læsevejledning	7
<b>3.</b>	<b>GENSTANDSFELTET OG DE FIRE PROBLEMFELTER</b>	<b>8</b>
3.1	De fire problemfelter	8
<b>4.</b>	<b>SPOR 1: ÅRSAGER TIL OG KARAKTEREN AF NEGATIV SOCIAL KONTROL OG SELVSEGREGERING</b>	<b>10</b>
4.1	Negativ social kontrol	10
4.1.1	Forforståelser af negativ social kontrol	10
4.1.2	Hvordan kommer negativ social kontrol til udtryk?	10
4.1.3	Årsager til negativ social kontrol	17
4.2	Selvsegregering	18
4.2.1	Hvordan kommer selvsegregering til udtryk?	18
4.2.2	Årsager til selvsegregering	23
<b>5.</b>	<b>SPOR 2: TILTAG OG INDSATSER TIL AT ARBEJDE MED PROBLEMFELTERNE</b>	<b>25</b>
5.1	Institutionelle tiltag til forebyggelse og håndtering af problemer relateret til negativ social kontrol og selvsegregering	25
5.2	Tiltag til styrkelse af relationen mellem lærer og elev	26
5.3	Tiltag til socialisering i og på tværs af klasser	29
5.4	Tiltag til nedbrydelse af fordomme og grupperinger	30
5.5	Tiltag, der understøtter eleverne i mestring af eget liv	31

## BILAG

### Bilag 1: Metodebilag

## 1. SAMMENFATNING

På opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har Rambøll Management Consulting (Rambøll) gennemført en kvalitativ undersøgelse af karakteren af og årsager til negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen bidrager med viden om, hvordan negativ social kontrol udøves overfor samt forekommer mellem især unge med anden etnisk baggrund end dansk, samt hvordan og hvorfor selvsegregering forekommer generelt blandt unge på institutionerne. Endvidere belyser undersøgelsen, hvordan skoleledere, lærere og vejlederes blik på eleverne har betydning for opfattelsen af problemstillinger relateret til negativ social kontrol. Sluttiligt præsenterer undersøgelsen forskellige tiltag og indsatser, som institutionerne gør brug af i forhold til at forebygge og håndtere situationer med negativ social kontrol og selvsegregering.

I det følgende præsenteres en kort sammenfatning af undersøgelsens hovedresultater. Sammenfatningen indeholder dels en række fund vedr. karakteren af og årsager til negativ social kontrol og selvsegregering, dels en overordnet beskrivelse af institutionernes indsatser og tiltag.

- **Undersøgelsen sætter fokus på negativ social kontrol og selvsegregering**, og peger på, at disse to begreber kan forstås som overliggende begreber i forhold til lignende problemstillinger, som fx religion, kultur og etnicitet. Begreberne religion, kultur og etnicitet forstås i denne sammenhæng som identitetsmarkører, som kan farve indholdet for, hvordan (negativ) social kontrol og selvsegregering kommer til udtryk. Religiøs mobning og kulturkonflikter forstås derfor i denne sammenhæng som begreber, der er indlejret i de to overordnede begreber.
- **Karakteren af negativ social kontrol** på ungdomsuddannelserne kommer ifølge interviewpersonerne især til udtryk gennem overvågning og blikke fra andre, sladder og rygter, begrænset selvbestemmelse i forhold til valg af kæreste og valg af uddannelse og endelig begrænset deltagelse i aktiviteter i og uden for skolen. Undersøgelsen peger på, at både piger og drenge kan være udsat for negativ social kontrol, og at det oftest er piger og drenge med anden etnisk baggrund end dansk, der er udsatte. Når etniske minoritetspiger udsættes for negativ social kontrol, handler det som oftest om, at de begrænses i deres adfærd, mens etniske minoritetsdrenge både begrænses i deres adfærd, men også forventes at optræde som betroet og loyal repræsentant for familien og dennes ære.
- **Årsager til negativ social kontrol** italesættes af interviewpersonerne overordnet gennem tre forklaringsmodeller: 1) Religion, som definerer, hvad de unge skal eller ikke må, 2) kultur, som definerer, hvad de unge bør eller ikke vil, og 3) socioøkonomiske baggrund, som definerer, hvad de unge kan eller ikke kan. Ifølge lærere og ledere på ungdomsuddannelserne opfattes de tre forklaringsmodeller/årsager som adskilte begreber af de unge, men i praksis fremhæves især religion og kultur som sammenhængende og overlappende forklaringer. Desuden bliver alle tre årsager anvendt strategisk af både de unge og deres forældre, hvormed bestemte holdninger eller handlinger legitimeres.
- **Selvsegregering** kommer i undersøgelsen til udtryk gennem faktorer omhandlende kultur, etnicitet, sprog og social baggrund. Undersøgelsen peger på, at alle unge allerede fra uddannelsens start indgår i mere eller mindre segregerede grupper og/eller har forforståelser om andre unge og eget tilhørsforhold, der får betydning for, hvordan de skaber relationer og grupperer sig i ungdomsuddannelserne – denne tendens er ikke forbeholdt etniske minoritetsunge. Kultur, etnicitet og sprog udgør kategorier, som spiller en central rolle i forhold til, hvem de unge identificerer sig med og afgrænser sig fra. Elevernes alder, sociale baggrund samt deres baggrund for valg af ungdomsuddannelse har vist sig ligeledes at have en væsentlig betydning for, hvordan og i hvilken grad de unge oplever at have mulighed for at indgå i sociale sammenhænge og opbygge relationer til andre unge.

- Undersøgelsen peger endvidere på, at **bevægelse mellem fællesskaber** ikke nødvendigvis er forbeholdt alle unge. På ungdomsuddannelserne hersker der mere eller mindre synlige sociale hierarkier mellem de unge, hvilket har betydning for, hvilke fællesskaber og positioner der er tilgængelige for hvilke unge. Elever med mange faglige og/eller sociale ressourcer har som regel en højere position i hierarkiet, og for disse elever er det nemmere og mere legitimt at bevæge sig mellem forskellige fællesskaber end for elever, der har en lavere placering i hierarkiet. Selvsegregering bliver da også et spørgsmål om forhandling mellem de unge i forhold til, hvordan de indgår i fællesskaber, og hvorvidt de bevæger sig på tværs af disse.
- **Årsager til selvsegregering** opleves og italesættes på tværs af de deltagende institutioner som en måde, hvorpå unge opnår tryghed gennem identifikation med og spejling i andre unge, deres normer, kultur og adfærd. Grupperdannelse er en naturlig del af de unges identitetsudvikling, hvor det at tilhøre et bestemt fællesskab virker som et forstærkende element for de unges selvforståelse og deres oplevelse af 'belonging'. Der er imidlertid forskel på, hvorvidt selvsegregering betragtes som et styrkende element i de unges hverdagsliv på ungdomsuddannelserne; fra de unges perspektiv kan det at opleve fælleshed og tilhør til en bestemt gruppe være afgørende for deres gennemførelse af uddannelsen, og det betragtes som en selvfølgelig del af det at være ung. Fra et voksenperspektiv udgør de unges selvsegregering i højere grad et forstyrrende element, der potentielt begrænser deres muligheder for læring og dannelse.
- Der er i undersøgelsen identificeret forskellige typer af tiltag og indsatser, der mere eller mindre direkte relaterer sig til undersøgelsens problemfelter. Flere af initiativerne omhandler **styrkelse af de sociale fællesskaber på skolen**, både eleverne i mellem og i lærer-elevrelationen, samt et overordnet fokus på og undervisning i **medborgerskab og demokratisk dannelse**. De identificerede tiltag arbejder på denne måde ikke eksplicit med undersøgelsens problemfelter, men kan i høj grad bidrage til det forebyggende arbejde med samt håndtering af negativ social kontrol og selvsegregering på ungdomsuddannelserne.
- **De identificerede tiltag kan overordnet opdeles i fem kategorier:** 1) Institutionelle tiltag til forebyggelse og håndtering af problemfelter, 2) tiltag til styrkelse af relationen mellem lærer og elev, 3) tiltag til socialisering i og på tværs af klasser, 4) tiltag til nedbrydelse af fordomme og grupperinger samt 5) tiltag, der understøtter elevernes mestring af eget liv. Et væsentligt opmærksomhedspunkt i arbejdet med problemfelterne er lærerens rolle, der karakteriseres af både ledere, vejledere og lærere som afgørende i forhold til at skabe et tillidsfuldt forhold til elever, der på baggrund heraf tør henvende sig i tilfælde af oplevelser med problemfelterne. Endvidere understreges det af flere lærere, at læreren har et stort ansvar for at skabe en åben klasserumskultur, hvor der er plads og rum til forskellighed, og hvor alle elever bliver mødt på egne præmisser og ikke ud fra implicite forforståelser om fx kulturel eller religiøs baggrund.
- **Der er store institutionelle forskelle** at finde hos de deltagende ungdomsuddannelser, som både relaterer sig til skolestruktur, fysiske rammer, elevgrundlag og -sammensætning. Disse faktorer er afgørende for, hvordan problemfelterne opleves og italesættes hos de enkelte institutioner og endvidere for, hvordan det er muligt for institutioner at arbejde med håndtering og forebyggelse af problemfelterne. Undersøgelsen peger på, at længden af skoleforløb og elevgruppens sammensætning er centrale faktorer, der har betydning for, i hvilken grad det sociale liv på ungdomsuddannelserne prioriteres af såvel de unge som ledelse og undervisere. Faglig, social og socioøkonomisk baggrund er desuden forhold, der påvirker, i hvor høj grad eleverne har mulighed for og overskud til at investere i fællesskabet og lære hinanden at kende på tværs af grupper og hold.

- **Undersøgelsen er baseret på kvalitativ dataindsamling** og analyse udført over tre måneder. Målgruppen for undersøgelsen har med afsæt i opdraget været de gymnasiale uddannelser samt merkantile og sundhedsfaglige erhvervsuddannelser. Der er udført casebesøg på to gymnasiale uddannelser, fire SOSU-skoler og to merkantile uddannelsesinstitutioner samt telefoninterviews med ledere fra fem gymnasiale uddannelser og én merkantile uddannelsesinstitution. Undersøgelsens udsigelseskraft er begrænset til de 14 medvirkende ungdomsuddannelsers specifikke institutionelle kontekster. De fund, der præsenteres i undersøgelsen, skal derfor ikke forstås som udtømmende beskrivelser, hvorfra man kan udlede generaliserbare tendenser, ligesom undersøgelsen ikke kan sige noget om omfanget af udøvelsen af negativ social kontrol eller variationen på tværs af institutioner og institutionstyper.

## 2. INDLEDNING

Rambøll Management Consulting har på vegne af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet gennemført en kvalitativ undersøgelse af karakteren af og årsager til negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen er gennemført fra marts 2019 til maj 2019.

### 2.1 Formål og baggrund for undersøgelsen

Baggrunden for undersøgelsen tager især afsæt i den danske politiske dagsorden, som igennem de seneste år har haft stort fokus på at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle unge mennesker, ligesom retten til selvbestemmelse er et centralt opmærksomhedspunkt i relation til valg og gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Dette gælder ikke mindst for unge, som gennem negativ social kontrol begrænses i forhold til deltagelse i samfundet og i retten til at bestemme over eget liv. Fra politisk side har man iværksat handlingsplaner med det formål at forebygge og håndtere de problematikker, der relaterer sig til negativ social kontrol.

Tidligere undersøgelser, der adresserer problemstillingerne, har i høj grad handlet om at afdække *omfanget* af negativ social kontrol, ligesom der er foretaget kortlægninger af forskningsmæssig viden om forebyggelse af social kontrol samt tilgrænsende felter såsom kritisk tænkning, radikalisering og ekstremisme<sup>1</sup>.

Opdraget for denne undersøgelse er en dybdegående kvalitativ undersøgelse af fire problemfelter, hhv. negativ social kontrol, religiøs mobning, selvsegregering og kulturkonflikter blandt unge på ungdomsuddannelserne. Undersøgelsesspørgsmålene relaterer sig til nedenstående:

- Hvorfor og hvordan foregår selvsegregering, fx i valget af uddannelsesinstitution og i deltagelse i sociale arrangementer?
- Hvordan udøves negativ social kontrol overfor unge med ikke-vestlig oprindelse i praksis, og hvilke tegn indikerer i praksis, at religiøs mobning, kulturkonflikter og selvsegregering finder sted på ungdomsuddannelsesinstitutioner?
- Hvilke tiltag og indsatser gør ungdomsuddannelsesinstitutionerne brug af i forhold til at arbejde med håndtering og forebyggelse af problemfelterne?

Undersøgelsen er med afsæt i ovenstående inddelt i to spor. Spor 1 afdækker *karakteren af og årsager* til de fire problemfelter. I spor 1 er der gennemført casebesøg på to gymnasiale uddannelser, fire SOSU-skoler og to merkantile uddannelsesinstitutioner. Spor 2 afdækker indsatser, tiltag og greb, som kan anvendes i forebyggelsen og håndteringen af problemfelterne på uddannelsesinstitutionerne. I spor 2 er der gennemført interviews med aktører fra fem gymnasiale uddannelser og én merkantil uddannelse.

I forlængelse af den politiske dagsorden skal undersøgelsen forstås i henhold til to målbilleder:

- 1) Et ønske om at sikre ens og lige livsmuligheder for alle, uanset baggrund og tilhørsforhold
- 2) Et ønske om at forebygge etablering og eksistens af parallelsamfund.

Med afsæt i ovenstående målbilleder er det centralt, at unge, der fx er i risiko for at blive udsat for negativ social kontrol, kan få den rette støtte og hjælp til at opnå et liv med den personlige frihed, som er en grundlæggende værdi og rettighed i det danske samfund. Ungdomsuddannelserne spiller en stor rolle i unges socialisering og indføring i samfundets normer og værdier – og de er således centrale aktører i det forebyggende arbejde. Samtidig er institutionerne også centrum for de sociale dynamikker, praksisser og adfærdsmønstre, der kan være forbundet med selve

<sup>1</sup> Als Research APS (2018): *Omfang og karakter af negativ social kontrol i grundskolens 6.-8. klasse*; Als Research (2018): *Unge oplevelser af negativ social kontrol*; Rambøll (2018): *Litteraturstudie om forebyggelse af negativ social kontrol i dagtilbud, fritidstilbud, grundskole og på ungdomsuddannelserne*.

risikofaktorerne knyttet til samt konkrete hændelser forbundet med negativ social kontrol, selvsegregering, kulturkonflikter og religiøs mobning.

Nærværende undersøgelse har til formål at bidrage til større indsigt i, hvordan og hvorfor situationer relateret til undersøgelsens problemfelter udspiller sig på ungdomsuddannelserne. Hvor der tidligere har været et særligt fokus rettet mod den form for negativ social kontrol, der udøves af familiemedlemmer overfor individet, har denne undersøgelse også søgt indblik i, hvordan og hvorfor negativ social kontrol udøves unge mennesker imellem. Undersøgelsen drager paralleller til familieforhold, idet unge mennesker i høj grad er påvirket af normer og kultur hjemmefra, som de bærer med sig ind på bl.a. ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen peger ligeledes frem mod indsatser og fokusområder, som ungdomsuddannelserne kan arbejde aktivt med, med henblik på at sikre de to målbilleder om forebyggelse af parallelsamfund og lige livsmuligheder for alle unge.

## 2.2 Undersøgelsens datagrundlag

Undersøgelsen er baseret på kvalitativ dataindsamling og analyse udført over tre måneder. Undersøgelsen er gennemført i tre faser; en indledende fase, en dataindsamlingsfase og en analyse- og formidlingsfase. Den overordnede tilgang i undersøgelsen har været åben og eksplorativ, og undersøgelsen har i høj grad søgt indsigt i *det levede ungdomsliv* på ungdomsuddannelserne. Undersøgelsen har derfor fokuseret på social dynamik og interaktion mellem unge på ungdomsuddannelserne generelt samt interaktioner elever og fagprofessionelle imellem.

Målgruppen for undersøgelsen har med afsæt i opdraget været de gymnasiale uddannelser samt merkantile og sundhedsfaglige erhvervsuddannelser. Undersøgelsen bygger dels på kvalitative casebesøg gennemført i spor 1, dels på telefoninterviews gennemført i spor 2. De forskellige datakilder fremgår af nedenstående boks. Se i øvrigt bilag 1 for en detaljeret beskrivelse af undersøgelsens forløb, metodisk tilgang samt kriterier for case- og informantudvælgelse.

### Boks 2-1: Undersøgelsens datagrundlag

<b>Spor 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Casebesøg</b> over én eller to dage på otte uddannelsesinstitutioner med:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observation i og uden for undervisningen</li> <li>○ Interviews med ledelsesrepræsentanter</li> <li>○ Interviews med lærere og vejledere</li> <li>○ Dilemmaspil med elever i grupper</li> <li>○ Individuelle interviews med elever.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Spor 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dybdegående <b>telefoninterviews</b> med seks uddannelsesinstitutioner med:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Interview med ledelsesrepræsentant</li> <li>○ Interview med lærer</li> <li>○ Interview med vejleder.</li> </ul> </li> </ul>

Som det fremgår af ovenstående, er de kvalitative data indsamlet i to spor. I praksis er data dog anvendt på tværs af sporerne, fx i tilfælde, hvor institutioner i spor 1 har udtrykt gode erfaringer med forskellige tiltag eller indsatser, eller hvis interviewpersoner i spor 2 har givet relevante beskrivelser af problemfelternes karakter.

Undersøgelsen er desuden gennemført med aktiv inddragelse af en følgegruppe, der dels har en forskningsmæssig baggrund, dels er tilknyttet praksismiljøer på området. Formålet med inddragelse af følgegruppen har bl.a. været at kvalificere undersøgelsens metodiske tilgang og forståelse

af problemfelterne, samt at validere og perspektivere undersøgelses fund<sup>2</sup>. Konkret har følgegruppen bidraget med deres viden af tre omgange, jf. nedenstående boks.

#### Boks 2-2: Inddragelse af følgegruppe

1. I den indledende fase har følgegruppen kvalificeret undersøgelsens metodiske tilgang samt valideret og perspektiveret forståelsen af problemfelterne
2. Dernæst har følgegruppen valideret de analytiske fund samt bidraget med egne oplevelser/perspektiver
3. Slutteligt har følgegruppen valideret rapporten.

#### 2.2.1 Undersøgelsens udsigelseskraft

Undersøgelsens kvalitative tilgang har givet mulighed for detaljeret at kunne beskrive, hvordan problemfelterne *opleves, forstås og italesættes* af de medvirkende aktører. Det er i denne sammenhæng væsentligt at være opmærksom på, at interviewpersonernes oplevelser kan være påvirket af den generelle debat og forståelse af undersøgelsens problemfelter. Tematikkerne centreret om de to målbilleder og undersøgelsens genstandsfelt – negativ social kontrol – er i den offentlige debat i Danmark i høj grad forbundet med debatten om integration af især muslimske borgere og/eller borgere med mellemøstlig baggrund. I dele af den offentlige debat bliver muslimer ofte portrætteret som personer, der har stærke og traditionelle familiemønstre, og som derfor er mere tilbøjelige til at udøve social kontrol – særligt i forhold til kvinder. Dette kommer fx til udtryk i det heftigt debatterede "burkaforbud" fra 2018, hvor et ofte fremført argument handler om, at muslimske kvinder, der bærer burka, er underlagt negativ social kontrol fra deres familier eller ægtefæller. Den offentlige debat om muslimer og islam i Danmark er karakteriseret ved udtalte og markante identitetsgrænser, der ofte trækker et modsætningsbillede op mellem "os", danskere, og "dem", muslimer. I dominerende dele af den offentlige debat er negativ social kontrol konnoteret med både "muslimskhed" og med køn: Det er muslimske kvinder, der udsættes for social kontrol<sup>3</sup>.

Debatten, hvor kun enkelte nedslagspunkter er fremhævet ovenfor, er relevant at inddrage her, fordi de markante værdier og holdninger, der udtrykkes i den, også til en vis grad er rammesættende for, hvordan interviewpersonerne i denne undersøgelse forholder sig til og forstår begrebet negativ social kontrol. Det kommer fx til udtryk, når uddannelsesinstitutioner, der er kontaktet i forbindelse med undersøgelsen, frabeder sig at deltage, fordi de ikke ønsker at bidrage til en negativ stigmatisering af deres muslimske elever. Det kommer også til udtryk under interviews, hvor interviewpersoner stort set udelukkende forbinder negativ social kontrol med noget, der foregår blandt muslimske elever og/eller elever med etnisk minoritetsbaggrund.

Interviewpersonernes udsagn og oplevelser kan således forstås som indlejret i kontekstuelle opfattelser af, hvad negativ social kontrol er – navnlig et fænomen, som udøves og forekommer blandt etniske og muslimske minoriteter, og ikke i samme grad forekommer blandt etnisk danske unge. Dette er ikke ensbetydende med, at negativ social kontrol ikke forekommer blandt etniske danske elever, men snarere, at fænomenet for interviewpersonerne i denne undersøgelse ikke bliver identificeret som negativ social kontrol, når det sker blandt etnisk danske elever.

Overordnet set betyder det, at begreberne i denne undersøgelse er genstand for bestemte kontekstuelle opfattelser af, hvad social kontrol indebærer, hvem der udøver det, hvem der er underlagt social kontrol og hvordan det kommer til udtryk. Nærværende undersøgelse bidrager til den offentlige debat via beskrivelser af problemfelterne, gennem lærere, ledere, vejledere og elevers oplevelser af dem, og søger på den måde at bidrage med et nuanceret blik på problemfelterne, som rækker udover den måde, hvorpå de beskrives i den offentlige debat. Dog er det væsentligt at være opmærksom på disse kontekstuelle forståelser, fordi de er indlejret i empirien for

<sup>2</sup> Det skal understreges, at undersøgelsens fund udelukkende er Rambølls ansvar.

<sup>3</sup>Jf. Jeldtoft, N. (2013): "The Hypervisibility of Islam" i Jeldtoft, N. & Woodhead, L.: *Everyday Lived Islam in Europe*; Hervik, P (2011): *The Annoying Difference: The Emergence of Danish Neonationalism, Neoracism, and Populism in the Post-1989 World*.



undersøgelsen. Det er i forlængelse heraf væsentligt i fortolkningen af rapportens fund, at man som læser tager højde for, at interviewpersonernes udsagn er præget af den offentlige debat på området og de tilgængelige forståelser af feltet<sup>4</sup>. Samtidig er det værd at bemærke, at tidspunktet for dataindsamlingen, kort tid før et folketingsvalg<sup>5</sup>, må antages at have betydning for de indsamlede data.

Undersøgelsens udsigelseskraft er desuden begrænset til de 14 medvirkende ungdomsuddannelsers specifikke institutionelle kontekster. De fund, der præsenteres i undersøgelsen, skal derfor ikke forstås som udtømmende beskrivelser, hvorfra man kan udlede generaliserbare tendenser, ligesom undersøgelsen ikke kan sige noget om omfanget af udøvelsen af negativ social kontrol eller de andre problemfelter. Undersøgelsen søger at give indblik i karakteren af og årsager til undersøgelsens problemfelter samt indblik i, hvordan ungdomsuddannelsesinstitutioner arbejder med tiltag til forebyggelse og håndtering af problemfelterne gennem konkrete *eksempler* og *oplevelser* fra ungdomsuddannelsesinstitutionerne.

Undersøgelsens problemfelter har været mere eller mindre udtalte på de deltagende institutioner, hvorfor det er vanskeligt at drage (skarpe) konklusioner på tværs. I formidlingen af de analytiske fund anvendes derfor begreberne 'enkelte', 'nogle' eller 'flere'. 'Enkelte' bruges i de tilfælde, hvor en eller to interviewpersoner udtaler sig om en tendens, oplevelse eller lignende. 'Nogle' anvendes, når der er tale om tre til fem interviewpersoner, og 'flere' henviser til, at flere end fem interviewpersoner har peget på samme tendens.

### 2.3 Læsevejledning

Denne rapport indeholder i alt fem kapitler:

- Kapitel 1 indeholder en kort sammenfatning af undersøgelsens hovedpointer.
- Kapitel 2 rummer nærværende indledning med undersøgelsens formål, baggrund og metode.
- I kapitel 3 præsenteres undersøgelsens genstandsfelt og de fire problemfelter, herunder hvordan problemfelterne er afgrænset og kvalificeret gennem undersøgelsen.
- Kapitel 4 omhandler resultater af undersøgelsen baseret på analyse i spor 1 med fokus på karakteren af og årsager til negativ social kontrol og selvsegregering på ungdomsuddannelserne. I dette kapitel anvendes såkaldte 'scenarier' (markeret med blå bokse), som er konstrueret på baggrund af ét eller flere udsagn fremført af interviewpersoner i undersøgelsen.
- Slutteligt præsenteres i kapitel 5 analysens fund i spor 2, hvor de identificerede tiltag, indsatser og greb til forebyggelse og/eller håndtering af undersøgelsens problemfelter i ungdomsuddannelseskonteksten beskrives.

---

<sup>4</sup> I kapitel 3 beskriver vi, hvordan vi analytisk har operationaliseret begreberne social kontrol, selvsegregering, religiøs mobning og kulturkonflikter for også metodisk at imødegå de kontekstuelle opfattelser af begreberne.

<sup>5</sup> Folketingsvalget den 5. juni 2019.

### 3. GENSTANDSFELTET OG DE FIRE PROBLEMFELTER

Undersøgelsens opdrag relaterer sig til fire problemfelter, hhv. negativ social kontrol, selvsegregering, religiøs mobning og kulturkonflikter. Forståelsen af de fire problemfelter er i undersøgelsen operationaliseret via en hypotetisk-deduktiv tilgang, hvor der indledningsvist er arbejdet med en kvalificering og afgrænsning af de fire problemfelter. De empiriske og analytiske fund er endvidere anvendt aktivt til at tilpasse begrebsbrugen og forståelsen af problemfelterne. Analysen af empirien har vist, at social kontrol og selvsegregering skal forstås adskilt i denne analyse. Således arbejder vi i analysen med en operationel forståelse, hvor begreberne social kontrol og selvsegregering udgør to overordnede begreber, inden for hvilke emner som religion, køn, kultur og etnicitet kommer til udtryk.

#### 3.1 De fire problemfelter

*Social kontrol* forstås i denne undersøgelse som en form for adfærd, der er med til at oppebære grupper og individers forståelse af, hvad der konstituerer korrekte og acceptable normer og adfærd for medlemmer af en gruppe<sup>6</sup>. Social kontrol udøves af medlemmer af grupper som et forsøg på at regulere adfærd for andre af gruppens medlemmer. Det er således en intern gruppedynamik, som er med til at producere og reproducere identitet og tilhørsforhold for individerne i gruppen. Da gruppedannelser er dynamiske, og individer kan føle tilhør og blive opfattet som medlem af flere forskellige grupper afhængig af tid og kontekst, vil individer ofte skulle forholde sig til flere forskellige – og sommetider internt modstridende – forståelser af, hvad der udgør acceptable normer og adfærd. Social kontrol forekommer blandt alle grupper, i alle samfundslag og på forskellige niveauer i samfundet.

I hverdagslivets arenaer, som fx hjemmet, uddannelsesinstitutioner og sociale sammenhænge, handler social kontrol ofte om at kontrollere eller regulere adfærd, der opfattes som 'stødende' i forhold til gruppens moral og normer<sup>7</sup>. Social kontrol kan komme til udtryk på flere forskellige måder: Via opdragelse, som ofte vil være internaliseret af gruppens medlemmer, men også via sociale sanktioner som fx, når et medlem af en gruppe udsættes for et socialt pres, udelukkes, mobbes eller afstraffes pga. adfærd, som ikke er accepteret af den normsættende gruppe. Social kontrol kan således have alvorlige negative konsekvenser for individers muligheder for udfoldelse og deltagelse<sup>8</sup>. I sådanne tilfælde er der tale om *negativ social kontrol*.

I denne forståelse er social kontrol en måde, hvorpå grupper producerer og reproducerer sociale identiteter og tilhørsforhold. Begreberne *religion*, *kultur* og *etnicitet* kan forstås som identitetsmarkører, som kan tone indholdet for, hvordan (negativ) social kontrol kommer til udtryk<sup>9</sup>. Grupper og individer kan således anvende religiøse, kulturelle, etniske, socioøkonomiske eller politiske markører (som fx beklædning, sprog, udseende, moral, spisevaner etc.) til både at udgrænse adfærd, som ikke er accepteret af den normsættende gruppe og til samtidigt at reproducere gruppens identitet<sup>10,11</sup>. Det er her væsentligt at understrege, at forhandlinger af identitet, hvor en gruppe definerer sig selv i modsætning til andre, er en betingelse for formationen af social identitet, og at dette sker for alle mennesker i alle relationer hver dag<sup>12</sup>. Alle disse udtryk for negativ social kontrol kan have negative konsekvenser for individers deltagelse og lige udfoldelsesmuligheder i samfundet<sup>13</sup>.

<sup>6</sup> Barth, F. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries*; Durkheim, E. (2001 [1912]): *The elementary forms of Religious Life*

<sup>7</sup> Durkheim ibid.

<sup>8</sup> Roskilde Festival Foreningen og Børns Vilkår (2019): *Adfærdskontrol og tankefængsel - Børns oplevelser med negativ social kontrol*.

<sup>9</sup> Jenkins, R. (1994): "Rethinking Ethnicity. Identity, categorization and power" I *Ethnic and Racial studies* 17 (2), pp. 197-223.

<sup>10</sup> Goffmann, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*.

<sup>11</sup> Gilliam, L. (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*.

<sup>12</sup> Jenkins ibid.

<sup>13</sup> Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*.

*Selvsegregering* trækker på de samme teorier og forklaringsmodeller om gruppedannelse, som er gennemgået for beskrivelsen af social identitet ovenfor. *Selvsegregering* er en specifik gruppedynamik eller adfærd, som kan finde sted, når grupper oplever et ydre pres, hvor de fx defineres negativt af en anden gruppe<sup>14</sup>. I minoritetssammenhænge taler man om *selvsegregering*, som en *minoritetsstrategi*, der handler om, at minoriteten søger at værne om sin egen identitet og kendetegn ved at dyrke en fælles identitet og samtidigt afskærme sig aktivt fra andre grupper ved fx at etablere tydelige grænser, som tager udgangspunkt i, hvad grupper forstår som egne normer, værdier og adfærd. *Selvsegregering* handler altså om, at *in-group*- og *out-group*-dynamikkerne bliver så markante, at nogle grupper aktivt forsøger at afgrænse sig selv fra andre grupper og dette sker ofte med aktiv brug af bestemte identitetsmarkører – fx kultur, religion, etnicitet, socio-økonomiske faktorer og/eller andre forhold.

I forlængelse af ovenstående kan begreberne om *kulturkonflikt* og *religiøs mobning* siges at være indlejret i de to overbegreber. Religion og kultur forstås derved som to ud af flere faktorer, der kan farve, hvordan negativ social kontrol og *selvsegregering* kommer til udtryk. Idet begreberne ikke opfattes som relevante af de deltagende interviewpersoner, kan der i dataindsamlingen ikke gives empirisk belæg for en analytisk relevans af disse. Kulturkonflikter og religiøs mobning kan i nærværende undersøgelse således ikke forstås som selvstændige, analytiske kategorier.

---

<sup>14</sup> Tajfel, H. (1978): *The Social Psychology of Minorities*; Krag, Helen (2006): *Mangfoldighed, magt og minoriteter*.

## 4. SPOR 1: ÅRSAGER TIL OG KARAKTEREN AF NEGATIV SOCIAL KONTROL OG SELVSEGREGERING

Nærværende kapitel sætter fokus på karakteren af og årsager til negativ social kontrol og selvsegregering på ungdomsuddannelserne. Kapitlet belyser således, hvordan og hvorfor negativ social kontrol udøves i praksis på ungdomsuddannelserne, samt hvordan og hvorfor selvsegregering foregår.

### 4.1 Negativ social kontrol

Afsnittet tager udgangspunkt i, hvordan negativ social kontrol forstås og opleves blandt elever, ledere, lærere og vejledere på udvalgte ungdomsuddannelsesinstitutioner. Det er væsentligt indledningsvist at fremhæve, der blandt de deltagende uddannelsesinstitutioner er stor forskel på, hvordan og i hvilket omfang negativ social kontrol udøves og opleves. Ligeledes peger flere på, at den form for negativ social kontrol, de unge udsættes for, i høj grad sker i hjemmet og som udgangspunkt kun i mindre grad udspiller sig på selve uddannelsesinstitutionen. Det kan derfor være vanskeligt for de involverede interviewpersoner at give en dækkende beskrivelse af karakteren af og årsagerne til udøvelsen af negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne.

Nedenstående analyse skal læses i forlængelse af de væsentlige metodiske betragtninger og forbehold præsenteret i kapitel 2.

#### 4.1.1 Forforståelser af negativ social kontrol

Et væsentlig fund i undersøgelsen omhandler, hvordan især lærere og ledes forforståelser af negativ social kontrol som fænomen er på spil i den indsamlede empiri. Som beskrevet i rapportens indledning, refererer interviewpersonerne som udgangspunkt til unge med muslimsk eller etnisk minoritetsbaggrund, når tematikkerne relateret til negativ social kontrol berøres. Endvidere er der i nogle tilfælde tale om en høj grad af forudindtagethed i forhold til opfattelser af bestemte kulturelle eller religiøse praksisser, hvilket har betydning for, hvordan negativ social kontrol opleves og italesættes på ungdomsuddannelserne. Ved at viderebringe interviewpersonernes udtalelser kan denne undersøgelse være med til at reproducere forforståelser om elever og familier med minoritetsbaggrund – forforståelser, som denne undersøgelse givet dens karakter og omfang, ikke har mulighed for at afdække baggrunden for.

Det kan derfor betragtes som et analytisk fund i sig selv, at disse forforståelser i høj grad er til stede blandt de medvirkende interviewpersoner i undersøgelsen. Dette er et væsentligt opmærksomhedspunkt, fordi lærere, vejledere og ledes forventninger til elevernes opførsel på baggrund af specifikke antagelser om fx kultur og religion, i sig selv kan være begrænsende for elevernes mulighedsrum i og uden for undervisningen<sup>15</sup>. Dette kalder på, at der i det fremadrettede arbejde med negativ social kontrol arbejdes aktivt med de fagprofessionelles blik på elever med minoritetsbaggrund; hvordan møder de, og forstår de, disse elever, og hvilke antagelser hviler mødet med elever på? Dette aspekt bliver yderligere belyst i kapitel 5, hvor resultaterne af undersøgelsens spor 2 præsenteres.

#### 4.1.2 Hvordan kommer negativ social kontrol til udtryk?

Tidligere undersøgelser viser, at det typisk er piger med anden etnisk baggrund end dansk, som udsættes for negativ social kontrol<sup>16</sup>. Disse fund understøttes i nærværende undersøgelse, idet interviewpersonerne i overvejende grad refererer til piger med anden etnisk baggrund end dansk, når de beskriver karakteren af og situationer med negativ social kontrol.

<sup>15</sup> Lagermann, L.C. (2019). Farvede forventninger, Aarhus Universitetsforlag.

<sup>16</sup> Als Research APS (2018): Omfang og karakter af negativ social kontrol i grundskolens 6.-8. klasse; Børns Vilkår (2019): Adfærdskontrol og tankefængsel - Børns oplevelser med negativ social kontrol.

Undersøgelsen peger dog også på, at drenge med anden etnisk baggrund end dansk udsættes for negativ social kontrol – det kommer dog typisk til udtryk på en anden måde. Hvor piger med minoritetsbaggrund kan opleve at blive begrænset i forhold til, hvem de må være sammen med, og hvordan de skal opføre sig i det offentlige rum, bliver det forventet af nogle minoritetsdrenge, at de kontrollerer og overvåger deres søstre eller andre familiemedlemmer. Drengene bliver desuden ifølge enkelte ledere og lærere gjort ansvarlige for, hvordan deres kvindelige familiemedlemmer opfører sig. Dette kan fx komme til udtryk ved, at drengene holder øje med pigerne og rapporterer tilbage til familien, hvis søstre eller andre familiemedlemmer opfører sig uanstændigt.

Interviewpersoner peger dog også på, at der er områder, hvor etniske minoritetsdrenge og -piger kontrolleres på lige vis. Det gælder særligt i forhold til valg af kæreste og ægtefælle, hvor forældrene kan have bestemte krav og forventninger til, hvem de unge indgår forhold med. Derudover fremhæver flere interviewpersoner, at både etniske minoritetsdrenge og -piger kontrolleres i forhold til, hvilken uddannelse de vælger.

*Det finder helt klart mest sted blandt pigerne. De oplever kontrol med, hvordan de agerer i forhold til drenge, men også i forhold til meget andet. Det er meget udbredt at holde hinanden på plads. Hvis man har fået en kæreste, bliver det fortalt alle steder. Pigerne skal i den grad styre deres adfærd og sikre, at den ikke afviger fra normen.*

*Leder, Gymnasium*

*Det er selvfølgelig mest piger, men jeg synes også at opleve flere og flere drenge, der er underlagt social kontrol. Der er nogle fastlåste forventninger til, hvordan fx arabiske drenge skal være. Det gælder særligt den meget patriarkalske kultur. De vælger heller ikke selv, hvem de vil være kærester med.*

*Lærer, Gymnasium*

Generelt peger interviewpersonerne således på, at både drenge og piger med anden etnisk baggrund end dansk kan være ofre for negativ social kontrol. Det samme gælder i forhold til udøvere af negativ social kontrol, hvor flere interviewpersoner understreger, at det ikke kun er drenge, der kontrollerer piger, men at piger også kontrollerer hinanden. Det gælder fx i skoletiden, hvor pigerne holder øje med, hvem der er sammen i frikvartererne og uden for skoletiden, hvor særligt festerne er genstand for overvågning og adfærdsregulering. Undersøgelsen peger derfor også på, at social kontrol ikke alene udøves af forældre, brødre eller andre familiemedlemmer, men at negativ social kontrol også kan forekomme mellem unge mennesker, der ikke nødvendigvis er i familie med hinanden.

Der er således tale om, at negativ social kontrol er et komplekst fænomen, som tager sig forskelligt ud afhængigt af, hvor det undersøges. Når etniske minoritetspiger udsættes for social kontrol, handler det som oftest om, at de begrænses i deres adfærd, mens etniske minoritetsdrenge både begrænses i deres adfærd, men også forventes at agere som familiens forlængede arm.

I det følgende præsenteres fem måder, hvorpå interviewpersonerne giver udtryk for, at negativ social kontrol kommer til udtryk. De fem områder præsenteres enkeltvist nedenfor og vedrører følgende:

- Overvågning og blikke fra andre
- Sladder og rygter
- Valg af kæreste
- Valg af uddannelse
- Begrænset deltagelse i aktiviteter i og uden for skoletiden.

### Overvågning og blikke fra andre

På tværs af de deltagende institutioner peger flere lærere, vejledere og ledere på, at negativ social kontrol særligt kommer til udtryk gennem overvågning (det at blive holdt øje med) samt gennem særlige blikke fra andre unge eller familiemedlemmer. Der er her tale om et kontinuum, hvor den direkte overvågning udgør en mere eksplicit og indgribende form for kontrol, mens de irettesættende blikke er en mere indirekte form for kontrol, som er mindre indgribende for den enkeltes udfoldelsesmuligheder.

Konkret fremhæver lærere og ledere, at der bliver overvåget og holdt øje på flere forskellige måder, ligesom overvågningen foregår i skoletiden såvel som uden for skoletiden. Ét element af overvågningen handler om, at etniske minoritetspiger bliver eskorteret til og fra uddannelsesinstitutionen af familiemedlemmer, eller at brødre/fætre henter deres søstre/kusiner til skolefesterne.

Derudover er der eksempler på familiemedlemmer eller andre unge, der sender særlige blikke i skoletiden eller til fester. Disse blikke har karakter af irettesættende blikke, dvs. små signaler mellem de unge, der indikerer, at en opførelse er upassende, forkert eller lignende. I relation hertil fremhæves det, at piger med tørklæde synes at være særligt udsatte for overvågning og blikke fra andre unge. Ifølge ledelsen på en af de deltagende institutioner hænger dette sammen med, at piger med tørklæde i høj grad positionerer sig og bliver positioneret som "rigtige" muslimer, der har højere moral, hvad angår kæresten og det at overholde islams forskrifter. Udefra set er der således højere forventninger til den adfærd, som gør sig gældende for piger med tørklæde, hvorfor pigerne er særligt udsatte for irettesættende blikke. Samtidig fremhæves det blandt enkelte lærere og vejledere, at piger med tørklæde ligeledes selv kan være kontrollerende. Nedenstående citat illustrerer, hvordan piger med tørklæde kan kontrollere og irettesætte piger, der ikke optræder på passende vis. Citatet er ligeledes et eksempel på, at religion kan bruges som en grænsedragningsmarkør, dvs. at religion anvendes i et forsøg på at udgrænse andre piger.

*De siger tit: "Du er en dårlig muslim". Jeg ved ikke, om det er mobning, men der er helt sikkert tale om hierarkier. Altså nogle af de pæne muslimske piger, som gør alting rigtigt. De ser ned på andre piger, også danske piger. Det gælder særligt i forhold til fester og alkohol.*

*Leder, Gymnasium*

Ifølge flere interviewede lærere og ledere finder overvågningen og de irettesættende blikke sted både i og uden for undervisningen. Tre ansatte på ungdomsuddannelserne udtaler følgende:

*Det er ikke kun et problem til fester, det kan også være i klassen. Der er piger, som opsøger os i studievejledningen, fordi de føler, de ikke kan eller må noget som helst. De føler sig kontrolleret og føler sig overvåget nærmest 24/7. Det gør jo, at de færdes mindre frit, og de føler sig hele tiden bange for at træde ved siden af. Nogle af dem giver udtryk for, at de slet ikke ved, hvad de har gjort, for det kan være så lidt. Fx noget, de har sagt, eller hvis de har siddet og snakket med en dreng.*

*Vejleder, Gymnasium*

*Det er et overvågningsmønster, som de [drengene med etnisk minoritetsbaggrund] har overfor indvandrerpigerne. Der er meget social kontrol over de piger – også når de er på skolen. De er omkring de piger hele tiden, også i frikvartererne. De følger dem hele tiden. Pigerne har ikke en chance for at integrere sig med de danske piger.*

*Lærer, Merkantil*

*Jeg er også religionslærer, og jeg har oplevet, at nogle sidder og vogter over hinanden, når vi arbejder med islam. Hvad de siger, og hvad de ikke siger. Alle kender alle, og det kan lynhurtigt rygtes, hvis ens datter siger noget, som måske i tredje led kan opfattes som kritisk over for islam.*

*Vejleder, Gymnasium*

Som citaterne indikerer, kan overvågningen bidrage til, at de unge minoritetspiger begrænses i forhold til, hvem de taler med, hvad de laver og hvordan de deltager i undervisningen. Flere lærere, ledere og vejledere peger samtidig på, at den negative sociale kontrol i høj grad også

udspiller sig uden for skoletiden, hvor særligt festerne bliver en arena for overvågning og irettesættende blikke. Til festerne bliver der holdt øje med, hvem pigerne snakker og danser med, hvordan de bevæger sig, og hvad de drikker. Nedenfor er illustreret en konkret situation med en ung pige, der henvender sig til studievejlederen, fordi hun føler sig overvåget på dansegulvet.

#### Boks 4-1: Scenarie – Overvågning på dansegulvet

Der er fest på et gymnasium, og en ung pige danser på dansegulvet sammen med sine veninder. Hun og veninderne har alle anden etnisk baggrund end dansk og bærer tørklæde. Pigen opdager, at en gruppe drenge – også af anden etnisk herkomst end dansk – sætter sig på en stribe foran dansegulvet for at observere, hvad der sker. Pigen bryder sig ikke om det, for hun føler sig overvåget.

Flere lærere og ledere fremhæver, at overvågning er blevet nemmere, mere omfattende og potentielt mere effektiv i kraft af de unges brug af computere og telefoner og særligt deres færden på de sociale medier; dels er det nemmere at følge med i, hvad andre unge laver i deres fritid, dels er det nemmere at hænge folk ud på de sociale medier, fx hvis de ikke opfører passende. Dette bidrager ifølge interviewpersonerne til en markant adfærdsregulering, idet de unge frygter, at billeder eller lignende skal deles med forældre eller andre familiemedlemmer. Mobiltelefoner og de unges mulighed for at dokumentere hinandens opførsel fx gennem billeder betyder således, ifølge flere lærere og ledere, at unge generelt er eller kan føle sig under konstant overvågning.

#### Sladder og rygter

I forlængelse af overvågningen fremhæver flere interviewpersoner, både elever, lærere og ledere, at unge med anden etnisk baggrund end dansk udsættes for sladder og rygter, hvis de opfører sig på en måde, som opleves som "uanstændig" eller uden for de opsatte normer. Der er ifølge interviewpersonerne en tendens til, at nogle unge med minoritetsbaggrund sladrer om hinanden – til forældre eller andre familiemedlemmer – hvis de oplever, at en ung handler 'for dansk' eller uden for det kulturelle/religiøse kodeks, fx i forhold til fester, kærester og alkohol. Ifølge ledere, lærere og vejledere anskuer nogle unge det som deres pligt at fortælle forældre mv. om oplevelser, de har set eller hørt om på skolen. Dette er ifølge interviewpersonerne for at sikre, at de unge ikke roder sig ud i noget, de ikke kan styre, eller for sikre, at familiens ære ikke bliver krænket. Overvågning og frygten for at blive hængt ud på de sociale medier gennem sladder og rygter kan medføre en angst hos de unge, som kommer til udtryk gennem selvkontrol – dvs. at de unge adfærdsregulerer sig selv, så de lever op til de opsatte normer.

*Det er især pigerne, der er udsat, men det er ofte drengene, der udøver det. De meddeler tilbage til far og mor, hvad de har set og hørt. Det er en anderledes kultur end vores, hvor danske unge betragter det som ukammeratligt at sladre. Det er det ikke i deres verden. Der bliver de nødt til det, så de ikke kommer ud i noget, de ikke kan styre. Det er forskellige verdener. De skal prøve at forhindre, at de kommer ud i noget, de ikke kan styre. De gør det bestemt ikke, fordi de tænker, at de skal gøre et andet menneske ondt.*

*Vejleder, Gymnasium*

*Jeg ved, at mange folk ikke kan gøre for det [når de sladrer om andre], de kan ikke være ligeglade. Mange tager det personligt. "Okay, han er ved at få en kæreste, hvad er nu det?". Nogle få er okay med det, andre siger: "Øh, hvad laver du?". Det er mest, hvis mine forældre finder ud af det [at jeg har fået en kæreste], for så ville de lave restriktioner på, hvad jeg må lave.*

*Elev, Merkantil*

Der er ifølge enkelte lærere, vejledere og ledere forskel på, hvorvidt der bliver sladret til forældre/familiemedlemmer eller til skolen. Hvor der blandt nogle etniske minoritets elever er en kultur for at sladre til sine forældre, hvis man har oplevet noget krænkende på skolen, kan det modsat være uacceptabelt at inddrage skolens personale i personlige problemer. Nedenfor gives et konkret eksempel på, hvordan man som ung kan blive udstillet på de sociale medier, hvis man har sladret til en ansat på skolen.

*Der er et helt særligt begreb, som flourerer blandt de etniske minoriteter; snake. Snake betyder, at man har sladret om nogle, eller at man har bedt om hjælp til noget. Det kan fx være, hvis man er gået til en studievejleder med problemer, eller hvis man har fortalt, hvad der er sket til en fest eller noget. Det er nyt at være en snake. Det er på niveau med luder. De unge deler det på Instagram. Her lægger de et billede ud, hvor personens hoved er dækket til med slanger. Så er man altså færdig. Så ved alle, at man har sladret. Det ville en etnisk dansk elev aldrig finde sig i. Der ville være forældre, der råbte op. Her har danskerne nogle helt andre grænser. Det er som om, at det kører i en verden, der er ved siden af os. En verden, vi ikke kender til og forstår.*

Leder, Gymnasium

I forhold til ovenstående scenarie er det væsentligt at tilføje, at flere unge majoritetselever på ungdomsuddannelserne ligeledes udsættes for sladder, rygter og det at blive hængt ud på sociale medier, fx i forhold til slut-shaming. Her kan man tale om, at mekanismen er meget lig ovenstående; at udskamme den involverede for at få vedkommende til at opføre sig eller ikke opføre sig på en bestemt måde. Ifølge nogle interviewpersoner kan der dog for unge, der fra familiens side er underlagt negativ social kontrol eller anden streng dogmatisk/religiøs praksis, være voldsomme konsekvenser af rygter, sladder og udskamning på de sociale medier. Disse unge risikerer at komme i problemer, både hvis familien får viden om rygterne, ligesom rygter, sladder eller kompromitterende billeder kan anvendes til afpresning af de unge.

### Valg af kæreste og ægtefælle

Det bliver af flere interviewpersoner, både lærere, ledere og elever, fremhævet, at både minoritetspiger og minoritetsdrengene kan opleve at være begrænset i forhold til, hvem de må være kæreste med. De unge udtaler selv:

*Ifølge mine forældre var det et kæmpe problem, at jeg havde en kæreste, som var uden for min kultur. Jeg syntes ikke, det var et problem. Mine venner syntes, det var godt klaret, men mine forældre ville gerne have, at jeg havde en kæreste med samme kultur. Jeg er også blevet truet med at blive smidt ud hjemmefra. Det skete for to måneder siden.*

Elev, Merkantil

*Hvis jeg ikke tager direkte hjem fra skole, så kan mine forældre godt blive sure. De vil gerne have, at jeg kommer hjem. Det er min far, som bliver sur. Min mor er mere loose. De bestemmer også lidt over, hvor jeg tager hen, og hvem jeg er sammen med. Jeg må heller ikke tage drenge med hjem. [...] Det med drenge er, fordi min far ikke vil se mig med andre drenge, før der kommer én og siger; 'jeg vil giftes med din datter'. Han vil ikke have, at jeg er som danske piger og tager en masse drenge med hjem.*

Elev, Merkantil

*Jeg fik at vide, at hvis jeg skulle være kæreste med hende, så skulle de give lov. De sagde det ikke sådan direkte, men jeg fik den følelse. Jeg spurgte dem, fordi min kæreste plagede mig, og mine forældre sagde nej. Det gav mig nogle konsekvenser, som fx at jeg ikke måtte snakke med så mange eller være ude.*

Elev, Gymnasium

Også lærere, vejledere og ledere giver udtryk for, at de unges frihed til at vælge kæreste/ægtefælle er begrænset, og at det har konsekvenser for deres trivsel og skoleliv.

*Vi har haft en del, som blev gift tidligt, også meget tidligt. Og vi har også nogle, som ikke er blevet gift med den, de godt kunne tænke sig. Så vi har haft nogle, der skulle bryde med ægteskabet. Jeg har haft en pige, som jeg har brugt lang tid på, og som heller ikke kunne leve op til uddannelseskravene. Hun havde to piger og boede i et hus. Hun var giftet bort tidligt med en mand, der var psykisk syg. Og hendes mor og søster boede faktisk i samme hus i underetagen. Så hun kunne ikke komme ud af det her forfærdige forhold, fordi familien boede nedenunder. Hvor skulle hun flytte hen? Han var meget ustabil og farlig. Der var vi meget inde over. Hun bliver færdig nu her, men det tog et år mere end planlagt. Det har været så hårdt.*

Leder, SOSU



*Den seneste pige, jeg har meldt ud, er en pige, som er kommet hertil byen, fordi familien ville have hende muslimsk gift. Vi finder ud af hen ad vejen, at [hendes mand] er voldelig, og at hun ikke vil have ham mere. Sådan en pige, der er anbragt i en by af familien, hvad kan hun gøre? Hun har svært ved at få et sted at bo, hun kan ikke søge hjælp. En dansk pige, der forlader en kæreste, vil ofte søge familien, men det kan hun ikke, for de vil ikke acceptere det. Hun kan ikke bo alene. Sådan en pige er mutters alene. Og selvom vi forsøger at hjælpe fra skolens side med hyppige samtaler, med studievejledere og mig og en mentor. Vi sætter et stort hjælpeapparat op, og alligevel ender det med, at hun ikke kommer i skole.*

*Leder, Gymnasium*

Som det fremgår af ovenstående citater, kan konsekvenserne af arrangerede ægteskaber være alvorlige for de etniske minoritetspiger. I nogle tilfælde vælger pigerne at bryde med ægteskabet, hvilket kan betyde, at de også må bryde med familien. Institutionen kan i sådanne tilfælde sætte den unge i forbindelse med et krisecenter, som støtter den unge gennem situationen. Andre gange fastholdes den unge i ægteskabet, men mistrives i skolelivet såvel som i livet generelt.

I de tilfælde, hvor de etniske minoritetsunge fratages muligheden for at være kæreste med en, de holder af, påvirkes de unge mentalt, ligesom de i højere grad føler sig overvåget i forhold til, om de er sammen med andre af modsatte køn. Disse situationer opleves af ledelse og lærere på uddannelserne som nogle, der går ud over mulighederne for at deltage i skolelivet og i ungdomslivet generelt. Nedenstående scenarie illustrerer, hvordan en ung har svært ved at leve op til skolens faglige forventninger, fordi hun mentalt er påvirket af sin parforholdssituation.

#### **Boks 4-2: Scenarie – Ung kvinde er ved at dumpe et fag**

En ung kvinde med anden etnisk herkomst end dansk er til samtale med lederen fra den SOSU-skole, hun går på. Hun er ved at dumpe i dansk. Hun går ofte råbende eller skrigende fra undervisningslokalet. Hun bliver generelt opfattet af sin lærer som en kvinde "med meget attitude". Lederen tager en samtale med hende og spørger ind til, hvordan det går. Først hidser den unge kvinde sig op, men lederen spørger ind til, hvordan det går med dansk. Den unge kvinde svarer, at det har hun faktisk nemt ved. Hun fik 10 i folkeskolen. Lederen spørger ind til, hvordan det går i klassen. Det går fint, svarer den unge kvinde; der var lidt problemer med nogle få klassekammerater. Lederen spørger, hvordan det går med kvindens følelsesregulering – kan hun styre sine følelser? Kvinden svarer, at det kan hun ikke, og lederen kan mærke, at der er noget på spil. Det viser sig, at den unge kvinde har en kæreste, som familien har forbudt hende at være sammen med. Hun har derfor svært ved at koncentrere sig i timerne.

Enkelte lærere og ledere peger også på eksempler, hvor de unge forbydes at gå i skole, fordi forældrene er bange for, at de unge vil være sammen med kæresten i skoletiden. Dette har en negativ indflydelse på den unges skolegang, sociale liv og faglige præstationer. Endelig er der enkelte eksempler på unge, der udsættes for vold og trusler fra forældre, der opdager, at de unge er kærestere med en, som forældrene ikke accepterer. Truslerne går typisk på at blive smidt ud hjemmefra eller blive udstødt. I de meget alvorlige eksempler trues unge piger på livet.

#### **Valg af uddannelse**

Både elever, lærere, vejledere og ledere giver udtryk for, at nogle etniske minoritetsunge kan påvirkes i forhold til valg af uddannelse. Der er i denne forbindelse både tale om faktorer, som tiltrækker de unge til særlige uddannelser, ligesom der er faktorer, der afholder de unge fra at søge mod specifikke uddannelser. Til disse faktorer er der stor forskel på, hvorvidt der er tale om gymnasiale uddannelser, SOSU-uddannelser eller merkantile uddannelser.

For de gymnasiale uddannelser gælder, at disse ofte er symboliseret med prestige og mulighed for videreuddannelse. Dette er en tilknytningskraft for flere unge, som hjemmefra møder høje forventninger i forhold til fremtidig karriere. Flere interviewpersoner giver konkret udtryk for, at det er mest fordelagtigt at gå efter ALI-uddannelserne (advokat, læge eller ingeniør), da de unge hermed i højere eller mindre grad er garanteret et arbejdet (både i Danmark og i deres hjemland).

I modsætning til de gymnasiale uddannelser oplever nogle ledere og lærere på både SOSU-uddannelserne og de merkantile uddannelser, at det ikke er tilstrækkeligt prestigefyldt at vælge disse

uddannelser. Ifølge ledere og lærere vælger nogle elever derfor enten at lyve om deres uddannelsesvalg eller begrundes deres valg med muligheden for på anden vis at opnå mere prestigefyldte stillinger. I denne sammenhæng er det relevant at nævne, at flere undersøgelser peger på, at nogle ungdomsuddannelser generelt set opfattes som mere eller mindre prestigefulde end andre<sup>17</sup>. Dette er således ikke alene gældende for unge med anden etnisk baggrund end dansk. Dog bliver det af nogle interviewpersoner i nærværende undersøgelse fremhævet som en faktor, der er særligt på spil i nogle etnisk kulturelle miljøer. Konkret fortæller lærere og ledere, at flere piger på SOSU-uddannelserne specifikt vælger denne fagretning, således at de senere kan blive læge, jordemor eller sygeplejerske. I relation til dette nævner enkelte, at SOSU-uddannelserne faktisk *bliver* accepteret hjemmefra, fordi man inden for denne fagretning bærer hvide kitler.

*Men han ville ikke fortælle det [at han går på SOSU-skole] i sit netværk. Dem har vi haft mange af. Det er ikke fint nok. Det er ikke det rigtige. Vi havde også en anden, som kom fra Iran. Hans familie fik det først at vide, da han var ved at være færdig. Han sagde til dem, at han læste ingeniør. Han ville ikke stå ved det. Der er bare noget, de møder, når de kommer hjem, som kan være svært. Særligt for mænd i et kvindefag.*

*Leder, SOSU*

*Der er måske også kulturelt en idé fra familien om, at man kan få den hvide kittel herude. Og samtidig kan vi opleve elever, der er her, fordi det er en uddannelse, man kan komme ind på uden at have et særligt godt snit. Vi har også nogle, der venter på at komme på sygeplejeskolen.*

*Lærer, SOSU*

Gældende for både de gymnasiale uddannelser, SOSU-uddannelserne og de merkantile uddannelser er, at de unge med minoritetsbaggrund i høj grad søger mod uddannelser, hvor deres familiedemedlemmer går. Konkret oplever flere af uddannelsesinstitutionerne således, at den unge specifikt søger mod en uddannelse, fordi den unges bror, søster eller kusine er tilknyttet institutionen. Enkelte ledere fortæller, at det modsatte også kan være tilfældet – at de unge specifikt beder om at være tilknyttet en anden matrikel på institutionen, således at de undgår at opholde sig på samme institution som andre familiemedlemmer.

### **Begrænset deltagelse i aktiviteter i- og uden for skoletiden**

Elever, lærere, vejledere og ledere oplever endvidere, at negativ social kontrol kan komme til udtryk via begrænsninger i forhold til deltagelse i aktiviteter i og uden for skoletiden. Begrænsningerne i forhold til deltagelse gør sig ofte gældende for etniske minoritetspiger, og her oplever lærere, ledere og vejledere, at der forekommer negativ social kontrol. Af faglige arrangementer bliver studieture fremhævet som et klassisk eksempel. Flere uddannelsesinstitutioner oplever således, at piger med anden etnisk baggrund end dansk ikke får lov til at deltage i studieture. Årsagerne kan ifølge nogle lærere og ledere være mange, men typisk er det et spørgsmål om økonomi, kulturelle konflikter (fx konflikter mellem Mellemøsten og USA i tilfælde, hvor studieturen foregår i USA), utryghed eller ægteskab. Særligt ledelsen oplever, at forældrene har svært ved at acceptere, at pigerne er væk fra familien. Pigerne får derfor ikke lov at deltage på studieture med henvisning til, at de fx kan komme i uføre, fx ved at drikke sig fulde eller socialisere for meget med drenge, og på den måde blive genstand for sladder og rygter, som vil ramme familien. Således rækker kontrollen ud over hjemmet og begrænser pigernes muligheder for at deltage i faglige aktiviteter. Det er dog relevant at påpege, at opfattelsen af baggrunden for den negative sociale kontrol er formet af særligt lederes og læreres forestillinger om, at især piger og kvinder i muslimske familier bliver kontrolleret for ikke at træde ved siden af.

Af andre faglige aktiviteter fremhæves en konkret situation med en konference omkring negativ social kontrol, hvor to piger med etnisk minoritetsbaggrund ikke ønsker at deltage i frygt for familiens reaktion. Situationen er illustreret nedenfor.

<sup>17</sup> Rambøll (2018): Kortlægning styrket søgning og gennemførelse af EUD; Rambøll (2018): Kortlægning – Rekruttering og fastholdelse af social- og sundhedspersonale og sygeplejersker i kommuner og regioner.

### Boks 4-3: Scenarie – Piger, der ikke må komme med til konference om negativ social kontrol

En lærer på en SOSU-skole har planlagt at tage klassen med til en konference om negativ social kontrol. Her oplever hun problemer med at overtale to piger med anden etnisk herkomst end dansk, som går i klassen, til at tage med. De siger, at de er bekymrede for, hvad deres forældre vil sige til deres deltagelse. Det tager læreren lang tid at overtale dem. Pigerne er bange for, at deres forældre skal finde ud af det. Pigerne mener ikke, at deres forældre vil bryde sig om, at de modtager information om negativ social kontrol.

Endelig er nogle piger – særligt dem, der er udsat for negativ social kontrol af særlig hård karakter – afskåret fra at deltage i sociale arrangementer, herunder skolefester. I tilknytning hertil fremhæver flere ledere, at hvis festerne afholdes i regi af skolen, med vagter og lukkede områder, så er det mere legitimt for de unge at deltage, end hvis der er tale om private fester eller lignende. Tilsvarende kan det være mere legitimt at deltage, hvis festerne er skoletraditioner såsom lanciers eller dimission. I disse tilfælde vil de etniske minoritetspiger have lettere ved at overtale deres forældre til at måtte deltage.

På tværs af institutionerne synes der at være en tendens til, at det i høj grad er ledelsen samt lærere på uddannelsesinstitutionerne, som betragter minoritetspigernes manglende deltagelse i festerne som et problem. Ledelse og lærere giver udtryk for, at pigerne udelukkes fra ungdomsfællesskabet, og at denne eksklusion er 'synd' for pigerne. De unge selv oplever det ikke nødvendigvis som et decideret problem, da flere ikke ønsker at deltage i fester, hvor der drikkes alkohol, og klassekammeraterne er fulde. Flere af eleverne i undersøgelsen giver udtryk for, at det ikke er unormalt, at nogle unge – enten dem selv eller andre – fravælger at deltage i fester, hvor der serveres alkohol. I undersøgelsen bliver dette begrundet i en religiøs overbevisning, fx kristendom eller islam.

#### 4.1.3 Årsager til negativ social kontrol

Der kan ifølge interviewpersonerne være mange årsager til, at en familie, et familiemedlem eller en ung udøver negativ social kontrol. Overordnet set peger interviewpersonerne på tre typer årsager:

- Religion: Definerer, hvad de unge *skal* eller ikke *må*
- Kultur: Definerer, hvad de unge *bør* eller ikke *vil*
- Socioøkonomiske baggrund: Definerer, hvad de unge *kan* eller ikke *kan*.

I forhold til den første årsag – religion – peger flere lærere og ledere på, at religion og religiøst tilhørsforhold, og særligt islam, spiller en afgørende rolle, når unge enten udøver eller accepterer negativ social kontrol. Religionen udspiller sig typisk i form af krav eller regler, som definerer, hvad de unge skal eller ikke må. Med henvisning til religion *skal* nogle unge kvinder fx gå med tørklæde, ligesom religionen forbyder indtag af alkohol. Nogle lærere og ledere fremhæver, at flere unge betragter religion som en legitim forklaring, når de overvåger eller sladrer til forældre, eller når de ikke deltager i fester eller andre sociale arrangementer.

Andre lærere og ledere fremhæver, at religion bruges som *forklaring* på negativ social kontrol, men at den reelle årsag er kultur. Her er der ikke i samme grad tale om krav og regler, men mere normer, der udstikker retninger for de unges adfærd og holdninger – dvs. hvad de unge *bør* eller ikke *vil*. Der er i denne sammenhæng kun ganske få interviewpersoner, som direkte oplever, at unge på ungdomsuddannelserne henviser til islam eller til Koranen, når de skal forklare, hvorfor negativ social kontrol udøves.

Når der henvises til kultur, så handler det ifølge interviewpersonerne i høj grad om, at de unge føler sig forpligtede til at agere på en bestemt måde. For unge piger handler det primært om, at de afholder sig fra at deltage i forskellige aktiviteter eller undgår visse fællesskaber, fordi de ikke ønsker at overtræde opsatte normer, eller fordi de ikke ønsker at udfordre familiens ry og omdømme. For drengene gælder, at de via udøvelsen af social kontrol kan være med til at værne om

familiens ære. På tværs af interviewpersonerne fremstår hensynet til familiens ære som helt centralt. I forlængelse heraf skal det pointeres, at dette primært er ledernes og lærernes oplevelse og forståelse af en bestemt form for ære- og skamkultur. De unge – hverken de etnisk danske eller unge med anden etnisk baggrund – bruger således familiens ære som begrundelse for specifikke handlemønstre eller holdninger.

Overordnet set bruges religion, kultur og etnicitet til at indholdsudfylde årsager til den sociale kontrol. De opfattes som adskilte begreber af informanterne, men i praksis er de i høj grad sammenhængende og overlappende.

Endelig fremhæver flere lærere og ledere, at socioøkonomisk baggrund kan være en medvirkende årsag til, at de unge handler og agerer, som de gør. Fx kan økonomi være årsag til, at nogle piger ikke deltager i studieture. Forældrenes uddannelsesbaggrund kan ligeledes anskues som årsag til, at nogle vælger gymnasiet (hvis forældrene er højtuddannede), eller at andre vælger SOSU (hvis forældrene har en kortere eller ingen uddannelse). Endelig kan socioøkonomisk baggrund, herunder familiesammensætning, betragtes som årsag til, at nogle piger ikke deltager i sociale arrangementer på skolen, fordi de skal passe deres små søskende eller lignende.

For de tre årsager gælder, at de unge 'zapper' imellem dem, afhængigt af, hvilken årsag/forklaring de finder legitim i den konkrete situation. Dette er ofte for at beskytte deres forældre eller for selv at undgå undrende spørgsmål fra klassekammeraterne. En leder på en af de deltagende institutioner beskriver fx, hvordan unge trækker på kulturelle forklaringsmodeller, selvom det handler om, at de af økonomiske årsager ikke kan komme med på studietur. De unge ønsker ikke at fremstå som nogle, hvis forældre ikke har råd, og bruger derfor deres kultur som undskyldning.

## 4.2 Selvsegregering

I dette afsnit fokuseres på, hvordan selvsegregering kommer til udtryk på de deltagende ungdomsuddannelser. Tilsvarende ovenstående afsnit om negativ social kontrol, repræsenterer afsnittet ikke et generaliseret overblik over karakteren af og årsager til selvsegregering på ungdomsuddannelserne. Der er derimod tale om konkrete, praksisnære eksempler på, hvordan selvsegregering kan udspille sig mellem unge med forskellige baggrunde.

Samtidig er det væsentligt at bemærke, at de deltagende institutioner alle oplever, at selvsegregering finder sted blandt unge, fordi unge helt naturligt grupperer sig og finder sammen i forskellige typer af fællesskaber med egne normer, værdier og adfærd. Der er imidlertid forskel på, *hvad* de unge samles om, *hvorfor* og i hvilken grad de bevæger sig mellem forskellige fællesskaber, og om fællesskaberne betragtes som fastlåste, afgrænsede enheder forbeholdt en bestemt gruppe af unge. Af denne grund er det meningsfuldt at skelne mellem, hvad der er almindelig gruppedannelse, og hvornår der er tale om decideret selvsegregering, der har betydning for de unges deltagelsesmuligheder i og uden for ungdomsuddannelserne. På tværs af de deltagende institutioner er der desuden strukturelle, institutionelle og demografiske forskelle, der har betydning for, hvorvidt og i hvilken grad selvsegregering opleves som et problem, der polariserer de unge og skaber ulige muligheder for deltagelse. Disse forskelle udfoldes nærmere gennem afsnittet.

### 4.2.1 Hvordan kommer selvsegregering til udtryk?

Ifølge de deltagende institutioner, både ledere, lærere og elever, sker der helt automatisk forskellige gruppedannelser blandt de unge, når de starter på ungdomsuddannelserne. De unge vælger fællesskaber til og fra i forhold til, hvilke andre unge de umiddelbart 'connecter' med. Flere elever på ungdomsuddannelserne beskriver, hvordan de fra uddannelsens start 'scannede' rummet for andre unge, der umiddelbart lignede dem selv på udseende, alder, hudfarve, påklædning mv. – altså kropslige tegn, der vækker genklang i forhold til, hvordan de unge ser og forstår sig selv. De unge har således en meget tydelig forståelse af, hvem der hører til deres in-group, og denne forståelse trækker på bl.a. fysiske kendetegn. Den måde, hvorpå unge grupperer sig, er relateret til

deres sociale selvforståelse, dvs. deres forståelse af, hvem de er, og hvem de identificerer sig selv med, og ikke mindst deres oplevelser af andres forståelse af og forventninger til dem. Mange unge træder således ind i ungdomsuddannelserne med en klar forforståelse af, hvor de hører til – en forforståelse, der har bund i bestemte identitetsmarkører – fx kultur, religion, etnicitet, socioøkonomiske faktorer og eller andre forhold. Dette betyder ikke nødvendigvis, at de unges sociale relationer er givet på forhånd. At starte på en ungdomsuddannelse kan også opleves som en ny start, hvor den unge får mulighed for at definere sig selv på ny. Eleverne i nærværende undersøgelse peger dog på, at indgåelse af relationer som oftest tager sit udgangspunkt i en form for genkendelighed, som både kan være fysisk, socialt eller mentalt forankret.

På tværs af de deltagende institutioner peges der på, at de unges gruppedannelser er påvirket af, hvilke mere eller mindre segregerede miljøer de indgår i, før de begynder på skolen, og som de bærer med ind og potentielt reproducerer på ungdomsuddannelserne. De unges sociale og demografiske historik får da betydning for, hvordan de skaber relationer og grupperer sig i uddannelserne. De unge, deres lærere og vejledere samt ledelse på de forskellige ungdomsuddannelser peger samlet set på en række forhold, der er medvirkende til og forstærker de unges selvsegregering. Det drejer sig overordnet set om følgende:

- Kultur, etnicitet og sprog
- Social og uddannelsesmæssig baggrund.

Det er i relation til ovennævnte væsentligt at fremhæve, at når de unge grupperer sig og vælger fællesskaber til og fra, sker det ofte på baggrund af flere forhold. De ovennævnte elementer er således ofte indbyrdes forbundet, fx når piger med etnisk minoritetsbaggrund og tørklæde finder sammen i et fællesskab som i eksemplet nedenfor. Her er det såvel religion, kultur, alder, sprog, social baggrund og måder at gribe skolearbejdet an, der samler pigerne.

*Pigerne med tørklæde, de grupperer sig, når der er noget sprogligt. Jeg kan se det på hovedforløbet. Her finder pigerne sammen i en tryghed. Måske fordi de læser og studerer på samme måde. De har samme skolevaner. De kan komme med en helt anden seriøsitet. De kommer ikke sovende til det. De har familie ved siden af, og de har måske kæmpet længe for at få lov til at tage en uddannelse. Der er en anden seriøsitet. Og så finder man jo sammen om det.*

*Leder, SOSU*

### **Kultur, etnicitet og sprog**

Fælles for de deltagende institutioner er, at kultur, etnicitet og sprog står som markante karakteristika, der har betydning for, hvordan de unge grupperer sig. Tendensen er generelt set, at de unge grupperer sig i forhold til etnicitet, der således bliver en tydelig identitetsmarkør, som signalerer fællesskab. Som det fremgår af citaterne nedenfor, er kultur, etnicitet og køn desuden sociale kategorier, der kan forstærke selvsegregering, når de krydser hinanden.

*Vores elever deler sig op i køn og etnicitet, så overordnet fire grupper. Det er en kæmpe udfordring at få dem til at blande sig. Hvis eleverne ikke kommer i klasse sammen, så forsøger de at komme det.*

*Leder, Gymnasium*

*Jamen, de har jo et kulturfællesskab, de har samme sprog, samme religion, og de bor i samme områder. Det gælder også hudfarve, tøjstil, mængden af make-up.*

*Leder, Gymnasium*

Som det ligeledes fremgår af citatet ovenfor, kommer mange af disse unge fra det samme lokalområde, har gået på den samme folkeskole og/eller er relateret familiemæssigt til hinanden. Dette betyder, at der allerede eksisterer et prædefineret fællesskab, som det er naturligt for de unge at deltage i. Opdelingen i grupper på baggrund af etnicitet kommer særligt til udtryk i pauser og i undervisningssammenhænge, hvor de unge selv vælger, hvem de vil være sammen med. Her bliver det tydeligt, hvordan unge med minoritetsbaggrund typisk finder sammen i mindre grupper.

*Der er tydelige identitetsmarkører. De etniske piger, der sidder nede i sofaerne og hygger sig - de har det fedt. Drengene har bordfodbold og bordtennis - de finder hinanden mere på tværs. Pigerne holder sig nok mere sammen i klasser og i forhold til etnicitet. De går ikke så meget på tværs.*

*Lærer, SOSU*

Segregering eller gruppedannelse på baggrund af etnicitet gælder særligt de ungdomsuddannelser, der er placeret i større byer, hvor unge med etnisk minoritetsbaggrund udgør en markant større del af den samlede elevgruppe end i de mindre byer.

På samme måde som de etnisk danske unge, samles unge med minoritetsbaggrund i interessefællesskaber. Den umiddelbare og mest eksplicite forskel er, at fællesskaberne for de unge med minoritetsbaggrund også ofte er af kulturel og religiøs karakter. Nærværende undersøgelse viser, at kulturelle og religiøse forhold gør, at disse unge kan opleve et tættere tilhørsforhold til hinanden, end de kan med etnisk danske elever. Religiøse og/eller kulturelle forskelle kan desuden være det, der adskiller de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved, at piger med tørklæde finder sammen i et fællesskab, der er afgrænset fra de muslimske piger, som ikke bærer tørklæde.

På særligt de gymnasiale uddannelser synes der desuden at være en tendens til, at der opstår interessefællesskaber omkring alkohol og fester, som går på tværs af køn, men ofte udelukker de unge, der på grund af religion eller kultur ikke må eller har lyst til at drikke alkohol og derfor trækker sig fra sådanne fællesskaber. Som tidligere beskrevet i relation til negativ social kontrol, er tendensen blandt de deltagende institutioner, at der i de fleste tilfælde er tale om unge med etnisk minoritetsbaggrund, som vælger fester og andre sociale arrangementer fra. Alkohol er med andre ord det, der samler nogle og ekskluderer andre fra dele af det sociale liv på ungdomsuddannelserne. På ét af de deltagende gymnasier beskriver de unge, hvor afgørende en identitetsmarkør alkohol kan være. Derfor er de meget opmærksomme på at sørge for øl og drinks uden alkohol til festerne, så det ikke er tydeligt, hvem der ikke drikker alkohol. Det at stå med et glas eller en flaske i hånden uanset indhold markerer, at man er en del af fællesskabet, og det bliver således en måde at skabe social inklusion.

Både elever, lærere, vejledere og ledelse på tværs af ungdomsuddannelserne peger endvidere på, at sprog har en betydning for karakteren af de unges fællesskaber, og hvorvidt et fællesskab af andre unge opleves som åbent eller lukket. Konkret fremhæver flere elever, at det kan opleves som ekskluderende, særligt under gruppearbejde, hvis klassekammerater med anden etnisk baggrund end dansk slår over i deres modersmål og taler sammen indbyrdes. Sproget fungerer da som en grænsedragende mekanisme, der udelukker de elever, der ikke deler samme modersmål. Samtidig giver flere elever udtryk for, at det kan være en mekanisme til at skabe tryghed og samhørighed at tale sit eget sprog med en skolekammerat, fordi man føler sig set og forstået på et dybere plan. På en SOSU-skole udtrykker en gruppe af elever med både minoritets- og majoritetsbaggrund således samstemmende, at det er en helt naturlig dynamik at søge dem, der taler ens eget sprog, fordi man på den måde indtræder i et fællesskab, der allerede er etableret gennem sproget:

*Elev 1: Man kan blive glad, hvis man finder én, der kan tale ens sprog. Jeg tænker, man har noget tilfælles, nu kan vi samme sprog. Nogle gange bruger man et arabisk ord ind i dansk, så bliver man glad, fordi de kan det samme, de forstår det på et andet plan.*

*Elev 2: Ja, og det behøver ikke være sprog, det kan være en interesse, bare det at have en 'connection'.*

*Elev 3: Det fungerer ligesom, hvis man er på ferie, hvis man er i England, og man møder én, der taler dansk, så bliver man også sådan bedste venner, fordi man taler samme sprog.*

*Elever, SOSU*

Der er endvidere eksempler på, at samtaler på andre modersmål end dansk opleves som en form for mestringsstrategi i undervisningen. Dette illustreres i nedenstående eksempel, hvor to unge

kvinder med minoritetsbaggrund bruger deres modersmål som et redskab til at hjælpe hinanden i undervisningen. Eleverne, der beskriver situationen, oplever det som uproblematisk og forståeligt, at de to har fundet sammen og taler på et sprog, de ikke forstår.

*Der er to kvinder, som har en anden baggrund og et andet sprog [end dansk]. De hverken samler eller udelukker. Men de sidder meget for sig selv de to. De kan kommunikere bedre, når de taler deres sprog, og de bruger det meget. Vi kan ikke forstå, hvad de siger. Men jeg tror, de gør det for at bekræfte og hjælpe hinanden – for faglig støtte.*

*Elever, SOSU*

De to unge kvinders egen fortælling står imidlertid i kontrast hertil. I deres fortælling er det ikke kun et spørgsmål om at hjælpe hinanden, der forklarer deres adfærd i klassen – det handler i højere grad om, at de ikke oplever at blive inviteret ind i klassens faglige og sociale fællesskaber samt om at have oplevelsen af at være til besvær, fordi de ikke har de samme danskundskaber og indblik i fagene som de danske elever.

#### **Boks 4-4: Scenarie – At være ekskluderet fra fællesskaber pga. sproglige barrierer**

To unge kvinder er de eneste i en SOSU-klasse, der har anden etnisk baggrund end dansk. De har begge flygtningebaggrund og er i gang med at lære dansk. De oplever at have svært ved at indgå i såvel faglige som sociale fællesskaber med de øvrige elever, særligt på grund af deres sproglige udfordringer. De oplever at føle sig til besvær, fordi de andre elever skal bruge tid på at hjælpe dem i gruppearbejde o.l. Flere etnisk danske elever har udtrykt, at de helst vil undgå at være i gruppe med dem, da det kræver for meget og fjerner fokus fra det, de skal lære.

#### **Social og uddannelsesmæssig baggrund**

Elever, lærere og ledelse peger på, at elevernes sociale og uddannelsesmæssige baggrund har betydning for, hvordan eleverne grupperer sig i klasserne. Dette synes at være særligt udtalt på SOSU-uddannelserne, idet nogle elever kommer direkte fra folkeskolen, andre har været forbi gymnasiet og endeligt har nogle været på arbejdsmarkedet og kommer på SOSU med det formål at efteruddanne sig. Der er på denne baggrund stor forskel på elevernes alder, deres faglige udgangspunkt, og hvordan de er vant til at indgå i sociale sammenhænge. Eleverne peger på, at det har stor betydning for, hvordan de har det i klassen, og hvem de oplever at have et fællesskab med.

*Vi har en meget grupperet klasse. I starten kunne alle snakke med alle, nu er det meget opdelt. Nogle har gået i gymnasium, de er for seje til at tale med os andre. Og så er der dem, der har gået sammen på grundforløb 1. Og så udlændingegruppen.*

*Elever, SOSU*

Elevernes sociale baggrund synes desuden at spille en rolle i forhold til deres overskud til og mulighed for at investere og deltage i sociale fællesskaber på SOSU-uddannelserne. Ledelse og lærere peger på, at der for nogle unge foregår så meget i deres privatliv, at blot det at komme op om morgenen og være til stede på uddannelsen kan være en kamp i sig selv. Flere interviewpersoner fra SOSU-uddannelserne påpeger, at elevgruppen på disse uddannelser generelt er kendetegnet ved at være ressourcetsvag og kommer fra uddannelsesfremmede hjem. Dette gælder både etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund end dansk. Det at tage en uddannelse er for disse unge et stort skridt på vejen mod en bedre tilværelse, der samtidig betyder, at deres fokus er på at møde op og deltage i undervisningen, inden de skal hjem, hvor der for nogle unges vedkommende venter en syg forælder, de skal tage sig af eller børn, der skal passes.

#### **Boks 4-5: Scenarie – Unge, der kæmper sig igennem uddannelsen**

På en SOSU-skole oplever lærerne, at der er unge, som både er fagligt udfordret, og som har svage vilkår derhjemme. Nogle af de unge passer fx en psykisk syg mor eller har en alkoholiseret far. Eleverne deltager alligevel i undervisningen, og det er lærernes oplevelse, at det er de unges måde at komme ud af de svære omstændigheder på.

Endelig peger enkelte lærere på, at elevernes sociale – og kulturelle – baggrund kan give anledning til, at læreren af didaktiske og læringsmæssige årsager kan risikere at forstærke de unges selvsegregering henimod etniske grupperinger. Det handler dels om, at lærere ønsker at differentiere undervisningen, så alle elever kan deltage – uanset hvilke forståelser af læring og skole de kommer med. Og dels kan det ses som et udtryk for, at der på ungdomsuddannelserne er bestemte diskurser og forforståelser om unge med anden etnisk baggrund end dansk, der mere eller mindre bevidst påvirker lærernes pædagogisk-didaktiske praksis.

*En vigtig ting er at bruge noget energi på at kigge indad, få klarlagt sin egen position i det sociale rum, hvad har jeg af fordomme? Hvis man fx er meget venstreorienteret, skal man måske være obs. på forbehold for højreorienterede elever, så man møder hver enkelt menneske så åbent som muligt.*

*Lærer, Gymnasium*

*Men didaktisk også, fordi der er kulturelle forskelle i forhold til, hvad man er opdraget til – etnisk danske elever er opdraget til, at man diskuterer tingene, og at man spiller bold op ad autoriteterne, og der er mange elever med anden etnisk baggrund, som har den holdning til læring: Sig, hvad jeg skal lære, så skal jeg nok gøre det. Og i klasser med mange med anden etnisk baggrund, så kan det være anderledes at få danskundervisning til at fungere, fordi man skal være opmærksom på, at man skal lære den måde at agere på i undervisningen i højere grad.*

*Vejleder, Gymnasium*

### **Bevægelse mellem fællesskaber**

At vælge fællesskaber til og fra er ikke nødvendigvis en proces, hvor alle unge har lige muligheder og kan vælge 'frit på alle hylder'. Hvor nogle elever bevæger sig mere eller mindre frit mellem forskellige fællesskaber på tværs af fx køn og etnicitet, er der andre elever, der holder sig til den samme lille gruppe – enten fordi de ikke føler et tilhørsforhold til andre grupperinger, eller fordi de har en position i et socialt hierarki, der ikke tillader fri bevægelighed mellem grupper. Endvidere beskrives elever, der anses som ekstroverte og udadvendte, af lærere og ledere som elever, der naturligt og uden større problemer kan bevæge sig på tværs af fællesskaber. Nogle lærere og ledere peger på, at der ofte er et mere eller mindre synligt socialt hierarki mellem de unge, oftest betinget af de unges sociale, og i nogle tilfælde faglige, ressourcer. Dette har betydning for, hvilke unge der har adgang til hvilke fællesskaber. Selvsegregering bliver da også et spørgsmål om forhandling mellem de unge i forhold til, hvilke positioner i et fællesskab der er tilgængelige for hvem. Af denne grund er det heller ikke nødvendigvis den unge selv, der selvstændigt beslutter, hvilke positioner og fællesskaber han eller hun har adgang til. Citatet nedenfor er et eksempel herpå.

*Vi har en gruppe elever, som befinder sig i et system, der er meget forskelligt for skolesystemet. De navigerer efter andre elever i stedet for lærerne. Der er tale om et andet kulturelt system, som er forskelligt fra det, vi har råderet over og indflydelse på. Nogle vil hellere være en del af skolen, men mange andre er del af grupperinger, der er styret af andet end skolen. Grupperingerne har rod i ophavsland, religiøsitet og sådan. Grupperingerne bliver de dominerede fortællinger, som bliver svære at vælge til og fra. Det er ikke et frit valg. Ikke fordi de ikke vil det andet eller andre, men de er unge og nervøse, og derfor går de til dem, de kender. Det er nogle naturlige mekanismer.*

*Leder, Gymnasium*

Undersøgelsen peger ligeledes på, at strukturelle forhold kan udvide eller begrænse de unges muligheder for at blande sig på tværs af fællesskaber. De gymnasiale ungdomsuddannelser har rammer, der gør, at eleverne skal være sammen i den samme klasse og på den samme årgang i ca. tre år. Gymnasietiden er samtidig præget af en høj grad af sociale arrangementer, hvor de unge mødes på tværs af klasser og årgange, og hvor de således har mulighed for at opdage nye interessefællesskaber med andre unge end dem, de plejer at være sammen med. Det lange tidsperspektiv gør desuden, at eleverne generelt set orienterer sig mod flere fællesskaber, får nye interesser og bevæger sig mere fleksibelt ind og ud af grupper i langt højere grad, end det synes at være tilfældet på SOSU-uddannelserne og de merkantile uddannelser. Her er skoleperioderne korte, eleverne skifter hold mellem grund- og hovedforløbene, ligesom sociale arrangementer er mindre



hyppige end på de gymnasiale uddannelser, blandt andet på grund af stor mangfoldighed og aldersspænd i elevgruppen, der gør det svært at skabe et fælles tredje. De deltagende institutioner har således også forskellige forudsætninger for at understøtte elevernes muligheder for at skabe nye og mere mangfoldige fællesskaber, der går på tværs af køn, etnicitet, kultur mv. Der kan være tale om flere forskellige kulturer, der definerer de unges fællesskaber og gør bevægeligheden mellem dem svære. Det kan være forskellige ungdomskulturer, kulturer knyttet til etnicitet og religion, og kulturer, der orienterer sig mod læring og faglig udvikling.

Endvidere er der på institutionerne forskel på, hvordan de fysiske forhold på skolen tillader og indbyder til fælles aktiviteter i og uden for undervisningen. Én af de deltagende institutioner er placeret "ude i ingenting", og dette er ifølge eleverne én af grundene til, at de ikke har lyst til at være på skolen uden for skoletiden til fx fester og fredagsbarer. Ligeledes gør flere interviewpersoner, både lærere, ledere og elever, opmærksom på, at det er afgørende for de sociale fællesskaber, at de fysiske rammer indbyder til, at eleverne samles, både i relation til faglige og sociale aktiviteter. Eksempler på dette er gode gruppearbejdspladser, sofagrupper, bordfodboldspil og poolborde, mulighed for at låne hal eller fodboldbane til idrætsaktiviteter mv.

#### 4.2.2 Årsager til selvsegregering

Som flere af de interviewede unge selv påpeger, er gruppering i mindre grupper og fællesskaber et udtryk for "det, vi alle gør". De oplever det generelt som helt naturligt, at man grupperer sig og vælger nogle fællesskaber frem for andre. Fra deres perspektiv er det en del af det at være ung og finde ud af, hvem man er og ikke er, og hvad man gerne vil med sit liv i forhold til videre uddannelse eller job. Endvidere handler det for de unge – uanset køn og etnicitet – om at føle, at man hører til i et fællesskab, at der er en følelse af fælleshed.

*Også i forhold til tryghed. I en skoleverden bliver man jo hele tiden udfordret på et eller andet. Man skal hele tiden udvikle sig eller prøves af. Og så er det jo rart altid at have en tryk ramme eller en tryk base. Det er jo det samme, vi andre gør. Vi samler os jo også med nogle, som vi studerer godt sammen med og har det godt sammen med. Eller nogle, som vi forstår. Man søger jo derhen, hvor man er lig. Fx i gruppearbejde, så søger man jo hen imod dem, som man arbejder godt sammen med. Det er der, trygheden ligger. Men det gælder også pauserne. Der har man nok nemmere ved at tale om noget, som man har tilfælles.*

Leder, SOSU

Som citatet ovenfor viser, skaber det at være en del af et fællesskab tryghed for den enkelte elev, og det kan derfor være en afgørende faktor i forhold at gennemføre en ungdomsuddannelse. De unge, der ikke oplever at have et tilhørsforhold til andre elever i klassen eller føler sig ekskluderet fra fællesskabet, vil modsat have en større tilbøjelighed til at falde fra eller skifte klasse. Denne pointe går igen i forskningslitteraturen<sup>18</sup>, hvor studier på forskellig vis undersøger unge med forskellige etniske baggrundes deltagelsesmuligheder i uddannelsessammenhænge. Her fremhæves især betydningen af 'belonging' – dvs. det at føle et tilhørsforhold – i forhold til de unges muligheder for at gennemføre en uddannelse og opleve sig selv som en legitim deltager i et fællesskab.

#### **Fælleshed som 'empowerment' eller 'forstyrrelse'?**

På tværs af de deltagende institutioner er der overordnet set enighed om, hvad årsagerne til selvsegregering kan være. Såvel unge, som lærere, vejledere og ledelse peger på, at det handler om at spejle sig i andre, der ligner én selv, om genkendelighed og oplevelser af at høre til et bestemt fællesskab og adskille sig fra andre. Alt sammen elementer i de unges identitetsudvikling og -

<sup>18</sup> Se bl.a.:

1. Khawaja, I. (2010): "To belong everywhere and nowhere": Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging
2. Khawaja, I. (2018) "Radikalisering i skolen? fra etnicitet og køn til muslimskhed, fælleshed og belonging".
3. Lagermann, L.C. (2014). Unge i – eller ude af? – skolen. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund.
4. Rasmussen, M.S. (2017). Passion og (dis)engagement blandt unge i udskolingen.

afprøvning, som gælder unge på tværs af køn, etnicitet, religion, kulturer mv. En væsentlig pointe er imidlertid, at der er forskel på, hvorvidt selvsegregering opfattes som et problem, der har betydning for de unges muligheder for deltagelse og potentielt bidrager til udviklingen af parallel-samfund. Hvor de unge generelt set oplever grupperinger i ungdomsuddannelserne som en selvfølgelig del af det at være ung, have forskellige interesser og orientere sig mod forskellige kulturer, er der i særlig grad blandt ledelserne på de deltagende institutioner en tendens til at betragte selvsegregering som et reelt problem. Et problem, der polariserer de unge og skaber ulige muligheder for deltagelse, og som især rammer ungdomsuddannelser, hvor andelen af unge med anden etnisk baggrund end dansk er høj.

*Vi har været markant udfordret af segregering. Sådan MEGET udfordret. Det er meget svært at overkomme kulturelle barrierer, når man ikke er mere end 17 år gammel [...]. For os er segregering en manglende evne til at skifte mellem grupperinger. Det er et enormt stort problem hos os. Skoler med samme elevsammensætning har de samme problemer. Sådan er det. Det er et problem. Det passer ikke, at man ikke har problemet! Det er et kontroversielt emne, men derfor skal man alligevel snakke om det og handle på det. Vi har en samfundsdebat kørende, som er så polariseret. Enten er du racist eller også er du hippie.*

*Leder, Gymnasium*

Som citatet ovenfor er et eksempel på, handler det problematiske i selvsegregering fra et 'voksenperspektiv' om, at de unge ikke kan eller vil bevæge sig på tværs af fællesskaber. Nogle lærere og ledere peger på en form for fastlåsthed, der kendetegner de unges fællesskaber, og som potentielt skaber yderligere polarisering og isolering af nogle grupper. Herunder i særlig grad etniske minoritetsgrupper, da selvsegregering i forhold til disse grupper også rummer spørgsmål om integration og bekymring for negativ social kontrol.

Hvor fællesheden i grupperne af de unge opleves som en styrkende mekanisme, der giver de unge en følelse af 'belonging', betragtes selv samme fælleshed af flere lærere og ledere som noget, der potentielt truer elevernes muligheder for læring og dannelse. Interviewpersoner beskriver de unges perspektiver på selvsegregering som et udtryk for, at de har 'blinde pletter', der gør, at de ikke ser de langsigtede konsekvenser af at være del af et mere eller mindre lukket fællesskab. 'Voksenperspektivet' på selvsegregering kan endvidere være et udtryk for en oplevelse af, at de unges forskellige kulturer – hvad enten der er tale om ungdomskulturer eller kulturer særligt knyttet til etnicitet - i nogle tilfælde modarbejder ungdomsuddannelsernes institutionelle læringskultur og pædagogiske visioner om demokrati og mangfoldighed som et bærende princip i elevernes fællesskaber.

## 5. SPOR 2: TILTAG OG INDSATSER TIL AT ARBEJDE MED PROBLEMFELTERNE

I dette kapitel præsenteres de tiltag, indsatser og greb, som er identificeret i undersøgelsens spor 2. Kapitlet indeholder dels beskrivelser af konkrete indsatser, dels beskrivelser af gennemgående elementer i indsatser, der ifølge de interviewede aktører anses og opleves som grundlæggende for at arbejde med problemfelterne på succesfuld vis, både som elementer i det forebyggende arbejde og i håndteringen af problemfelterne. I forhold til de konkrete indsatser, tiltag mv. er det vigtigt at fremhæve, at indsatsbeskrivelserne stammer fra interviews med involverede aktører på uddannelsesinstitutionerne. Vurderinger af tiltag og indsatser er derfor udelukkende baseret på aktørernes egne oplevelser og fortællinger og kan derfor ikke betegnes som god eller lovende praksis.

I forlængelse af ovenstående skal det påpeges, at de forskellige institutioner ikke arbejder med tiltag eller initiativer, som udelukkende håndterer eller forebygger en eller flere af problemfelterne. Institutionerne arbejder i højere grad ud fra en overordnet tematik, fx demokratisk dannelse, medborgerskab eller kritisk tænkning, som mere indirekte tager hånd om problemfelterne.

Indsatserne og de rammesættende faktorer falder overordnet i fem hovedkategorier, hhv.:

- Institutionelle tiltag til forebyggelse og håndtering af problemer relateret til negativ social kontrol og selvsegregering
- Tiltag til styrkelse af relationen mellem lærer og elev
- Tiltag til socialisering i og på tværs af klasser
- Tiltag til nedbrydelse af fordomme og grupperinger
- Tiltag, der understøtter eleverne i mestring af eget liv.

### 5.1 Institutionelle tiltag til forebyggelse og håndtering af problemer relateret til negativ social kontrol og selvsegregering

En del af de identificerede tiltag kan kategoriseres som overordnede, institutionelle tiltag og fokusområder, som er prioriteret og besluttet på ledelsesniveau. Flere af de medvirkende institutioner i undersøgelsen har således valgt at arbejde fokuseret med 'medborgerskab og demokratisk dannelse' på ét eller flere niveauer af undervisning eller igennem aktiviteter på institutionen. Det kan fx indbefatte dialogmøder, hvor eleverne drøfter deres ønsker til forandring med skolens ledelse, udarbejdelse af klasserumsregler, hvor eleverne i en demokratisk proces udarbejder et kodeks for opførsel i klasserummet samt forløb i undervisningen, hvor der fokuseres eksplicit på demokrati, medborgerskab og rettigheder.

Det aktive arbejde med medborgerskab og demokratisk dannelse på de medvirkende institutioner anses af interviewpersonerne som et bredt funderet initiativ, der skal komme hele elevgruppen til gode. Arbejdet kan dog også ses som en forebyggende indsats i forhold til undersøgelsens problemfelter. Flere interviewpersoner giver udtryk for, at dette arbejde søger mod at skabe en bevidsthed hos eleverne om eget værd og rettigheder, at de har ret til at bestemme over eget liv, at de har indflydelse og kan bruge deres stemmer aktivt i samfundet. Heri ligger en implicit antagelse om, at dette kan gøre eleverne i stand til at reagere på uretfærdigheder og frihedsbegrænsninger, hvad end de måtte observere dem blive udøvet mod andre eller mod dem selv. I forlængelse af de analytiske fund om negativ social kontrol præsenteret tidligere i rapporten, kan det på denne måde anskues som meningsfuldt at arbejde med medborgerskab og demokratisk dannelse for at give eleverne en kritisk bevidsthed om, at de har ret til selv at vælge, fx hvilken uddannelse de vil gå på, eller hvem de vil være kærestere med.

Lærerne fremhæver, hvordan de arbejder med forløb i undervisningen, som skal medvirke til, at eleverne i højere grad kan tænke kritisk, forholde sig objektivt og indtage forskellige positioner, når de diskuterer fx religion eller samfundsfag. Dette gør én lærer ved at træne eleverne i at

reflektere over sprogbruget fra forskellige positioner – hvordan ville man udtrykke denne holdning, hvis man var kristen? Hvis man var religionsstuderende? Hvis man var ateist?

En samfundsfagslærer fortæller ligeledes om et forløb, hvor eleverne bliver trænet i praktisk udøvelse af medborgerskab ved at skulle arbejde med én ting, de gerne vil ændre i samfundet. Eleverne skal konkret tage kontakt til en politiker eller embedsmand for at undersøge, hvad de konkret kan gøre for at opnå deres mål, og derefter komme med et løsningsforslag. Dette medvirker i lærerens optik til, at eleverne bliver gjort bevidste om egne muligheder og rettigheder i den demokratiske proces. Læreren udtaler nedenstående.

*Næste gang har de [eleverne] fået nogle redskaber, så er det ikke første gang, de skal gøre, så er skridtet mindre skræmmende. Jeg oplevede, at de var mere engagerede, end de plejer, og ville bruge tid efter skole. Og samtidig så skulle de faglige mål indover, så de skulle reflektere over, hvilke ideologiske grundlag ligger nedenunder deres tanker, så de fik tænkt over i praksis, hvad det betyder at være liberalist eller socialist [...] Jeg havde en pige, der aldrig kom til samfundsfag, i det hele taget aldrig kom i skole, lige pludselig sad hun og skrev til Lars Løkke, det var måske lige ambitiøst nok, men så fik hun fat i en jurist, som hun skrev meget med, hun var sådan en, der havde været på skolen alt for længe, men hun endte med at gå op og få 10 i samfundsfag. Det havde givet mening for hende. Hun så på kvotekongerne og blev helt opslugt af det, og hun fik en indsigt i de demokratiske processer på en helt anden måde, end hvis jeg havde gennemgået det med hende.*

*Lærer, Gymnasium*

Endvidere fortæller en lærer, hvordan det for hende er vigtigt at give elever med minoritetsbaggrund "didaktiske sejre". Dette gøres ved at fokusere på de elementer eller forløb i undervisningen, hvor eleverne er særligt stærke – fx er det lærerens oplevelse, at disse unge ofte har en særlig evne til at forstå de metafysiske elementer i fx folkeviser og romantikken, og dette bruger hun aktivt i undervisningen. Derudover peger flere lærere på, at man kan bruge elevernes mangfoldige baggrunde aktivt til at berige undervisningen og klasserumskulturen ved at inddrage dem og opfordre dem til at trække på egen baggrund i undervisningen. Ved at arbejde aktivt med de forskellige kulturelle baggrunde, de unge kommer med, mindsker læreren samtidig risikoen for at komme til at rammesætte majoritetskulturen som den mest eller eneste "rigtige" kultur.

Foruden at arbejde fokuseret med medborgerskab og demokrati, har flere institutioner indført særlige mentor- og vejledningsordninger, som går ud over de normale studie- og læsevejledningstilbud, som kan forefindes på langt de fleste ungdomsuddannelser. Her har mentoren særlige socialpædagogiske opgaver, som skal medvirke til at fremme den generelle elevtrivsel på skolen, og som skal sikre, at eleverne har et trygt sted at henvende sig, hvis de oplever mistrivsel, fx i relation til negativ social kontrol.

Nogle institutioner fortæller endvidere om samarbejder med eksterne aktører, fx organisationer som Etnisk Ung og lokale ressourcepersoner, som de kan tage kontakt til, hvis de oplever problemer med elever, som går ud over deres normale beføjelser – fx i forbindelse med negativ social kontrol og/eller grov mistrivsel på baggrund af kultur eller religion. Her oplever institutionerne det som nødvendigt at trække på eksperter, der har stort indblik i og forståelse for elevens situation. Eksterne aktører anvendes også af nogle institutioner i kommunikationen med forældre som en form for brobygger mellem skole og forældre, til at gå i dialog med forældrene for at informere dem om almen dansk ungdoms- og skolekultur. Dette arbejder én skole eksplicit med for at sikre lige deltagelsesmuligheder for deres elever. Skolen har i forlængelse heraf indført obligatorisk deltagelse i alle studieture for alle skolens elever. Hvis skolen oplever problemer med at få samtykke fra forældrene, trækker de på en lokal ressourceperson, som kan forklare forældrene – måske på deres modersmål – om karakteren af en studietur som en vigtig faglig aktivitet, hvor deres børn ikke overlades på egen hånd.

## 5.2 Tiltag til styrkelse af relationen mellem lærer og elev

Flere institutioner påpeger, at en vigtig faktor i arbejdet med at sikre elevernes generelle og sociale trivsel er et trygt og tillidsfuldt forhold mellem lærer og elev. Denne relation er det tætteste

institutionerne kan komme på eleverne i forhold til at få en fornemmelse af, hvad der rør sig i forskellige fællesskaber, men også i forhold til at skabe et trygt miljø, hvor eleven har mulighed for at række ud efter hjælp, og hvor læreren samtidig har mulighed for at spotte, hvem der har brug for hjælp. I forlængelse af de analytiske fund i spor 1 er det ligeledes vigtigt at være opmærksom på de forforståelser, lærerne møder eleverne med, for at skabe det bedste grundlag for at møde hver enkelt elev åbent og uden forudindtagede forståelser af elevens kulturelle og/eller religiøse baggrund.

En af de måder, hvorpå institutionerne arbejder med lærer-elev-relationen, sker gennem kompetenceopbyggende forløb for lærerne. Forløbene har til hensigt at give lærerne redskaber til at møde eleven uden fordomme, gennem refleksioner over kropssprog og metoder til at håndtere konflikter. Flere interviewpersoner giver udtryk for, at det som lærer kan være vanskeligt at indtræde i et klasserum med elever med mange forskellige etniske og/eller sociale baggrunde, fordi der kan være en generel berøringsangst i forhold til fx negativ social kontrol, som kan hænge sammen med en angst for at blive opfattet som racist – eller ubevidst komme til at diskriminere. Lærere skal derfor i denne sammenhæng være opmærksomme på det blik, de møder eleverne med, og skal gøre sig selv bekendte med egne forforståelser af fx elever med minoritetsbaggrund.

I forlængelse heraf ligger også et arbejde med den generelle kultur på skolen i forhold til at møde alle elever med respekt og tillid, således at eleverne føler sig mødt og forstået i den specifikke situation, de enkeltvis eller i fællesskab står i.

*På lærersiden har vi kompetenceudvikling; det mangfoldige klasserum, som 20 lærere deltager i. Man bliver klogere på, hvad man selv gør, hvordan kan man træde ud af en konflikt eller ikke at se den som en konflikt. Lærerne lærer at styre kropssprog. Voksne skal kunne agere i klasserummet og kunne håndtere konflikter. For mit vedkommende er det en proces, man går aldrig ud fra en given sammenhæng, man skal møde nye mennesker på ny. Jeg prøver at tjekke mig selv igennem. Tager beslutninger, hvor jeg er sikker på, de ikke tages på baggrund af en antagelse. Det er det, kompetenceudviklingen med lærerne skal kunne.*

*Leder, Gymnasium*

*Selve kulturen på skolen er vigtig, og sprogbruget om eleverne. Vi skal anerkende dem for det, de vil og kan. Vi har ved skolestart gruppearbejde og workshop om godt og anerkendende sprogbrug [...] Pedellerne, rengøringspersonalet, alle medarbejdere her er en del af kulturen, og jeg har da også en dialog med pedellerne om eleverne – alle skal vide, at eleverne er deres opgave. Det er deres opgave at hjælpe dem.*

*Leder, Gymnasium*

Det bliver ydermere pointeret, at når man som lærer indtræder i det mangfoldige klasserum, kan det være fordelagtigt at overveje, om det pensum, man præsenterer eleverne for, afspejler elevsammensætningen. I et klasselokale med elever med etnisk minoritetsbaggrund kan dette konkret udmøntes i at inkludere undervisningsmateriale og forfattere, der har samme eller lignende baggrund som eleverne.

Arbejdet med den gode lærer-elevrelation rækker i denne sammenhæng også udover det faglige. Denne del af arbejdet italesættes af flere lærere og ledere som relationsarbejde, som skal skabe og/eller styrke et forhold mellem lærere og elever. Dette indbefatter, at lærerne deltager og interagerer med eleverne uden for klasseværelset og den faglige kontekst. Helt konkret betyder det i praksis, at lærerne:

- Arrangerer sociale aktiviteter med klassen
- Deltager i større skolearrangementer, fx til skolefester og fællessamlinger
- Interagerer med eleverne og er synlige i pauserne
- Er tilgængelige på lærerværelset
- Optræder som mere end blot den faglige autoritet.

Indsætserne kan medføre, at eleverne i højere grad får en fornemmelse for, hvem lærerne er, og hermed hvilke lærere de kan tilgå og betro sig til.

*Vi har et stort fokus på, at alle lærere minimum 2-3 gange om året skal lave aktiviteter med eleverne uden for skoletid. Lærerne bestemmer selv, hvad det drejer sig om. Det er altså ud fra egen interesse. Vi pumper timer i, at lærerne investerer noget personligt med eleverne. Og det virker. De laver alt muligt, danser tango, står på rulleskøjter, spiller FIFA. Det kan også være, at de laver en volleyball-turnering og drikker sodavand og spiser chips bagefter. Bare det at være sammen. Det er relationen. Den helt afgørende forskel er læreren. Det er vigtigt for mig, at de er her. Det er den relationelle del, der er vigtigt. Men det kan være meget svært, fordi de ikke ligner hinanden.*

*Leder, Gymnasium*

*Vi skal prøve at møde dem, hvor de unge er, altså i kantinen, lounge, vi lærere og vejledere skal opholde os mere der, hvor de unge er, have flere hyggesamtaler med eleverne. Mere fokus på trivsel, vi skal have mere fingeren på pulsen.*

*Lærer, Gymnasium*

Ovenstående arbejde med at opbygge en tættere relation mellem lærer og elev har på nogle institutioner medført, at de har (gen)indført en permanent klasselærer eller kontaktlærer. Formålet hermed er at styrke relationen mellem klasselæreren og klassen eller den enkelte elev. Konkret handler dette arbejde om, at en lærer permanent tilknyttes klassen, hvor der afholdes klassens time med klasselæreren, og hvor både elever og forældre gøres opmærksomme på lærers rolle i klassen.

Flere interviewpersoner peger i forlængelse af dette på, at en stærk klasseledelse er vigtig, fordi det er essentielt, at læreren ikke er bange for at tale om det, der for nogle kan være følsomt. Læreren skal her arbejde aktivt med at få disse emner italesat på en god og inkluderende måde, hvor der åbnes op for den demokratiske samtale.

*Vi har klasselærere på alle klasser. Der er hver uge afsat én time med læreren, hvor de har klassens time. Den er god, fordi den kan vise, hvem er "mor" og "far", altså hvem er det eleverne kan henvende sig til. Nu har jeg været leder i fem år, og jeg kan bare se, det fungerer med en klasselærer [...] Det er super vigtigt arbejde, at en lærer bemærker, hvem der mangler, og siger godmorgen til alle eleverne. Relationen til eleven er vigtig. [...] Jeg har et krav til lærerne om, at man skal kunne være klasselærer for at være her. En god klasselærer betyder mindre frafald.*

*Leder, Merkantil*

*Vi skal have forståelse for eleverne, og hvis vi skal kunne give dem fællesskaber, så skal vi tættere på dem, derfor kører vi det her med at have en klasselærer, men også for at kunne forstå, hvad der er af socialt uden for klassen, fordi det jo ikke kun i klassen, der sker ting, det er også i gruppearbejde og frikvartererne.*

*Lærer, Gymnasium*

Styrkelse af elevernes forhold til deres lærere kræver en vis prioritering fra et ledelsesmæssigt perspektiv. Mange af de interviewede lærere og vejledere påpeger, at det kan være vanskeligt at finde tid og ressourcer til at dyrke klasserumskulturen og deres forhold til eleverne mere, end de allerede gør. Endvidere er det ikke alle lærere, der ser det som deres opgave at skabe grundlaget for de gode relationer på tværs af elever og lærere. Flere af de interviewpersoner, som selv oplever at lykkes med relationsarbejdet, understreger, at det succesfulde arbejde kræver, at man som lærer, ikke kun skal være faglig læringsformidler, men ligeledes bruge tid og ressourcer på at møde eleverne, hvor de er, både i og uden for den faglige kontekst. Dette kan også være en afgørende faktor i at skabe et trygt rum, hvor det bliver muligt for eleverne at række ud eller åbne op, hvis de oplever problemer med fx negativ social kontrol eller anden form for mistrivsel.

*Vi har nogle fantastiske undervisere. Det kan godt være, du er dansklærer, men du skal have en menneskelig tilgang. Der skal være en balance mellem menneskelig tilgang og faglighed, det er en indgroet kultur her. Har man en elev, som er svær at tilpasse, så kommer UU-lærerne og spørger, om eleven må være her. Som lærer skal man forstå eleven, og vi bruger tid på møder på at snakke om eleverne. Vi giver dem lang snor – for hvor havner de, hvis de ikke er her? Der er ikke så mange andre steder at gå. Eleverne ved godt, de får lang snor.*

*Leder, Merkantil*

*Man kan godt mærke, om folk kan lide en, eller hvor fordomsfuld man er. Der tror jeg, det er lidt et valg at være ude hos os, hvis man bare vil være gymnasielærer, så er det ikke her, så det er et tilvalg gerne at ville noget lidt andet.*

*Lærer, Gymnasium*

*Jeg tror, man er nødt til at løfte blikket lidt fra lærerplanen og det eksamensorienterede og se på, hvad er det faktisk, man får brug for at kunne i samfundet? Det kan godt være meget praktisk; at skrive en mail til en politiker, at man har de og de rettigheder, vi har valgdebat i morgen, man skal huske at stemme, lav for fanden de der kandidattests, mange ved jo ikke, hvad de skal stemme og går ikke hjem selv og tager den der test. Og så lav noget, som du selv synes er sjovt. Det er den bedste måde at give noget godt videre på.*

*Lærer, Gymnasium*

### 5.3 Tiltag til socialisering i og på tværs af klasser

Flere institutioner beskriver, hvordan de arbejder med tiltag, der skal medvirke til at skabe sammenhold og fællesskab i og på tværs af klasser og årgange. Dette gøres med udgangspunkt i en grundlæggende ide om, at det er godt og sundt for eleverne at orientere sig mod andre og indgå i flere forskellige fællesskaber på tværs af historik samt social, kulturel og/eller religiøs baggrund. Tiltagene er på denne måde rettet mod at få eleverne til at 'opdage' og bruge hinanden og at skabe gode, trygge læringsfællesskaber, også uden for klassen. Som beskrevet i afsnittet om selv-segregering kan netop dette være afgørende faktorer i forhold til at højne den generelle trivsel blandt eleverne.

Som tidligere beskrevet er der i denne sammenhæng forskel på institutionernes muligheder og begrænsninger. På merkantile uddannelser og SOSU-skoler er der grundet de vekslende forløb mellem skole og praktik ikke samme mulighed for at skabe sammenhængende sociale forløb for eleverne som i den gymnasiale kontekst, hvor eleverne som oftest har de samme klasse- og skolekammerater i næsten tre år. Endvidere er der på SOSU-skolerne ofte en meget blandet elevsammensætning, både i forhold til alder, erfaring og baggrund, hvilket kan være en barriere i forhold til at etablere gode sociale fællesskaber i og på tværs af hold og klasser.

Eksempler på tiltag til socialisering er fx 'bogstavmiddag', 'søjlemiddag' og speed dating mellem årgange, som alle er initiativer, hvor stamklasser med samme studieretning laver sociale aktiviteter og speed dating på tværs af årgange. Endvidere arbejder én skole med såkaldte 'familieklasser', hvor klasser med forskellige studieretninger, fx en B-klasse og en X-klasse, sættes sammen som en 'familie' og laver sociale aktiviteter uden for skoletiden.

En skole har et større samarbejde med forskellige højskoler, hvor alle 1.g-elever kommer på højskoleophold to uger om året. Her er der intet fagligt program, snarere stiler dette initiativ mod at skabe en fællesskabsfølelse og et solidt sammenhold mellem de unge – og deres lærere. Derudover integreres elementer af højskolelivet i skoledagen, som fx morgensang og fællesspisning.

*Noget særligt for højskolerne er jo, at det ikke handler om eksaminer og karakterer. Det handler ikke om at præstere. Det handler om at lære i fællesskab. Det er det, vi har svært ved og ikke kan få til at fungere [...] Eleverne skal deltage i højskolens aktiviteter, spise med højskoleeleverne og sådan. Højskoleeleverne laver også aktiviteter, som er rettet mod vores elever og omvendt. Det handler om, at vores elever skal opleve kulturen. De skal kunne spejle sig i den adfærd, der er på højskolerne [...] På skolen laver vi fællessang og fællesspisning. Meget af det handler jo om at blande sig kulturelt – mere end i fagene.*

*Leder, Gymnasium*

Endvidere arbejder flere skoler med at skabe en god klasserumskultur gennem konkrete øvelser til lærere og elever. Disse har til formål at få eleverne til at lære hinanden bedre at kende og på denne måde danne grundlag for et godt og trygt læringsmiljø. Flere skoler anvender også såkaldte 'buddy-ordninger', så eleverne på forhånd er inddelt i par og grupper i både faglige og i nogle tilfælde også sociale aktiviteter. Det, understreger en leder, er en effektiv måde at få især de mere tilbageholdende elever integreret i det faglige og sociale fællesskab.

#### 5.4 Tiltag til nedbrydelse af fordomme og grupperinger

I undersøgelsen spor 2 er endvidere identificeret tiltag, der stiler mod at opbygge tolerance eleverne imellem samt at nedbryde de fordomme, eleverne måtte have om hinanden på baggrund af fx etnicitet eller religion. Dette opleves af interviewpersonerne som et middel til at løsne op i ellers meget fasttømrede grupperinger og til generelt at åbne elevernes blik for hinanden og for andre måder at leve eller agere på. Som tidligere beskrevet i rapporten, vælger de unge netop ofte at indgå i grupper og fællesskaber på baggrund af, hvor de intuitivt føler sig hjemme, kan spejle sig i de andre i fællesskabet/gruppen og har et fælles tredje. I forlængelse af analysen kan det derfor anskues som fordelagtigt at arbejde aktivt med at hjælpe elever til at skabe større forståelse for hinanden og "opdage" hinanden for på denne måde at åbne op for deres muligheder for at orientere sig mod flere og andre fællesskaber.

Et af disse tiltag går under navnet "Kender du typen", som konkret går ud på, at eleverne besøger hinanden hjemme hos dem hver især. Formålet med tiltaget er at nedbryde fordomme om kulturelle forskelle og dermed skabe et stærkere fællesskab i klassen og give eleverne mulighed for at få større forståelse for hinanden og for bestemte måder at leve på. En skole arbejder med samtalesaloner, hvor elever krydses på tværs af klasser for at skabe en dialog omkring mangfoldighed, demokrati og medborgerskab. Eleverne modtager et kort, hvorpå et emne er påtrykt, det kan fx være *mod*, eller *hvad vil det sige at tage ansvar*. Derefter skal de drøfte og diskutere det givne emne med andre elever, som de ikke kender på forhånd. På denne måde rammesættes den demokratiske samtale for eleverne, som samtidig får mulighed for at få nye perspektiver på det givne emne ved at drøfte det med nogle, de ikke nødvendigvis på eget initiativ ville have talt med.

En anden institution har tidligere arbejdet med et koncept, hvor en gruppe af elever udvælges til at planlægge og gennemføre et event for resten af skolen. Gruppen blev udpeget af den socialpædagogiske medarbejder og fik tildelt timer i skoletiden til at planlægge eventet, herunder indkøb, markedsføring og selve afholdelsen. Dette beskrives af medarbejderen som en mulighed for at give elever, som ellers er blevet 'stempleet' som et problem, fx elever med diagnoser eller udadrettede piger, mulighed for at indtræde i et andet narrativ. De oplever sig selv i en ny rolle, hvor nogle kompetencer, de ikke før har anvendt, kommer i spil, men det bliver også muligt for de andre elever at møde dem med et nyt og andet blik. Eventet skaber ifølge medarbejderen et bånd mellem de deltagende elever, uanset hvor forskellige de måtte være.

*Det, som eventet kan, er, at man bliver del af et praksisfællesskab, hvor man er med til at skabe dagsordenen i et fælles projekt, et fælles tredje. At sætte dem [eleverne] ind i et rum og sige, nu er vi sammen, gøre det værd at være med. Det blev italesat som et projektstyringskursus, hvor de fik et bevis, det var det, der var guleroden, at de fik en personlig udtalelse med en klar definition af, at det er det, de har lært. En del af dem har fået muligheder for at deltage på en anden måde, fordi de har kunnet sætte nogle andre kompetencer i spil, som deres klassekammerater ikke har set.*

*Vejleder, Merkantil*

*Det fælles tredje*, som læreren i ovenstående citat beskriver, påpeges også af andre interviewpersoner. Dette fælles tredje, som eleverne samles om, kan være et middel til at få eleverne til at "opdage" hinanden, fordi det giver eleverne mulighed for at vise andre sider af sig selv. Dette kan fx være et interessefællesskab i form af sportsaktiviteter, som af flere italesættes som et sted, hvor elever, der normalt ikke deltager i sociale arrangementer, kan deltage. Sports- og idrætsaktiviteter beskrives som et 'frirum', hvor eleverne kan mødes på tværs af baggrunde og studieretninger.



## 5.5 Tiltag, der understøtter eleverne i mestring af eget liv

Endelig er der i denne del af undersøgelsen blevet identificeret tiltag, der har til formål at give eleverne muligheder for og værktøjer til at hjælpe hinanden med problemer, som har betydning for deres levede hverdagsliv. Disse initiativer kan på denne måde håndtere og berøre mange forskellige problemstillinger, fordi det er de unge selv, der bidrager med indholdet til dem. Som tidligere beskrevet i analysen kan det i nogle tilfælde være vanskeligt for lærere og ledere på uddannelsesinstitutionerne at få indsigt i, om og hvordan problematikker til negativ social kontrol udspiller sig på deres skoler. Dette kan bunde i en generel mistillid til de voksne fagpersoner eller en norm om, at man ikke sladrer. Denne problematik vil derfor måske kunne imødekommes ved at arbejde med tiltag, der giver de unge mulighed for sammen at diskutere og finde på løsninger på de problemer, de oplever i deres daglige liv.

En skoleleder fortæller, hvordan de har haft succes med at lave dilemmaspil inspireret af Mads & Monopolet. Elever skriver i anonymiseret form personlige dilemmaer ned på et stykke papir, hvorefter tre elever diskuterer de forskellige dilemmaer foran klassen. Dette er et greb til at håndtere og italesætte problemer, der kan være svære at tale om i fællesskabet for de enkelte elever.

En anden skole arbejder med at lave workshops på Ungdommens Folkemøde rettet mod andre unge. Workshopforløbet har taget udgangspunkt i et samarbejde med en teaterfagkyndig, som har hjulpet eleverne med at afdække forskellige problemstillinger i de unges liv, hvor de har været eller er i tvivl om, hvordan de burde eller skulle have reageret. Eksempelvis hvis de overhører racistiske eller sexistiske bemærkninger i det offentlige rum, eller hvis en ven er beruset og vil køre bil. Elevernes egne hverdagsnære oplevelser blev derefter iscenesat som teaterstykker, som eleverne opførte for andre unge på Folkemødet. Efterfølgende diskuterede de unge i plenum, hvad man kan gøre, hvis man selv står i lignende situation, hvis man oplever et vist gruppepres og føler behov for at reagere eller sige fra. Ligesom ved dilemmaspelet giver dette initiativ eleverne mulighed for at sætte ord på de svære problematikker i deres egne liv.

At italesætte svære problematikker fra de unges egne liv, er også ét af hovedelementerne i arbejdet med en institutions pigenetværk. Hvert år udvælger skolens socialpædagogiske mentor unge piger på skolen, som har udfordringer, og som efter mentorens bedømmelse ville have gavn af at arbejde med forskellige tematikker sammen med andre piger, som står i en lignende situation. Ét år bestod netværket af piger med minoritetsbaggrund, som viste sig alle at være underlagt negativ social kontrol i varierende grad, men netværket kan også bestå af piger, som oplever skoletræthed, er meget udadreagerende eller har præstationsangst. Pigenetværket beskrives af mentoren som et frirum for pigerne, hvor de deler erfaringer og opdager, at der er andre, der har det ligesom dem. Det giver dem mulighed for at spejle sig i hinanden og se deres egne problematikker udefra og gennem nogen, der minder om dem selv. Endvidere opleves pigenetværket også som et selvtillidsboost for pigerne, fordi de bliver sat ind i en kontekst, hvor de er eksperter og kan give de andre piger gode råd. På baggrund af rapportens fund, hvor også drenge udsættes for negativ social kontrol, ville det i denne sammenhæng være relevant at overveje, hvorvidt netværksaktiviteter målrettet unge kunne være en godt greb i forhold til at håndtere undersøgelsens problemfelter.

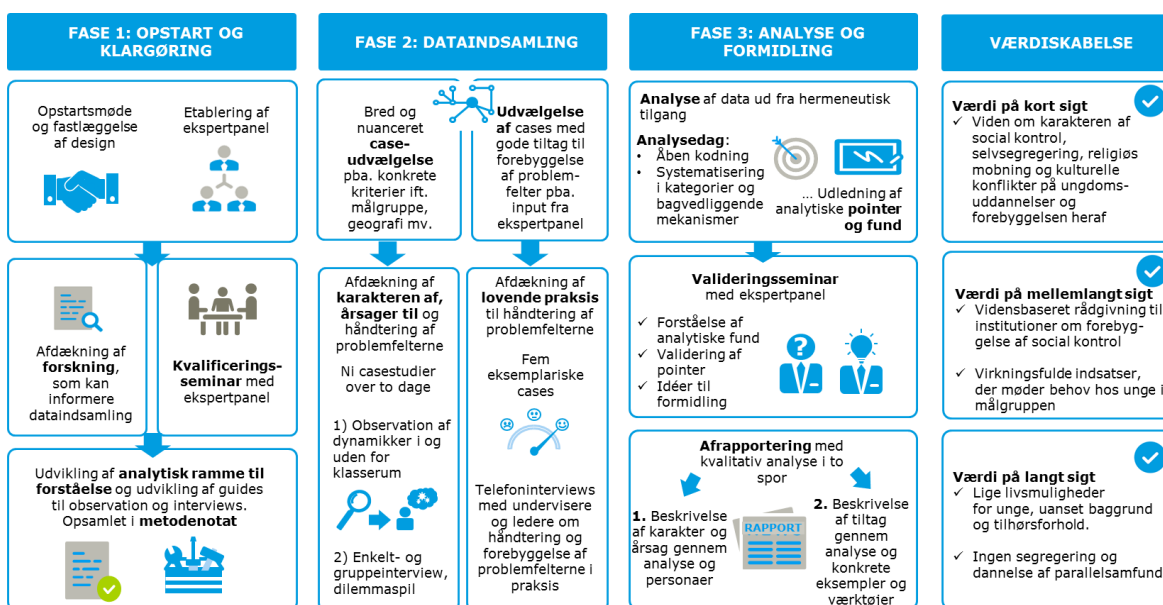
## BILAG 1: METODEBILAG

Dette bilag beskriver den dybdegående kvalitative tilgang, som nærværende undersøgelse er baseret på. Først præsenteres det samlede undersøgelsesdesign, herefter introduceres det kvalitative datagrundlag for undersøgelsen, og til sidst følger en vurdering af data, herunder en række særlige opmærksomhedspunkter.

### Undersøgelsesdesign

Undersøgelsesdesignet bygger på tre faser, henholdsvis en opstartsfasen, en dataindsamlingsfasen samt en afsluttende fase med analyse og afrapportering. Som det fremgår af nedenstående figur, er dataindsamling, analyse og afrapportering foregået i to spor. Spor 1 afdækker karakteren af og årsager til problemfelterne, mens spor 2 afdækker gode tiltag og initiativer fra praksis i forhold til forebyggelse og håndtering af problemfelterne. Undersøgelsen er blevet gennemført over tre måneder.

Figur B1: Undersøgelsesdesign



Undersøgelsesdesignets tilgang har taget udgangspunkt i en eksplorativ og åben tilgang i forhold til de fire problemfelter. Dette betyder, at dataindsamlingen er gennemført med fokus på såvel ikke-religiøse, etnisk-danske grupperinger som religiøse, ikke-vestlige grupperinger og dermed haft fokus på det levede hverdagsliv blandt alle unge.

### Følgegruppe

I den indledende fase er der etableret en følgegruppe, som har haft til formål at kvalificere undersøgelses metodiske tilgang samt validere og perspektivere forståelsen af problemfelterne og resultaterne. Følgegruppen har bestået af forskere og praktikere, der hver især besidder viden om og/eller praksiserfaringer med problemfelterne. Følgegruppens medlemmer er oplistet nedenfor.

### Boks B1: Følgegruppe

**Anne Katrine Heide-Jørgensen**, fuldmægtig i Kontoret for Forebyggelse og Medborgerskab, SIRI  
**Christina Elle**, konsulent i etnisk konsulentteam, Københavns Kommune  
**Crilles Bacher**, rektor på Høje Taastrup Private Gymnasium  
**Helle Olesen**, udviklingschef på SOPU København  
**Iram Khawaja**, lektor, DPU, Aarhus Universitet  
**Maya Müller**, vicerektor på Københavns Åbne Gymnasium  
**Mikkel Kejser**, leder af Bostedet "DuKaSku"  
**Roula Akkari**, speciale i social kontrol, radikalisering og medborgerskab  
**Susanne Willaume Fabricius**, selvstændig konsulent og specialist i æresrelaterede konflikter

I gennemførelsen af undersøgelsen har følgegruppen konsulteret og bidraget med deres viden ad tre omgange. I første omgang har følgegruppen kvalificeret forståelsen af problemfelterne og den metodiske tilgang, dernæst har følgegruppen valideret de analytiske fund samt bidraget med egne oplevelser/perspektiver, og slutteligt har følgegruppen valideret selve rapporten gennem skriftlige og mundtlige kommentarer.

### Litteraturgennemgang

I den indledende fase er der udover etableringen af følgegruppen foretaget en litteraturgennemgang med afsæt i *Litteraturstudiet om forebyggelse af negativ social kontrol i dagtilbud, fritidstilbud, grundskole og ungdomsuddannelser*, som Rambøll Management Consulting udarbejdede for STUK i 2018. I forlængelse heraf har følgegruppen suppleret med relevant forskning, ligesom yderligere litteratur er identificeret gennem referencers referencer. Den identificerede litteratur er screenet med udgangspunkt i tre kriterier:

- Indeholder studiet viden om undersøgelsens fire problemfelter?
- Er studiet relevant i forhold til undersøgelsens målgruppe eller kontekst (ungdomsuddannelsesområdet)?
- Indeholder studiet metodisk inspiration til eller kvalificering af undersøgelsens dataindsamlingsværktøjer?

På baggrund af screeningen er litteraturen gennemlæst og genbeskrevet ud fra formål, uddannelseskontekst, metodisk tilgang og forståelse af problemfelterne. Litteraturgennemgangen har samlet set bidraget til en skærpelse og præcisering af de fire problemfelter samt en kvalificering af undersøgelsens metodiske tilgang.

### Caseudvælgelse

I forbindelse med undersøgelsens anden fase – dataindsamlingsfasen – er der foretaget caseudvælgelse og rekruttering inden for begge spor. For spor 1 er der udført casebesøg på to gymnasiale uddannelser, fire SOSU-skoler og to merkantile uddannelsesinstitutioner. For at sikre en vis diversitet er institutionerne ydermere udvalgt på baggrund af følgende kriterier; geografi, kommunestørrelse, socioøkonomisk indeks og elevfordeling, dvs. procentandelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk. I forhold til sidstnævnte er der i forbindelse med den eksplorative og åbne tilgang inkluderet både institutioner med en forholdsvis høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk såvel som institutioner med en lav andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk. Dette hænger ligeledes sammen med fund fra tidligere undersøgelser, hvor social kontrol også viser sig blandt etnisk danske elever. Udvalget og rekrutteringen har givet forskellige perspektiver på samt erfaringer og oplevelser med de fire problemfelter, herunder både i forhold til karakteren af og årsagerne dertil.

Hvor spor 1 har haft fokus på at indsamle erfaringer fra et repræsentativt udsnit af danske ungdomsuddannelser, har der i spor 2 været anvendt en best practice-tilgang. Ved spor 2 er institutionerne således valgt med udgangspunkt i, at de arbejder (mere eller mindre) aktivt med forebyggende eller indgribende indsatser i forhold til de fire problemfelter. Institutionerne har

dermed haft til formål at bidrage med gode eksempler på initiativer og tiltag til forebyggelse og håndtering af problematikker, der relaterer sig til genstandsfeltet. Institutioner med lovende praksis er udpeget af STUKs fag- og læringskonsulenter, hvorfra seks institutioner er udvalgt til undersøgelsen. Dette gælder fem gymnasiale uddannelser og én merkantil. Det er vigtigt at påpege, at denne udvælgelse har fundet sted på baggrund af institutionens indsatser/initiativer og at disse institutioner således ikke er udvalgt efter de kriterier, som har gjort sig glædende på spor 1. Nedenstående tabel oplister de forskellige uddannelsesinstitutioner, som har indgået i undersøgelsen.

**Tabel B1: Oversigt over institutioner på spor 1 og spor 2**

	Institution	Geografi	Kommune-størrelse*	Socioøkonomisk indeks**	Elevfordeling
Spor 1	Gymnasial	Jylland	Stor	Lavt	Mellem 10-40 pct.
	Gymnasial	Fyn	Stor	Højt	Mellem 10-40 pct.
	SOSU	Jylland	Stor	Lavt	Mellem 10-40 pct.
	SOSU	Jylland	Stor	Lavt	Mellem 10-40 pct.
	SOSU	Fyn	Stor	Højt	Mellem 10-40 pct.
	SOSU	Sjælland	Stor	Højt	Over 40 pct.
	Merkantil/Gymnasial	Jylland	Stor	Lavt	Under 10 pct.
	Merkantil/Gymnasial	Jylland	Mellem	Lavt	Under 10 pct.
Spor 2	Gymnasial	Sjælland	Mellem	Højt	-
	Gymnasial	Sjælland	Stor	Højt	Over 40 pct.
	Gymnasial	Fyn	Stor	Højt	Mellem 10-40 pct.
	Gymnasial	Sjælland	Stor	Lavt	Over 40 pct.
	Gymnasial	Sjælland	Mellem	Højt	-
	Merkantil	Sjælland	Mellem	Lavt	Mellem 10-40 pct.

\*Udregnet efter indbyggerantal 1. januar 2019. Lille kommune <29895,5; stor kommune >60738,75

\*\*Lavt socioøkonomisk indeks <0,973; højt socioøkonomisk indeks >1,416

I forlængelse af caseudvælgelsen er det relevant at påpege, at data er indsamlet i to spor, men at data i forbindelse med analysearbejdet er anvendt på tværs af de to spor. Der er således flere interviewpersoner i spor 1, som har udtalt sig om lovende praksis i forhold til forebyggelse eller håndtering af problemfelterne, ligesom flere interviewpersoner under spor 2 har beskrevet deres oplevelser med eller forståelse af negativ social kontrol.

Endelig skal det i forbindelse med rekrutteringen af institutioner og interviewpersoner fremhæves, at flere uddannelsesinstitutioner har frabedt sig at deltage i undersøgelsen. Dette skyldes først og fremmest mangel på ressourcer i forhold til at trække undervisere og elever ud af undervisningen, men også, at nogle institutioner deltager i lignende undersøgelser. Endelig har enkelte institutioner afholdt sig fra at deltage, idet de har været bange for, at nogle elever ville føle sig overvåget eller stigmatiseret gennem en undersøgelse som denne. Dette har medført, at på spor 1 er diversiteten blevet mindre i forhold til undersøgelsens udgangspunkt, som var af sikre spredning på institutionstype, geografi, kommunestørrelse, socioøkonomisk indeks og elevfordeling.

### **Elevudvælgelse – spor 1**

De elever, som har deltaget i dilemmaspil og interviews, er udvalgt i samarbejde med institutionerne. I planlægningen af casebesøgene har institutionerne på baggrund af deres viden om eleverne udvalgt unge, som de har ment har haft tid, lyst og ressourcer til at deltage i undersøgelsen. Dog er uddannelsesinstitutionerne blevet bedt om at udvælge en gruppe af elever med forskellige baggrunde, fx i forhold til køn, anden etnisk baggrund og/eller religiøs baggrund. Dette skyldes, at det i undersøgelsen har været vigtigt med en differentieret gruppe, da fokus for undersøgelsen er det levede hverdagsliv blandt alle unge. Eleverne, der har deltaget i undersøgelsen, har varieret i forhold til køn og baggrund, herunder om de har været etnisk danske og/eller troende eller ikke-etnisk danske og/eller ikke-troende.

## Datakilder – spor 1

I undersøgelsens spor 1 afdækkes karakteren af og årsager til negativ social kontrol, religiøs mobning, selvsegregering og kulturkonflikter. I dette spor er der udført **otte casebesøg**. I nedenstående tabel fremgår en oversigt over de datakilder og antal interviewpersoner, der har bidraget til at skabe et solidt og bredt datagrundlag.

**Tabel B2: Dataindsamlingsmetode og antal**

Indsamlingsmetode	Antal interviewpersoner
Individuelle interviews med ledere	10
Fokusgruppeinterviews eller individuelle interviews med undervisere/vejledere	10
Dilemmaspil med unge	24
Individuelle interviews med unge	9
Observation	7

I forlængelse af de udfordringer, som også er påpeget i forbindelse med rekrutteringen, har det i dataindsamlingen ikke været muligt at gennemføre alle typer af indsamlingsmetoder på alle institutioner. Institutionerne har generelt givet udtryk for, at de har været pressede på ressourcer, særligt op til de kommende eksaminer. Flere institutioner har således ikke ønsket, at der både er afholdt dilemmaspil med elever og individuelle interviews med elever. Samtidig har enkelte uddannelser ikke kunnet skaffe lærerressourcer. Ovenstående skal ses i sammenhæng med den relativt korte tidsramme for undersøgelsen. Formål og tilgang til dataindsamling præsenteres nedenfor.

**Interviews med ledelse:** Formålet med ledelsesinterviews har været at få et ledelsesmæssigt perspektiv på problemfelternes karakter og årsag på den specifikke uddannelsesinstitution. Ledelsesperspektivet rummer det brede institutionelle perspektiv og har således været vigtigt at få med. Fokus har dermed været på, hvorvidt undersøgelsens problemfelter er tilstede på den givne institution, og hvilken karakter de i så fald har. Dertil har fokus været på bagvedliggende årsager samt forebyggende tiltag og/eller håndtering af problemfelterne.

### Temaer i interviewguide

- 1) Præsentation af skolen
- 2) Tilhørsforhold og fællesskaber
- 3) Skoleliv og deltagelse
- 4) Konflikter og mistriivsel

**Interviews med undervisere/vejledere:** Formålet har været at få indblik i karakteren af og årsagerne til problemfelterne fra et underviser-/vejlederperspektiv. Dette har været vigtigt, fordi undervisere og vejledere er de fagprofessionelle på institutionerne, som har den tætteste kontakt med eleverne.

### Temaer i interviewguide

- 1) Præsentation af skolen
- 2) Tilhørsforhold og fællesskaber
- 3) Skoleliv og deltagelse
- 4) Konflikter og mistriivsel

**Dilemmaspil med unge:** Formålet med dilemmaspiilet har været at få eleverne til at drøfte problemstillinger, som vedrører problemfelterne, på en sådan måde, at eleverne har kunnet trække på og inkludere egne erfaringer eller oplevelser. Modsat har dilemmaspiilet også fungeret som en måde at eksternalisere problematikker knyttet til de fire problemfelter, som har kunnet være svære for de unge at tale om. Eleverne er inden dilemmaspiilet ikke blevet præsenteret for de fire problemfelter, da det er undersøgelsens sigte at have fokus på det levede hverdagsliv, og dermed ikke at styre dialogen direkte mod problemfelterne. Eleverne er derfor blevet fortalt, at

dilemmaerne handler om det sociale liv på uddannelsesinstitutioner, herunder hvordan og hvorfor sociale fællesskaber opstår eller ikke gør, samt hvilke bagvedliggende betingelser der kan være hæmmende eller fremmende for deltagelse.

På de forskellige ungdomsinstitutioner har 3-5 elever deltaget i dilemmaspillet. Dilemmaerne har kredset om de fire problemfelter, uden at disse er blevet nævnt direkte. Som beskrevet tidligere, er problemfelterne overlappende og ikke gensidigt udelukkende, hvorfor flere problemfelterne har kunnet være genstand for samtale samtidigt. Nedenstående er et udpluk af nogle af de dilemmaer, eleverne er blevet præsenteret for:

Problemfelt	Eksempel på dilemma
Social kontrol	<i>Der går rygter på skolen om, at Selma og Jakob er begyndt at hænge meget ud sammen uden for skolen. Rygterne gør dem begge kede af det, men især Selma er bange for, at hendes religiøse forældre finder ud af det. Hvad skal Selma og Jakob gøre?</i>
Religiøs mobning	<i>På jeres skole har en mindre gruppe elever bedt elevrådet diskutere, om de må få et af de ubrugte lokaler til bede-/refleksionsrum. Hvad synes I, elevrådet skal svare?</i>
Selvsegregering	<i>I jeres klasse går der tre drenge, som alle er opvokset i Danmark med arabisktalende forældre. Nogle gange i pauserne slår de over i arabisk. I tror ikke, at de bagtaler nogen, men I ved ikke helt, hvad I skal sige eller gøre, når de slår over i et andet sprog. Hvorfor tror I, at drengene snakker arabisk sammen?</i>
Kulturkonflikter	<i>I skal forberede et klassearrangement, hvor alle skal kunne være med til spisning. Da I tager emnet op i klassen, finder I ud af, at nogle ikke spiser gris, andre spiser ikke skaldyr og nogle drikker ikke alkohol. Hvordan forholder I jer til diskussionen?</i>

**Interviews med unge:** Formålet med enkeltinterviewene har været at give de elever, der har deltaget i dilemmaspillet, mulighed for at uddybe pointer eller oplevelser fra dilemmaspillet samt oplevelser eller erfaringer fra deres hverdag på institutionen, som ikke er blevet italesat under dilemmaspillet. Fokus har således været rettet mod den enkelte elevs udsagn og fortællinger om sig selv uden påvirkning fra andre elever.

#### Temaer i interviewguiden

- 1) Hverdagsliv
- 2) Tilhørsforhold og fællesskaber
- 3) Skoleliv

**Observation:** Formålet med observationsstudierne har været at få viden om den strukturelle og institutionelle kontekst og de fysiske forhold på institutionen. Derudover har formålet været at se de observerbare sociale gruppedynamikker de unge imellem, for bedre at have forståelse for de unges daglige liv. Fokus har således været rettet mod, hvad eleverne gør og siger i forbindelse med handlinger på forskellige institutioner, og ikke mod, hvad de mener eller siger i en specifik undersøgelseskontekst. Ydermere har observationen kvalificeret en praksisnær forståelse i forbindelse med de interviews, som der er foretaget efterfølgende med elever, undervisere og vejledere.

Et opmærksomhedspunkt i denne undersøgelse har været, at de handlinger og den adfærd, som foregår relateret til undersøgelsens problemfelter, ofte sker på subtil vis og kan være svært observerbare. Observationerne har dog været centrale i forhold til den åbne og fordomsfri tilgang, idet de har givet anledning til overordnet at undersøge *det levede ungdomsliv* på institutionerne og på denne måde har identificeret "skjult viden" og opmærksomhedspunkter, der ikke ville være fremkommet i interviews alene. Dette har således mindsket risikoen for at "finde det, man leder efter", og på denne måde reproducere bestemte antagelser og forforståelser af genstandsfeltet.

Observationen har inkluderet både iagttagelser af sociale dynamikker, som har udspillet sig mellem eleverne i timerne og i pauserne i henholdsvis klasserum og storrum, fx kantine eller andre fællesrum. Selve gennemførelsen af observationen har varieret mellem institutionerne både i

forhold til tidspunkt, længde og aktiviteter. Observationen er foregået med udgangspunkt i nedenstående temaer og opmærksomhedspunkter.

#### Observationsguide – temaer

- 1) Rummet, objekter og subjekter
- 2) Aktører (hvem er involveret?)
- 3) Begivenheder (hvad foregår der over den observerede tid?)
- 4) Aktiviteter (handling, som flere mennesker udfører?)
- 5) Handlinger (hvad gør den enkelte elev?)
- 6) Interaktioner (hvad er der på spil imellem eleverne?)

#### Observationsguide – opmærksomhedspunkter

- 1) Polarisering og gruppedynamikker: Hvordan grupperer de unge sig? Er der umiddelbart tale om åbne/lukkede fællesskaber? Hvad karakteriserer grupperingerne?
- 2) Identitetsmarkører: Hvad har grupped medlemmer til fælles? Adfærd, kropssprog, udseende, interesser, sprog, (holdninger/værdier)? Hvordan bliver man en del af et fællesskab? Hvad samler de unge?
- 3) Hierarkier og fastholdelse i fællesskaber: Signalerer de unge med ord og/eller handling, at nogle hører mere til ét sted/fællesskab frem for andre? Kommer de unge med "lidt for gode råd" til hinanden (fx om, hvordan andre unge bør opføre sig/gå klædt/lign.)?
- 4) Blikke og kropssprog: Hvilke signaler/blikke sendes før/under/efter bevægelser i og imellem forskellige grupper?
- 5) Sprog-crossing: Hvilke sprog tales der i undervisningen/uden for undervisningen? Hvad medfører dette? Skifter nogle elever/grupperinger fra ét sprog til det andet, og hvad medfører disse skift; socialt og fagligt?
- 6) Strukturer og læringsmiljøer: Hvordan udspilles lærer-elev-dynamikker og elev-elev-dynamikker? Hvordan er undervisningen struktureret? Hvad sker der i lærerstyret undervisning i forhold til mere selvstændigt gruppearbejde? Hvordan udspiller gruppedannelse i undervisningen sig – både lærerstyret og selvstændig? Hvilke muligheder/begrænsninger for deltagelse skabes i undervisningen?

#### Datakilde – spor 2

Undersøgelsens spor 2 har haft til formål at afdække tiltag og indsatser, der har haft til hensigt at forebygge og/eller håndtere negativ social kontrol, selvsegregering, kulturelle konflikter og religiøs mobning på ungdomsuddannelser. I dette spor er gennemført **15 dybdegående telefoninterviews** på seks institutioner med indsigter fra både ledere, undervisere og vejledere. I det følgende præsenteres interviewguiden og institutionsudvælgelsen.

Telefoninterviewene har været af 1-1,5 times varighed ud fra semistrukturerede interviewguides. Som tidligere nævnt arbejder institutionerne ikke alle direkte med problemfelterne, men sætter i højere grad fokus på det brede sociale fællesskab gennem emner som medborgerskab, demokrati og kritisk tænkning. For institutionerne har karakteren af og arbejdet med det brede sociale fællesskab forskellige betydninger, det kan fx være på klasse- eller lærerniveau, både i forhold til det faglige og sociale, eller på skoleniveau, både i forhold til fællesskaber på tværs af klasser eller årgange. Dette har medført, at afdækningen af lovende tiltag og initiativer i denne undersøgelse kan placeres inden for det brede sociale fællesskab i stedet for på de fire problemfelter. Følgende temaer i interviewguiden afspejler dette forbehold:

- Beskrivelse af praksisnære indsatser enten med fokus på problemfelterne og/eller det brede fællesskab
- Barrierer og drivere i det forbyggende arbejde med problemfelterne og/eller det brede fællesskab
- Erfaringer og resultater af indsatser
- Gode råd til andre ungdomsuddannelser samt gode greb til understøttelse af indsatser.

### **Analysemetode**

Analysen af materialet er sket gennem en videns- og datadrevet metode, der har sikret den eksplorative og åbne tilgang, som præsenteret i undersøgelsesdesignet. Dette har betydet, at der før selve analysen har været udpeget tematikker fra andre studier eller af følgegruppen, som har været relevante at have for øje i kodningen og systematiseringen af datamaterialet. Dog er der også opstået nye tematikker fra data, som er blevet trukket frem og inddraget i afrapporteringen. De analytiske fund i undersøgelsen er således kategoriseret gennem forudgående viden på området og gennem nye indsigter fra data om karakteren af og årsager til problemfelterne samt viden om håndtering af problemfelterne. Kategoriseringerne har været med til at nuancere bagvedliggende mekanismer og sammenhænge.

Endvidere har den offentlige debat om undersøgelsens problemfelter og de forforståelser og antagelser, denne kan medføre, været et opmærksomhedspunkt i det analytiske arbejde med data. I undersøgelsen er der således i analysen arbejdet aktivt med undersøgelsens kontekstuelle forhold med særlig opmærksomhed på politisk og offentlig diskurs om genstandsfeltet. I praksis har ovenstående betydet, at alt interview- og observationsmateriale er blevet kodet i et Excel-ark under kategorier, som er opstået fra data og underkategorier, som vi var bekendt med i forvejen.

### **Kvaliteten af data**

Undersøgelsens formål har ikke været at afdække omfanget af problemfelterne, men at kaste lys på karakteren af og årsagerne til samt håndteringen af negativ social kontrol, religiøs mobning, selvsegregering og kulturkonflikter på ungdomsuddannelser. Undersøgelsen hviler på et solidt og omfattende kvalitativt datagrundlag, der indbefatter perspektiver og erfaringer fra forskellige individer, herunder ledere, undervisere, vejledere, elever og eksperter.

Der gøres imidlertid opmærksom på, at de analytiske fund i denne undersøgelse skal tolkes og bruges i den kontekst, de er indsamlet i. Derfor er det vigtigt at have for øje, at det ikke er muligt at sikre repræsentativitet og generaliserbarhed i en kvalitativ undersøgelse, om end dette heller ikke er hensigten. I den forbindelse skal det påpeges, at nogle institutioner har frabedt sig at deltage eller har deltaget i det omfang, som det har været muligt. Derudover er de unge, som har deltaget i undersøgelsen, blevet udvalgt på den baggrund, at institutionen har anset dem for værende elever med ressourcer til at deltage og/eller værende elever med en specifik baggrund, der har kunnet bidrage specifikt til denne undersøgelse.

Denne undersøgelse beskriver derfor ikke et heldækkende billede af, hvad der foregår på ungdomsuddannelser, men afspejler de oplevelser og erfaringer, som gør sig gældende på de deltagende institutioner.