

Af Üzeyir Tireli

# FAMILIE, UDDANNELSE OG ETNISK UDSATTE UNGE

*Begrebet "familiekapital" er væsentligt  
– også når det gælder familiers bidrag til minoritetsunges uddannelse*

Langt de fleste unge i Danmark får en ungdomsuddannelse. Der er dog en gruppe på 15-18% af en ungdomsårgang, der ikke får eller dropper ud af en ungdomsuddannelse. Det er især børn af forældre med korte uddannelser eller børn af forældre med en ustabil tilknytning til arbejdsmarkedet eller også børn af forældre med etnisk minoritetsbaggrund, der er særlig udsatte og ikke får så mange og prestigefyldte år på ungdomsuddannelserne (Juil og Baadsgaard, 2011; Thomsen, J.P., De Montgomery, C.J., Østergaard, S.V., 2016). Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE, 2015) påpeger også, at hver anden ung med ufaglært forælder ikke får en ungdoms- eller en videregående uddannelse. Har en eller begge forældre derimod en videregående uddannelse, så falder tallet drastisk ned. I så fald er det kun 9-17% unge, der ikke får en ungdoms- og videregående uddannelse (ibid.). Forældre- og socialbaggrund har således en betydning for unges uddannelse. Det samme gælder også for etnisk baggrund: *"I 2012 var det således 70 procent af danske unge, som var gået ud af niende klasse i 2007, der havde fået en ungdomsuddannelse. For de unge indvandrere og efterkommere var det tilsvarende tal 60 procent, hvis de er født i Danmark, og 55 procent, hvis de er født uden for Danmark"* (Andersen, Jensen, Wullum og Skaksen, 2017:130).

Chanceulighed i uddannelse er bundet til kategorierne køn, klasse og etnicitet. Forældrenes uddannelsesbaggrund og etnisk oprindelse har således stor indflydelse på om den enkelte unge får en ungdoms- og videregående uddannelse, hvilket indfanges med begrebet *social arv*. Niels Ploug, tidligere forskningschef i SFI, sammenfatter resultaterne af en række undersøgelser under forskningsprogrammet om social arv og påpeger bl.a. *"... at der ser ud til at være en særlig stor sammenhæng mellem børns muligheder og forældres kulturelle ressourcer. Der er således meget, der tyder på, at en af de mest betydningsfulde faktorer for børns uddannelsesvalg og kulturelle smagsmønstre er deres forældres uddannelse. Det er i barndomshjemmet, at man lærer og får understøttet – eller ikke lærer og ikke får understøttet – vigtigheden af uddannelse, og i øvrigt får dannet ens grundlæggende smagspræferencer"* (Ploug, 2005, s. 10).

Man kan således sige at ulighed i uddannelse ikke alene er et spørgsmål om sociale- og økonomiske forhold men også noget kulturelt, hvilket især rammer unge med etnisk minoritetsbaggrund, da deres kulturelle kapital vanskeligt kan omsættes som ressourcer i det danske uddannelsesfelt. Nogle studier påpeger også at de klarer sig generelt dårligere i uddannelserne end hvad der er tilfældet hos unge med etnisk dansk baggrund: De får lavere karakterer i skolerne, går i mindre grad videre i uddannelses-systemet og falder i højere grad fra på de forskellige uddannelsesniveauer end etniske danskere (Jæger og Holm, 2007; Jakobsen og Liversage, 2010). Etnicitet er således en risikofaktor for marginalisering i uddannelse.

Uddannelsespolitisk er der stor opmærksomhed på denne gruppe af unge. Igennem årene har der været iværksat en lang række generelle mønsterbryderindsatser som f.eks. Ungepakke 1 og 2, 95%-målsætningen, inklusionsdagsorden, Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejledning), uddannelsesparathedsvurderinger, frafaldskonsulent ordninger, opfølgningssamtaler, brobygningsordninger mm., bl.a. med henblik på at forbedre unges muligheder for en ungdoms- og videregående uddannelse. I den sammenhæng kan "Regeringens strategi mod ghettoisering" i 2004, "Ghettoen tilbage til samfundet" i 2010, "Ét Danmark uden parallelsamfund" i 2018, opfattes som specifikke mønsterbryderindsatser, der er rettet mod børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund i udsatte boligområder og som særligt tynget af social arv problematikken.

En karakteristik ved disse mønsterbryderindsatser er imidlertid en optagethed af elevens mangler og af didaktiske- og organisatoriske forandringer i skolen som en måde at kompensere elevens mangler på. Det indebærer dog en risiko for at de ressourcer og den støtte som de unge får hjemmefra overses af de pædagogiske personaler i deres forsøg på at sikre disse unges sociale mobilitet. Der er derfor behov for flere studier og vidensproduktion, der beskæftiger sig med unges erfaringer og perspektiver i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Denne artikel skal ses som et bidrag til det.

## MÅLGRUPPEN, UDSATHED OG KORT OVERBLIK OVER FELTET

Jakobsen og Liversage (2010) påpeger at der er et kønsaspekt ved etniske minoritetsunges uddannelse, idet drenge klarer sig i gennemsnit dårligere end piger i skolen. Det er også en både national og international tendens. Drenge fra socioøkonomisk svagt stillede hjem har ofte svært ved at leve op til skolens krav, hvorfor de oftere vælger at gå imod skolens spilleregler ved at lave "ballade" og herigennem skabe et maskulint fællesskab. Fordi mange minoritetsetniske unge netop kommer fra socioøkonomisk svage hjem, kan en tilsvarende dynamik være med til at forklare deres vanskeligheder i uddannelsessystemet. Skabelsen af en "modkultur" medfører, at disse drenge klarer sig dårligere i forhold til skolens forventninger end elever med middelklassebaggrund (Gilliam, 2009).

Jakobsen og Liversage (2010) påpeger desuden at negative skoleoplevelser og dårlig trivsel er et problem i skolen, hvor 7-9% af etnisk danske elever i 5., 7. og 9. klasse sjældent eller aldrig føler sig trygge i skolen, mens dette gælder for hele 18-25% af indvandrere og efterkommere (ibid: 54). Andre studier påpeger, at "narrestreger" blandt minoritetsetniske drenge hyppigere udløser disciplinære sanktioner, mens selvstændig og konstruktiv adfærd kan blive overset (Gilliam, 2009; Staunæs, 2004).

Forældreinteresse og deltagelse i unges skole- og uddannelsesforløb har en positiv effekt, påpeger Dyssegaard og Egelund (2016) på baggrund af en kortlægning af 393 nationale og internationale videnskabelige undersøgelser om udsatte unge og for-



ældreinvolvering. De har fundet frem til at familieinvolvering og familie-skole-partnerskaber viser positive resultater i form af intensiveret samarbejde mellem skole og hjem, øget kommunikation med hjemmene, støtte til hjemmearbejde, ligesom lærernes besøg i hjemmene er givtige. Det påpeges også at forældreinvolvering er meget svært for socialt udsatte familier. Selvom det kan være svært at aktivere og involvere social udsatte forældre, har de store forventninger til deres børns uddannelse. Goul Andersen (2008) har i sin undersøgelse fundet frem til at den omtalte gruppe af unge har høje ambitioner og ønsker om social mobilitet. Anseelsen i familien og i samfundet i øvrigt spiller en vigtig rolle for dem og det gennemsyrrer deres valg i forhold til uddannelse og arbejde. De unge og deres forældre er ifølge undersøgelsen bevidste om uddannelsens betydning, og de har klare motiver for deres valg.

Også Jakobsen og Liversage (2010) finder i deres kortlægning af området frem til, at nogle forældre er så stærkt uddannelsesmotiverede på deres børns vegne, at det i nogle tilfælde kan udligne de negative effekter af et dårligere socialt udgangspunkt og et lavere fagligt præstationsniveau. Det går igen i flere undersøgelser, at der er en høj motivation for uddannelse blandt mange udsatte familier i udsatte boligområder, men den store grad af motivation for og ønsket om uddannelse realiseres ikke altid, ikke mindst på grund af de udfordringer som de unge møder i uddannelsessystemet. Unge kæmper hårdt for at klare sig i uddannelsessystemet, og de bruger mere tid på lektierne, end man ser hos unge med etnisk dansk baggrund.

Et spørgsmål i den sammenhæng er hvordan de unge oplever at deres forældre involverer sig i deres

skolegang og uddannelse, og hvad der synes at være meningsfuldt for de unge set i relation til udsathed, etnicitet og uddannelse?

#### BAGGRUND, METODE OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

I det konkrete arbejde med unge, der er i risiko for *ikke* at fortsætte i uddannelsessystemet efter folkeskole, er der brug for flere didaktiske og institutionelle indsatser end dem der allerede er implementeret eftersom det er et tilbagevendende mønster i ungdomsuddannelsen. Det må dog ikke overskygge et pædagogisk fokus på de beskyttelsesfaktorer som trods alt er tilstede i disse unges liv. Forældre- og familieinteresse og opbakning er en sådan beskyttelsesfaktor. Det følgende sætter derfor fokus på, *hvordan familien, og særligt forældrene i et udsat boligområde i København, støtter og motiverer deres børn i deres skolegang og uddannelsesvalg.*

Intentionen med undersøgelsesspørgsmålet er at henlede opmærksomheden på de unge selv og deres familier, som en betydningsfuld og overset faktor i en skole- og uddannelsesmæssig sammenhæng, og derigennem også at "give stemme" til den gruppe af unge. Der anlægges derfor et *ungeperspektiv*, det vil sige, at det er de unges egne oplevelser og forståelser af deres familie, der er genstand for undersøgelsen og den efterfølgende analyse.

Artiklen udspringer af et afsluttet forskningsprojekt<sup>1)</sup>, og bygger på semistrukturerede kvalitative interviews med 13 unge i alderen 15- 18 år, som var i gang med folkeskolens 9. eller 10. klasse eller med 1g. Interviewene er foretaget i et udsat boligområde i København og i områdets eneste 9. klasse og fritids- og ungdomsklub. Hovedparten af de unge i



De unge selv og deres familier er en betydningsfuld, men ofte overset faktor i en skole- og uddannelsesmæssig sammenhæng.

Foto: [www.socialrespons.dk](http://www.socialrespons.dk)

klassen og i fritids- og ungdomsklubben havde anden etnisk oprindelse end dansk. Udvalget af interviewpersoner er foregået efter frivillighedsprincip med de muligheder og begrænsninger som dette indebærer. I interviewprocessen er der foretaget en søgen efter sammenhænge i forældrenes betingelser, interesse og engagement i deres børns uddannelse.

Den konkrete analyse af familiekapitalen er gennemført efter tre kernespørgsmål til interviewene med de 13 unge. Spørgsmålene lød: *Hvad taler familierne om? Hvor tætte er relationerne i familien? Hvad laver familiemedlemmerne sammen, og hvad betyder disse for unges uddannelsesmotivation og overgangen til voksenlivet.* Målet er at undersøge omfanget af de unges familiekapital og måden denne kapitalform kommer de unge til gode i deres skolegang, uddannelse og i deres fritidsliv i øvrigt.

Social- og familiekapital udgør som antydnet den teoretiske ramme, der udfoldes i det følgende, men indledningsvis skal det påpeges at familiekapital forstås som familiens investering i barnet og som foretages ud fra en forventning om et fremtidigt afkast. Familiekapital har elementer af social, kulturel og økonomisk investering i barnet. I det følgende redegøres kort for den teoretiske ramme i artiklen.

### SOCIAL- OG FAMILIE KAPITAL

Bourdieu (1996) opfatter social kapital som ressourcer, der er indlejret i den enkeltes sociale netværk. Ressourcer i netværket kan hjælpe den enkelte til at overkomme forhindringer og åbne op for nye muligheder<sup>2)</sup> i livet. Familiekapitalen har den samme grundlæggende funktion. For James S. Coleman (1988) udgøres familiekapitalen af forholdet mellem

forældre og børn, og afspejler den indsats, tid, energi og ressourcer, som forældrene investerer i deres børn, jfr. også Belcher, Peckuonis & DeForge, 2011; Gaini, 2010.

I diskussionen om familiekapital er der overordnet set to positioner, hvor den ene hævder at familiekapital er social kapital i familien, og derfor er en del af det veletablerede begreb social kapital, og den anden hævder at familiekapital er en selvstændig kapitalform. David R. Imig, daværende amerikansk professor på Michigan State University, hævder til den anden position. Han argumenterer for at familiekapital er om ikke en selvstændig kapitalform, så har den i hvert fald bestemte træk, som ikke kan rummes og behandles under begrebet social kapital (Imig<sup>3)</sup>). Lidt forsimplet kan man sige at social kapital er et 'noget for noget' forhold: Jeg gør noget for dig, og jeg har tillid til, at du gengælder min ydelse på et andet tidspunkt. Imig (ibid) hævder, at denne forståelse af social kapital er utilstrækkelig til at forstå og analysere familierelationerne. Mens social kapital er baseret på en betinget gensidighed, er relationerne i familier netop baseret på en *ubetinget gensidighed*. Familierelationerne er ifølge Imig (ibid) kendetegnet ved et *overdrivelsesprincip*, hvilket vil sige, at betydninger og meninger overdrives i interaktionen. Sker der eksempelvis et tillidsbrud eller en lettere krænkelse af integritet blandt familiemedlemmerne, så vil det blive opfattet og håndteret med en større alvor end det ville have været tilfældet, hvis det var sket i andre sociale netværksrelationer. Der kan også være tale om en positiv overdrivelse, hvor familiemedlemmerne roser hinanden overdrevet meget, ved f.eks. at forældre roser deres børn

til skyerne for små positive handlinger. På disse punkter er der altså forskel på familie- og social kapital.

Når det handler om forholdet mellem udsatte boligområder<sup>4</sup>), som forskningsprojektet var forankret i, og familiekapitaler påpeger den amerikanske professor i socialt arbejde, John R. Belcher, at familiekapitalens udvikling begrænses betydeligt, hvis familien lever i fattigdom og armod, fordi familien ikke kan foretage de nødvendige økonomiske investeringer i deres børns læring og udvikling (Belcher et al., 2011). Desuden vokser børn og unge i udsatte boligområder op i en slags social isolation, idet de har svært ved at etablere forpligtende relationer til grupper og personer uden for disse områder. Deres 'bridging capital' begrænses og det indlejrer sig historisk som manglende vilje til deltagelse og engagement samt internalisering af offerroller, påpeger den amerikanske politolog Robert Putnam (Putnam, 2001).

Familiekapital afledes af børnenes interaktioner med såkaldte socialiseringsagenter, hvor særligt de primære agenter er vigtige. I store flergenerationsfamilier er familiekapitalen opbygget af barnets interaktioner med forældre og søskende såvel som med bedsteforældre, onkler, tanter etc. Disse relationer kan oversættes og omsættes af unge til værktøjer, der kan bruges i tilgangen til livet.

Edwards et al. (2003) påpeger at i operationaliseringen af familie- og social kapital forsømmer man stort set de subtile mikroprocesser som f.eks. forældrenes opdragelsesformer, kommunikation, investering af tid og ressourcer samt gensidige forventninger hvorigennem familien genererer social kapital. Artiklens teoretiske fokus er således ikke det samme som Coleman og Putnams optagethed af social kapital som et strukturelt træk, men mere et mikro plan og familiens rolle i udviklingen af social kapital.

Efter at have fremhævet vigtige træk ved social- og familiekapitalen, retter jeg i det følgende blikket mod undersøgelsen af forholdet mellem familien og den unges motivation for uddannelse. Siden social- og familie kapital består af relationer, intensitet og gensidighed i relationer, materielle og immaterielle investeringer i børns uddannelse, er social- og familiekapital operationaliseret ved at stille følgende spørgsmål til datagrundlaget:

*Hvad taler familierne om? Hvor tætte er relationerne i familien? Hvad laver familiemedlemmerne*

*sammen, og hvad betyder disse for unges uddannelsesmotivation og overgangen til voksenlivet.*

I det følgende præsenteres nogle analytiske resultater.

### FAMILIEN SOM INSPIRATIONSKILDE TIL UDDANNELSE

I de interviewede unges<sup>5</sup>) begrebsunivers er *familie* ofte ensbetydende med den store familie, der består af forældre, søskende, onkler, tanter, kusiner, fætre, bedsteforældre mv. Unge i undersøgelsen refererer mindst til *ét* familiemedlem, som har en uddannelse eller er i gang med en uddannelse. Dette familiemedlem fungerer som en autentisk rollemodel og inspirationskilde for den enkelte unge til at tage en uddannelse. Enkelte af de unge har flere veluddannede familiemedlemmer. Det giver de unge en følelse af stolthed og en oplevelse af, at "i vores familie er vi god til matematik", eller "i vores familie er vi veluddannede". Uddannelse gøres til et familieanliggende og et familiekaraktistika. Det kommer til udtryk på den måde hos Jamila:

*J: Altså, min moster har taget en jurauddannelse, men hun er ikke advokat. Hun laver regnskaber for Peak Performance. Men hun siger, det er en god uddannelse, man kan bruge den til en masse ting.*

*I: Er der andre i familien, der har en uddannelse? Altså, ikke som advokat eller jura, men...*

*J: ... vi har alle sammen uddannelse.*

En anden informant, Sima, bliver rådgivet og inspireret af sin søster. Hun fortæller:

*S: Jeg snakkede først med min søster, jeg spurgte hende... Det er det første, jeg gør, jeg spørger altid mine søskende først om hvilket – fordi min søster, hun har selv været på gymnasiet [...] Hun sagde til mig, det er et rigtig godt gymnasium, hun sagde til mig, at jeg skulle vælge det...*

Sima og Jamila giver udtryk for, at familiemedlemmerne, især dem med en uddannelse, er vigtige rollemodeller i deres positive indstilling til uddannelse, hvilket også tegner sig i andre undersøgelser (f.eks. i Juul, Pless og Katznelson, 2016). I interaktionen

med uddannede familiemedlemmer etableres der en sandhed om, at uddannelse er vejen frem, og at den enkelte unge skal leve op til en forventning om, at pågældende følger den samme vej. Som udsagnene også viser det, ønsker de unge at følge familiemedlemmets fodspor, eller også følger de deres råd om at tage en (bestemt) uddannelse. Den etablerede norm om, at ”i vores familie er vi uddannede”, skaber en forventning om uddannelse, som de unge i høj grad ønsker at leve op til.

De unge har typisk et eller to familiemedlemmer, som har en uddannelse, og som de unge ser op til og lader sig inspirere af i forbindelse med deres eget uddannelses- og karriereforløb. Der er også enkelte unge, som ikke har en så stor familie i Danmark. Det er i så fald forældrene, som de unge vender blikket mod. Det er gennemgående, at forældrene er uden uddannelse eller i bedste fald er det faderen, der har en (erhvervs)uddannelse bag sig, som han ikke har kunnet bruge i Danmark. Nogle unge har ældre søskende, som både kan inspirere den unge til at tage en uddannelse, og som også kan hjælpe med lektier og andet skolerelateret arbejde. Unge som hverken har en ældre søskende eller veluddannede forældre, gør deres egne erfaringer og manøvrerer rundt i uddannelsessystemets muligheder og begrænsninger.

Som Ploug (2005) har påpeget i det foregående, medfører forældrenes manglende uddannelsesbaggrund og mangel på veluddannede familiemedlemmer i den udvidede familie, ofte en form for social reproduktion i familien. Men familiens ringe vilkår og uddannelse fører imidlertid også til et mønsterbrud eller en intention om mønsterbrud. Disse unge omsætter forældrenes manglende uddannelse til en stærk vilje til social mobilitet. Familiens manglende uddannelse og deres fortællinger om et liv uden uddannelse, hvor sporadisk tilknytning til arbejdsmarkedet, hårde jobs i servicebranchen eller afhængighed af offentlige ydelser, fattigdom og manglende anseelse som centrale elementer, skaber indignation og kapitaliseres som en stærk vilje hos de unge om ikke at ende i den samme position, som forældrene er endt. Forældrene, som Juul et al. (2016) og Rambo ll Management (2004) også fremhæver, tilskynder desuden børnene til at tage en uddannelse, så de undgår den samme sociale skæbne som dem selv.

Simas udsagn illustrerer det. Hendes forældre er ufaglærte, og faderen har i en årrække arbejdet inden for restaurationsbranchen, mens moderen har været hjemmegående. Sima siger om forældrene:

*S: Han er sådan meget; du skal gå i skole! altså han hader, hvis nu jeg bliver hjemme eller sådan noget. Han siger, uddannelse er rigtig vigtigt og sådan noget... Jeg tror også, fordi de ikke selv har uddannelse, de vil gerne have, at vi skal være noget godt, at vi ikke bare skal dovne den af...*

Uddannelse er værdsat som middel til social mobilitet og anerkendelse både hos forældregenerationen og hos de unge selv. Familiens lave uddannelsesniveau fungerer som en slags skræmmeeksempel for de unge, der ønsker at anerkende forældrenes ihærdige indsats ved at tage en uddannelse og dermed sikre sig en bedre fremtid med flere valgmuligheder, end det har været tilfældet for forældrene. Forældrenes lave uddannelsesbaggrund virker således som en ressource og motivation for unges egen uddannelse. Sima og andre informanter oplever at meget betydningsfulde familiemedlemmer er nødsaget til at finde sig i dårlige løn- og arbejdsforhold, ringe boligforhold og/eller et nedværdigende sprog i offentlig forvaltning for at de kan tage en uddannelse og skabe sig et bedre liv end forældrenes. Det er vanskeligt for den enkelte unge at ignorere disse forventninger og indsatser.

Når de veluddannede familiemedlemmer opfordrer de unge til at tage en uddannelse, så er det ikke alene en opfordring, men også en demonstration af, at det er opnåeligt og realistisk. Når onklen, tanten eller storesøsteren kan tage en uddannelse, så bliver det nærliggende at tænke at den unge også kan. De antager at uddannelsessystemets etniske og klasse-mæssige begrænsninger kan overskrides på samme måde, som onklen har gjort det. Familiemedlemmer som rollemodeller og inspirationskilde understreger nemlig på en gang, hvor *vigtigt* og hvor *muligt* uddannelse er, selvom de har de sociale, etniske og bolig-mæssige odds imod sig.

## FAMILIE OG LEKTIER

Undervisning og uddannelse er efterhånden blevet et fællesanliggende mellem forældre og skole. Børns succes bygger i stigende grad på familiens aktive deltagelse i elevens læreproces både i form af engagement og deltagelse i skolerelaterede aktiviteter, men også i form af faglig støtte og lektiehjælp derhjemme<sup>9</sup>. Det har imidlertid en slagside, idet forældre, der ikke har tid og ressourcer til aktivt at deltage i børnenes skole- og uddannelsesforløb, må leve

med, at deres børn sandsynligvis stilles dårligere end klassekammeraterne (jfr. også Højholt, 2016).

De unge i undersøgelsen fortæller at deres forældre sjældent hjælper med deres lektier. Forældrene har kunnet hjælpe lidt da børnene gik i mindre klasser, men i mellemtrinet og i udskolingen har den faglige hjælp og støtte fra forældrenes side ikke været tilstede. Det skyldes flere forhold, fortæller de unge. For nogle forældre gælder det, at de ikke har den faglige viden, der skal til, fordi de ikke selv er uddannede. De har ganske enkelt svært ved at sætte sig ind i det faglige stof. For nogle forældre gælder det, at de ikke har det danske sprog i deres magt. At forstå og forklare spørgsmålene er vanskeligt for dem. Ofte er disse forhold kombineret med at forældrene har et fysisk hårdt arbejde eller har lange arbejdsdage, som betyder, at de er så trætte, når de kommer hjem, at de ikke har overskud til at involvere sig i børnenes skoleliv.

Informanterne i undersøgelsen gik som sagt i 9. og 10. klasse og et par enkelte unge gik på en ungdomsuddannelse. At hjælpe de unge med lektier på dette niveau har været svært for de fleste forældre. Enkelte veluddannede forældre (ofte fædre) har kunnet hjælpe børnene med de naturvidenskabelige fag eller med fremmedsprog såsom engelsk og fransk, hvis de ellers har deres opvækst i en tidligere britisk eller fransk koloni. Men den største lektiehjælp hentes hos søskende.

Ældre søskende, som selv har været igennem eller er i gang med et uddannelsesforløb, spiller en vigtig rolle i at støtte yngre søskende med lektierne. Dels er de behjælpelige med at oversætte og løse de opgaver, som den unge møder i forskellige fag, og dels fungerer de som vejleder og rådgiver for den unge i forhold til skole- og uddannelsesforløbet. Ældre søskende udgør således den primære faglige støtte, som de unge modtager.

Hussain har en tvillingebror, som uddannelsesmæssigt er et par år foran, og han støtter Hussain både socialt og fagligt. Hussain siger;

*H: Ja, han hjælper, og han forklarer og læser spørgsmålene op, så jeg forstår dem, og så kan jeg selvfølgelig selv arbejde videre. Selvfølgelig nogle gange, hvis jeg har lidt svært ved opgaven, så hjælper han mig. Så det altid har været godt at have min storebror.*

De, der ikke har en ældre søskende eller forældre, der kan hjælpe, forsøger at klare sig selv på egen hånd eller nøjes blot med den hjælp og støtte, som pågæl-

dende får i klassen og i en vis grad også i ungdomsklubben.

## FAMILIENS KONKRETE INVESTERINGER I BARNET

De unge påpeger at deres familie ønsker dem et vellykket liv, og at uddannelse og arbejde ses som nøglen hertil. De etablerer forskellige tiltag for at styrke deres børns sociale og faglige kompetencer, så de lykkes med at tage en uddannelse. Familien er ikke nødvendigvis bevidste om, hvad de gør, og hvorfor de gør det, som de gør, men de unge refererer til familiens indsats og engagement som noget betydningsfuldt i deres identitetsdannelse og uddannelsesforløb.

Et eksempel herpå er Milovans familie, som jævnligt mødes med andre montenegriske familier. Drengene fra disse familier spiller tit basketball sammen, hvilket bl.a. har resulteret i, at Milovan er blevet semiprofessionel basketballspiller. Han fortæller:

*I: Hvad laver du så med dine basketball-venner? Kender jeres forældre også hinanden?*

*M: Ja, de kender alle sammen hinanden.*

*I: Så det er sådan en gruppe?*

*M: Ja. Alle, fra Montenegro, der er her i Danmark, de kender sådan set hinanden [...] Vi er faktisk mange. Det er bare sådan, at alle kender hinanden.*

De mange familiesammenkomster udvikler sig til tætte relationer blandt de unge og munder ud i forskellige fritids- og idrætsaktiviteter. De unges netværk styrkes og udvikles til social og kulturel kapital med gensidige tillidsrelationer. Familierne skaber muligheder for, at de unge kan mødes omkring familiesammenkomster og sportsaktiviteter, og støtter op om deres fælles interesser. Milovan behøver f.eks. ikke at bidrage til familiens økonomi, hvis det betyder, at han skal give afkald på sine venskabsrelationer og fritidsaktiviteter.

Selvom forældrene har vanskelige vilkår, hvor nogle af dem er syge, pensionerede, arbejder på lavtlønsområdet mv., afkræver de ikke deres børns bidrag til husholdningen, hverken økonomisk eller husligt. Flere unge får lov til at dyrke deres venner og fritidsinteresser. For drengene er der ofte tale om sportsaktiviteter, mens det for pigerne typisk drejer sig om samvær og besøg hos veninder.

De rejser i ferie- og helligdage til lande uden for

Danmark. Nogle af dem har familiemedlemmer som bor i et andet land. Forældre og børn rejser typisk en eller to gange om året til forældrenes oprindelsesland for at mødes med onkler, tanter, kusiner, fætre osv. Det kan være familiemedlemmer, som bor i oprindelseslandet, men også familiemedlemmer, som f.eks. bor i et andet land i Europa. Sommerferie og helligdage fungerer således som samlingstidspunktet for familien. Den udvidede familie forbindes på en ny måde, hvor de kommer til at kende flere detaljer om familiemedlemmernes liv. At familiemedlemmerne bindes sammen på en ny måde under de nye himmelstrøg er en af kerneelementerne i ferierejsen. Desuden får de unge mulighed for at lære eller praktisere deres modersmålskompetence samtidigt med, at de får indblik i nuancerne i hjemlandets kultur.

De unge og deres forældre synes, at rodfæstning i oprindelseslandets kultur og sprog er vigtigt. Nogle af de unge har gode muligheder for at have daglig kontakt med forældrenes sprog og kultur, dels fordi forældrene dagligt praktiserer det og dels fordi de unge vokser op i et område med relativt mange familier fra det samme sprogområde. For andre unge er det ikke tilfældet, idet far og mor f.eks. kan have forskellige etniske baggrunde eller også, at der er tale om familiesammenføring, hvor den ene af forældrene har boet i Danmark i mange år, og derfor i mindre grad kender til oprindelseslandets sprog og kultur. I disse tilfælde får ferierejsen og tilegnelsen af modersmålskompetencen og kulturen en særlig betydning.

Ferierejser giver således anledning til, at den udvidede familie bindes sammen. Dette fortsætter også efter, de unge er kommet hjem i hvert fald i den første tid, hvor de taler sammen over Skype. Tillid og tryghed i familierelationerne skabes eller genskabes således. Ferierejser giver også anledning til at blive mere sikker i forældrenes modersmål og kultur. De unge lærer kulturelle koder og højtider, høflighedsstrukturen, roller etc. For nogle identificeres hjemlandet med en autentisk kultur og et autentisk sprog, hvorimod det, der praktiseres uden for dette land, ses som "wannabe" kultur og sprog.

At beherske flere sprog og kulturelle koder ses, især af familien, som en ressource, der kan anvendes i forbindelse med uddannelse og arbejde i både en national og international sammenhæng. Det kan styrke de unges omstillingsevne og evnen til at begå sig i mangfoldige uddannelsessystemer og arbejdsrelationer. Informanterne oplever social kapital som

nyttigt, brugbart og motiverende for uddannelse og arbejde.

Uddannelse står helt centralt i familiens bevidsthed. At finde den rette skole, og skoleskift, fylder derfor meget hos forældrene. De unge har tit skiftet skole, som primært skyldes skolesammenlægninger i bydelen, men for nogen skyldes det især forældrenes forsøg på at finde den rette skole; en bedre skole end den, der er tilbudt i skoledistriktet. Enkelte forældre har sendt deres børn til privatskoler, og andre er flyttet fra kvarteret eller har valgt at sende deres børn til en anden skole end den i distriktet. Miriam har et ekstremt eksempel på et skoleskift:

*M: Mig og min storebror, vi startede ude på en skole ude i Lyngby, der hedder Billums Privatskole. Der gik vi indtil jeg kom op i fjerde, han kom op i syvende, og så flyttede vi ud på Søborg skole, og så da vi flyttede ud på Søborg skole, så min lillebror er flyttet til en arabisk skole, fordi min mor godt ville have, de skulle lære arabisk. Mig og min storebror kunne det i forvejen.*

[...]

*M: Nej. Ja, så gik vi på Søborg skole, så flyttede vi tilbage til Billums Privatskole, så blev min storebror i stedet for, han blev flyttet tilbage på Billums Privatskole, blev han flyttet ud på Nørrebro i en katolsk skole. [...]Og så flyttede min anden lillebror, som gik på en arabisk skole, han flyttede til min skole i Lyngby.*

Miriam er ikke sikker på hvorfor de er flyttet så meget rundt, men hun er ikke i tvivl om forældrenes intentioner, nemlig et ønske om at finde en god skole med relativt få elever, men også en skole hvor børnene kan tilegne sig bestemte kompetencer som f.eks. indsigt i det arabiske sprog og kultur. Det er ikke sikkert at forældrene grundigt har undersøgt og valgt en bestemt skole, men intentionen om at skabe bedre læringsmuligheder for deres børn og konkrete forsøg herpå, er hvad de unge lægger mærke til og kapitaliserer som en uddannelsesressource.

## OPSUMMERING OG KONKLUSION

Social- og familie kapital er et nyttigt begreb til at studere familiens ressourcer i unges overgang fra folkeskole til videre uddannelse. Analyse af de interne familieprocesser, værdier og normer for kommunikation og interaktion mellem familiemedlem-



mer og etablering af kontakter uden for familien afslører en vigtig form for støtte til de unges forvaltning af det sociale liv og uddannelseslivet. I stedet for at udkrystallisere universelle træk ved social kapital, der er uafhængige af den sociale kontekst, forsøgte jeg at undersøge forskellige forståelser og praksisser for skabelsen og akkumulationen af social kapital i familier med forskellige ressourcer.

Flere unge i undersøgelsen har en eller to veluddannede familiemedlemmer, der ofte refereres til som en ressource. De fungerer som en motivationsfaktor, et orienteringspunkt og en rollemodel i en uddannelsesmæssig sammenhæng. De repræsenterer et realistisk bud på, hvad de unge kan opnå i relation til uddannelse. At familiemedlemmerne ofte har gennemført deres uddannelse under helt andre vilkår f.eks. fattigdom gør det desuden moralsk vanskeligt for de unge at modsætte sig uddannelse i Danmark, hvor de økonomiske vilkår er bedre.

Forventningen om at unge tager en uddannelse fastholdes desuden af forældrenes (manglende) uddannelsesforhold. Forældrene og særligt mødrene, har sjældent en lang skolegang og uddannelse. Dét fungerer dog som en motivationsfaktor for unge i undersøgelsen. Kombinationen af at have enkelte veluddannede familiemedlemmer de kan spejle sig i og iagttagelsen af forældre, der sætter alt ind for, at deres børn ikke ender i samme situation, som dem selv, styrker yderligere de unge i at tage en uddannelse. Man kan sige, at enkelte familiemedlemmers uddannelse og forældrenes manglende uddannelse kapitaliseres som vilje til uddannelse, hvilket giver de unge mod på forandring og mobilitet.

De forskellige familiesammenkomster, enten familierne imellem eller inden for den udvidede familie, giver de unge mulighed for et fællesskab, hvor de kan dyrke og etablere forbindelseslinjer mellem deres (sociokulturelle og etniske) baggrund og fortid og med deres nutid og fremtid. Ved disse sammenkomster udvikles der fælles opfattelser af, hvad det vil sige at være ung i et udsat boligområde med en bestemt baggrund og en (socialt, etnisk, kulturelt) marginaliseret position. Det er i forbindelse med disse sammenkomster at de unge udvikler strategier for, hvordan livet håndteres. På den måde fungerer familiekapitalen ikke alene i forhold til uddannelse og motivation herfor, men også i forhold til socialisering.

Familiesammenkomsterne fungerer desuden som et led i forsøget på at beskytte børnene mod krimi-

nalitet, rygning, alkohol og overgreb, som familierne vurderer, at det offentlige rum rummer en potentiel risiko for. Familierne lader deres børn være sammen, dyrke deres fritidsinteresser og tvinger dem ikke til at bidrage til husholdningen mv. Dette bidrager til, at de unge kan udvikle sunde interesser og identiteter, så de f.eks. kan sige ”ingen ryger i vores familie”, eller ”i vores familie er vi veluddannede”. Familien som et netværk har mange fordele når den er åben for relationer med venner og bekendte og er engageret i at skabe venner og sociale netværk. Børnene nyder godt af det.

Denne viden kan have en betydning for de professionelle, der arbejder med de nævnte tematikker. Børn og unges udvikling er formet især af familien (jfr. også Ploug, 2005). Putnam (2001) har dokumenteret, at social- og familiekapital har en stor indflydelse på børn og unges uddannelses- og adfærdsmæssige udvikling og deres skolepræstationer. Den nærværende undersøgelse har også vist nuancer på denne argumentation. Der er derfor gode grunde til at fastholde og arbejde med begrebet familiekapital i skoler og i ungdoms- og fritidsklubber. Familiekapital rummer nemlig mere og andet end den kapital som kan opbygges i skoler og institutioner og familiekapital er ikke en statisk og tilfældig samling af personlige relationer, men den enkelte families specifikke netværk, der har til formål at skabe en bedre uddannelse og fremtid for deres børn. Pædagoger og lærere bør derfor udvikle strategier for hvordan denne kapital indkredses og siden da anvendes i unges lærings- og udviklingsproces. I den sammenhæng kan man med fordel tage udgangspunkt i følgende principper:

- at udarbejde planer for indkredsning af familiekapital
- at opbygge kompetence til at se andre mennesker på deres egne præmisser og skabe rammer for netværksdannelse blandt familier
- at udvikle strategier for kontakt til vigtige fællesskaber, forsamlings- og institutioner i lokalsamfundet som familien også benytter sig af f.eks. etniske netværk, religiøse samlingspunkter mv.
- at udvikle metoder til at anvende familiekapital i det daglige arbejde.

## REFERENCER:

- AE (2015) Hver anden ung med ufaglærte forældre får ikke en uddannelse. Notat om social arv, 2. april 2015.
- Andersen, S.H., Jensen, B., Wullum Nielsen, B. og Skaksen, J., R. (2017). *Hvad vi ved om udsatte unge*. Historik, omfang og årsager. Rockwool Foundation Research Unit and Gyldendal A/S, København 2017.
- Belcher, J.R., Peckuonis, E.V & Deforege, B.R. (2011). Family Capital: Implications for Interventions with Families. *Journal of Family Social Work*, 14:68–85, 2011. ISSN: 1052-2158 print=1540-4072 online
- Bourdieu, P. og Wacquant, Loic J.D. (1996). "Refleksiv sociologi", Hans Reitzels Forlag, København.
- Coleman, J. (1988). 'Social capital in the creation of human capital', *American Journal of Sociology*, 94, p. 95-120.
- Dyssegaard, C.B. & Egelund, N. (2016). Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Edwards, R., J. Franklin and J. Holland (2003). *Families and Social Capital: Exploring the Issues*, London: South Bank University.
- Gaini, F. (2010). Hvad har du lært i skolen i dag? Familiekapital og skole på Færøerne. *Barn* nr. 3 2010:7–29, ISSN 0800–1669. Norsk senter for barneforskning.
- Gilliam, L. (2009). De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. *Tidsskriftet Antropologi*, (62).
- Goul Andersen, J. (2008). Holdninger til uddannelse og arbejde blandt unge indvandrere, danskere og deres forældre. *Rockwool Fondens Forskningsenhed Arbejdsrapport 20*. Syddansk Universitetsforlag Odense 2008.
- Højholt, C. (2016). Fra Brugerperspektiver til Konflikter om børns skoleliv. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk Samfundsforskning*, nr. 43 (1) s. 27-49.
- Imig, David R., "Family Capital versus Family Social Capital: Different Boundaries, Different Processes," Michigan State University, <https://msu.edu/~imig/abstract.htm>
- Jæger, M. og Holm, A. (2007). "Social arv og mønsterbrydere: Hvem er de, og hvilke opvækstfaktorer gør en forskel?" i Niels Ploug (red.): *Social arv og ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, V. og Liversage, A. (2010). *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Juul, J., S. og Baadsgaard, M. (2011). *Den sociale arv tynger Danmark. Fordeling & Levevilkår 2011*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (ae.dk).
- Juul, T. M., Pless, M. og Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Centrale konklusioner fra følgeforskningsprojektet 'Fremtidens Valg og Vejledning'. Center for Ungdomsforskning 2016. [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)
- Larsen, J. E. (2009). Forståelser af begrebet social udsathed, i Preben Brandt; Bjarne Lenau Henriksen; Niels Christian Rasmussen (red.) *Udsat for forståelse: antologi om Social Udsatte*. Rådet for Oxford Research (2017) *Det gode lærerliv* En kvalitativ undersøgelse af lærernes arbejdsliv. Oxford Research, april 2017. <https://oxfordresearch.dk/>
- Ploug, N. (2005). *Social arv – Sammenfatning 2005*. Socialforskningsinstituttet 10/2005, København.
- Putnam, R. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Isuma: Canadian Journal of Policy Research*. <http://www.policy.ca/policy-directory/Detailed/Isuma-Canadian-Journal-of-Policy-Research-1209.html>.
- Rambøll Management (2004) *Undersøgelse af Forældre og vejledning*. København.
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society* 27: 151-208. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, 1998.
- Thomsen, J.P., De Montgomery, C.J., Østergaard, S.V. (2016) Unges uddannelsesmønstre, i Thomsen, J.P. (red.) *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 – forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. 2016 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

## NOTER:

1. Læs evt. mere om projektet: <https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/diversitet-og-socialinnovation/projektoversigt/ungesociale>
2. Der er forskellige opfattelser og perspektiver på begrebet social kapital. Woolcock (1998) nævner en Bourdieu-, en Putnam- og en Coleman- orienteret retning. Det kendetegnende for Bourdieus perspektiv er, at social kapital ses som en positiv og individuel ressource, som den enkelte kan trække på. Jo større ens netværk er, desto mere omfattende er ens sociale kapital. Putnam fører begrebet videre og diskuterer i forhold til civilsamfundet og den samfundsmæssige sammenhængskraft. Han nuancerer desuden begrebet med flere opdelinger. Coleman opfatter social kapital som netværksrelationer, der skaber sociale handlinger. Jeg opfatter ikke de tre positioner som hinandens modsætninger, men mere at de supplerer hinanden, og i artiklen trækkes der på alle tre positioner.
3. <https://msu.edu/~imig/abstract.htm>. Årstal kan ikke identificeres.
4. Udsatte boligområder er i en dansk og nordeuropæisk sammenhæng opfattet som socialt boligbyggeri med en bestemt beboersammensætning, hvor arbejdsløse, psykisk syge, kontanthjælpsmodtagere og etniske minoriteter udgør hovedparten, men i en amerikansk sammenhæng kan det være sorte ghettoer, no-go areas osv.
5. Betegnelser som 'unge', 'udsatte unge', 'unge i udsatte positioner' anvendes som nævnt beslægtede, og refererer herefter til de 13 informanter i undersøgelsen.
6. Heldagsskoler og lektiecafeer har ikke ophævet dette forhold, se f.eks. Oxford Research (2017).

Üzeyir Tireli er lektor, ph.d. på pædagoguddannelsen Campus Carlsberg, Professionshøjskolen UCC.