

"Dine klassekammerater er bekymrede for dig": Om fremtidsmuligheder i uddannelsesvejledning i problematiserede boligområder

Lærke Vildlyng

Baseret på etnografisk feltarbejde i udskolingen på to skoler i problematiserede boligområder undersøger artiklen, hvordan bekymring som affekt cirkulerer mellem lærere, vejledere og elever når de indgår i uddannelsesvejledning. Med afsæt i Sara Ahmeds affektive økonomi og intersektionalitet viser artiklen, hvordan akkumuleret bekymring former to figurer, som klistrer til racialet minoriserede elever i vejledningen: 1) den overambitiøse tosprogede elev og 2) den tosprogede elev i problemer. Det udfoldes, hvordan racistisk funderede forestillinger om "det udsatte boligområde" som arnested for kriminalitet og fraværende forældre cirkulerer og tager form som bekymring, der får konkret betydning for den pædagogiske relation mellem vejleder eller lærer og elev og for de fremtidsmuligheder, der anses som realistiske for eleven.

Uddannelsesvejledning, affekt, problematiserede boligområder, tosprogede elever, racialisering.

Indledning

Fatima er elev i 8. klasse på Sydskolens¹. Hendes forældre er immigranter fra Libanon. Hun klarer sig godt fagligt, er vellidt blandt sine klassekammerater og har planer om at begynde i gymnasiet efter 9. klasse og derefter læse jura på universitetet. Hun drømmer om at blive advokat. Den boligsociale medarbejder Signe, er bekymret for at Fatimas ambitioner vil stresser hende. Farhad går i 8. klasse på Sydskolens. Hans forældre er immigranter fra Tyrkiet. Han har det svært fagligt, får lave karakterer og kommer ofte for sent til timerne eller kommer slet ikke. Hans lærer, Gitte, er bekymret for, at han tilsyneladende hænger ud med bandemedlemmer på skolens parkeringsplads om aftenen.

Fatima og Farhad repræsenterer meget forskellige skoleoplevelser og potentielt forskellige uddannelsesmæssige fremtider. Alligevel møder de begge bekymring fra lærere, vejledere og boligsociale medarbejdere, når de indgår i uddannelsesvejledning på deres skole.

Denne artikel analyserer den tilsyneladende paradoksale situation, at både racialet minoriserede elever, der beskrives som velfungerende og ambitiøse, og racialet minoriserede elever, der beskrives som "i problemer" mødes med

¹ Alle navne på personer og steder samt postnumre er anonymiserede.

problematisering og bekymring, når de indgår i uddannelsesvejledende aktiviteter på skoler i problematiserede boligområder. Problematiserede boligområder er steder, hvor en række statslige, kommunale og lokale interventioner og gode intentioner mødes. Politisk bekymring for almene boligområder med en større andel beboere med etnisk minoritetsbaggrund har bl.a. resulteret i, at der siden 2010 er blevet udsendt en årlig opgørelse over ”ghettooråder” eller ”parallelsamfund” (Regeringen 2004; 2010; 2018; 2020). Bygninger og beboere i disse områder har været genstand for en række interventioner, fx tvangsflytning af beboere, nedrivning af bygninger og salg af jord til private investorer (Regeringen 2018; Bissenbakker & Nebeling 2020). Skoler og daginstitutioner i disse områder udgør centrale velfærdsstatslige integrationsværktøjer, fx i form af obligatoriske sprogprøver, skærpet straf for skolefravær og skærpet underretningspligt for lærere (Regeringen 2018; 2021). Dette gør skoler i disse områder til centrale aktører i statens og kommunernes indsatser i relation til uddannelse, integration, kriminalitetsforebyggelse og lignende.

Hvor der har været forsket i pædagogisk arbejde i daginstitutioner i udsatte boligområder (Bundgaard & Gulløv 2006; Jensen & Petersen 2013) samt i skoleliv på skoler med etnisk og racial diversitet (Gilliam 2009; Øland 2010; Gitz-Johansen 2006; Khawaja 2010; Jaffe-Walter 2016), er der i mindre grad forsket i relationen mellem skole og nærområde (Brown 2017; Gravesen 2013; Jaffe-Walter 2016; 2023). Artiklen ønsker på den baggrund at undersøge, hvordan dominerende forestillinger om boligområder, der på statsligt plan udpeges som problematiske, virker ind på og er med til at forme det uddannelsesvejledende arbejde, der udføres på skolerne. For at kunne få blik for hvordan disse dominerende forestillinger rejser på tværs af nærområder, skoler og bredere samfundsdiskurser anvender jeg Sara Ahmeds affektive økonomi og hendes begreb om cirkulerende affekter (2004; 2014). Jeg analyserer, hvordan bekymring som cirkulerende affekt akkumulerer (sandheds)værdi og former to figurer, der klistrer til minoriserede elever i uddannelsesvejledningen; ”den overambitiøse tosprogede elev” og ”den tosprogede elev i problemer”. Ved at se figurerne og deres opståen gennem en intersektionel linse (Crenshaw 1991) udfolder jeg desuden, hvordan sociale kategorier som sted, køn, klasse og race løber med og gennem disse affekter, og hvordan affekterne og kategorierne sammen medvirker til at begrænse de fremtids- og uddannelsesmuligheder, der i skolen anses som passende og realistiske for eleverne.

I artiklen forstås uddannelsesvejledning og skole som indlejret i et velfærdsarbejde, der har til hensigt at sikre borgerens og nationens trivsel (Brodersen 2009; Øland et al 2023). Dette giver blik for uddannelsesvejledning som en pædagogisk relation, hvor sociale og historiske balanceringer af fællesskabets og individets velfærd sammenvikles.

Analysen ledes af spørgsmålet: Hvordan intraagerer de sociale kategorier boligområde, klasse, race og køn i uddannelsesvejledende aktiviteter og i læreres fortællinger om deres elevers fremtidsmuligheder?

Metode

Artiklens analyser baserer sig på empirisk materiale, der er produceret som en del af et større feltarbejde (Hammersley & Atkinson 2007; Lather 2007) i forbindelse med mit ph.d.-forløb. Det empiriske materiale i nærværende artikel er produceret gennem etnografisk feltarbejde i seks 7.-9. klasser fordelt på to folkeskoler over en periode på fem måneder i foråret 2022. Her har jeg foretaget deltagende observationer af kollektiv uddannelsesvejledning, undervisning, brobygningsforløb og andre arrangementer, der havde uddannelsesvalg eller karriere som tema. Som en integreret del af feltarbejdet har jeg foretaget interviews med elever, lærere og uddannelsesvejledere. Det har resulteret i samlet cirka 30 dages observationer, gruppeinterviews med i alt 18 elever, fem interviews med uddannelsesvejledere og fem interviews med lærere. De to skoler er beliggende i to forskellige almene boligområder vest for København, der begge fremgår af regeringens liste over parallelsamfund for 2021 (Regeringen 2021)².

Artiklens metodologi er inspireret af feministiske og intersektionelle tilgange til vidensproduktion (Davis 2014; Haraway, 1988; Lykke 2010). Det betyder, at jeg forstår viden som situeret, og dermed ikke ser min forskerposition som afkoblet fra det, jeg studerer. Ifølge Haraway er al videnskab historiefortælling, og forskeren kan hermed ikke formulere en objektiv beskrivelse af verden "derude", men producerer en historie, som hun selv er en del af (Haraway 1988). I relation til de repræsenterede stemmer i artiklen betyder det, at jeg ikke påstår at repræsentere forskningsdeltagernes fortællinger "rent" eller "objektivt", ligesom der – særligt i en kortere artikel som denne – vil være perspektiver og nuancer, der ikke er repræsenteret. Af pladshensyn forholder denne artikel sig fx ikke til de institutionelle vilkår og den politiske kontekst, som lærere, vejledere og boligsociale medarbejdere arbejder indenfor, og som også har indflydelse på og flyder over i praksis. På den baggrund er ambitionen med denne artikel at fremskrive nogle udbredte forestillinger og fortællinger om elever fra udsatte boligområder, der går tværs af begge skoler.

Affektiv økonomi og cirkulerende figurer i skolen

Affektteoretikeren Sara Ahmed anlægger en økonomisk forståelse af affekt, og følger hvordan affekter cirkulerer, distribueres og akkumulerer værdi i et felt, der på en gang er psykisk og socialt (Ahmed 2004; 2014; 2014a). Ahmed lægger en psykologisk forståelse i forlængelse af Bourdieus sociologiske blik for, at smag og afsmag er socialt skabt og fungerer som klassemarkør. Negative følelser som had, afsky og frygt indebærer en bevægelse væk fra noget, en distinktion.

² Feltarbejdet er godkendt af Det Humanistiske Fakultets Forskningsetiske Komité. Alle interviewdeltagere har underskrevet samtykkeerklæringer hvoraf det bl.a. fremgår, at de til hver en tid i løbet af feltarbejdet har kunnet trække deres samtykke tilbage.

Disse følelser *gør* noget, idet de både vender individet væk fra den kategori, der vækker afsky eller had i individet, men samtidig binder individer, der deler disse negative følelser, sammen.

Følelser tager ikke plads i individer, men bevæger sig sidelæns og baglæns gennem klistrende associationer, der både er bundet til nutiden og fortiden. Inspireret af Freuds psykoanalyse pointerer Ahmed, at disse bevægelser sker gennem ubevidste associationer, der som ringe i vandet trækker tråde til tidligere oplevelser og dominerende fortællinger. Denne ubevidsthed betyder, at følelserne skjuler deres egne spor. Når følelser akkumuleres, former de omrids af figurer, der klistrer til bestemte personer. Ahmed anvender selv kategorien ”asylansøger” der glider ind i ”international terrorist” der glider ind i ”muslim” som eksempel på en sådan bevægelse mellem kategorier der betyder, at de kroppe, der anses som ”kunne være terrorist”, og som derfor modtager had, bliver de kroppe, der ”ser muslimske ud” (Ahmed 2004). De ubevidste associationer betyder, at figurer kan svæve omkring som spøgelser og glide hen over visse (fx ”hvide”) kroppe, mens de klistrer til andre (fx ”muslimsk udseende”) kroppe.

Dette teoretiske fundament er produktivt for en analyse af, hvordan de affekter, der opstår i uddannelsesvejledningen, klistrer til visse elevkroppe og ikke andre.

En intersektionel linse

Jeg undersøger desuden, hvordan kategorierne sted, køn, klasse og race mødes i intersektioner i skolens affektive økonomi og får betydning for de positioner, eleverne indtager og tildeles i uddannelsesvejledningen. Ved at kaste et intersektionelt blik på de affekter, der opstår i materialet, kan jeg stille skarpt på de komplekse sammenfiltringer af sociale kategorier, der får indflydelse på de positioner, eleverne kan (eller ikke kan) indtage i skolens uddannelsesvejledende arbejde. Jeg forstår sociale kategorier som race, køn, klasse og sted som socialt konstruerede og som gensidigt konstruerende. Her finder jeg inspiration hos Lykkes (2005) teoretisering af intersektende kategorier som intra-agerende (Barad 2003); at kategorierne, når de mødes i intersektioner, flyder over i og gensidigt former og transformerer hinanden. For eksempel forstår jeg den sociale kategori *sted* som materiel og socialt konstrueret. De boligområder, der er genstand for interventioner i form af ”ghettopakker” eller ”parallelsamfundsstrategier” udgør både steder med fysiske bygninger og beboere af kød og blod, og konstrueres samtidig i intersektioner af klasse og race, der løber gennem og med affekter som fx frygt og bekymring (Bissenbakker and Nebeling 2020). Denne forståelse af problematiserede boligområder som klassede og racialiserede steder åbner op for analyser af, hvordan politisk styrede interventioner på området kan forstås som eksempler på progressiv racisme. Inspireret af Ahmed forstår jeg racisme som et ”konserveringssystem”, der også er et progressivt system i den forstand, at nogle former for racisme retfærdiggøres som fremskridt, i stil med hvordan datidens kolonimagter forstod sig selv som progressive og som udbredere af ”civilisationen” (Ahmed 2016).

I forlængelse af dette er artiklens forståelse af race og racisme informeret af Critical Race Theory (CRT), der tager som sit udgangspunkt, at selve den vestlige samfundsorganisering hviler på racialiserede præmisser og bygger på en racialiseret historie af slaveri og kolonialisme. På den måde er racisme integreret i samfundsstrukturen, hvor hvidhed er den norm, alt andet (bevidst eller ubevidst) holdes op imod. Også race formes i sit møde med andre sociale kategorier som klasse, køn og sted, og dette uddybes i det følgende afsnit.

Betegnelsen 'tosprogede' elever anvendes hyppigt i denne artikels empiriske materiale. Jeg vil her kort skitsere min teoretiske forståelse af denne betegnelse, der handler om langt mere end det antal sprog, eleven taler. Det er velunderbygget inden for race- og racismeforskningen, at europæiske lande fortsat opfatter sig selv som fri for racial ulighed og diskrimination (El-Tayeb 2011; Wekker 2016; Lentin 2008; Keskinen 2022). Også i Danmark hersker der en udpræget forståelse af landet som ikke-racistisk, farveblindt og progressivt (El-Tayeb 2011; Padowan-Özdemir & Øland 2022). Denne opfattelse betyder, at man i Danmark såvel som i andre europæiske lande mangler et sprog for at tale om race – det er svært at tale om noget, man påstår ikke at kunne se. Jette Kofoed argumenterer for, at betegnelsen 'tosproget' skygger for samtaler om, hvordan race også har betydning for børns skoleliv. På den måde bliver 'tosproget' en "upræcis betegner for afvigelsen fra en indforstået og uforklaret dansk norm" (Kofoed 2011:48). 'Tosproget' virker altså som en måde at betegne børn og unge, hvis kroppe er "synligt anderledes" i kraft af, at de afviger fra en hvid norm, samtidig med at race usynliggøres i samtalen (Kofoed 2011). Den udbredte brug af betegnelsen 'tosproget' som en måde, at henvise til (primært muslimske) børn og unge med en baggrund, der er "noget andet end vestlig" understreger denne forestilling om farveblindhed. På baggrund af analyser af policy-dokumenter om Københavnermodellen, hvor børn fra almene boligområder køres til skoler uden for disse områder, beskriver Kofoed i sin artikel et "kategorifællesskab" mellem tosproget-modelbarn-muslim-indvandrer-ressourcesvag-sort på den ene side, og dansk-ressourcestærk-hvid på den anden. Forstået inden for en ramme af affektiv økonomi kan man sige, at tosprogskategorien glider over i 'ressourcesvag', 'Muslim' og 'sort', og konstrueres i intersektioner af bl.a. race, klasse og sted. Denne artikels analyser viser, at også køn som kategori intraagerer med førnævnte kategorier og medvirker til at forme de to bekymringsfigurer, der trækker på kønnede og binære stereotyper om piger som flittige og drenge som ballademagere (Gilliam 2009; Staunæs 2004; Gitz-Johansen 2006). Når betegnelsen 'tosproget' anvendes i nærværende artikel er det som en intersektionelt formet kategori, der opstår i det empiriske materiale, og ikke som en neutral betegner.

I de følgende to afsnit udfoldes analysen af hvordan de to affektive figurer cirkulerer i det empiriske materiale.

Den overambitiøse tosprogede elev

I observationen nedenfor, besøger to boligsociale medarbejdere fra det nærliggende boligområde Sydskolens. Over to dage guider de skolens 8. klasser gennem det boligsociale projekt, Beslutningsspillet. Spillet er udviklet til elever i 7.-9. klasse på skoler i "udsatte boligområder", og har til formål at understøtte skolens egen uddannelsesvejledning ved at hjælpe eleverne med at "træne deres beslutningsmuskel". Spillet har form som et stort brætspil, hvor gulvet i et ryddet klasselokale udgør spillepladen fyldt med laminerede ark papir, der symboliserer uddannelser og jobs, eleverne kan vælge.

I observationen nedenfor er spillet netop blevet introduceret, og de to boligsociale medarbejdere, Signe og Maria, har spurgt eleverne i 8.x hvem der vil "gå uddannelsesvejen" først. Fatima har meldt sig, og resten af klassen og jeg sidder på stole langs to sider af spillepladen.

Signe skal guide Fatima igennem spillet "sammen med kammeraterne". Fatima skal første vælge, om hun vil tage 10. klasse. Dette afviser hun. Signe spørger hvorfor og siger, at hun måske kunne lære meget. Fatima svarer, at hun vil på STX, så læse jura på universitetet og uddanne sig til straffeadvokat. "Hold da op, du er meget målrettet" siger Signe, uden at det lyder som noget positivt. Inden Fatima kan stille sig på STX-feltet spørger Signe, om hun ved, hvad de andre uddannelser hun står overfor, betyder. Det er HHX, HF, FGU og en række erhvervsuddannelser. Fatima svarer ja, og fortæller lynhurtigt hvad forkortelserne står for og hvad man kan blive med dem. "Ja, du har godt nok undersøgt det hele" siger Signe og spørger, om Fatima kunne overveje en erhvervsuddannelse. Fatima svarer nej, hun vil på gymnasiet. Signe og Maria virker imponerede over, at Fatima er så velorienteret, men virker samtidig irriterede over, at Fatima ikke er åben overfor andet end STX. Fatima træder ud på STX-feltet.

"Men nu kommer der så et rødt kort" siger Maria, mens hun holder nogle røde ark karton op i luften. "Husk, I skal ikke tage det personligt, jeg ved ikke noget, jeg prøver bare at vise jer, at livet kan ske, det kan tage nogle drejninger, og jeres klassekammerater vil hjælpe jer med at komme videre". Maria læser fra kortet "du får for meget fravær i 2. g på grund af sygdom i familien, så du dumper en eksamen".

"Hvad skal Fatima gøre?" spørger Signe klassen. "Du er nødt til at være hjemme og tage dig af dit syge familiemedlem" siger hun henvendt til Fatima. Eleverne bliver bedt om diskutere dette i grupper. De fleste bliver hurtigt enige om, at det er meget

urealistisk, at Fatima nogensinde ville få for højt fravær, fordi hun er velorganiseret og altid passer sin skole. "Det ville seriøst aldrig ske" siger Omar mens Anna siger, at Fatima er så "cool" at det ikke kunne ske. Efter noget diskussion frem og tilbage bliver eleverne enige om, at Fatima kan tale med gymnasiets studievejleder og tage eksamenen igen.

Da underviserne lader Fatima gå videre og have gennemført STX og starte på jura, siger Signe, at hun gerne vil pointere noget med de gule kort, der også er en del af spillet. De er "midt imellem de grønne og de røde, nemlig en pause. Jeg synes du virker så målrettet og fokuseret på din uddannelse, måske ville det være en god ide at tage et sabbatår eller to for lige at slappe lidt af?" Fatima svarer, at hun ikke er interesseret i et sabbatår. Signe og Maria beder klassen diskutere, hvad Fatima kan gøre for at "slappe mere af". Klassen bryder ud i snak. Anna, Omar og Sofie svarer, at Fatima kunne tage et sabbatår for at slappe af, men de tror ikke, hun ville gøre det.

Signe siger til Fatima "hvad tænker du selv, hvad ville du gøre, dine klassekammerater er bekymrede for dig".

"Hvad?!" udbryder Anna, Omar og Sofie, "vi er ikke bekymrede for Fatima, det er overhovedet ikke det, vi siger".

"Nej men nu oversætter jeg det lige" siger Signe.

"Ja men det er dårligt oversat" siger Anna, "vi er ikke bekymrede for Fatima".

"Nej men nu er det noget vi forestiller os, det er et spil" siger Signe frustreret.

Fatima bevæger sig til advokat-feltet uden at tage et sabbatår først.

"Tillykke, du er nu advokat!" siger Signe, klassen klapper. Signe og Maria virker lettede over at denne del af spillet er slut.

På Fatimas vej gennem uddannelseslandskabet får undervisere og elever besøg af bekymringsspøgelset, der hurtigt klistrer til Fatima. Fatima er målrettet, velorienteret om sine muligheder og ivrig efter at bevæge sig gennem spillet og lande på advokat-feltet. Dette udgør tilsyneladende en udfordring for Signe og Maria, der gerne vil bruge hvert skridt i spillet til at forklare eleverne om deres muligheder, og hvad det er vigtigt at være opmærksom på i sine valg, herunder sin mavefornemmelse.

Som beskrevet ovenfor, er spillet udviklet for at støtte elever i udsatte boligområder i at træffe uddannelsesvalg. På den baggrund argumenterer jeg for, at spillet allerede i sin udvikling er baseret på en bekymring for netop denne elevgruppe; unge fra udsatte boligområder. Da Maria og Signe møder Fatima, der ikke virker til at have brug for den information eller vejledning, de er klar til at give, virker de provokerede. Da Fatima afviser både 10. klasse og sabbatår, vokser bekymringen. De beder derfor klassekammeraterne diskutere, hvad Fatima kan gøre for at slappe mere af, selvom Fatima ikke selv mener, at hun har behov for dette. Der opstår en intens stemning i rummet, da Signe siger til Fatima, at hendes klassekammerater er bekymrede for hende. Anna, Omar og Sofie bliver forargede og vrede, og udtrykker at de bestemt ikke er bekymrede. Særligt Anna hæver stemmen og argumenterer frem og tilbage med Signe, der forsøger at argumentere med, at hun ”oversætter”. Det er dog uklart for hvem Signe oversætter. Er det elevernes snak om hvordan Fatima kan slappe mere af? Spillets vekslen mellem virkelighed og fiktion gør det også uklart, om Signe taler om bekymring som en del af spillet eller om hun rent faktisk mener, at hun og kammeraterne bør være bekymrede for Fatimas fremtidsplaner. Signes sidste sætning om at det ”er noget, vi forestiller os” og ”et spil” tyder på det første, men kan også være et forsøg på at dæmpe de ophidsede elever. På denne måde er det potentielle også til stede i Beslutningsspillet i sig selv, hvor det bliver uklart, hvad der er oprigtig bekymring for Fatima og hvad der er fiktion. I mødet mellem Signe, Maria og deres gode intentioner om at træne elevernes beslutningsmuskler på den ene side og Fatimas målrettethed på den anden, kommer bekymring på arbejde. I dette møde formes Fatima som en elev, der er i fare for at blive stresset, og som måske er for ambitiøs for sit eget bedste. Her kunne man overveje, om bekymringen for Fatimas ambitioner afspejler en mere generel øget opmærksomhed på ”ambitiøse piger”, der overhaler drengene i uddannelsessystemet. Hvor Fatima ganske rigtigt er en del af en kønnetendens, hvor unge kvinder uddanner sig længere end unge mænd, oplevede jeg under feltarbejdet ikke, at hendes lige så ambitiøse, racialet majoriserede, kvindelige klassekammerater mødte samme problematisering. Fx var Anna under både Beslutningsspillet og i andre sammenhænge tydelig om sin ambition om at læse psykologi på universitetet direkte efter gymnasiet, og dette mødte ingen problematisering eller bekymring fra vejledere og lærere.

Figuren, den overambitiøse tosprogede elevs klistren til Fatima legitimerer, at Signe og Maria sætter spørgsmålstegn ved Fatimas ambitioner, og hvor vidt de er sunde for hende eller ej. På den måde bliver bekymringen også til en form for omsorg, der er med til at skjule de måder, figuren dominerer mødet med Fatima. Denne sammenhæng mellem bekymring, omsorg og problematisering af racialet minoriserede elever findes også i Reeva Jaffe-Walters forskning. Med begrebet *coercive concern* peger hun på, at læreres velmenende bekymring for muslimske elevers trivsel er rettet mod integration og social kontrol af eleverne, og at bekymringerne påtvinges de muslimske unge og virker racialiserende

og marginaliserende (Jaffe-Walter 2016; 2023). *Coercive concern* og de to bekymringsfigurer adskiller sig imidlertid fra hinanden bl.a. i kraft af, at *coercive concern* primært forstås i kategorier af kultur, religion og race mens de to bekymringsfigurer formes affektivt og i intersektioner af sted, klasse, køn og race.

Affekter og affektive figurer akkumulerer værdi i cirkulation. Derfor opstår der konflikt, da Anna, Omar og Sofie udfordrer Signe og Marias bekymring for Fatima og dermed udfordrer bekymringsfigurens affektive værdi. I denne modstand udfordrer de tre elever også den forestilling, der ligger til grund for Beslutningsspillet – at elever på skoler i ”udsatte boligområder”, i kraft af deres tilknytning til området, har brug for ekstra uddannelsesvejledning og støtte i at følge deres mavefornemmelse.

Sammenhængen mellem bekymring og omsorg er også til stede i flere interviews med lærere på de to skoler, der udtrykker bekymring for, at ”de tosprogede” elevers forældre er for ambitiøse på deres børns vegne.

Som fx i et interview med Peter, der er lærer på Vestskolen:

Peter: Forældrenes ønsker på børnenes vegne er ikke altid realistiske eller afstemte, oplever vi.

Interviewer: Er det udbredt?

Peter: Måske det også er lidt mere udbredt i forhold til etnicitet... Kunne jeg godt have en mistanke om. (...) vi har jo også en hel del familier, hvor der ikke er tradition for uddannelse. Og så har man jo heller ikke den viden og indsigt i, hvordan uddannelsessystemet fungerer. (...)

Interviewer: Og kan de forældre så godt have lidt høje forventninger på trods af at de ikke...

Peter: De kan jo godt have, 'jamen han skal bare i gymnasiet'. Nej. Og det er jo super skønt, at der er nogle forældre, der har nogle ambitioner på deres børns vegne, men nogle gange glemmer de at tage samtalen med deres børn. Så nogle gange er der nogen, som kommer i klemme (...) og der er jo nogen, hvor vi må have en samtale og sige, det kan vi ikke bakke op om.

Peter udtrykker bekymring for de elever, der kommer i klemme mellem deres overambitiøse forældre og skolen, der ifølge Peter har en bedre fornemmelse af, hvad eleverne kan og vil end forældrene. Når forældrenes manglende evne til at vurdere, hvad der er det rigtige for deres børn, tilskrives deres egen manglende erfaring med uddannelse, er klasse på arbejde. I Peters refleksioner

tager figuren om den overambitiøse tosprogede elev form som en fortælling om, at der bag den tilsyneladende ambitiøse elev står en overambitiøs familie, der ikke i tilstrækkelig grad lytter til barnets ønsker. Den glidende overgang mellem bekymring og omsorg understreges af Peters bemærkning om, at skolen nogle gange må sige 'det kan vi ikke bakke op om' som en handling, der beskytter eleven mod skuffelse og mod forældrenes urealistiske forestillinger.

Lignende tanker udtrykker Gitte, der er lærer på Sydskolen, i interviewet nedenfor.

Nogle gange så rådgiver vi dem jo eller vejleder dem og så siger de, sidder sådan her, især de tosprogede, "ja ja EUD og så kan du gå den vej, ja ja" (nikker gentagne gange) og så...

Interviewer: Og så søger de STX?

Gitte: Ja, fordi "jeg skal have den der røde hue", altså det fylder bare rigtigt meget, det fylder også meget hos forældrene. Og derfor ser vi så rigtig mange, der dropper ud og de kommer og besøges os og siger "nu går jeg på HF".

Gitte og Peters refleksioner udtrykker en meget udbredt fortælling i det empiriske materiale; at de fleste "tosprogede" elever havde meget ambitiøse familier og anså gymnasiet og en akademisk uddannelse som den eneste rigtige vej, også selvom skolen vejledte i retning af fx en erhvervsuddannelse (EUD). Dette afspejles også i brugen af udtrykket "Ali-uddannelser" i det empiriske materiale. "Ali-uddannelser" indkapslede – halvt i spøg, halvt i alvor – lærere og uddannelsesvejlederes oplevelse af, at de fleste "tosprogede" børn og deres forældre foretrak prestigefyldte akademiske uddannelser, der har en høj adgangskvotient, som advokat, læge og ingeniør (der tilsammen giver forkortelsen Ali). "Det handler om prestige for dem" som uddannelsesvejlederen, Mikkel sagde. Nogle vejledere understregede, at de godt vidste, at udtrykket var en stereotyp, men de mente ikke desto mindre, at det indeholdt et element af sandhed. Udtrykket underbygger på magtfuld vis figuren om den overambitiøse tosprogede elev: Det racialiserede og racialiserende aspekt af figuren understreges ved at udtrykket trækker på et navn, der konnoterer "muslimsk dreng". Det understreger, at betegnelsen "tosproget" refererer til muslimske elever og at det er dem og deres familier, der anses som overambitiøse og urealistiske i deres syn på egne evner. Udtrykket underbygger også en stereotyp om, at disse elevers familier kun har øjne for prestigefulde uddannelser uden skelen til, hvad deres børn måtte drømme om. På denne måde handler figuren i lige så høj grad om de tosprogede elevers forældres forestillede mangler, som det handler om de tosprogede elever selv.

Peter og Gittes fortællinger samt udtrykket ”Ali-uddannelser” rummer en forestilling om ”tosprogede” elevers forældre som nogen, der ikke lytter til deres børn, som ikke ved nok om uddannelsessystemet og som ikke evner at vejlede deres børn i den rette uddannelsesmæssige retning. Samtidig medvirker affekterne omsorg og bekymring for eleverne, udtrykkene ”tosproget” samt ”Ali-uddannelser” til at skjule de måder, hvorpå figuren om den overambitiøse tosprogede elev trækker på racialiserede forestillinger om, at disse forældre og deres børn er mindre i stand til at træffe beslutninger for fremtiden end deres hvide naboer.

Den tosprogede elev i problemer

Denne figur trækker på fortællinger om elever, særligt drenge, som lærere og vejledere er bekymrede for, ikke vil klare sig godt i fremtiden. Det er elever, der af mange forskellige årsager kan beskrives som ”i problemer”. Fx fordi de ikke laver lektier, ikke kommer til tiden eller er begyndende kriminelle og har mange konflikter med lærerne og skolen. Sydskolens, hvor Gitte arbejder, er resultatet af en nyligt overstået sammenlægning af to skoler: En skole, der lå i et alment boligområde (hvor Gitte arbejdede) og en skole, der lå på hovedgaden i en nærliggende by, er flyttet sammen i en nybygget skole. Efter flytningen oplever Gitte, at en gruppe af drengene fra hendes tidligere skole har sværere end normalt ved at indgå i undervisningen.

Vi har nogle kegler, der render rundt her som har meget svært ved at... de render mest rundt herude, altså mere end de går til undervisning, (...) Og mange af dem er tosprogede.

Interviewer: Okay. Som egentlig trivedes bedre før?

Gitte: Ja, (...) og vi havde også sådan en kultur med, altså der har da været nogle ting, og lidt bandeskyderi, og der var engang et knivstikkeri på parkeringspladsen og sådan noget, men det er utroligt, altså jeg har været der i 26 år ikke, altså det er helt utrolig lidt der har været og altså, generelt sked de aldrig i egen rede. Det gjorde de ikke. Så det er også det der med, at man kan tage børnene ud af ghettoen, men man kan ikke tage ghettoen ud af børnene, kan man sige, så derfor havde vi jo godt... vi vidste jo godt det her, og nu står man så der og hvad skal man gøre med dem, ikke.

I Gittes fortællinger glider kategorien ”de tosprogede” ind i bandeskyderi og knivstikkeri, som glider ind i ”børn fra ghettoen”. Ifølge hende, plejede de ”tosprogede” drenge ikke at ”skide i egen rede”, det vil sige lave kriminalitet og ”ballade” på egen skole, men mere andre steder. Nu hvor de er flyttet, er balladen flyttet ind på skolen – de har taget ”ghettoen” med. På den nye skole

fremstår gruppen af drenge således mere problematiske for Gitte end tidligere. Senere i interviewet, da jeg spørger ind til Gittes perspektiv på disse elevers fremtidsudsigter, siger hun:

Vi har jo nogle af de der SU-ryttere, som rejser fra det ene grundforløb til det andet (...) og lige pludselig så, ej, så ender jeg nede på min fars pizzeria, ikke, altså det sker jo stadig. Men jeg ved ikke i hvor stort et omfang, men vi kan se at vi har svært ved at fange drengene. Det har vi.

Interviewer: Hvorfor tror du det?

Gitte: Hvis vi nu snakker om de tosprogede, så tror jeg det er fordi, de bliver pakket mere ind i vat, der bliver stillet mindre krav til dem end pigerne. Nogle af dem bliver nærmest madet til de er 14 [griner], ej men der er... og så har de jo en anden pædagogisk tradition, så man kan sidde og snakke om nogle problemer og nogle ting som er problemfyldte omkring skolegangen med forældrene, og så sidder de gerne, så kan de måske være meget fraværende egentlig i hverdagen, fordi de selv har pissetravlt med alt deres et eller andet, og så sidder de der 'nu skal du også tage dig sammen og du har også sagt, du ville tage dig sammen', og så siger de [eleverne] 'ja, nu har jeg altså, til næste år tager jeg mig sammen', ikke. Og jeg sidder sådan lidt okay, og hvad skulle gøre, at du lige pludselig kunne tage dig sammen, altså hvad har ændret sig ikke, det taler jeg meget med dem om, altså hvad skal der så til, og hvordan kan jeg så støtte dig i det, at tage dig sammen.

Gitte udtrykker frustration over ”de tosprogede drenge”, der kobles sammen med ”ghettoen” og ballade, og som trods skolens uddannelsesvejledende indsats stadig risikerer at ende på ”fars pizzeria”. Da jeg spørger ind til, hvorfor skolen har svært ved at fastholde drengene, finder hun svaret i deres familier. Først ved at trække på en forklaring om, at drengene bliver ”pakket ind i vat” og at deres forældre ikke forventer nok af dem (og forskelsbehandler deres sønner og døtre) og derefter ved at pointere, at forældrene er fraværende i børnenes skoleliv, fordi de har nok at slås med selv eller arbejder meget. Dette fravær frustrerer Gitte, der efterlyser mere konkrete samtaler om, ”hvad der skal til” for at drengene kan klare sig bedre i skolen. Elevernes boligområde, ”ghettoen”, deres egen uro og forældrenes mangler spiller sammen i Gittes bekymring for disse elever.

Lignende kønnede bekymringer gør sig gældende hos Peter, der fortæller at ”pigerne på tosprogsdelen er langt bedre til at kode det der skolemiljø, og er langt mere ambitiøse også på egne vegne”. At særligt racialt minoriserede drenge oplever problematisering i den danske skole er ikke et nyt fænomen.

Tidligere forskning på området viser bl.a. at racialet minoriserede drenge mødes med lavere forventninger fra lærere, sanktioneres hårdere for "ballade" end racialet majoriserede elever og klarer sig fagligt dårligere end deres kammerater (Gilliam 2009, 2018, 2021; Lagermann 2014, Staunæs 2004). Dette mønster tegner sig sideløbende med, at racialet minoriserede elevers uddannelsesniveau og karaktergennemsnit i folkeskolen generelt er stigende (DRC 2021).

Da jeg spørger Peter om de kønnede forskelle han ser, svarer han:

Der er nogle drenge, som kæmper med en identitet, og vi laver en skole, som de fandeme ikke rigtigt kan se sig ind i. Hvor man også tænker, ej men altså, vi er for rigide i vores måder at lave klasser på, i vores måder at organisere undervisningen på, og alt muligt andet.

Hvor Gitte finder årsagen til drengenes skoleudfordringer i deres familier og "ghettoen", fokuserer Peter på, at skolen ikke er indrettet til drengenes behov og at de ikke "kan se sig selv" i skolen. Dette argument trækker på en udbredt opfattelse af, at skolen er organiseret, så den passer bedre til piger end til drenge. Denne opfattelse hviler på en essentialistisk kønsforståelse af, at henholdsvis drenge og piger lærer forskelligt, og at årsagen til pigernes succes i uddannelsessystemet de sidste 20 år skal findes i, at skolen ikke passer til drenges måder at lære og at gå i skole på (Brinkman & Szulevicz 2012).

Lærerne i materialet har således forskellige bevæggrunde for at bekymre sig for de "tosprogede" drenge, og bekymringerne formes både af fortællinger om "ghettoen" som et sted, der gør drengene kriminelle, drengenes familier som ude af stand til at støtte deres børn tilstrækkeligt og selve skolen som indrettet mere til piger end til drenge.

Senere reflekterer Gitte selv over, hvad skolen kunne gøre for at støtte "de tosprogede drenge" mere:

Det forandrer sig jo ikke af sig selv. Og der tror jeg, at skolen er lidt gammeldags. Så snakker vi med forældrene om det, og så siger vi "nu skal du sige til dit barn at bla bla, de skal lave lektier", men det er måske ikke det, der skaber de største forandringer ... Jeg tænker da i hvert fald at det handler om, at man tager ejerskab på sit eget liv. Og så handler det om at have nogle mål og have noget at se, og så derfor tænker jeg, at hvis man finder ud af, at man er god til et eller andet, også praktisk og sådan noget, så kunne det måske være bedre med nogle lidt længere praktikker til de drenge der eller et eller andet. Hvorfor fanden skal de sidde og blive ved med at analysere tekster hvis de er helt kolde, og alligevel render rundt her, de er alligevel ikke inde i timerne, altså.

Ifølge Gitte er det gammeldags, når skolens tilgang til de drenge, de er bekymrede for, er at snakke med forældrene, for det kommer der ikke mange forandringer ud af. Hun ser hellere, at skolen skulle tilbyde dem en mere fleksibel, praktisk anlagt skolegang væk fra klasselokalet.

I Peter og Gittes fortællinger resulterer figuren om den tosprogede elev i problemer i en bevægelse, der underordner de tosprogede drenge som havende brug for en anden, mere praktisk og mindre skolenær uddannelsesform end deres klassekammerater. Denne hierarkiske tænkning skjules i intentionen om at ville det bedste for alle elever og i en omsorg for særligt denne elevgruppe, der ses som manglende støtte fra deres forældre. I dette tilfælde bliver ”det bedste” at tilbyde drengene en anden, mindre akademisk skoleuddannelse, som de bedre kan ”se sig selv i”. Der opstår dog konflikt, når hverken drengene selv eller deres forældre er indstillede på at gå en mere praktisk uddannelsesvej.

Konklusion

Denne artikel har udfoldet, hvordan dominerende forestillinger om boligområde, klasse, race og køn væver sig ind i hinanden og skaber bekymring for racialet minoriserede elever, når de indgår i uddannelsesvejledende aktiviteter. De to affektive bekymringsfigurer, den overambitiøse tosprogede elev og den tosprogede elev i problemer illustrerer, hvordan fortællinger om et udsat boligområde og de familier, der bor der som ude af stand til at støtte deres børn eller som urealistisk ambitiøse på deres børns vegne, væver sig sammen med kønnede stereotyper om drenge som ballademagere og piger som flittige i skolen samt klassede forestillinger om særligt de uddannelsesfremmede forældre som mindre kompetente i at vejlede eller støtte deres børn i retning af uddannelse. Disse negative fortællinger former bekymringer, der akkumulerer værdi i cirkulation på skolerne og i resten af samfundet. De to bekymringsfigurer gør racialet minoriserede elever til mål for intervention og skepsis. Den konstante potentialitet, at disse elever er ”i risiko” for enten at blive stressede, kriminelle eller arbejdsløse i fremtiden betyder, at policy-interventioner og bekymring er uden ende, fordi der altid er en risiko for, at en elev kan droppe ud af gymnasiet eller opleve stress.

I en tid, hvor racialet minoriserede elevers uddannelsesniveau stiger (DRC 2021), illustrerer figuren om den overambitiøse tosprogede elev, at eleverne og deres familier fortsat bliver genstand for bekymring og skepsis, der har rod i racistiske forståelser. Disse forståelser trækker på stereotype forestillinger om racialet minoriserede familier som dominerende og om eleverne som ude af stand til at træffe selvstændige beslutninger. På trods af elevernes forsøg på at undslippe racial, social og geografisk ulighed ved at uddanne sig, mødes de af racistisk funderede forhindringer, når de deltager i uddannelsesvejledning.

Figuren om den tosprogede elev i problemer illustrerer, hvordan glidende bevægelser og associationer mellem ”ghetto”, ”kriminelt”, ”uuddannede forældre” og ”tosprogede drenge” kalder på både omsorg og bekymring hos lærere og vejledere, der peger på, at en mere praktisk skolegang vil passe bedre til disse drenge. På denne måde formes de minoriserede drenge som nogen, der ikke er i stand til at følge et normalt skoletilbud, med baggrund i deres ”tosprogethed” og tilknytning til fraværende familier i de almene boligområder.

Artiklen illustrerer, at uddannelsesvejledning i problematiserede boligområder virker som en yderligere racialiserende kraft, der får momentum gennem affektive cirkulationer af bekymring og omsorg i praksis. Minoriserede unge i Danmark er allerede andetgjort og racialiseret i den offentlige debat om fx problematiserede boligområder, men møder yderligere racialisering, når de deltager i skolens uddannelsesvejledende arbejde.

**Lærke Vildlyng, ph.d-studerende og cand.mag i Pædagogik -
Københavns Universitet, Institut for Kommunikation, Sektion
for Pædagogik.**

Litteraturliste

Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text* 79, vol. 22, no. 2: 117-139.

Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ahmed, S. (2014a). *Willful subjects*. Durham, NC: Duke University Press.

Ahmed, S. (2016). *Progressive Racism*. 30. maj 2016. Feminist Killjoys. <https://feministkilljoys.com/2016/05/30/progressive-racism/>

Barad, Karen. 2003. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3): 801–31. <https://doi.org/10.1086/345321>.

Bissenbakker, M., & Nebeling Petersen, M. (2020). En følelsernes grammatik og politik. I S. Ahmed. *Et ulydigt arkiv*, 13-23. København: Forlaget Nemo.

Brinkmann, S., & Szulevicz, T. (2012). Feminiseringstesen: For god til at være falsk? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 84-93. <http://www.dpt.dk/tidligere-udgivelser-2/2012-2/nr-4-2012>

Brodersen, M. (2009). Fra “professioner” til “felt for velfærdsarbejde”. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(3), 32-48.

Brown, R. (2017). *Klasset lyst*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.

Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2006). Children of Different Categories: Educational Practice and the production of Difference in Danish Day-care Institutions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(1), 145-155.

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

DRC, Danmarks Videnscenter for Integration. (2021). *Ikke-vestlige efterkommere haler ind på elever med dansk oprindelse*. Http: <https://integration.drc.ngo/bliv-klogere/videnscenterforintegration-dk/ikke-vestlige-efterkommere-haler-ind-pa-elever-med-dansk-oprindelse/>

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag. Asterisk serien Nr. 17

- Gilliam, L. (2021). "Sej er jeg ikke længere": Minoritetsdanske drenge og lysten til skolen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2). <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/sej-er-jeg-ikke-laengere-minoritetsdanske-drenge-og-lysten-til-skolen/>
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den Multikulturelle Skole: Integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Gravesen, D. T. (2013). *Fra sted til sted. Om boligkvarterets betydning for unges uddannelsespositioneringer*. Ph.d.-afhandling. Pædagoguddannelsen Viborg.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography, principles in practice*. 3rd edition. London: Routledge.
- Jaffe-Walter, R. (2016). *Coercive Concern: Nationalism, Liberalism, and the Schooling of Muslim Youth*. Stanford: Stanford University Press.
- Jaffe-Walter, R. (2023). Påtvungne bekymringer – om at udfordre racialiseringsprocesser i skolen. I I. Khawaja & L. Lagermann (red.). (*Farve*) *blinde vinkler*. Pp. 103-126.
- Jensen, N. R. & Petersen, K. E. (2013). Daginstitutionens betydning i ghetto-lignende boligområder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 61(2), 76-833.
- Keskinen, S. (2022). *Mobilizing the Racialized 'Others'*. Milton Park: Routledge.
- Khawaja, I. (2010). To belong everywhere and nowhere: fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging. Roskilde Universitet.
- Kofoed, J. (2011). Race, etnicitet, tosproget – hvad taler vi om? *I Tosprogethed i Danmark 1985-2010 (Bind 9788791621444, s. 44-56)*. Københavns Universitet.
- Lagerman, L. (2014). *Unge i – eller ude af? – skolen. Ph.d.afhandling*. Læring og Pædagogik: Århus: Aarhus Universitet.
- Khawaja, I., & Lagermann, L. C. (red.) (2023). (*Farve*) *blinde vinkler: om racialisering, andetgørelse og ulighed i pædagogisk praksis*. (1 udg.) Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost. Feminist Efforts Towards a Double(d) Science*. New York: SUNY Press.

- Lentin, A. (2008). Europe and the Silence about Race. *European Journal of Social Theory*, 11(4): 487–503.
- Lykke, Nina. 2005. “Nya Perspektiv På Intersektionalitet. Problem Och Möjligheter.” *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 2 (3): 7–17.
- Regeringen. (2004). Anders Fogh Rasmussens nytårstale 2004. <https://www.regeringen.dk/aktuelt/statsministerens-nytaarstale/anders-fogh-rasmussens-nytaarstale-1-januar-2004/> tilgået 07.06.2023.
- Regeringen. (2010). GHETTOEN TILBAGE TIL SAMFUNDET. https://www.regeringen.dk/media/1215/ghettoen_tilbage_til_samfundet.pdf tilgået 07.06.2023.
- Regeringen. (2018). Èt Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030. https://www.regeringen.dk/media/4937/publikation_%C3%A9t-danmark-uden-parallelsamfund.pdf tilgået 07.06.2023.
- Regeringen. (2020). Statsminister Mette Frederiksens tale ved Folketingets åbning den 6. oktober 2020. <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsminister-mette-frederiksens-tale-ved-folketingets-aabning-den-6-oktober-2020/> tilgået 07.06.2023.
- Regeringen. (2021). Børnene først. [Http: https://sm.dk/media/19457/boernene_foerst_t.pdf](https://sm.dk/media/19457/boernene_foerst_t.pdf) tilgået 07.06.2023.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Wekker, G. (2016). *White Innocence, paradoxes of colonialism and race*. Durham, NC: Duke University Press.
- Padovan-Özdemir, M., & Øland, T. (2022). Denied, but effective – stock stories in Danish welfare work with refugees. *Race Ethnicity and Education*, 25(2): 212-230.
- Øland, T. et al. (2023). *Velfærdsarbejdets paradokser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Øland, T. (2010). Progressive pædagogikformer og borgerlig opdragelse. I P. Mikkelsen (red.), *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*, 165-194. Dafolo Forlag A/S. Pædagoguddannelsen i fokus.