

"DET VAR IKKE NEMT, MEN JEG KLAREDE DET!"

INTERVIEWUNDERSØGELSE MED ETNISKE MINORITETSKVINDER
OM UDDANNELSE



ANIKA LIVERSAGE
VIBEKE JAKOBSEN
IDA RODE HANSEN

11:01

"DET VAR IKKE NEMT, MEN JEG KLAREDE DET!"

INTERVIEWUNDERSØGELSE MED ETNISCHE
MINORITETSKVINDER OM UDDANNELSE

ANIKA LIVERSAGE
VIBEKE JAKOBSEN
IDA RODE HANSEN

KØBENHAVN 2011

SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

"DET VAR IKKE NEMT, MEN JEG KLAREDE DET!" INTERVIEWUNDERSØGELSE
MED ETNISKE MINORITETSKVINDER OM UDDANNELSE

Afdelingsleder: Lisbeth Pedersen

Afdelingen for beskæftigelse og integration

Undersøgelsens følgegruppe:

Kræn Blume, Anvendt Kommunal Forskning

Helle Holt, SFI

Anna Karina Heiss Mathiassen, Ligestillingsafdelingen

Dorte Rivers, Ligestillingsafdelingen

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7119-000-7

Layout: Hedda Bank

Forsidefoto: Kåre Viemose

Oplag: 600

Tryk: Rosendahls – Schultz Grafisk A/S

© 2011 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.
Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver SFI's
publikationer, bedes sendt til centret.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
1	INTRODUKTION OG METODE	15
	Interviewpersonerne	17
	Metode og tilgang til analysen	18
	Rapportens opbygning	20
2	FAMILIEBAGGRUND OG STØTTE TIL UDDANNELSE	23
	Arbejdsmigranternes døtre	23
	Flygtningefamilier: mere uddannelse og mere turbulens	28
	Social arv og uddannelsesmotivation	32
	Motivation – fortællinger om forældres betydninger	34
	Støtte over grænser	36

	Piger og uddannelse – ambivalens og begrænsninger	38
	Rammer for piger under uddannelse	39
	Informanternes strategier	41
	Kan kønnede begrænsninger være produktive for uddannelse?	42
	Sammenfatning	46
3	FOLKESKOLE OG UNGDOMSUDDANNELSE	49
	Skoletiden – faglighed, forskellighed, fællesskab og fester	49
	Faglighed	50
	Sociale fællesskaber og forskelle	52
	Skoleskift – at være forskellige eller ens	54
	Ind på en ungdomsuddannelse	59
	Tiden på ungdomsuddannelse – slid og nye udfordringer	62
	Pædagoger om forløbet efter endt folkeskole	64
	Særlige udfordringer for sent ankomne kvinder	65
	Ung på uddannelse – alkohol og fester	67
	Sammenfatning	70
4	VALG AF STUDIERETNING	73
	Valg af uddannelsesretning – universitetsuddannede	73
	Valgproces og timing af studiestart	77
	Voksant ankomne på universitet	79
	Valg af uddannelsesretning – pædagog	82
	Voksant ankomne, der uddanner sig til pædagoger	86
	Sammenfatning	90
5	AT UDDANNE SIG PÅ HØJERE NIVEAU	93
	Universitetet – en krævende ny udfordring	93
	At studere på pædagogseminariet	98
	Studerende, der kommer til Danmark som voksne	100
	Familielivet under studietiden	105
	Bliver man nogensinde færdig?	109
	Sammenfatning	111

6	FÆRDIG MED STUDIET OG ERFARINGER MED AT FINDE JOB	113
	Netværk som bro til job	115
	To-kulturel baggrund – en fordel ved nogle ansættelser	117
	Når det er svært at finde job	118
	Hvem er man egentlig blevet til?	120
	Voksant ankomne med særlige udfordringer	121
	Familieliv – ikke et alternativ til arbejde	123
	Uddannelsens betydning for etniske minoritetskvinders beskæftigelsesniveau	124
	Uddannelse, arbejde og borger i Danmark?	128
	Sammenfatning	132
	BILAGSTABELLER	135
	LITTERATUR	143
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2010	153

FORORD

Denne rapport handler om etniske minoritetskvinders vej gennem det danske uddannelsessystem. Den bygger på interviews med 25 kvinder, der i dag enten er blevet pædagoger eller har en universitetsuddannelse på kandidatniveau bag sig. Rapporten giver et kvalitativt indblik i kvindernes erfaringer, uanset om de fx er vokset op i Danmark eller har taget en uddannelse efter at være kommet til landet som voksne. Kvindernes fortællinger sammenholdes løbende med litteratur og statistik på området. Dette sker blandt andet ved at referere til rapporten *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet – litteraturstudier og registerdata* (SFI-rapport 10:29), som udkom i november 2010, og som denne rapport er en selvstændig forlængelse af.

Der har til undersøgelsen været knyttet en følgegruppe, som har drøftet udkast til rapporten. Desuden er manuskriptet også blevet kommenteret af adjunkt, ph.d. Laura Gilliam, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet, der har været referee på rapporten. Vi takker for gode råd og kommentarer.

Rapporten er udarbejdet af seniorforsker, cand.comm., ph.d. Anika Liversage, seniorforsker, cand.oecon., ph.d. Vibeke Jakobsen samt praktikanter og stud.soc. Ida Rode Hansen. Undersøgelsen er bestilt af Ligestillingsafdelingen under Minister for ligestilling og er finansieret af satspuljemidler.

København, januar 2011

JØRGEN SØNDERGAARD

RESUMÉ

I gennem de sidste par årtier er det blevet stadig mere almindeligt for etniske minoriteter i Danmark at uddanne sig. Især blandt kvinder med etnisk minoritetsbaggrund er der sket markante uddannelsesmæssige fremskridt. Denne rapport belyser denne udvikling, set fra etniske minoritetskvinders synsvinkel. Rapporten bygger primært på interviews med 25 kvinder, der alle har afsluttet en kompetencegivende uddannelse i Danmark: Nogle har taget mellemlange uddannelser og er blevet pædagoger, mens andre har afsluttet forskellige universitetsuddannelser på kandidatniveau. De kvalitative data er suppleret med nogle enkelte tabeller baseret på registerdata.

Rapporten giver et kvalitativt indblik i de vilkår, disse kvinder har haft for at uddanne sig i Danmark, de udfordringer, de har mødt undervejs, og de ressourcer, de har trukket på, for at kunne blive en veluddannet del af den danske arbejdsstyrke. Rapporten bidrager dermed både til at kvalificere debatten om betydningerne af køn, etnicitet og uddannelse i Danmark og til at øge forståelsen for de store forskelligheder, der er internt imellem etniske minoritetskvinder, der uddanner sig.

Rapporten er en selvstændig forlængelse af SFI-rapporten *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet – Litteraturstudier og registerdata*, der udkom i november 2010 (SFI-rapport 10:29).

OPVÆKST OG SKOLEGANG

Med forældre, der langt hyppigere er ufaglærte og/eller står uden for arbejdsmarkedet, kommer etniske minoritetsunge fra lavere socioøkonomiske positioner i samfundet end unge med majoritetsbaggrund. Dette forhold er af stor betydning, idet forskning omkring social arv viser, at forældres uddannelsesniveau og socioøkonomiske placering i samfundet har væsentlig betydning for, hvor godt deres børn klarer sig uddannelsesmæssigt. Når en del etniske minoritetsunge møder vanskeligheder i uddannelsessystemet og som gruppe klarer sig dårligere end majoritetsunge, er det i høj grad sociale – og ikke etniske – forskelle, der må tillægges central betydning.

Man må samtidig bemærke, at der er store interne forskelle i gruppen af etniske minoriteter. En del familier stammer således fra arbejdskraftsindvandringens tid omkring 1970. I de familier har forældrene ofte kun et begrænset uddannelsesniveau. Senere ankommer familier med flygtningebaggrund, hvor forældrene oftere har højere uddannelser med sig, men hvor krig og flugt kan medføre turbulente familieliv. Rapporten giver et indblik i, hvordan opvækst i de forskellige familier er forløbet.

Et fællestræk i kvindernes beretninger om deres opvækst er dog, at de har oplevet en meget stor opbakning i forhold til at tage uddannelse. Dette gælder såvel hos forældrene som i det bredere familienetværk. Uddannelse ses som en mulighed for at avancere på den social rangstige og som noget, man bør lægge sig i selen for at få. Et problem kan dog være, at forældrene generelt mangler konkrete kompetencer i forhold til at hjælpe deres døtre igennem det danske uddannelsessystem.

Som kvinder har informanterne bag denne rapport generelt skullet forholde sig til normer og praksisser, som adskiller sig fra, hvad der normalt gør sig gældende for piger med majoritetsbaggrund. Det kan fx ses på områder som omgang med alkohol og med det modsatte køn. De anderledes rammer omkring deres ungdomsliv ser i nogle tilfælde ud til at give gode vilkår for et stort uddannelsesmæssigt engagement. Både i forhold til at fokusere på fx lektier og eventuelt i forhold til at bruge uddannelse som en strategi for at opnå øget personlig selvbestemmelse.

STUDIEVALG OG TIDEN PÅ VIDEREGÅENDE UDDANNELSE

En stor del af de interviewede kvinder, der klarer sig godt i folkeskolen, går direkte videre på en ungdomsuddannelse og søger herfra ind på uni-

versitetet. Dette stemmer overens med registerdata, der viser, at etniske minoritetsunge hyppigere end majoritetsunge læser videre allerede som 18-20-årige. I den forbindelse fortæller flere informanter, at de i høj grad stiler imod et generelt mål om at blive ”veluddannede”, og at de i den forbindelse ikke skal ”spilde tiden”. Dermed bliver uddannelsesvalget ikke i samme grad gjort til et individuelt selvrealiseringsprojekt, som man, ifølge litteraturen, hyppigt ser hos majoritetsunge.

Med hensyn til det konkrete valg af universitetsuddannelser forholder flere informanter sig til forældres ønsker om, at de vælger særlige, prestigegivende uddannelser, som fx læge og advokat. Dette gælder dog langt fra i alle familier, ligesom langt fra alle døtre følger deres forældres forslag. I stedet fører forhandlinger og diskussioner til en forældreaccept af et bredt spektrum af studieretninger, som kan udfordre en stereotypi om, at indvandrerpiger er underlagt rigid forældrekontrol.

Nogle pædagoguddannede kvinder går direkte ind på seminariet efter endt ungdomsuddannelse. Andre kvinder har dog mere krogede uddannelsesforløb bag sig og begynder fx på andre uddannelser, som de falder fra, eller de tager ufaglært arbejde, inden de ender på den rette uddannelse. I modsætning til de universitetsuddannede kvinders positive oplevelser fra folkeskolen har kvinderne med de mere krogede uddannelsesforløb ofte oplevet betragtelige faglige og personlige udfordringer i deres skoletid, og de har forladt uddannelsessystemet efter 9. eller 10. klasse. I et arbejde, som fx pædagogmedhjælper, får de måske kontakt til uddannede pædagoger, der opfordrer dem til at uddanne sig. Det kan dermed have stor betydning at opleve støtte fra personer, der allerede befinder sig inden for på det danske arbejdsmarked.

Blandt de kvinder, der kommer til Danmark som voksne og efterfølgende uddanner sig, har en del haft hele eller delvise akademiske uddannelser med sig fra deres oprindelseslande. Det ser ud til at være en væsentlig motivation i forhold til at give sig i kast med et dansk studie. Erfaringerne varierer i forhold til, hvor vanskelige deres uddannelsesforløb viser sig at blive. Pædagogstudiet – med sin blanding af teori og praksis – beskrives som en relativ tilgængelig uddannelsesmulighed for denne gruppe. I modsætning hertil har flere informanter, der giver sig i kast med universitetsuddannelser på kandidatniveau, oplevet store udfordringer med at klare sig igennem her.

FRA ENDT STUDIE OG TIL JOB

Erfaringerne med at komme i beskæftigelse efter endt uddannelse varierer meget blandt denne rapportes informanter. Om det var let eller svært at finde job afhæng fx af konjunktursituationen eller af, hvilken konkret uddannelse man havde taget. Dette er dels med til at understrege, at mange af udfordringerne med at finde arbejde intet har med etnisk minoritetsbaggrund at gøre, dels med til at understrege, at gruppen af uddannede etniske minoritetskvinder er meget mangfoldig – de møder forskelligartede udfordringer og har forskellige ressourcer til deres disposition. I den forbindelse viser analyser af registerdata, at uddannede etniske minoritetskvinder har en lidt lavere beskæftigelsesgrad end majoritetskvinder og dermed ser ud til at have lidt vanskeligere ved at finde fodfæste på arbejdsmarkedet. Det samme gør sig gældende for uddannede etniske minoritetsmænd.

I nogle tilfælde ser kvindernes etniske minoritetsbaggrund dog ud til at have medvirket til en hurtig overgang til erhverv. Dette gælder fx for en del pædagoger, hvis multikulturelle kompetencer og sprogkunderskaber er med til at sikre dem ansættelse ganske hurtigt. Modsat har flere informanter, der dels er ankommet som voksne, dels har taget universitetsuddannelser, ganske vanskeligt ved at få arbejde på det ordinære danske arbejdsmarked.

På tværs af de 25 interviews er der dog stor enighed om, at positionen som hjemmegående hustru og mor ikke udgør et alternativ til en kvalificeret position på arbejdsmarkedet. Dette underbygges af analyser af registerdata, som viser, at den forskel, man finder imellem uddannede etniske minoritetsmænds og -kvinders beskæftigelsesgrad, ikke er markant større end den kønsforskel, man finder hos etniske danskere med erhvervskompetencegivende uddannelser.

Endelig ses, at hvor der er en meget stor kønsforskel i beskæftigelsesgraden for etniske minoriteter uden uddannelse, er denne kønsforskel markant mindre for etniske minoriteter, der har afsluttet en dansk erhvervskompetencegivende uddannelse. Dette viser, at de uddannede etniske minoritetskvinder i høj grad kommer ind på det danske arbejdsmarked, uanset at de stadig ligger under den høje beskæftigelsesgrad, som gør sig gældende for etnisk danske kvinder.

SAMMENFATNING

Samlet set giver rapporten først og fremmest et indblik i livserfaringerne hos nogle af de kvinder, som uddanner sig i Danmark i dag. De har ofte en lang 'klasserejse' bag sig og møder i større eller mindre grad udfordringer på deres vej. Deres forløb formes af mangeartede personlige og samfundsmæssige forhold som fx konkret etnisk baggrund, uddannelsesretning, familieforhold osv. Denne mangfoldighed er vigtig og understreger betydningen af ikke at skære alle etniske minoritetskvinder over en kam. Rapporten viser også, at andre former for mangfoldighed kan have stor betydning. Således kan fx lokale kontekster i uddannelsessystemet være centrale for at forstå, hvorfor nogle etniske minoritetskvinder lykkes med deres uddannelsesprojekter, mens andre – som statistikken viser – må falde fra, før de når til vejs ende.

Endelig må man ikke glemme, at denne rapport trækker på interviews med kvinder, for hvem det lykkes at færdiggøre en uddannelse på højere niveau i Danmark. Dette sker ikke for alle: Uanset at etniske minoriteter generelt starter på ungdomsuddannelser i næsten samme omfang som etnisk danske unge, ved vi, at færre ender med at afslutte en kompetencegivende uddannelse, og at ledigheden for de færdiguddannede fortsat er højere end blandt etniske danskere. Der er dermed udfordringer nok at tage fat på, hvis målet er stadig mere uddannelse til alle, og at de gennemførte uddannelser skal bringes i spil.

INTRODUKTION OG METODE

Denne rapport handler om kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der uddanner sig i Danmark. Rapporten udgør en selvstændig efterfølger til SFI-rapporten *Etnicitet og køn i uddannelsessystemet – litteraturstudier og registerdata*, der udkom i november 2010.

Ovennævnte SFI-rapport dokumenterer, at uddannelsesniveaue hos kvinder med etnisk minoritetsbaggrund er steget kraftigt igennem de sidste 10-15 år. Overordnet set uddanner disse kvinder sig stadig mindre end etniske danskere af begge køn, men gruppen af kvinder med etnisk minoritetsbaggrund bliver efterhånden markant bedre uddannet end mænd med etnisk minoritetsbaggrund.

I denne rapport ønsker vi at komme tættere på nogle af de personlige historier, der gemmer sig bag statistikken, og få en bedre forståelse for den store stigning i uddannelsesniveaue blandt kvinder med etnisk minoritetsbaggrund. Rapporten bygger på interviews med 25 kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der har uddannet sig i Danmark. Hvilken baggrund kommer de fra? Hvilke erfaringer har de gjort sig igennem uddannelsessystemet? Og hvad ligger der bag deres valg på vejen til at blive veluddannede deltagere på det danske arbejdsmarked?

De 25 kvinder har alle afsluttet enten en uddannelse på et dansk pædagogseminarium eller er blevet kandidater fra et dansk universitet. Derudover er disse kvinder meget forskellige: Nogle er født i Danmark,

mens andre er kommet hertil som enten børn eller voksne. Nogle har baggrund i arbejdsmigrantfamilier, mens andre er kommet hertil på grund af flugt, studier eller ægteskab. Aldersmæssigt er nogle først i 20'erne, mens andre har passeret de 50. Geografisk stammer de selv, eller deres forældre, fra mange kontinenter, men hovedparten kommer fra lande, hvorfra indvandringen til Danmark har været stor. Det drejer sig om lande som Tyrkiet, Libanon, Iran og Pakistan.

Også deres situation i Danmark er meget forskellig – ikke kun i forhold til de familier, de kommer fra, og de ressourcer, de bringer med sig ind i uddannelsessystemet, men i høj grad også, fordi de studerer forskellige fag. Der er stor forskel imellem at læse til pædagog og læse på universitetet. Men der er også stor forskel på at læse medicin, jura eller fx en humanistisk uddannelse – både i forhold til studiets indhold og tilrettelæggelse og i forhold til de muligheder, man efterfølgende har på arbejdsmarkedet.

I denne rapport fortæller disse – nu veluddannede – kvinder om deres liv: om deres barndom og familieliv; deres folkeskole- og ungdomsuddannelsestid; deres studievalg og erfaringerne herfra, og om hvordan det gik, da de fik afsluttet deres studier.

Deres forskelligartede historier belyser nogle af de vilkår og udfordringer, der kan møde kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der uddanner sig i dagens Danmark. Dermed kan rapporten være med til at give en bredere forståelse for den mangfoldighed og de potentialer, denne gruppe rummer. Et væsentligt aspekt i den forbindelse er, at deres individuelle historier kan illustrere, at rigtig meget i disse kvinders liv absolut ikke handler om at være 'etnisk minoritet', men derimod om at være fx skoleelev, seminariestuderende eller nybagt kandidat på jobjagt – kort sagt at være borger i Danmark af i dag.

Ud over de 25 interviews trækker rapporten også på forskningsbaseret litteratur fra såvel Danmark, som fra andre – primært skandinaviske – lande. Endelig refererer vi løbende til resultater fra rapporten *Etnicitet og køn i uddannelsessystemet – litteraturstudier og registerdata*. Efterfølgende refererer vi til denne rapport som 'SFI-rapport 10:29'.

INTERVIEWPERSONERNE

Rapportens primære metode er biografiske interviews med 25 kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der alle har afsluttet enten en pædagoguddannelse eller en universitetsuddannelse på kandidatniveau i Danmark.

Vi vælger pædagog-uddannede kvinder, fordi tidligere undersøgelser har vist, at mange etniske minoritetskvinder vælger denne uddannelse [SFI-rapport 10:29]. En grund til, at etniske minoritetskvinder vælger at uddanne sig til pædagog, kan være, at det er en profession, hvor deres baggrund kan være en fordel, idet pædagoger med etnisk minoritetsbaggrund kan have særlige sproglige og kulturelle kompetencer i forhold til tosprogede børn og deres familier.

Vi vælger universitetsuddannede kvinder, fordi mange etniske minoritetskvinder har forholdsvis lavtuddannede forældre. Derfor vil der i mange tilfælde ofte være tale om, at unge kvinder gennemfører en 'klasse-rejse', som kan være en ganske stor personlig udfordring. Endvidere er andelen af etniske minoritetskvinder steget markant igennem de sidste 15-20 år (SFI-rapport 10:29).

Tilsammen giver interviews med de to grupper af kvinder et indblik i processerne omkring det stadigt stigende uddannelsesniveau blandt kvinder med etnisk minoritetsbaggrund.

For alle informanterne gælder det, at kvinderne enten selv eller begge deres forældre er født i et ikke-vestligt land¹. Vi interviewer både kvinder, der er født i Danmark, er kommet hertil som børn og er indvandret som voksne. Således er cirka halvdelen af de interviewede kvinder født i Danmark eller kommet hertil før skolealderen. En fjerdedel er kommet hertil, mens de var mellem 7 og 18 år. Den sidste fjerdedel er kommet til Danmark som voksne – i forbindelse med ægteskab, som studerende eller som flygtninge.

Aldersmæssigt er de interviewede kvinder fra 22 til 54 år gamle, med hovedparten sidst i tyverne og først i 30'erne. De fleste er i beskæftigelse, men nogle – såvel nyuddannede som mere erfarne kvinder – er på interviewtidspunktet uden arbejde.

1. Vestlige lande omfatter EU-landene (pr. 1. januar 2007), Norge, Island, USA, Canada, Australien, New Zealand, Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Schweiz og Vatikanstaten. Ikke-vestlige lande omfatter alle øvrige lande.

Vi brugte flere forskellige kanaler til at rekruttere vores informanter: Vi anvendte personlige netværk, kontaktede foreninger og tog også internettet i brug. Via uddannelsesinstitutioner kom vi i kontakt med enkelte tidligere studerende, og ved direkte kontakt til en række børnehaver fandt vi frem til pædagoger, som var villige til at være med til et interview.

Af de 25 kvinder havde 13 baggrund i lande, hvorfra der har været arbejdskraftsindvandring til Danmark. Flest havde tyrkisk baggrund; andre baggrund i Pakistan og Marokko. I alt otte kvinder havde baggrund i lande, hvorfra der er kommet flygtninge i større tal til Danmark. Flest af disse kom fra Iran, mens andre havde palæstinensisk, irakisk eller bosnisk baggrund. Endelig kom fire personer – alle via ægteskab – til Danmark fra lande i Asien, Latinamerika og det sydlige Afrika, hvorfra der kun har været begrænset indvandring til Danmark.

Ud over de 25 interviews med uddannede etniske minoritetskvinder, interviewede vi også syv nøglepersoner med relevant viden på området. Nogle nøglepersoner – fx uddannelsesvejledere eller medarbejdere i fagforeninger – blev udvalgt, fordi de havde praktisk erfaring med etniske minoriteters uddannelse eller beskæftigelse. Andre havde via en forskningsmæssig baggrund viden af relevans for denne rapport. Disse interviews indgår som baggrundsmateriale og citeres ikke i rapporten.

Endelig indgår der enkelte analyser af registerdata fra Danmarks Statistik i kapitel 5 og 6. Dataene indeholder oplysninger for perioden 1990-2006 om den samlede population af indvandrere og efterkommere samt en repræsentativ 10-procents-stikprøve af etniske danskere. I kapitel 5 anvender vi oplysninger for 1997-1999 om etniske danskere og etniske minoriteter med oprindelse i ikke-vestlige lande, som er født i Danmark eller er kommet hertil, før de fyldte 16 år.² I kapitel 6 anvender vi oplysninger fra 2004-2006 for etniske danskere og etniske minoriteter med oprindelse i ikke-vestlige lande.

METODE OG TILGANG TIL ANALYSEN

Interviewene er biografiske interviews, suppleret med en række efterfølgende spørgsmål. Den biografiske interviewform går ud på at få infor-

2. Det er de samme data, som er anvendt i dele af kapitel 7 i SFI-rapport 10:29.

manterne til at fortælle deres livshistorie – i vores tilfælde med en særlig fokus på erfaringer omkring uddannelse og efterfølgende arbejde. Ud over at give informationer om informanternes livsforløb sikrer denne tilgang, at interviewpersonerne selv får rig mulighed for at fremhæve de særlige forhold, de mener, har været vigtige i skabelsen af deres individuelle historier, frem for at de kun svarer på de spørgsmål, interviewererne måtte vælge at stille (Antoft & Thomsen, 2002; Bertaux, 2003; Siig Andersen & Larsen, 2001). I forlængelse af fortællingerne stiller vi en række spørgsmål for at få mere uddybende information til rapportens temaer. Interviewene er optaget på bånd og efterfølgende skrevet ud.

En styrke ved en biografisk interviewtilgang er, at den giver informanterne mulighed for at komme med lange, sammenhængende fortællinger om deres liv, og hvordan de er kommet til det sted, hvor de er i dag. I rapporten anvender vi lejlighedsvis ganske lange citater for derigennem at give informanterne mulighed for at 'komme til orde' og derved få indblik i deres konkrete livserfaringer (Gullestad, 1996).

Af hensyn til læsevenligheden er citaterne, der anvendes i rapporten, tilrettet til skriftsprog. Det er fx sket i form af udeladelse af halve sætninger og gentagelser, rettelser af forkert ordstilling mv. Længere udeladelser i citaterne er indikeret med "...".

I forbindelse med brugen af citater er anonymisering af interviewpersonerne af stor betydning. Ud over at give alle informanter pseudonymer, ændre på konkrete stednavne og sløre udvalgte personlige oplysninger har vi valgt heller ikke at opgive uddannelsesbetegnelse for vores universitetsuddannende informanter. Hvor en sådan præcis angivelse har betydning, og hvor uddannelsen endvidere har et stort optag (som det fx er tilfældet på medicin- og jurastudiet), kan denne betegnelse dog indgå. Mindre uddannelsesretninger optræder i mere generaliseret form som fx en 'humanistisk' eller 'samfundsfaglig' uddannelse. Tilsvarende angiver vi kun oprindelseskontinentet og ikke oprindelsesland for kvinder, der tilhører små etniske minoriteter i Danmark.

Vi anvender databehandlingsprogrammet NVivo til bearbejdning af interviewene, og kodningen i programmet er udviklet på baggrund af den konkrete empiri. Denne åbne analysetilgang gør det muligt at lade emner, som flere informanter selv bringer op i deres biografiske fortællinger, indgå i kodningen og dermed i den efterfølgende udarbejdelse af rapporten.

Rapporten igennem kontekstualiserer vi informanternes fortællinger. Dette sker såvel i forhold til eksisterende litteratur som – i kapitel 5 – i forhold til analyser af registerdata udarbejdet til denne rapport. Endvidere henviser vi som tidligere nævnt løbende til resultater på området, publiceret i rapporten *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet – litteraturstudier og registerdata*, fra november 2010 (SFI-rapport 10:29).

RAPPORTENS OPBYGNING

Opbygningen i denne rapport er som følger: Efter dette kapitel – *Introduktion og metode* – er rapporten kronologisk opbygget. Det vil sige, at rapporten efter tur behandler de faser, der indgår i at tilegne sig en kompetencegivende uddannelse. Derfor tager vi i kapitel 2 – *Familiebaggrund og støtte omkring uddannelse* – udgangspunkt i informanternes fortællinger fra deres opvækstmiljø og ser på, hvilke roller dels deres køn, dels deres etniske minoritetsbaggrund spiller i deres færd ind i og igennem uddannelsessystemet.

Kapitel 3 – *Folkeskole og ungdomsuddannelse* – tager afsæt i fortællingerne fra denne første del af skoletiden og forholder blandt andet disse erfaringer til nyere undersøgelser af etnografisk tilsnit, der belyser nogle af de processer, der foregår internt i danske (og skandinaviske) uddannelsesinstitutioner. Endvidere ser vi på, hvordan informanterne – og deres forældre – har forholdt sig til den del af den danske ungdomskultur, der centrerer sig omkring brug af alkohol.

Kapitel 4 – *Valg af studie* – omhandler beslutningerne omkring at begynde på en kompetencegivende uddannelse. Vi ser på nogle forældres ønsker om, at deres børn vælger særligt prestigegivende uddannelser, og vi diskuterer forskelle og ligheder imellem de kvinder, der uddanner sig til hhv. pædagoger, og de kvinder, der uddanner sig på universitetet. Endelig ser vi på særlige omstændigheder omkring kvinder, der er kommet til Danmark som voksne og efterfølgende har uddannet sig.

Kapitel 5 – *At uddanne sig på højere niveau* – beskriver de udfordringer og erfaringer, de interviewede kvinder beretter om fra denne del af deres liv. Det drejer sig dels om at skulle begå sig i det danske uddannelsesmiljø, hvad der for mange er en 'fremmed verden', dels om de strategier forskellige kvinder anlægger for at klare sig her. Endvidere ser vi også her på særlige udfordringer for kvinder, der uddanner sig efter at

være kommet til Danmark som voksne. Endelig berører vi familieforholds betydninger for uddannelse, et emne vi også belyser ved hjælp af analyser af registerdata på området.

Rapporten rundes af i kapitel 6 – *Færdig med studiet og erfaringer med at finde job*. Kapitlet tager afsæt i kvindernes erfaringer efter endt uddannelse.

FAMILIEBAGGRUND OG STØTTE TIL UDDANNELSE

I dette kapitel ser vi på familiebaggrund og familiens betydning for de interviewede kvinders uddannelse i Danmark. Dette gøres primært ud fra 14 interviews med informanter, der enten er født i Danmark eller er kommet hertil før 12-års-alderen, og som dermed har en væsentlig del af deres grundskoletid i Danmark. En væsentlig skillelinje udgøres af, om man har baggrund i arbejdsmigrant- eller i flygtningefamilier. Denne opdeling anvender vi derfor i dette kapitel. Vi ser først på fortællinger om barndom og opvækst for arbejdsmigranternes døtre.

ARBEJDSMIGRANTERNES DØTRE

Historien om arbejdskraftsindvandrerne i slutningen af 1960'erne og starten af 1970'erne er ikke kun en dansk historie. Over store dele af det nordvestlige Europa skabte en høj økonomisk vækst på dette historiske tidspunkt et behov for ufaglært arbejdskraft. Til Danmark ankom primært mandlige migrantarbejdere fra især lande som Tyrkiet, Pakistan og det daværende Jugoslavien, mens et mindre antal kom fra fx Marokko.

ANKOMSTEN TIL DANMARK

Disse 'gæstearbejdere', som de blev kaldt, forventede ofte, at de kun ville arbejde uden for deres hjemlande i nogle få år, tjene gode penge og derefter vende tilbage til deres familier. Få år blev dog til flere, og i stedet for at rejse tilbage hentede mange af arbejdsmigranterne koner og børn til Danmark (Coleman & Wadensjö, 1999). Flere interviewpersoner kom til Danmark som en del af denne proces:

Jeg er født i Danmark i 1980. Mine forældre kom fra Pakistan i slutningen af 60'erne, hvor der var åbent for udenlandske arbejdere. Dengang var det jo nemt nok at komme hertil, og de kom og slog sig ned her og fik fem børn, hvoraf jeg er nr. tre (Sayyidah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

Jeg er født og opvokset her i Danmark. Min far og mor kom sammen. Min far var først i Holland og kom så til Danmark, hvor han kom til at arbejde som tømrer (Amina, universitetsuddannet, marokkansk baggrund).

Jeg er født i Tyrkiet og er blevet familiesammenført hertil. Jeg kom hertil i 1979. Min far kom hertil i 1972 – på opfordring fra sin far, der var kommet til et par år før. Det er en meget klassisk historie om, at han skulle arbejde et par år, der så blev til syv (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Flere af kvinderne, der ankommer som børn, har tydelige erindringer fra deres ankomst til Danmark. Her er det ikke altid nemt for familierne at omstille sig til deres nye liv, hvor kvinder og børn skal vænne sig til de nye omgivelser, og hvor forældre skal finde sammen igen efter at have levet adskilt i årevis. Således fortælles følgende fra ankomsten til Danmark med mor og fire søskende:

Min far kom til Danmark i 1969, og vi kom i 1979, efter at han havde fundet ud af, at det der med at vende tilbage, det går nok ikke. På det tidspunkt var jeg 8-9 år, og jeg havde kun gået et år i skole i Tyrkiet. Det var en stor omvæltning. Der var glæder, men det var også hårdt. For min far havde vi jo kun set i ferien – der kunne vi så være sammen, og jeg troede jo, at det hele var idyl-

lisk. Så jeg troede, at når man så kom [til Danmark], så skulle det være det samme. Men det var det så *absolut* ikke. Jeg syntes, det var rigtigt hårdt (Sevgi, pædagog, tyrkisk baggrund).

Livet i Danmark er meget anderledes end livet i de landsbyer, hvorfra flere informanter og deres familier ankommer. Dette gælder fx for Ayla. Hun ankommer i en alder af fire år sammen med sin mor, der kort efter ankomsten får ufaglært arbejde på samme fabrik som hendes far. Derfor skal Ayla begynde i børnehave. For hende er dette en ukendt institution, som hun bestemt ikke bryder sig om at være i. Som hun fortæller:

Det endte med, at jeg rendte hjem hver dag, hvis jeg så mit snit til det. For jeg forstod ikke, hvad der blev sagt. Jeg var angst – hvis vi skulle på udflugt, og jeg ikke forstod, det var udflugt, så var jeg bange for, at de ville flytte mig væk fra min familie. Den største oplevelse var, at vi skulle på en strandtur, hvor der kom en kæmpe bus og hentede os – pædagogerne fyldte bussen med en helt masse kasser og alt muligt, og jeg tænkte: ”Okay, nu flytter vi totalt. Fuldstændig hjemmefra!” Så da jeg fik mulighed for det, smuttede jeg hjem. Heldigvis boede vi på samme gade som institutionen, så fem minutter efter stod pædagogerne i døren. Det var meget hårdt for mig at være der (Ayla, pædagog, tyrkisk baggrund).

Det er på mange måder en ny – og til tider skræmmende – verden, som Ayla som barn skal forholde sig til og lære at kende.

ET STED AT BO

En udfordring for mange af de nyankomne familier – og dermed også for de døtre, som i en del tilfælde var i skolealderen ved ankomsten – er at finde acceptable steder at bo. Her slår fædrenes eksisterende boliger ofte ikke til i størrelsen. Som det hyppigt ses blandt nyankomne migranter, fortæller flere informanter, at de i den forbindelse flytter sammen med fx bedsteforældre eller med fædres brødre og deres familier i en periode. Ved at bo sammen kan man praktisk og økonomisk hjælpes ad med at få et fodfæste i et nyt land (Bolt & van Kempen, 2002; van Hook & Glick, 2007).

Flere informanter beskriver endvidere, at især den første tid i 1970'ernes og start-1980'ernes Danmark er præget af ringe boligstandard, trange forhold for de ofte store familier og hyppige flytninger. Det er alt sammen forhold, der kendes fra litteraturen om arbejdskraftmigranternes ankomst til Europa (van Kempen & Özüekren, 1997). Ringe boligforhold kan have en negativ betydning for børns skolegang, fordi man fx ikke har eget værelse og kan have vanskeligt ved at finde ro til lektielæsning. Om boligsituationen i de første år efter ankomsten fortæller Goncagül følgende:

Vi flytter til Nørrebro – sådan noget meget forfaldent noget. Jeg kan huske, at vi boede i en et-værelses, som min far og hans far og hans onkel havde delt. Det var en meget, meget mørk lejlighed – i stueetagen. Jeg skulle op på sofaen for at komme til at kigge ud ad vinduet. Så flyttede vi til Hvidovre i sådan nogle kollegieværelser, hvor vi var så heldige at få en to-værelses. Der var mange af de andre familier, der havde en et-værelses. Der boede vi i seks måneder, og så flyttede vi til Vesterbro, hvor min bedstefar og hans bror havde fået en lejlighed. Der boede vi så sammen med min bedstefar (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Gentagne bolig- og dermed også skoleskift kan i sig selv tænkes at vanskeliggøre skoletiden. Men først og fremmest viser ovenstående citat, at arbejdsmigrantpigerne baggrund af sociale grunde adskilte sig fra mange af deres klassekammeraters. En langt større del af de etniske minoriteter hører til de laveste sociale lag i Danmark, end man finder det hos majoriteten, og dette socioøkonomiske tilhørsforhold har naturligvis præget deres opvækst – et forhold vi vender tilbage til senere i dette kapitel.

FORÆLDRENES EGEN BAGGRUND

Forældrene til de interviewede kvinder med arbejdsmigrantbaggrund har næsten alle kun korte uddannelser bag sig og har i Danmark udelukkende haft ufaglært arbejde. De fleste af mødrene har ikke haft lønarbejde inden migrationen, og en del af disse får i Danmark ufaglært arbejde, fx på fabrik, i gartnerier eller inden for rengøring, men det er langt fra tilfældet for dem alle. Som en kvinde fortæller om sine forældre:

[Far] arbejdede med forskellige ting – fabrik og sådan noget. [Mor] har ikke rigtigt arbejdet. Hun har gået på kurser, skole og lært sprog og sådan noget. Hun er ikke rigtigt kommet ud på arbejdsmarkedet. Hun har været i sådan noget jobtræning i børnehaver og sådan – og sproget, det har hun stadig problemer med (Semra, pædagog, tyrkisk baggrund).

I enkelte af vores informanternes opvækstfamilier lægger forældrene endvidere vægt på, at moderen udelukkende går hjemme og tager sig af huset og børnene. Det er tilfældet for Soma, hvis forældre kommer fra Pakistan. Danske undersøgelser viser da også, at væsentligt flere indvandrede pakistanske kvinder er hjemmegående end indvandrede kvinder fra Tyrkiet og Iran (Jakobsen & Deding, 2006). Pakistanske Soma fortæller følgende:

Min mor kan ikke tale dansk – hun har aldrig arbejdet, fordi min far ville forsørge hende. Det er jo også en kulturel ting, også fordi så kunne hun være hos os og give os en opdragelse. Min fars tankegang var sådan, at han følte ikke, vi kunne blive opdraget ordentligt, hvis mor var ude på arbejdsmarkedet, for han var også ude på arbejdsmarkedet, og vi var piger og ”åh nej” og alle de her ting. Vi skulle jo ikke gå sammen med drenge og få drengevenner – lave alt det, som de ikke ønskede for os. Beskyttelse, kan man sige. Og så blev hun hjemme ... Min mor har hele tiden sørget for, at når vi kom hjem fra skole – om vi kom klokken et eller to – så var der bare mad til os. Der har været gode snakke (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

Samlet set illustrerer interviewene et velkendt mønster for arbejdsimigranternes børn i Danmark: De vokser op med forældre, der ofte er lavt uddannede og enten arbejder ufaglært eller – især for mødrenes vedkommende – er uden for arbejdsmarkedet (Jakobsen & Deding, 2006). De lever endvidere ofte under materielt ringere forhold end hovedparten af de jævnaldrende unge fra den danske majoritet.

Det socioøkonomisk lavere udgangspunkt og familiernes manglende forhåndskendskab til videregående uddannelser er vigtigt at holde sig for øje igennem rapporten. Også majoritetsunge fra uddannelsesfremmede familier har langt vanskeligere ved at gennemføre en uddan-

nelse, end unge, der kommer fra samfundets bedre stillede lag (SFI-rapport 10:29).

Det er dog vigtigt at fremhæve, at kvinderne langt fra fortæller om deres opvækst som præget af savn. Flere nævner, at de vokser op med varme og med et stort familiesammenhold – en pointe, som også fremhæves i andre studier om opvækst i etniske minoritetsfamilier (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007; Kofoed & Simonsen, 2010; Mikkelsen et al., 2010). Som en tyrkisk kvinde, Sevgi, formulerer det: ”Jeg ser mig selv som meget heldig på mange områder. For jeg har haft en meget tryk opvækst”.

Et forhold, man må holde sig for øje i den forbindelse, er, at uanset at familierne måske er fattige efter dansk middelklassestandard, har de ofte gjort det godt i forhold til deres familier og netværk i oprindelseslandene. Denne dobbelte referenceramme – til både det land, de er kommet til, og det land, de har forladt – er vigtig for at forstå den optimisme og det gåpåmod mange forholdsvis nyankomne immigranter og deres familier møder tilværelsen i deres nye land med (Louie, 2006).

Arbejdsmigrantfamilierne er kommet til Danmark af egen fri vilje ud fra ønsker om at skabe sig en bedre tilværelse, uanset at en permanent migration sjældent har været på dagsordenen fra starten. Derved adskiller de sig fra flygtningefamilier, hvis ankomst udspringer af krig og forfølgelse. Hvordan en opvækst i sådanne familier kan være, og hvad det kan indebære for pigers uddannelse, ser vi på i næste afsnit.

FLYGTNINGEFAMILIER: MERE UDDANNELSE OG MERE TURBULENS

Vi har i dag ikke udtømmende oplysninger om, hvilke uddannelser indvandrere og flygtninge har bragt med sig til Danmark (Mørkeberg, 2000), men på et overordnet niveau ved vi, at arbejdsmigranterne sjældent ankommer med lange uddannelser: Tyrkiske indvandrere har hyppigt 0-5 års uddannelse, mens pakistanerne er bedre uddannede, ofte med 10 års skolegang, og nogle pakistanere har endvidere det, der svarer til en studentereksamen (Moldenhawer, 2001; Møller & Togeby, 1999). Personer med længerevarende uddannelser ankommer derimod sjældent som arbejdsmigranter.

Billedet er mere komplekst for flygtninge, der i større tal kommer til Danmark fra 1980'erne. Her er et spænd fra analfabeter til personer med lange akademiske uddannelser. Sidstnævnte finder man fx ofte hos iranske flygtninge (Jakobsen & Deding, 2006). Nogle døtre i flygtningefamilier vokser dermed op hos veluddannede forældre, mens dette ikke er tilfældet for andre.

Endvidere kommer nogle flygtninge til Danmark efter at have været udsat for stærkt traumatiserende oplevelser, mens dette ikke er tilfældet for andre. Disse forskelle har betydning for deres efterfølgende liv i Danmark.

Overordnet set kan man dog sige, at døtre i flygtningefamilier på den ene side hyppigere har flere uddannelsesmæssige ressourcer at trække på end døtre i arbejdsmigrantfamilierne. På den anden side kan der i flygtningefamilier til tider også være megen turbulens og problemer, da disse familier ikke er rejst til Danmark i håb om at finde et bedre liv. De er i stedet ankommet på flugt fra ofte livstruende forhold i deres oprindelseslande.

Endelig betyder den forskellige historiske kontekst, at børn af flygtningeforældre gennemsnitligt har været i Danmark i færre år end arbejdsmigranternes børn, der oftere er født i Danmark.

De kvinder med baggrund i flygtningefamilier, der indgår i vores interviewmateriale, har i hovedsagen forældre med mellem lange eller lange uddannelser bag sig. Dette er betydningsfuldt, idet forældres uddannelsesniveau generelt har stor betydning for, hvilket uddannelsesniveau deres børn opnår (Jæger et al., 2003; Ploug, 2007). (SFI-rapport 10:29).

I nogle tilfælde kan veluddannede flygtningeforældre enten overføre medbragt uddannelse til Danmark eller bruge deres uddannelsesmæssige ressourcer til at erhverve sig nye kvalifikationer her i landet (Liversage, 2005; Liversage, 2009a). Det sker fx i Mahsas tilfælde:

Mine forældre var politisk aktive på venstrefløjen i Iran, og så begyndte regimet jo at forfølge alle dem, de ikke lige regnede for deres egne. Så i 1982-83 gik mine forældre under jorden. Så flygtede min far først, og så flygtede vi efterfølgende over bjergene til Tyrkiet, og så tog vi sammen til Danmark. Vi landede i København i juli '84 ... Min mor er uddannet skolelærer, og min far var fagforeningsmand ... Da vi så kom til Danmark, har de beg-

ge to efterfølgende uddannet sig. Min far har uddannet sig til ingeniør, og min mor har uddannet sig til socialrådgiver, og de arbejder begge to i dag (Mahsa, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Med to så veluddannede forældre havde Mahsa, ud fra et uddannelsesmæssigt resourcesynspunkt, et klart bedre udgangspunkt for selv at uddanne sig, end det var tilfældet for de arbejdsmigrantdøtre med ufaglærte forældre, vi hørte om tidligere i dette kapitel.

FAMILIEPROBLEMER

Vi hører dog også historier om, at det ikke er lykkedes for enten den ene eller begge veluddannede flygtningeforældre at finde sig en ny plads på det danske arbejdsmarked. Fra høje sociale positioner i deres oprindelseslande har især flere fædre oplevet en 'negativ klasserejse' (Gullestad, 2002a): De mister deres status som forsørgere og som familiens overhoveder. I modsætning hertil kan deres koner opleve nye muligheder i Danmark.

En sådan familiesituation oplever flygtningepigen Liyana, der i 1989 som 7-årig ankommer til Danmark som del af en palæstinensisk flygtningefamilie. Hendes far er byplanlægger, og hendes mor er lærer. Efter ankomsten til Danmark kommer Liyanas mor ... "til at arbejde som lærer i en sprogskole. Min far prøvede på [at arbejde], men så skulle han begynde forfra, og det orkede han ikke. Han prøvede nogle småting – det virkede ikke for ham" (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

At man i disse familier får 'vendt kønsrollerne om', med en udearbejdende mor, der får stadig bedre dansk kundskaber og nye kontakter, og en far i hjemmet uden gode perspektiver for fremtiden, kan belaste familielivet og dermed flygtningepigernes opvækst og vilkår for at uddanne sig. Om dette fortæller iranske Fila, der ligeledes ankommer med to veluddannede forældre:

Min mor kommer videre i sit liv og får en anden identitet herhjemme. Hun klarer både arbejdet og hjemmefronten. Når vi havde vores danske venner på besøg, var det jo hende, der førte samtalerne. Hvor min far sad meget stille, fordi han ikke kunne følge med på sproget, og det bragte jo mange diskussioner der-

hjemme ... Jeg tror, min far havde meget svært ved at lære et nyt sprog. Og også at indordne sig på det danske arbejdsmarked. Han fik mange identitetsproblemer og depressioner, plus at han også blev meget syg. Han havde en meget høj position i Iran, og lige pludselig bliver han nul og niks i Danmark (Fila, pædagog, iransk baggrund).

Filas forældre bliver efterfølgende skilt. Et studie af skilsmisser blandt iranske flygtninge i Sverige viser da også, at der er mange skilsmisser i denne gruppe. En bagvedliggende dynamik er, at mændene mister status ved flugten og ikke formår at finde fodfæste i det nye land. Modsat ser kvinderne nye muligheder efter flugten, tilegner sig bedre svensk, uddanner sig måske igen og begynder at arbejde. Derved undermineres mændenes position i familien, samtidig med at kvinderne har langt bedre juridiske og økonomiske muligheder for at blive skilt under svenske – frem for under iranske – forhold. De kan derfor søge om skilsmisse som respons på ægteskabelige problemer (Darvishpour, 1999). Dette ser i høj grad ud til at være den historie, som præger Filas families liv i de første år i Danmark.

Uanset om begge forældre finder sig til rette på det danske arbejdsmarked, kan krig og flugt kaste lange skygger. Det oplever Mahsa, som vi hørte om tidligere i dette afsnit:

Jeg ved jo også, at mine forældre har haft det svært – de har begge to kæmpet med eftervirkningerne af flugten, og de har haft depressioner og sådan noget ... og så havde jeg en storesøster, der havde det rigtigt svært og havde store konflikter med mine forældre, så jeg har nok lige klaret mig selv lidt. Det er jo gået godt, så der tror jeg bare, de ikke har været lige så bekymrede for mig, som de var for min søster – fordi det fungerede. Jeg skejede ikke ud på samme måde og var til fare for mig selv (Mahsa, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Der er naturligvis meget store forskelle imellem forskellige familier med såvel arbejdsmigrant- som flygtningebaggrund. I vores kvalitative materiale tegner der sig dog det mønster, at mens flygtningedøtre ofte har en ressource i deres forældres uddannelsesmæssige kvalifikationer, må de i højere grad slås med et ustabilt familieliv. Døtrene af arbejdsmigranter

har ikke veluddannede forældre i ryggen, men kan i højere grad fortælle om en mere stabil og tryk barndom.

Denne forskel i baggrund og dermed også forskel i de udfordringer, kvinder med etnisk minoritetsbaggrund kan møde, er vigtig at bemærke for bedre at forstå de store forskelle, der er imellem forskellige etniske minoritetskvinder, der uddanner sig i Danmark.

SOCIAL ARV OG UDDANNELSESMOTIVATION

Forældrenes baggrund er vigtig at holde sig for øje, fordi forskningen tydeligt viser, at forældres uddannelsesniveau har stor betydning for børns chancer for at uddanne sig (Jæger et al., 2003; Ploug, 2007). Uanset at Danmark har et uddannelsessystem med fx gratis undervisning og mulighed for at modtage Statens Uddannelsesstøtte, får børn af ufaglærte langt sjældnere længerevarende uddannelser, når man sammenligner med børn, der har veluddannede forældre (Benjaminsen, 2006; Ploug, 2007).

Uanset disse gennemsnitsbetragtninger er der dog også unge med kortuddannede forældre, der ender med at gennemføre længerevarende uddannelser. Flere studier har beskæftiget sig med, hvad der kendetegner disse unge, samt hvad der kan bedre mulighederne for, at unge fra 'uddannelsesfremmede hjem' gennemfører fx en ungdomsuddannelse (Elsborg et al., 2006; Ulriksen et al., 2009).

'Mønsterbrydere' er – uanset om de har etnisk minoritets- eller majoritetsbaggrund – ofte ambitiøse og arbejder meget hårdt for at klare udfordringerne i uddannelsessystemet. De er dog ofte også sårbare, såvel fagligt som socialt. Et andet fællestræk er, at de 'mønsterbrydende' unge ofte har et godt forhold til deres forældre, som de oplever giver dem stor opbakning (Elsborg et al., 2005).

Statistisk set har en langt større andel af etniske minoritetsunge end majoritetsunge en uddannelsesfremmed baggrund. For eksempel er der 2 pct. af danskerne og 16 pct. af tyrkerne, der hos Hvidfeldt & Schultz-Nielsen (2008) kategoriseres som at have forældre med relativt få ressourcer (begge forældre har højst grundskoleuddannelse, og faderen var i beskæftigelse, mens moderen stod uden for arbejdsmarkedet, da den unge var 15 år gammel), og 2 pct. af tyrkere og 46 pct. af danskerne, som kategoriseres som at have forældre med relativt mange ressourcer

(begge forældre har minimum en gymnasieuddannelse og var i beskæftigelse, da den unge var 15 år gammel).

Dette forhold gør, at generelle sammenligninger imellem etniske minoritetsunge og unge med majoritetsbaggrund også sammenligner unge fra to forskellige socioøkonomiske lag i samfundet. Man kunne derfor anse det for mere retvisende at sammenligne fx succes i uddannelsessystemet for hhv. minoritets- og majoritetsunge, der har forældre med uddannelser på samme niveau. Her viser sammenligninger, at unge med etnisk minoritetsbaggrund ofte klarer sig bedre end unge med majoritetsbaggrund (Hvidtfeldt & Schultz-Nielsen, 2010).

Da årsagerne til at tilhøre lavere socioøkonomiske lag ofte er forskellige for etniske minoritets- og majoritetsfamilier, og da betydningen af et tilhørsforhold ofte også kan være forskellig, kan det være vanskeligt udelukkende at benytte sig af en sådan sammenligning (SFI-rapport 10:29, kapitel 3). Denne gennemgående forskel er dog af stor betydning, hvorfor den på et generelt socialt niveau må tages i betragtning i sammenligninger imellem unge med hhv. etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund.

At etniske minoritetsforældre selv ofte har korte uddannelser bag sig, betyder dog langt fra, at de ikke værdsætter uddannelse for deres børn. Tværtimod viser nogle studier, at etniske minoritetsunge med kortuddannede forældre ofte er mere ambitiøse uddannelsesmæssigt end majoritetsunge med tilsvarende lavtuddannede forældre (Sletten, 2001). Det har medført, at nogle forskere ikke ønsker at tale om 'social arv' og 'mønsterbrud' i forbindelse med lavtuddannede etniske minoritetsfamilier. De peger i stedet på, at der her findes et decideret 'indvandrer-drive', hvor forældrenes ringe uddannelsesmæssige baggrund i kombination med de gode muligheder for børns uddannelse i det land, de er migreret til, bliver en særskilt motivation til, at børnene uddanner sig godt (Birkelund & Mastekaasa, 2009; Lauglo, 1996).

Sletten (2001) ser på dette fænomen. Hun tager afsæt i en spørgeskemaundersøgelse udført i Oslo-området med over 11.000 unge omkring 15-års-alderen. Godt 2.300 af besvarelsene stammede fra unge, hvis forældre begge var født i udlandet. Surveyen viser på den ene side, at etniske minoritetsunge både har lavere uddannede forældre og dårligere karakterer end majoritetsunge. Men deres uddannelsesmæssige ambitioner er omtrent lige så høje, selvom de må siges at have et dårligere udgangspunkt for at have disse ambitioner. Sammenligner man kun ele-

ver, der fx ligger på det samme karaktergennemsnit, fremgår det tydeligt, at elever med etnisk minoritetsbaggrund har større forventninger til, hvor langt de vil komme i uddannelsessystemet, sammenlignet med etnisk norske unge med samme udgangspunkt. I en dansk kontekst viser en survey tilsvarende, at såvel etniske minoritetsunge som deres forældre lægger meget stor vægt på uddannelse (Andersen, 2008).

Med afsæt i disse overvejelser vender vi nu tilbage til vores interviews: Hvad fortæller vores informanter om, hvad deres opvækstmiljø og deres forældre har betydet for, at de tog sig en uddannelse? Og hvad kan deres køn – et emne som ikke umiddelbart spiller nogen rolle hverken i diskussionerne omkring social arv eller omkring indvandrer-drive – have betydet i denne sammenhæng?

MOTIVATION – FORTÆLLINGER OM FORÆLDRES BETYDNINGER

De informanter – primært med flygtningebaggrund – der har veluddannede forældre, fortæller, hvordan det at tage sig en uddannelse har været både naturligt for dem og forventet af dem. Dette stemmer overens med forståelsen af den sociale arvs betydning.

Andre informanter, især med arbejdsmigrantbaggrund, har som nævnt kortuddannede forældre. En første pointe her er dog, at disse forældres mangel på uddannelse i høj grad udspringer af den kontekst, de er vokset op i – i lande, hvor uddannelse har været uden for rækkevidde for store dele af befolkningen. For eksempel fortæller Goncagül om sin far, at når han kun har fem års skolegang bag sig, skyldes det hans opvækstvilkår og ikke mangel på boglige evner. Landsbyskolelæreren havde således fortalt hendes farfar, at hendes far:

... var så dygtigt et barn, at han burde gå videre i skolen. Man kunne jo kun gå op til femte klasse i landsbyen, så skulle man endnu længere væk. Det kunne min farfar ikke se fidusen i. Det er nok også en af grundene til, at [min far] i højere grad end min mor snakker om, at vi skal have en uddannelse og leve vores egne drømme og ambitioner (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Goncagüls far måtte klare sig med sin korte skolegang. Det er trods alt mere end Almas' far har fået, for han kommer slet ikke i skole som barn. Om ham fortæller Almas tilsvarende:

Hvis min far havde haft muligheden, så var han blevet professor. Han er sindssyg dygtig. ... Han har så meget viden om *alt*. Jeg fatter ikke, hvordan han kan rumme det. Og jeg fatter heller ikke, hvordan det kan lade sig gøre – han har bare en [fantastisk] hukommelse. Han læser selvfølgelig lidt, men det er mere fjernsyn og nyheder han lærer det fra. Og han *sluger* det til sig. Jeg er temmelig sikker på, at han var blevet akademiker, hvis han havde haft de rette omgivelser (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Modsat disse fædres stærkt begrænsede muligheder for uddannelse er der i Danmark anderledes gode forhold for børns uddannelse, uanset forældrenes økonomiske og sociale status. I kontrast til den generelle antagelse om, at en lav social status ofte reproduceres i næste generation, men i overensstemmelse med eksistensen af et 'indvandrer-drive', fortæller en del kvinder således direkte, at forældrenes lave uddannelsesniveau har været en motivation til at klare sig bedre. Iffah, der har irakisk flygtningebaggrund og blev uddannet på universitetsniveau, fortæller fx således, at hendes far "... prøvede at få os til at værdsætte, hvor værdifuldt det var at få sig en uddannelse og ikke bare arbejde hele livet. For det syntes han jo var surt – det havde han jo prøvet."

Somas far er endnu en af de ufaglærte fædre, som lægger stor vægt på, at hans børn får sig en uddannelse. En uddannelse vil have grænseoverskridende værdi og kunne give højere status og et bedre liv, uanset om man bliver i Danmark eller rejser tilbage til Pakistan:

Min far har været meget glad for, at det fungerede, alting fungerede i Danmark, og han syntes, at det kun var, fordi, folk tog sig sammen til at tage en uddannelse. Han sammenlignede meget vores land med Danmark, fordi vi er så meget bagud, fordi folk jo er ufaglærte. Så han ville gerne have, at hans børn skulle uddanne sig og få en meget bedre fremtid, om vi så var her eller der. Planen var jo, at vi skulle tilbage, men sådan blev det ikke,

men om vi så var her, så var vores fremtid sikret (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

Somas far kommer allerede som stor teenager til Danmark sammen med sin far og har derfor haft et par år i den danske folkeskole i starten af 1970'erne. Som i Goncagüls historie om sin fars skolegang (i Tyrkiet) fortæller Soma følgende om sin far, da han var ung i Danmark:

Min far var en meget dygtig elev, og læreren var kommet over til min bedstefar og havde sagt om min far: "Han havde potentiale, han var meget dygtig, han skulle have lov til at uddanne sig". Men det fik han ikke lov til, fordi nu skulle han jo ud ... Selvom de boede her [i Danmark], så var det min bedstefar, der bestemte, at min far – for 30-40 år tilbage – skulle arbejde. Han skulle forsørge, han skulle tjene penge. Så han skulle arbejde allerede, da han var 17-18 år. Det er, fordi vi kom meget fra fattigdom, så min bedstefar ville bare have hurtigt tjente penge, så de kunne blive til et økonomisk værn (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

Uanset at Somas far således har haft gratis danskuddannelse inden for rækkevidde, har *hans* far ikke givet ham muligheden for at udnytte denne mulighed: For arbejdsmigranterne først i 1970'erne handlede det først og fremmest om at tjene penge. Almas, Goncagül og Soma har således alle fædre, som ikke har haft mulighed for at tilegne sig boglige færdigheder – men fædrene er meget opsatte på, at det samme ikke skal overgå deres børn.

STØTTE OVER GRÆNSER

Også forældre, der ikke selv bor i Danmark, kan støtte op om voksne døtres uddannelsesplaner. Det gælder for eksempel for Sabiya, der som 17-årig forlader sin fødeby for at gifte sig med en mand bosat i Danmark, der som hende selv har palæstinensisk baggrund. Efter at have fået tre børn og lært dansk på sprogskole uddanner hun sig som pædagog. Hertil har hun stor opbakning fra sin mor og sine otte søskende, bosat tusinder af kilometer borte:

Min mor har hele tiden sagt, at: ”Du *skal* få dig en uddannelse. Det hjælper dig”. Hun sagde hele tiden: ”Det er et våben, du har i hånden, som kan hjælpe dig, lige meget hvor du er i verden. Det kan hele tiden hjælpe dig”. Så hun har motiveret mig på den måde, hele tiden. Og mine søskende har også motiveret mig. ”Du skal, du skal, du *skal* – du skal ikke stoppe der”. Så vi har lært hele tiden, at det er det, vi har brug for – for at kunne kæmpe videre (Sabiya, pædagog, palæstinensisk baggrund).

De ovenstående citater indikerer, at såvel fædres som mødres opbakning til at uddanne sig kan tillægges stor betydning for, at man giver sig i kast med den store udfordring, et studie kan være. Det fremgår også tydeligt, at der i disse kvinders familier langt fra har været en norm om, at kvinder skal afholde sig fra at uddanne sig og i stedet fokusere på at indtage en mere traditionel kvinderolle.

Et problem, nogle kvinder oplevede, var derimod, at deres forældre – uanset deres positive indstilling til deres døtres uddannelse – ikke selv havde kvalifikationer til konkret at bakke studieaktiviteterne op. Dette forhold påpeges også i andre studier (Rambøll & Andersen, 2010; Thomson & Crul, 2007).

For eksempel fortæller Semra om sine forældre, at de dels er skuffede over, at hun i flere år ikke kom i gang med en uddannelse, dels er skuffede over, at hun, da hun endelig tager en uddannelse, ’kun’ bliver pædagog:

De vil jo selvfølgelig gerne have det bedste for os. Men som jeg siger – de har jo ikke gjort noget, eller givet noget. Min far har altid været sådan – han kunne finde på at sammenligne os med andre: ”Prøv at se den og den og den – prøv at se, hvad de har opnået”, for eksempel i forhold til uddannelse. Men jeg har det sådan lidt: ”Du har ikke selv givet noget.” Jeg skulle selv finde ud af tingene. Jeg kunne ikke rigtig få støtte eller hjælp fra min mor og far, fordi de ikke kunne sproget (Semra, pædagog, tyrkisk baggrund).

Semra oplevede dermed en modstrid imellem hendes forældres ambitioner på hendes vegne og de ressourcer, der var til at hjælpe hende. Det lykkedes for hende at afslutte en mellemlang uddannelse som pædagog,

men dels var dette en kamp for hende at gennemføre, dels oplevede hun, at hendes manglende akademiske succes skuffede hendes far.

Det foregående har i vidt omfang centreret sig om en generel resourcediskussion, der dermed i høj grad handler om *social klasse*, hvor indvandrere og flygtninge generelt har en lavere socioøkonomisk status end majoritetsbefolkningen som helhed. Dette vilkår forklarer en stor del af etniske minoritetsunges lavere uddannelsesfrekvens i forhold til unge fra majoriteten (Hvidtfeldt & Schultz-Nielsen, 2008). En yderligere pointe her har været, at der, uanset deres lave socioøkonomiske position, synes at være et 'drive' mod at tage uddannelse i en del etniske minoritetsfamilier (Sletten, 2001). En sådan stor fokus på uddannelse har helt klart været til stede i opvæksten hos hovedparten af denne rapports informanter.

En anden skillelinje, der har betydning for erfaringer i uddannelsessystemet, er *køn*. Hvordan vores informanters køn har haft betydning for deres forældres indstilling til deres uddannelse og for deres vilkår for at gennemføre denne, beskæftiger vi os med i næste afsnit.

PIGER OG UDDANNELSE – AMBIVALENS OG BEGRÆNSNINGER

Som det er fremgået, fortæller mange interviewpersoner, at deres forældre generelt bakker op om deres uddannelse. Dog figurerer der i en del interviews også visse forbehold i forhold til unge pigers rolle i et dansk uddannelses- og ungdomsmiljøes sociale liv.

Fra skandinaviske studier af unge med etnisk minoritetsbaggrund ved vi, at deres forældres direkte indflydelse på deres liv ofte er større end i etniske majoritetsunges liv (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007; Øia & Vestel, 2007). De kønnede forventninger til piger med etnisk minoritetsbaggrund inkluderer endvidere ofte normer omkring fx seksualitet, der er anderledes end de normer, man finder blandt majoriteten af (etnisk danske) unge på uddannelsesinstitutioner – og blandt disse unges forældre.

Blandt majoritetsunge kan der fx være en forventning om, at man får sig såvel en kæreste som sin seksuelle debut under sin ungdomsuddannelse. Således ligger den gennemsnitlige alder for seksuel debut i Danmark på knap 16 år (Nielsen, 2007). At skulle være gift, før man har

sin seksuelle debut, er endvidere noget, de færreste etniske danskere tillægger stor værdi. I dansk ungdomskultur indgår der derudover ofte ganske meget alkohol (Sundhedsstyrelsen, 2007). Med andre ord er det blandt etniske danskere normen frem for undtagelsen, at en fx 16-årig pige er seksuelt aktiv og regelmæssigt drikker alkohol. I en del etniske minoritetsfamilier ville en 16-årig pige, der havde en seksualpartner og regelmæssigt drak sig beruset, derimod ofte påkalde sig negativ opmærksomhed.

Hvilken adfærd der anses for passende for fx unge kvinder, er ikke noget, der let lader sig forandre (Mørck, 1998; Prieur, 2004). Disse normers betydninger kan medvirke til, at der i nogle etniske minoritetsfamilier kan være en ambivalens imellem, at man på den ene side anser uddannelse som noget særdeles positivt, men på den anden side ikke ønsker, at grundlæggende værdier om kvinders adfærd skal udfordres for kraftigt – og at man frygter, at dette kan blive tilfældet i uddannelsessystemet. Med andre ord bliver det til en balancegang, hvor piger godt nok skal komme hjem med gode karakterer, men ikke nødvendigvis med en kæreste eller med en promille i blodet.

RAMMER FOR PIGER UNDER UDDANNELSE

Denne balancegang går igen i mange af vores interviews. Forældrene støtter klart op omkring deres døtres uddannelse, men samtidig er der ofte visse begrænsninger i deres deltagelse i forskellige sociale aktiviteter i ungdomslivet. Som bosniske Jovanka beskriver det:

Selvom jeg var meget social i skolen, så var mit festmiljø ikke så stort ... Mine forældre var ikke så glade for det. Mest fordi vi kommer fra der, hvor vi kommer fra – de var bange. Også fordi jeg var en pige – de var ikke helt trygge ved det. Jeg måtte gå ud, men ikke så sent som danskere i den alder ... Og jeg blev hentet enten af min bror eller af dem, når jeg skulle hjem (Jovanka, pædagog, bosnisk baggrund).

Jovanka beskriver ovenfor, at hendes forældres utryghed hænger sammen med, at hun er en pige – som Soma tidligere i dette kapitel fortæller om sine forældre: "... vi var piger og 'åh nej' og alle de her ting, for vi

skulle jo ikke gå sammen med drenge og få drengevenner – lave alt det, som de ikke ønskede for os. Beskyttelse, kan man sige”.

Tilsvarende fremgår det af rapporten *Tryghed blandt unge nydanskere*, at unge kvinder med etnisk minoritetsbaggrund generelt føler, at de skal leve op til flere forventninger end drengene. Samtidig fylder familien meget i unge etniske minoritetspigers liv, og de oplever ofte, at der er bestemte krav og forventninger til deres rolle i familien (Shakoor & Riis, 2007).

Det pres, de unge piger kan opleve, opstår ikke udelukkende, fordi deres *forældre* har nogle bestemte holdninger og forventninger til dem. Flere af informanterne fortæller, at forældrene også er underlagt et pres. Her kan et bredere minoritetssamfund have indflydelse på forældrenes råderum i forhold til deres døtre (Mørck, 1998). Som Soma forklarer, så tænker forældrene meget på familiens omdømme:

Hvad vil de andre [pakistanere] sige? Hvad vil de andre synes? I vores kultur tænker forældrene meget på de andre, dem de kender – mine fars venner, mine onkler. At man ikke vil tabe ansigt til dem. Personligt er de med på det – det er bare mere sådan ’de andre’ ... De vil ikke have, der skal snakkes om ens familie ...

[Der er] forventninger om familienavnet. Nu var min far taxachauffør, og taxachauffører, de holder altid inde ved Hovedbanen, og så skal folk ikke sige noget om hans datter (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

En anden informant fortæller, at naboer kunne finde på at sige følgende til hendes forældre, dengang hun blev optaget på universitetet og derfor begyndte at pendle: ”Din pige studerer i København, men du ved jo ikke, om hun studerer, eller om hun mødes med drenge” – for det var sådan, man tror, at piger, som forlader byen, bare mødes med drenge” (Ceren, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund). Dette havde dog ingen betydning for Ceren’s engagement i uddannelse eller for hendes forældres støtte hertil.

Interviewene indikerer, at en negativ indstilling til kvinders autonomi og deltagelse i uddannelse, som nogle personer i etniske minoritetsmiljøer har givet udtryk for, kan være aftagende. En sådan forandring kan både være medvirkende til, og en konsekvens af, etniske minoritetskvinders øgede engagement i uddannelse i de senere år. Blot fra 1990-

1992 til 1999-2001 er andelen af kvinder, der starter på en ungdomsuddannelse efter grundskolen, fx steget fra 53 til 83 pct. (SFI-rapport 10:29, kapitel 6).

INFORMANTERNES STRATEGIER

Uanset eventuelle forandringer i normerne omkring etniske minoritetspigers adfærd fortæller informanterne om at skulle forholde sig til de regler, deres forældre satte op for dem i deres ungdom. Flere fortæller, at uanset at de kunne føle sig lidt 'socialt handicappede', respekterer de i høj grad deres forældres regler. Derfor fører disse fx ikke til de store konflikter. Det gjaldt fx Goncagüls teenageår i 1980'erne:

Fester kom jeg ikke rigtig til. Dels fordi jeg aldrig spurgte, om jeg måtte komme til fester – det sagde mig ikke så meget. Plus at jeg havde en meget klar idé om, det var lidt bøvet. Jeg gjorde det nok nemt for mine forældre, at jeg ikke var sådan en, der ville til fester hele tiden (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

En tilsvarende oplevelse beskriver Sayyidah:

Tilværelsen socialt var jo lidt besværliggjort af, at man ikke måtte så mange ting hjemmefra. Vi måtte jo ikke tage med til nogen fester, så det var jo lidt socialt handicappet på den måde. Jeg havde så nogle veninder, jeg tog over til, og sådan – jeg trivedes nu fint nok (Sayyidah, universitetsuddannelse, pakistansk baggrund).

Flere af de interviewede kvinder giver således udtryk for, at de først og fremmest ikke ønsker at såre eller skuffe deres forældre eller få konflikter med dem – noget, som etniske minoritetsunge også generelt er mere bekymrede for end majoritetsunge (Shakoor & Riis, 2007). De værdsætter endvidere den grad af frihed, deres forældre allerede havde givet dem, fx i form af opbakning til uddannelse.

Endvidere kan deltagelse i uddannelse i sig selv være med til at udvide etniske minoritetspigers udfoldelsesmuligheder betragteligt, fordi nye former for aktiviteter bliver tilladt (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007).

Således måtte Goncagül godt nok ikke deltage i fester, men lejrskole var noget andet:

Min far har været meget opsat på: Handler det om skole? Handler det om trivsel i skolen? Så gør jeg det selvfølgelig. Jeg kom med på lejrskole og studietur. Første gang jeg skulle på lejrskole i 7. klasse, der strittede min mor lidt imod, men far sagde: ”Det gør alle de andre børn også, det skal hun selvfølgelig”. Efterfølgende med studieture: Der har ikke været nogen forhandlinger – det har ikke været noget problem. Alt, hvad der var studierelateret, var helt fint (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Andre informanter opnår tilsvarende et øget råderum igennem hårdt forhandlingsarbejde med deres forældre. På den måde kommer nogle fx på studieophold i udlandet uden at bringe deres gode forhold til forældrene i fare. Informanterne til dette projekt fortæller i høj grad om at have engageret sig i forhandlinger og argumentation med deres forældre frem for at have været i oprør og opposition.

Disse observationer stemmer overens med et nyt studie af unge tyrkiske kvinder. Dette studie dokumenterer, at der finder en gradvis forandringsproces sted. Her forhandler unge kvinder med tyrkisk baggrund sig frem til øgede frihedsgrader. Denne proces indebærer ikke et åbenlyst generationsopgør, som disse unge kvinder heller ikke selv er interesserede i (Kragh, 2010).

KAN KØNNEDE BEGRÆNSNINGER VÆRE PRODUKTIVE FOR UDDANNELSE?

Vi ved, at piger i uddannelsessystemet generelt klarer sig bedre end drenge, men også at denne forskel imellem de to køn er større blandt minoriteterne end blandt majoriteten. Sidstnævnte forskel er opstået i løbet af de sidste par årtier (SFI-rapport 10:29, kapitel 7).

En mindre del af denne forskel imellem etniske minoritetspigers og -drenge uddannelsessucces kan måske forklares med kønnede forskelle i, hvordan de to grupper bruger deres fritid. Når man sammenligner de to køn i 15-19-års-alderen ses fx, at minoritetsdrenge bruger mere

tid på fester, venner og kærester end pigerne, mens pigerne omvendt bruger mere tid på lektier (Mikkelsen et al., 2010). Også blandt majoritetsunge bruger piger mere tid på at lave lektier end drenge (Mehlbye et al., 2000). En fortolkning af dette mønster er, at kønsforskelle i fritidslivet – herunder de begrænsninger for nogle etniske minoritetspigers mobilitet, som vi hørte om i det foregående afsnit – kan være med til at skabe gode rammer for fx megen lektielæsning.

Et andet element er, at etniske minoritetspiger oftere laver husarbejde i hjemmet end deres brødre – en kønsforskel, som man også genfinder hos majoriteten (Deding & Olsson, 2009). Flere af vores informanter fortæller i den forbindelse, at lektielæsning kunne fritage piger for det huslige arbejde, de ellers skulle indgå i. Dette kunne give piger et øget incitament til at koncentrere sig om skolen:

Jeg hjalp en del til derhjemme, men der var hele tiden den her dispensation, hvis jeg skulle lave lektier: Der skal vaskes op – så skal der laves lektier ... (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

[Min mor] bakkede op om [min uddannelse]: ”Lad være med at tage opvasken, jeg skal nok gøre det – gå ind og lav lektier”. Godt nok gik man ikke ind og lavede lektier hver gang (lille latter) (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Endelig fortæller nogle informanter, at en grund til at stile imod en høj uddannelse er, at et højt uddannelsesniveau giver en kvinde en højere grad af selvbestemmelse, der også fx kan påvirke hendes forhold i ægteskabet. Dette ser vi på i det næste afsnit.

'DE RØDE LINJER'

En informant, Liyana, reflekterer i særlig grad over de kønnede udfordringer, nogle etniske minoritetspiger kan opleve i forbindelse med blandt andet uddannelse. Hun bruger metaforen 'de røde linjer' for grænser for autonomi og passende adfærd. Gennem uddannelse kan man flytte disse linjer og dermed tilegne sig et større råderum.

Konkret er Liyanas far ambivalent omkring, hvorvidt hans datter skal uddanne sig eller ej. I modsætning til de fleste fædre, vores informanter fortæller om, fokuserede han ikke entydigt på uddannelses positi-

ve betydning. Han var splittet i forhold til også at have mere traditionelle forventninger til kvinders rolle i samfundet.

Med metaforen 'de røde linjer' beskriver Liyana grænser hun som udgangspunkt skulle holde sig inden for, men som hun også kunne forsøge at flytte på. Derved kunne hun udvide rammerne for det acceptable og opnå en højere grad af personlig frihed på længere sigt:

Faktisk var mine forældre ikke helt klar over, hvad de ville med os børn. Især min far. Han var ikke helt klar over, hvordan han skulle håndtere os. Om vi skulle være de *dygtige* muslimske piger [under uddannelse], eller om vi skulle være dem der i hjemmet – lave mad og sørge for, at hjemmet var rent. Han var meget frustreret over, at han så, at hans venners børn var gode til at gøre rent. Den ene pige havde tørklæde på og sådan, så han kom hjem og sagde: "Hvorfor gør I ikke sådan? Hvorfor gør I ikke rent der?" og "hvorfor er I ikke sådan og sådan?" Altså, han var meget splittet, og det var hårdt for ham, det tror jeg – han kommer fra en baggrund, hvor han var uddannet, men hele hans familie er ikke uddannet.

Og han hørte jo lidt sin familie sige: "Piger, de skal jo ikke uddanne sig, de skal jo alligevel hjem til deres mand på et tidspunkt og være hjemme". Så han kunne ikke lige finde ud af det. Men jeg blev ved med at ville have mere og mere frihed, og jeg vidste godt, det var den eneste vej – det med, at man er en pige, og man skal være *under*, det følte jeg allerede i 7.-8. klasse, at det ville jeg ikke være. Altså under manden ...

Vores kultur, normer – det er sådan noget med, at piger, de skal være hjemme og de der ting. Dem flyttede jeg på. Jeg viste dem, at de kunne stole på mig. Så hvis jeg sagde, at nu skal jeg til det her sted, og når de så ringede, så var jeg der hver gang. Og jeg kan huske i 8. klasse, at min far han lige ville lugte, om jeg havde røget – lige for at sikre sig. Så for at opnå mit mål, så gjorde jeg det heller ikke. Jeg tog til fester og på lejr tur og det hele, [men] jeg ved, hvor de røde linjer er, hvor mine grænser er. Jeg havde fået den frihed, og jeg misbrugte den ikke.

Jeg følte, at hvis jeg tog mig en uddannelse, så ville jeg altid være den pæne pige. Men jeg følte også, at den eneste måde, jeg kunne sige "ved du hvad" – til en eller anden mand – "du

har slet ikke ret. Det, *jeg* siger, er ret, og det *ved* jeg” – det var kun [muligt], hvis jeg tog mig en uddannelse ... Vi kom jo til det her land og vidste ingenting. Min mor, hun var meget sårbar og havde os, og vi var meget kernefamilie-agtige. Og min far var jo den beskyttende. Men vi [Liyana og hendes søstre] ville gerne ud og vise: Vi kan nu godt selv. Vi kan, og de røde linjer sætter vi sammen, så det ikke kun er manden i hjemmet (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Liyanas fortælling rummer både styrke og tilpasning, selvstændighed og loyalitet. Den viser, at uddannelse for hende er et projekt mod øget selvbestemmelse – et projekt, man ikke skal risikere at sætte over styr ved ikke at være til at stole på i forbindelse med skolefester eller ved at ryge i smug. Men hendes vej gennem uddannelsen er også en færd ind på nyt og ukendt terræn, som især hendes far har forbehold og bekymringer over for. Ved at uddanne sig har hans døtre til dels ladt traditionelle dyder bag sig, og dette kunne blive opfattet som en udfordring af etablerede kønsroller.

For Liyana er uddannelse en vej til, at hun som kvinde vil kunne sætte sig igennem over for en fremtidig mand – selv være med til at trække grænserne i sit eget liv. Vejen dertil er smal, men farbar, og gradvist og forsigtigt får hun udvidet sit råderum.

Liyanas historie handler i høj grad om et skisma imellem, om det nu er ’rigtigst’ for en kvinde at bruge sin tid på at uddanne sig og orientere sig imod et fremtidigt liv på arbejdsmarkedet – eller om hun i højere grad skal forberede sig på et liv, hvor mand og børn er det eneste centrum. Som ung kvinde med etnisk minoritetsbaggrund kan man dermed blive udsat for krav, der undertiden kan virke uforenelige (Prieur, 2004). Liyanas fortælling viser, at også hendes far føler sig udfordret og skal håndtere modstridende krav og forventninger i forhold til hans døtres adfærd. Her har det også betydning, at Liyana er det ældste barn. For Liyanas yngre søstre er uddannelsesvejen nemmere at følge, fordi faderens ambivalens gradvis ændrer sig mod fuld støtte til uddannelse. Man må også erindre, at Liyanas fortælling refererer til hendes teenageår i 1990’erne, hvor uddannelse for etniske minoritetspiger ikke var så almindeligt, som det sidenhen er blevet.

Liyanas fortælling er også et eksempel på, at nogle unge kvinder stiler imod uddannelse, blandt andet fordi det kan give dem en højere

grad af selvbestemmelse (Jakobsen & Dahl, 2005). Denne højere grad af selvbestemmelse og personlig mobilitet har deres brødre ofte mulighed for, uanset om de uddanner sig eller ej. Dette kan tænkes at forøge nogle pigers incitament til at uddanne sig. Den observerede kønsforskel kan dog også knyttes til en række andre forhold, som berøres i næste kapitel.

SAMMENFATNING

Kvinderne, som vi har interviewet til denne rapport, er vokset op under forskellige forhold. Deres fortællinger viser, at historiske forskelle imellem forskellige grupper af indvandrere og flygtninge fortsat har betydning. For eksempel er der forskel på at vokse op med ufaglærte forældre, der kom til Danmark som arbejdskraftsindvandrere, eller i en flygtningefamilie, hvor forældrene i nogle tilfælde har en høj uddannelse med sig fra oprindelseslandet. Endvidere er der forskelle i, hvornår forskellige grupper af indvandrere og flygtninge er ankommet til Danmark, og dermed, hvor mange år de har haft her i landet. Disse historiske omstændigheder medvirker til, at unge kvinder med etnisk minoritetsbaggrund kan have meget forskellige vilkår for at uddanne sig i Danmark i dag.

De interviewede kvinders fortællinger illustrerer også, at mange etniske minoritetsunge vokser op i familier, der er mindre socialt og økonomisk velstillede end hovedparten af majoritetsunge. Dette kan fx betyde ringere boligforhold med mindre plads og ro til at lave lektier. Det kan også betyde, at forældre ikke er i stand til at hjælpe deres børn med lektierne eller forstå de udfordringer, de møder i uddannelsessystemet.

Når man som helhed sammenligner etniske minoritetsunge med unge fra majoriteten, er det vigtigt at huske på, at denne sammenligning i høj grad også kommer til at ske på tværs af sociale niveauer. Forskning viser, at social arv – forældres uddannelsesniveau og socioøkonomiske placering i samfundet – er meget vigtig for, hvor godt børn klarer sig i uddannelsessystemet. Når nogle etniske minoritetsunge møder vanskeligheder i uddannelsessystemet, og som gruppe klarer sig dårligere her end majoritetsunge, er det dermed i høj grad sociale – frem for etniske – forskelle, der ligger til grund.

Som også denne rapports interviews viser, er der derimod meget stor interesse for og opbakning om uddannelse i mange etniske minori-

tetsfamilier, uanset at forældrene evt. selv har ringe uddannelsesmæssige kvalifikationer. Denne fokus på uddannelse er central for at forstå den store vækst, der har været i uddannelsesniveaut hos etniske minoriteter igennem de sidste to årtier. Interviewene illustrerer desuden, at forældres ringe uddannelsesbaggrund stammer fra en opvækst under vilkår, hvor uddannelse ikke var en reel mulighed, frem for af manglende evner eller interesse. Efter migrationen til Danmark har den næste generation nogle helt andre positive muligheder for uddannelse. I nogle familier hører vi om, at uddannelse bliver et kollektivt projekt – noget, som de unge stiler imod, og som deres forældre i høj grad tilskynder til og bakker op omkring. Dette stemmer overens med forskning, der viser, at uddannelse tillægges stor positiv betydning i mange etniske minoritetsfamilier (Andersen, 2008; Støren & Helland, 2009).

Ved kun at interviewe kvinder, der har afsluttet en mellemlang eller lang videregående uddannelse, har vi i forbindelse med denne rapport ikke talt med nogen af de mange kvinder, som ikke når så langt, fordi de fx falder fra deres uddannelser undervejs. Interviewene med kvinder, der har uddannet sig som pædagoger, viser dog, at nogle kvinder, der fx har boglige problemer i folkeskolen og forlader studierne efter folkeskolen, læser videre efter nogle år, hvor de har arbejdet, er blevet gift og har fået børn. Deres fortællinger viser betydningen af et uddannelsessystem, hvor også voksne har mulighed for at uddanne sig.

Med hensyn til køn ved vi fra statistikken, at piger med etnisk minoritetsbaggrund klarer sig bedre i uddannelsessystemet end deres brødre. En stor del af denne forskel må tilskrives generelle kønnede processer i såvel uddannelsessystemet som i privatsfæren. Her viser undersøgelser, at piger uanset etnisk tilhørsforhold fx laver mere husarbejde og flere lektier end drenge. Dog kan begrænsninger i etniske minoritetspigers personlige mobilitet muligvis være med til at forklare en mindre del af deres gode uddannelsesmæssige resultater.

Det kan tænkes, at disse begrænsninger giver en del etniske minoritetspiger gode rammer for at koncentrere sig om skolearbejde. Det kan også tænkes, at disse begrænsninger er med til at motivere nogle piger til uddannelse, fordi uddannelse giver dem en mulighed for en øget selvbestemmelse i forhold til, hvad de ellers ville have. Dette kan være endnu en del af forklaringen på, at kønsforskellen i uddannelsesniveau er større blandt etniske minoriteter end blandt majoriteten.

FOLKESKOLE OG UNGDOMSUDDANNELSE

SKOLETIDEN – FAGLIGHED, FORSKELLIGHED, FÆLLESSKAB OG FESTER

Dette kapitel tager afsæt i de erfaringer, de interviewede kvinder har fortalt om fra årene i folkeskolen og på ungdomsuddannelsen – formative år i det uddannelsessystem, der i dag udgør den primære ramme om overgangen fra barn til voksen (Illeris et al., 2009). Disse år i uddannelsessystemet handler langt fra kun om at tilegne sig faglige færdigheder – tiden her handler også om at finde ud af, hvem man selv er, og hvem man er på vej til at blive. I den forbindelse er de enkelte individers samspil med de sociale fællesskaber, de indgår i (eller udgrænses fra) af stor betydning. Identitet formes i komplekse samspil imellem, hvordan man *identificerer* sig selv, og hvordan man *kategoriseres* af andre (Jenkins, 2004). I disse processer kan såvel køn og klasse, som etnisk minoritetsbaggrund, spille centrale roller.

Først kigger vi på *faglighed* – om at lære det, som skolen har som sit hovedformål. Dernæst kigger vi på kvindernes erfaringer med såvel *forskellighed* som *fællesskab*. Den sidste del af kapitlet tager tråden om forhandlede grænser for acceptabel kvindelig adfærd op, og diskuterer dette i forhold til de *fester*, der er en etableret del af den danske uddannelseskultur.

FAGLIGHED

Skolens *raison d'être* er i høj grad at lære eleverne en lang række faglige færdigheder, de kan bruge på deres videre færd i livet. Flere af informanterne til denne rapport – der jo alle havde afsluttet en mellemlang eller lang uddannelse – fortæller her, at de har klaret sig rigtig godt i skolen. For eksempel fortæller Liyana (hende med 'de røde linjer') følgende om at have været en ambitiøs og målrettet folkeskoleelev:

Jeg ville gerne være den bedste i klassen, og jeg ville være fremme i skoene med at lave lektier. De [andre elever] syntes, jeg var underlig, fordi jeg skrev, at jeg skulle lave lektier den dag og den dag. Det skriver man da ikke i sin kalender i 8. klasse! Men det gjorde jeg (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Liyana gjorde sig umage for at være "fremme i skoene" i en sådan grad, at de andre elever syntes, hun var "underlig". Et studie af mønsterbrudselever på ungdomsuddannelserne finder tilsvarende, at især elever med etnisk minoritetsbaggrund kan være ambitiøse på en måde, der kan virke uvant i danske klasseværelser. Forfatterne fremhæver vigtigheden af, at der skabes plads også til disse elever (Elsborg et al., 2005).

I forhold til drenge med samme etniske baggrund havde Liyana – som pige – måske endda bedre muligheder for at gå højt op i sin skolegang. Uanset etnisk baggrund klarer piger sig generelt bedre end drenge i skolen (Bakken et al., 2008), hvilket blandt andet kan skyldes, at drenge, der har en svag socioøkonomisk baggrund og har svært ved at klare sig godt på skolens præmisser, i stedet kan gå i opposition til skolens krav (Willis, 1977).

Denne kønsforskel i pigernes favør genfindes hos etniske minoritets elever. Her viser forskning tilsvarende, at det for etniske minoritetspiger som Liyana generelt kan være nemmere samtidig at være 'rigtige piger', 'gode muslimer' og 'dygtige elever', end det er tilfældet for drenge med etnisk minoritetsbaggrund (Gilliam, 2006) (SFI-rapport 10:29, kapitel 5). Hvor en dreng, der tager sit skolearbejde meget alvorligt, risikerer at blive stemplet som 'nørdet' eller 'piget', løber en pige ikke en tilsvarende social risiko i pigernes fællesskab.

En anden arbejdsom elev er Almas. Hun fortæller dels, at hun tog sit skolearbejde meget alvorligt, dels at hun også – uanset at hun klarede sig godt i skolen – ikke altid følte, at lærernes bedømmelser var helt retfærdige:

Rent fagligt var jeg faktisk ret dygtig. Min lærer var meget imponeret over, hvor meget jeg lagde vægt på at få lavet mine ting ... Jeg var meget målrettet hele vejen igennem. Jeg knoklede også for det ... Men jeg syntes, jeg knoklede meget mere, end jeg følte, at mine venner gjorde. Ikke fordi jeg ikke var *dygtig*, men jeg ville bare gøre det meget *bedre*. Men jeg syntes bare, at selvom de ikke havde anstrengt sig for at gøre det *rigtig* godt, så fik de nogle karakterer, der var rigtig gode. Jeg synes, det var ... det kunne ikke være helt rigtigt! Jeg konkurrerede meget med Per i matematik (latter). Jeg synes slet ikke, at han var lige så dygtig som mig, så hvorfor skulle han have de samme karakterer som mig? Det kunne jeg ikke helt forstå (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Det er naturligvis meget muligt, at klassekammeraten Per var en lige så god – eller bedre – elev end Almas. Men det kan også hænge sammen med, at det at være 'dansk' og 'en god elev' knyttes tæt sammen i folkeskolen, og at det generelt er etnisk danske elever, der fremhæves som de gode eksempler til efterfølgelse (Gilliam, 2006).

Uanset at hun ikke føler sig helt belønnet efter fortjeneste, klarer en dygtig kvindelig elev som Almas sig dog godt i skolen. Andre informanter har en sværere skoletid og fortæller ikke om at have været 'dygtige elever'. De har derimod været 'stille piger'. Dette kan hænge sammen med, at elever, der er uvante med skolens koder og ikke er sikre på, hvad der forventes af dem, enten gør 'det forkerte' i skolen eller vælger slet intet at gøre. Især mange piger vælger den sidstnævnte strategi og bliver dermed stille elever. Både i danske og internationale skolestudier karakteriseres en stor del af pigerne med etnisk minoritetsbaggrund som 'stille' (Gilliam, 2006; Gitz-Johansen, 2006a).

En, der fortæller, at hun følte sig fremmed i forhold til undervisningen og reagerede ved at være meget stille for ikke at gøre noget forkert, er Semra:

Jeg har altid haft det problem, at jeg har været en stille pige i skolen. Det har jeg også haft senere hen. Det var lidt hårdt, synes jeg. Mest på grund af min person, tror jeg ... jeg var *meget* stille, man kunne ikke få et ord ud af mig (Semra, pædagog, tyrkisk baggrund).

Ikke overraskende er det i høj grad ambitiøse elever som Almas og Liyana, der efterfølgende tager længerevarende akademiske uddannelser. De kvinder, der beskriver, at de i deres skoletid har været 'stille piger', har ofte dårligere erindringer fra skolen. Hyppigt har de efterfølgende mindre lineære uddannelsesforløb og afbryder fx uddannelser. Når de indgår i denne undersøgelses materiale, er det, fordi de på et tidspunkt har fuldført en uddannelse som pædagoger. Vi vender tilbage til dette emne i kapitel 4.

SOCIALE FÆLLESSKABER OG FORSKELLE

I kvindernes fortællinger fra deres folkeskoletid fylder de sociale relationer i skolen en del. Dette stemmer overens med, at de unge år er af stor betydning for den enkeltes identitetsdannelse, hvor det at være 'inden for' eller 'uden for' forskellige sociale fællesskaber kan fylde meget i den enkeltes liv.

I forhold til deres skoleklassers sammensætning laver alle informanterne et skel imellem de 'danske' piger og de 'fremmede', 'udenlandske' eller 'muslimske' piger, som de selv tilhører. Også skoleforskningen påpeger, at dette er en central skelnen, der anlægges af såvel elever som af lærere (Andersen, 2005; Gilliam, 2006; Gitz-Johansen, 2006a)

Denne skelnen spiller dog forskellige roller. Således fremhæver nogle kvinder gode oplevelser fra deres skoletid, hvor de følte sig inkluderet i majoritetens fællesskab på trods af deres 'anderledes' etnicitet, mens det modsatte er tilfældet for andre. Som et eksempel på det første, fortæller Jovanka, der kom til Danmark fra krigen i Bosnien som 7-årig, følgende:

Jeg havde det godt [i skolen]. Jeg fik hurtigt venner. I starten kiggede de selvfølgelig lidt sjovt på mig – hvem jeg var. De var nysgerrige – ligesom jeg var. Jeg var selvfølgelig nervøs. Men jeg

faldt hurtigt til, og jeg fik nogle rigtig gode veninder, som jeg stadigvæk har kontakt med. Jeg har aldrig oplevet racisme eller noget. De var meget imødekommende og søde og ville gerne lære mig at kende og hjælpe mig og støttede mig, hvis der var noget, jeg ikke lige kunne finde ud af (Jovanka, pædagog, bosnisk baggrund).

Ikke alle interviewede kvinder føler sig lige så godt tilpas som Jovanka. En del beskriver at de, i hvert fald i perioder, har følt sig uden for. Dette er nok en erfaring mange, uanset etnicitet, kan nikke genkendende til. Som Goncagül fortæller:

[I folkeskolen] var jeg en dygtig elev og klarede mig godt i timerne. Men socialt hang det måske lidt mere. Frem til 4. og 5. klasse var der sådan noget med klikedannelser. Piger: Hvem var smart, og hvem var ikke smart? Jeg endte så i kategorien 'ikke smart'. Jeg var sådan lidt en enspænder. Passede meget mig selv. Folkeskoletiden er ikke en, jeg husker med masser af legekamrater og sjov og ballade i frikvartererne (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Ens etniske minoritetsbaggrund kan dog også have direkte betydning for, om man føler sig som en del af fællesskabet eller ej. Går man kun i klasse med få andre med minoritetsbaggrund, kan det medføre, at man i højere grad fremstår som 'anderledes', hvilket kan opleves ubehageligt. Det oplever Sayyidah i forbindelse med, at hendes familie flytter:

[Min folkeskoletid] var fin. Jeg boede på Vesterbro, til jeg var 12 år. Der følte jeg mig hjemme. Men så flyttede vi til Valby. Der var der ikke så mange udlændinge – der var kun to i klassen. Det var ikke særligt fedt. Man følte sig hele tiden uden for på en anden måde. Jeg tror ikke, de var så vant til mange udlændinge på den skole ... Så kom jeg i gymnasiet, og så var der en masse udlændinge igen. Det er ikke, fordi det nødvendigvis hænger sammen med, om man føler sig tilpas, men det gjorde det så der. Det var i hvert fald lidt bedre (Sayyidah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

Sayyidah sammenligner sine erfaringer, de tre steder hun gik, frem til hun bliver student, og hun knytter andelen af udlændinge i klasserne til, om hun føler sig udenfor eller ej. Uanset at hun er født i Danmark, kan man tydeligt se på Sayyidah, at hendes forældre er indvandrede – hun er 'kropsligt mærket' som 'ikke-dansk' (Staunæs, 2004), en fysisk markering af at være 'anderledes' i forhold til den lysere danske majoritetsnorm. I hendes personlige erfaring er det således bedst, når der er flere 'udlændinge' i samme klasse til at deles om den synlige 'anderledeshed'.

Såvel Jovankas som Sayyidahs personlige fortællinger forholder sig dermed – på hver deres måde – til et oplevet skel: Uanset om de har boet hele eller det meste af deres liv i Danmark, bliver de ikke kategoriseret som hørende til den danske majoritet. På grund af deres etniske minoritetsbaggrund tilhører de en 'anderledes'-kategori. De er afvigelsen fra den 'umærkede' etnisk danske majoritetsnorm (Staunæs, 2004).

Flere forskere påpeger, at en sådan grænsedragning baseret på etnicitet har relativt stor betydning i Danmark i forhold til en del andre lande. Dette kan skyldes, at Danmark er et lille land, der tidligere har været anset for meget etnisk homogent. Dermed findes ikke en lang historisk erfaring med synlig forskellighed (Hervik, 1999; Hervik, 2004; Kofoed & Simonsen, 2010). Denne forskelssætning uddybes af en skandinaviske vægtning af *lighed*, der i høj grad forstås som *enshed* – og da det (synligt) forskellige vanskeligt kan blive *ens* med omgivelserne, kan det vanskeligt indgå på lige fod i det nationale fællesskab (Gullestad, 2002b; Pedersen, 2007).

SKOLESKIFT – AT VÆRE FORSKELLIGE ELLER ENS

Sayyidah beskriver ovenfor, hvordan skellet imellem 'dem' og 'os' har betydning for hendes trivsel, og at hun i forskellige sammenhænge føler sig 'uden for' som etnisk minoritet i en af sine skoleklasser. Dette tema går igen i andre fortællinger om skoleskift. Skoleskift er nemlig ikke kun noget, der (som i Sayyidahs tilfælde) finder sted, fordi forældre vælger at flytte. Vi hører i flere tilfælde om piger, der selv aktivt ønsker at skifte skole.

Deres fortællinger viser for det første, at skolernes elevsammensætning langs både etniske og sociale skillelinjer kan have forskelligartede betydninger. For det andet viser fortællingerne, at nogle af

de interviewede kvinder, selv i så ung en alder som 14 år, tager et meget stort ansvar på sig og forsøger at forme deres eget liv. Denne store selvstændighed opstår til dels som en respons på flere unge kvinders oplevelser af, at deres forældre reelt har mindre kendskab til livet i Danmark, end de selv har. Deres forældre er dermed ikke særligt godt rustede til at kunne hjælpe deres egne døtre, der i stedet formår at handle på egne vegne.

Nedenfor gengiver vi to sådanne fortællinger om skoleskift. Den første fortælling introducerer også et tema, vi vender tilbage til senere i kapitlet, nemlig den ungdomskultur, der får stigende betydning i folkeskolens ældste klasser.

LIYANAS SKOLESKIFT

Liyana fortæller i kapitel 3 om at navigere mellem 'de røde linjer' og håndtere forskelligartede, og undertiden modsatrettede, forventninger til unge kvinder. Nedenfor fortæller hun følgende om et skoleskift, hun selv sætter i værk:

Vi boede i [bebyggelse] – der var mange børn med anden etnisk baggrund, så selvom det var langt væk, sendte mine forældre os i en anden skole, så jeg kunne lære dansk ... På et tidspunkt var det bare hårdt for mig, fordi danske børn, de begynder i 7. klasse at få nye vaner. Sjovt nok alkohol og cigaretter og alt det der. Og det måtte jeg ikke.

Dels følte jeg, at jeg ikke ville gøre noget forkert over for mine forældre, men jeg syntes også, det virkede som det mest rigtige [at lade være], fordi jeg godt vidste, at det var uden for min kultur og mine normer.

Jeg valgte simpelthen at opsøge min far og fortælle ham, at det var for hårdt, så jeg ville gerne flytte klasse. [Min far] sagde: "Du kan godt klare dig der. Hvorfor vil du skifte skole? bla bla bla". Men efter jeg havde taget en snak med ham, kunne min far godt forstå det. Han kender de her problemer – han kan godt mærke, at der er sådan et dilemma inden i et barn med, hvad *kulturen* siger, og hvad *samfundet* tillader, og hvad de andre børn laver, og altså – det er jo svært.

Så derfor flyttede jeg i starten af 8. klasse til en skole, der ligger tættere på. Det var dejligt. Der var flere piger med min

baggrund – tyrkiske piger og arabiske piger. Men det sjove var, at jeg ikke gik med de her piger – jeg endte med at gå med de danske piger. Altså, jeg var blevet for dansk, nærmest (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Liyanas skoleskift handler i høj grad om at forholde sig til teenagealderen, hvor hendes danske klassekammerater fx begynder at ryge og drikke. Det er Liyanas far, som sender sin datter i en skole med få etniske minoritets elever, for at hun bedre kan lære dansk. Det er dermed ikke hans bekymring for, hvad hans datter møder i skolesammenhæng, der initierer skoleskiftet. Det er derimod Liyana selv, der er primus motor, idet hun forsøger at mindske modsætningerne imellem de sociale praksisser, hun møder i skolen, og den adfærd, hun dels hjemmefra forventes at opfylde, og som hun også selv ønsker at leve op til. Som hun formulerer det: ”Der er sådan et dilemma inden i et barn med, hvad kulturen siger, og hvad samfundet tillader ... – det er jo svært”.

Dog har de mange år på en hovedsagelig etnisk dansk skole gjort, at hun – efter sit skoleskift – ikke umiddelbart ’passer ind’ med de andre minoritetspiger. Derfor går hun i en periode mere sammen med de ’danske’ piger. Dette viser, at grænserne imellem majoritets- og minoritetspiger er variable.

Også en etnografi blandt piger i en etnisk blandet gymnasieklasse viser, hvordan grænsen imellem majoritet og minoritet til dels kan overskrides (Nielsen, 2005). Denne grænse italesættes ofte som et skel imellem ’danskerne’ og ’muslimerne’ (Gilliam, 2006), og en ’dansk’ pige kan blive anset for at være ’næsten muslimsk’ (uanset religiøs overbevisning) afhængig af hendes adfærd i forhold til alkohol, kærester og venskaber, ligesom det modsatte også kan være tilfældet (Juelskjær, 2009; Nielsen, 2005).

Liyana slutter dog sin fortælling med at sige, at ... ”da jeg havde gået der [i den nye klasse] i et halvt år, begyndte jeg også at blande mig med de andre [etniske minoritets-]piger. Jeg syntes, de var skidesøde ... Jeg begyndte at være venner med dem og følte, at, ja, de drikker jo ikke, og de tager jo heller ikke til fester”.

Historien om Liyanas skoleskift handler overordnet set om at forholde sig til udfordringer i forhold til at være en ’pæn pige’ med etnisk minoritetsbaggrund under uddannelse og at bruge et skoleskift til at mindske spændingerne imellem normer og praksisser, der dominerer

hhv. hjemmemiljø og skolemiljø. Dette er derimod ikke det centrale tema i den næste historie om skoleskift – fortalt af Mahsa.

MAHSAS SKOLESKIFT

Hvor Liyanas historie handler om kønsmæssige normer, handler Mahsas historie i høj grad om at navigere i forhold til *sociale* forskelle. Den sociale forskel falder dog sammen med hhv. en lav og en høj andel af etniske minoritetselever på to forskellige skoler. En væsentlig lighed med Liyanas historie er, at også Mahsa er en meget selvstændig pige med flygtningebaggrund. Hun må i høj grad selv bære ansvaret for at forme sin egen fremtid, så godt hun kan, da hendes forældre har andre problemer at slås med:

Jeg var i en sød klasse, og jeg har sådan set været venner og været hjemme hos alle mine klassekammerater i perioder. Men jeg følte aldrig rigtigt, at jeg var sådan *helt* inde i klassen, *en del* af klassen på den måde. De boede jo også alle sammen i et helt andet område.

Jeg boede i [indvandrer-tæt bebyggelse], og skolen lå ovre i sådan et hippieområde – det var alle dem, der boede i rækkehus og i villa, der gik i skole dér. Det var jo fint nok, de var søde nok, men jeg passede egentlig ikke rigtigt ind. Jeg var lidt en rebel og kunne godt lide at være sådan lidt på tværs, lidt en outsider. Så jeg var veninde med klassens punker.

Og i og med at jeg boede i [X-bebyggelse], var jeg jo der om eftermiddagen, og så var man ude i gården, og så mødte man folk der – så mine venner boede der. Jeg fik heller ikke særligt meget ud af skolen sådan fagligt – jeg havde brug for noget mere udfordrende. I 7. klasse pjækkede jeg som en sindssyg – gik ud og røg cigaretter og sådan noget i stedet for at komme i skole, så jeg tænkte sådan: "Ayh, nu må det være nok, nu skal jeg snart ... jeg har 2-3 år tilbage til ligesom at tage mig sammen og gøre mig bedre fagligt". Og det var egentlig ikke noget, jeg snakkede med nogen om, det var bare oppe i mit eget hoved.

Så sagde jeg til min mor, at jeg gerne ville flytte til X-skolen, hvor min bedste veninde også gik. Jeg sagde, at det var, fordi der var lidt mere fokus på det faglige. Det syntes [min mor] var fint.

Og nu havde jeg jo været denne her rebel – sådan lidt hende, der hang ud på gaden og røg cigaretter og sådan noget, så alle mine venner i den der klasse, de tænkte: ”Nu kommer hun”, og vi var alle sammen nogle rødder. Men da jeg så flyttede over, så tror jeg bare, at det var sådan en eller anden mulighed for mig til at blive *en anden* end den, jeg har haft mulighed for at være. Så jeg blev klassens duks (ler lidt).

Jeg mødte ti minutter i otte hver morgen, jeg røg stadigvæk cigaretter og sådan noget og sagde lærerne imod, men jeg lavede alle mine lektier og var den, der havde hånden mest oppe i timerne. I 8. klasse begynder man jo at få karakterer, så jeg scorede klassens højeste gennemsnit (Mahsa, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Mahsas historie handler om en bevægelse mellem to meget forskellige skoler – et skoleskift, der medvirker til, at Mahsa ændrer sig og bliver ’en anden’ – en, der klarer sig meget bedre i skolen, end hun gjorde på sin oprindelige skole.

Sådanne bevidste skoleskift undersøger Malou Juelskjær i sin ph.d. *En ny start* (2009). Ifølge Juelskjær forstås skoleskift ofte som en mulighed for at starte på en frisk (uanset at dette langt fra altid bliver resultatet). Ph.d.’en bygger på observationer og interviews omkring en række skoleskift, og en af disse cases drejer sig – tilsvarende Mahsas og Liyanas fortællinger – om en elev, der skifter mellem en etnisk meget blandet skole og en ’hvid’ middelklaseskole. I Juelskjærs case er skoleskifteren, Maria, dog en etnisk dansk pige, der flytter fra en etnisk ’blandet’ skole nær sin bopæl til en ’hvid’ skole, der ligger længere væk. I forbindelse med dette skoleskift ændrer Maria sig: Fra fx at have haft flest muslimske veninder og ikke at have drukket alkohol, får hun efter skiftet til den majoritets-dominerede skole etnisk danske veninder. Hun skifter tøjstil, og hun begynder at ryge, drikke og have en kæreste. Med egne ord bliver Maria ”helt anderledes” efter sit skoleskift (Juelskjær, 2009).

Uanset at skoleskift langt fra altid har så omfattende konsekvenser, viser Juelskjærs analyse, hvordan en skoles sammensætning af hhv. majoritets- og minoritets elever kan have store implikationer for den enkelte, og at en elev kan opleve store personlige forandringer ved, via skoleskift, at flytte til en ny og anderledes kontekst (Juelskjær, 2009).

Tilsvarende Maria bevæger Liyana og Mahsa sig også fra skoler, hvor de er lidt 'fremmede' (men hvor de også har lært 'de andre', dvs. i deres tilfælde majoriteten, bedre at kende), og til skoler, hvor de bedre 'passer ind' som etniske minoriteter.

Motiverne bag deres selvvalgte skoleskift er dog temmelig forskellige. Liyana gør det for nemmere at kunne vedblive med at være en 'pæn, muslimsk pige'. Mahsa, derimod, vil gerne ændre sig selv, og via skoleskiftet går hun fra at være en 'problematisk' elev, der pjækker meget, til at blive en 'duks' med gode karakterer.

Hun bruger sit skoleskift som afsæt til selv at ændre adfærd i forhold til at sikre sig den mulighed for senere uddannelse, som er ved at glide hende af hænde på grund af omfattende pjækkeri. En grund til hendes pjækkeri og dårlige trivsel kan være hendes oplevelse af, at hun egentlig aldrig helt føler sig som 'en del af klassen' på sin første skole, hvor hendes baggrund er meget anderledes i forhold til hendes klassekammeraters. Man må også formode, at Mahsa i sin nye klasse fagligt får bedre muligheder for at blive klassens bedste elev, idet konkurrencen om denne position må formodes at være nemmere at vinde her end i hendes tidligere klasse domineret af velstående etnisk danske elever fra et villa-kvarter.

Samlet set viser begge disse to historier – og Juelskjærs (2009) case – endnu en gang, dels at et skel mellem minoritet og majoritet generelt har stor betydning i folkeskolen, dels at de enkelte elever påvirkes af, hvor de selv står i forhold til dette skel. Endvidere viser historierne, dels den store variation i de udfordringer elever med etnisk minoritetsbaggrund må forholde sig til, dels at majoritetsunge kan opleve udfordringer, der på mange måder er de samme.

IND PÅ EN UNGDOMSUDDANNELSE

Efter 9. klasse står unge over for et væsentligt valg: Skal de videre i uddannelsessystemet, og i givet fald i hvilken retning, eller skal de forlade skolesystemet på dette tidspunkt? Da alle interviewede til denne rapport uddanner sig, går de fleste naturligvis igennem ungdomsuddannelser som gymnasium, HF og handelsskole. Der er dog store variationer i, hvor direkte denne vej er, og hvor lang tid den tager.

Flere kvinder fortæller, at såvel gode præstationer i folkeskolen, som opbakning fra lærerne, er vigtige for, at de fortsætter i uddannelsessystemet. For eksempel fortæller Goncagül følgende:

Det var faktisk min klasselærer, der sagde, at jeg skulle videre i gymnasiet. Jeg klarer mig godt i skolen, og det får en stor selvforstærkende effekt, for der er stor opbakning hjemmefra til at tage en uddannelse. Mine onkler var også meget optaget af det – at jeg skulle videre i gymnasiet. Det er ikke sådan, at jeg har sat mig ned og tænkt, om det skulle være EFG eller gymnasiet. Det *skulle* være gymnasiet, fordi det var det mest prestigefyldte, og det skulle også helst være efter 9. klasse. Fordi dem, der havde behov for at gå i 10. klasse, var måske lidt mere ... [ikke så gode] (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Store dele af Goncagüls familienetværk går således op i hendes valg af ungdomsuddannelse, og hendes entre i gymnasiet kom til at stå som beviset på, hvor langt familien var kommet efter migrationen. At hverken 10. klasse eller EFG er på tale, understreger endnu en gang den betydning, (høj) uddannelse tillægges i mange etniske minoritetsfamilier (Andersen, 2008). I tråd med Goncagüls udsagn om bestemt ikke at skulle i 10. klasse viser analyser af registerdata også, at etniske minoritets elever sjældnere går i 10. klasse end majoritets elever. Forskellen skyldes i høj grad, at en del majoritets unge tager 10. klasse på en efterskole, hvilket unge med etnisk minoritetsbaggrund kun sjældent gør (SFI-rapport 10:29, kapitel 6).

Goncagül sætter eksplicit sine egne erfaringer om støtte til at uddanne sig videre i kontrast til en forestilling om, at etniske minoritetsfamilier ikke støtter op om deres døtres uddannelse:

Der er sådan en forestilling om, at det er enormt svært for piger at overtale forældre til at tage en uddannelse. Fra min egen omgangskreds kan jeg ikke nikke genkendende til det billede. Der er virkelig *pres* på, for at man skal tage en uddannelse. Den udmønter sig i, at mine onkler siger, at ”hun er dygtig” og sådan noget. ”Hun skal tage en uddannelse, hun bliver den første” ... Der er enorm stor respekt omkring uddannelse og uddannede folk. Jeg

var også rigtig god til at fortælle, når jeg fik gode karakterer (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Uanset at der er stor opbakning bag, at Goncagül kom i gymnasiet, er hun også 'den første', og i familien er der dermed ikke særlig stort kendskab til, hvad hun reelt går i gang med. I den kontekst får den tro, hendes lærer har til hende, øget betydning. En sådan læreropbakning er generelt vigtig for elever fra uddannelsesfremmede familier. De er naturligt nok usikre på deres egne kompetencer og muligheder og har dermed stor brug for vejledning og opbakning fra det danske uddannelsessystems side (Elsborg et al., 2006; Jensen & Jørgensen, 2005). Det fremgår også af Liyanas historie:

Altså, egentlig så vidste jeg ikke, hvad vejen til at blive uddannet var. Jeg var ikke klar over, at der var gymnasium, eller hvad det var. Der var ikke nogen andre i vores familie, som boede i Danmark, der har taget sig en uddannelse, der var længere end der, hvor jeg var nået til [i 9.klasse], så jeg var meget i tvivl om, hvad det var, hvis jeg gerne ville.

Når man er færdig der i 9. klasse, kan man jo også blive frisør, og jeg kan jo også godt lide at sætte hår på folk. [Men] så talte jeg med min klasselærer, og hun rådede mig – hun syntes, at jeg var dygtig, jeg skulle nok klare gymnasiet. Så det var med hendes støtte. Hun var rigtig dygtig og sød. Jeg tog i 'praktik' i en uge på gymnasiet for at se, hvad det var. Og det syntes jeg var rigtigt godt. Jeg vidste godt, det ville være den hårdeste vej, men jeg ville gerne tage den hårde vej og bevise, at jeg godt kan klare det (Liyanas, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Mange af de interviewede kvinder er deres familiers pionerer, da de tager en ungdomsuddannelse fx i 1990'erne. Dengang var der væsentligt færre kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der uddannede sig, end tilfældet er i dag. For fx den store tyrkiske gruppe, som Goncagül tilhører, viser analyser af registerdata, at hvor knap 50 pct. af de tyrkiske unge, der afsluttede grundskolen i 1990-92, ikke gik videre i uddannelse, er dette tal bare 10 år senere faldet til under 20 pct. (SFI-rapport 10:29, kapitel 6).

TIDEN PÅ UNGDOMSUDDANNELSE – SLID OG NYE UDFORDRINGER

Mange af informanterne bag denne rapport må slide hårdt i det for at klare sig fagligt på ungdomsuddannelsen. Dette er et velkendt fænomen for unge med uddannelsesfremmed baggrund (Ulriksen et al., 2009), og man ser da også, at frafaldet på ungdomsuddannelserne er større for elever med etnisk minoritetsbaggrund end for majoritetsunge.

Enkelte kvinder fortæller endvidere, at de direkte møder negative forventninger på grund af deres minoritetsbaggrund. Ceren, der startede på en handelsskole, fortæller således følgende:

Jeg kan huske, at jeg knoklede meget omkring skolen. Der var ikke meget hjælp at hente hjemmefra – det var jeg vant til fra folkeskolen, men det er selvfølgelig sværere, at der igen ikke er nogen, der kan hjælpe. Det kræver jo, at man er lidt mere selvstændig i forhold til i folkeskolen, hvor man får hjælp og støtteundervisning.

Jeg var den eneste på hele årgangen med tyrkisk baggrund, og dem, som havde været der før, var faktisk droppet ud, så lærerne havde lidt et negativt indtryk af, at ”de der udlændinge kan ikke så meget”. Der var ikke så mange udlændinge – jo, der var mange, som gik på HG, den 2-årige uddannelse. Men der var ikke nogen på den 3-årige.

Jeg tror faktisk først, det var på 2. år, at min dansklærer sagde til mig: ”Du har overrasket mig. Før dig havde vi nogen, der droppede ud eller ikke kunne klare det og dumpede. Det er overraskende at se nogen, som klarer sig rigtig fint” (Ceren, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Uanset at de indledende forventninger til hendes formåen var lave, klarede Ceren sig altså godt på ungdomsuddannelsen ved, at hun ’knoklede’ meget. Klassekammeraterne i gymnasiet kommer i højere grad end i folkeskolen fra uddannelsesvante familier.

Herudover fortæller flere kvinder, at de oplever ikke at besidde en specifik viden om fx national kultur og historie, som forudsættes kendt. Om sin oplevelse af overgangen til gymnasiet fortæller Goncagül fx følgende:

Det var lidt et knæk. Det, at være omgivet af dygtige elever – fordi jeg var nok lidt en stræber. Jeg skulle være dygtigst til alt. Man kommer i gymnasiet, hvor der er rigtig mange dygtige elever, og jeg mærkede, at der også blev efterspurgt nogle færdigheder, som ikke handlede om, at man kun læste sine lektier, men at man også vidste, hvem Holberg var – og Homér.

Dansk og historie, dér kunne jeg godt mærke, at der var nogle elever, der havde en anden ballast og nogle bedre forudsætninger for at give det, som lærerne efterspurgte. Lige pludselig var jeg ikke den dygtigste – der var også en masse andre dygtige elever, og i nogle fag var jeg middelmådig ... Det var ikke kun ”gæste-”, der havde betydning – det havde også ”arbejder” ...

I folkeskolen var det Nørrebro, og det var indvandrere, og det var danskere på overførselsindkomst – jeg tror, at der var én dreng i min klasse, hvis forældre var læger, ellers var det arbejderklassebørn. På den måde var vi meget lige. Der var det nemmere at vise, hvad jeg kunne med flid og talent. I gymnasiet, synes jeg, der var nogle ting, der var lidt uretfærdige, fordi der var nogle, der havde fået noget med hjemmefra, som jeg ikke havde adgang til. Det var stadig en meget blandet skole. Det var stadig en af de skoler, der havde størst optag af 2.g'ere [= andengenerationsindvandrere]. Der var også arbejderklassebørn. Men det var der, jeg mødte middelklassen og akademikerbørn og Holberg (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Goncagül formulerer her, hvordan skolen langt fra kun handler om ”flid og talent”. Det handler også om, at nogle elever har langt bedre forudsætninger for at give lærerne det, de efterspørger. I et arbejderklassekvarter havde hun været ”meget lige” med klassekammeraterne, men dette er ikke tilfældet i gymnasiet.

Uddannelsesinstitutionernes curriculum er endvidere opstået i en national kontekst, hvor den viden, minoritets elever måtte besidde, tillægges mindre værdi. Sådanne anderledes videnskæssige forudsætninger, der udspringer af såvel etnisk minoritetsbaggrund som social baggrund, er ofte en udfordring for etniske minoritets elever (Gitz-Johansen, 2006b; Pastoor, 2009).

PÆDAGOGER OM FORLØBET EFTER ENDT FOLKESKOLE

I modsætning til flere universitetsuddannede kvinders målrettede vej fra folkeskolen og til gymnasiet er billedet noget anderledes blandt de interviewede pædagoger. Også her går nogle direkte fra grundskole over ungdomsuddannelse og videre på seminariet. Andre, derimod, har mindre lineære forløb og går fx ud af folkeskolen for først at vende tilbage til uddannelsessystemet flere år senere. Et eksempel på et sådan forløb stammer fra Sevgi, der fortæller følgende om sit liv i starten af 1990'erne:

Jeg var 16 og gik stadigvæk i folkeskolen – jeg var jo lidt ældre [end klassekammeraterne], fordi jeg var begyndt lidt sent. Jeg var skoletræt. Og så blev jeg meget forelsket i min fætter.

Jeg var dernede [i Tyrkiet], og – du ved – jeg syntes, han var sød, og jeg sagde: ”Jeg vil giftes, og jeg vil ikke mere gå i skole” ... Familien, de snakkede sammen indbyrdes, og mine forældre sagde ”ja”, og jeg kunne næsten ikke vente, til han kom herop. Så jeg droppede ud af skolen efter 9. klasse og blev gift et år efter. Jeg nåede lige at fylde 18. Så fik jeg min datter og arbejdede nogle steder (Sevgi, pædagog, tyrkisk baggrund).

Da Sevgi få år senere kommer i jobtræning i en børnehave, opdager hun, at hun er glad for arbejdet. På opfordring fra kollegerne her søger hun derfor ind på pædagoguddannelsen. Hun mangler den ungdomsuddannelse, der normalt er en forudsætning for at læse videre, men kan via et særligt 1-årigt forberedelsesår for etniske minoriteter alligevel komme ind på et seminarium. Af citatet fremgår det også, at Sevgi blev gift som 18-årig og blev mor kort efter. Sammenlignet med etnisk danske kvinder er dette ganske tidligt, men dette har været ganske almindeligt for kvinder med tyrkisk baggrund i Danmark (Celikaksoy Mortensen, 2006; Schmidt et al., 2009).

Flere andre kvinder, der siden uddanner sig til pædagoger, har tilsvarende haft mindre lineære uddannelsesforløb. Dette vender vi tilbage til i de efterfølgende kapitler.

SÆRLIGE UDFORDRINGER FOR SENT ANKOMNE KVINDER

Siden starten af kapitel 3 har denne rapport primært fokuseret på kvinder, der er født i Danmark eller er kommet til landet som yngre børn. I det følgende afsnit vender vi os kort imod den særlige problematik, som senere ankomne indvandrere og flygtninge ofte møder i uddannelsessystemet.

Maggie kommer til Danmark som 12-årig, da hendes mor gifter sig med en dansk mand. Hun beskriver nogle af de udfordringer, man kan møde, når man ikke blot skifter land og sprog, men også – som 'fremmed' – skal prøve at finde sig en plads i nye sociale fællesskaber. Efter 1 år i en modtageklasse skifter Maggie til en almindelig klasse og fortæller følgende om dette skift:

Det var et stort spring, fordi det gjaldt virkelig om at følge med i alle fagene og kunne dem, og samtidig skulle jeg danne venskaber og relationer med andre. Og hvem var det nu, man kunne sammen med, og hvem var det, man ikke kunne sammen med?

Det har været rigtigt svært at følge med i timerne og lave lektierne. Så meget hjælp kunne vi heller ikke få af vores forældre, fordi de kunne snart ikke finde ud af det. Og jeg var lige i gang med at lære dansk, og så skulle vi have engelsk, og så skulle vi have tysk og sådan noget – der var rigtigt mange bolde i luften. Så var der svømmeundervisning, og jeg kunne ikke svømme. I Danmark kan alle svømme, men vi havde ikke sådan svømmeundervisning [i oprindelsesland]. Der var bare hele tiden nye ting, man ikke kunne.

Jeg sagde jo ikke noget, fordi jeg ikke turde række hånden op. Og jeg kunne ikke forklare det, jeg ville forklare ... Og så blev man jo vurderet af lærerne, om man var 'egnet' og 'god nok', og det er også sådan en skræmmende bedømmelse. Det var en følelse af, at nu bliver der slået med hammeren. Og enten er man god nok, eller også er man ikke god nok. Og man vidste jo egentlig godt, at man ikke var god. Sådan – lige så god som alle de andre (Maggie, pædagog, asiatisk baggrund).

Maggie oplever, at hendes lillesøster – der er otte år gammel ved ankomsten til Danmark – har klart lettere vilkår end hende selv, der "var på vej

ind i puberteten”. Dermed kan ganske få års forskel ved ankomsten til Danmark spille en stor rolle i forhold til ens fremadrettede muligheder i uddannelsessystemet (Cahan et al, 2001; Schaafsma & Sweetman, 2001; SFI-rapport 10:29, kapitel 3).

Ved en senere ankomst har man vanskeligere ved fx at tilegne sig et nyt sprog perfekt. Endvidere kommer man ’ud af sync’ i forhold til de opgaver, man generelt skal kunne løse på et givent alderstrin. Dette gælder såvel faglige og sproglige som sociale og udviklingsmæssige opgaver og færdigheder. Dermed bliver der dels meget, den enkelte skal forsøge at indhente på kort tid. Dels passer man ikke altid ind i det etablerede system.

Fila, der som 18-årig flygter til Danmark med sine forældre, oplever også, at det er svært at ’passe ind’ efter sin ankomst. Her drejer det sig om, at hun aldersmæssigt ligger midt imellem at være barn og voksen. Inden flugten har hun været godt på vej i det iranske uddannelsessystem, men efter ankomsten til Danmark står hun pludselig over for et nyt land og et nyt sprog:

Da vi så kom her, skulle jeg jo først lære dansk. Der startede jeg så i sprogskole sammen med min far, fordi jeg var jo gammel nok – altså, jeg kunne ikke starte i folkeskole, så de måtte lige sætte mig sammen med min far. Hurtigt fandt vi så ud af, at jeg var hurtig til at komme videre, og jeg kedede mig faktisk ret meget i sprogskolen. Så blev jeg smidt ind i en dansk folkeskole – i 9. klasse. Det var meget, meget svært.

Da jeg kommer ud fra sprogskolen, havde jeg en fornemmelse af, at jeg kunne virkelig *godt* dansk. Og det finder man så ud af i en folkeskole, at *dét* kan man ikke. Så det var en hård kamp, og jeg fik ekstraundervisning, og jeg har virkelig kæmpet til eksamener med mange ordbøger ...

Jeg var jo selvfølgelig meget flittig og arbejdsom, men det var hårdt, fordi jeg ikke var lige så hurtig til at læse sproget – alle de der læse-ting, vi skulle læse til dagen efter. Der var mange ting, jeg missede. Men jeg kæmpede mig igennem, og jeg havde det sådan: ”Bare jeg består”. Det var vigtigst for mig at komme igennem og i hvert fald få en gymnasieuddannelse. De ting, jeg var stærk i, det var jo så fint nok. Men der var andre ting, hvor jeg skulle analysere og forstå – især dansk og forstå historien og

gå tilbage og alle de der ting. Plus at jeg også skulle have *tyrk* (Fila, pædagog, iransk baggrund).

De første 5 år i Danmark brugte Fila således på sprogscole, folkescole, VUC og HF, og hun havde dermed en afsluttet ungdomsuddannelse, da hun var først i tyverne. Det havde dog været et hårdt slid at nå så langt.

UNG PÅ UDDANNELSE – ALKOHOL OG FESTER

I kapitel 2 beskriver vi nogle af de udfordringer, etniske minoritetskvinder kan opleve, når de uddanner sig i Danmark, fordi de derved kommer til at opholde sig i sociale sammenhænge med anderledes normer og værdier for opførsel.

Et centralt element i mange danske unges sociale fællesskaber er alkohol og fuldskab (Gundelach & Järvinen, 2006), og danske unge er blandt de europæiske unge, der drikker allermost (Hibell et al., 2009). En undersøgelse viser således, at over 80 pct. af danske unge har prøvet at være fulde, inden de fylder 16 år, og de unges drikkemønster er endvidere præget af, at de ofte drikker mange genstande på en gang (Rheinländer, 2007). Som etnisk dansk ung under uddannelse forventes man ofte at drikke alkohol, feste igennem og have kærester, hvis man ikke skal anses for at være kedelig (Staunæs, 2003).

I modsætning hertil har unge fra mange etniske minoritetsfamilier mere restriktive normer omkring alkohol, og en del muslimske unge afstår helt fra at drikke (Schultz, 2007). Der er ikke megen viden om, hvor meget etniske minoritetsunge i Danmark drikker (Skrowný, 2005), men norske og engelske undersøgelser viser, at uanset at mange har gjort sig erfaringer med alkohol, drikker de mindre end majoriteten. Endvidere drikker unge etniske minoritetskvinder mindre end drenge med samme baggrund (Amundsen & Ihlebæk, 2007; Øia & Vestel, 2007). Man må dog også være klar over, at en del piger med etnisk minoritetsbaggrund drikker alkohol i større eller mindre omfang – det er langt fra en homogen, afholdende gruppe.

Ved at komme ind på en ungdomsuddannelse og sidenhen på et videregående studie kommer de interviewede kvinder således ind i et socialt miljø, hvor alkohol spiller en væsentlig rolle.

I forrige kapitel hørte vi, hvordan flere kvinder ikke kan deltage i blandt andet fester på grund af forældrenes bekymringer for, hvad der kan komme til at foregå her. Kvinderne selv ønsker ofte også at holde sig inden for 'de røde linjer' og ikke udfordre de adfærdsnormer, der er gældende i deres familier og deres familiers omgangskreds. Det samme gør sig gældende i forhold til alkohol. Enkelte kvinder fortæller, at de drikker i smug, men generelt på en forsigtig måde, fordi de ikke ønsker at miste kontrollen. Flere informanter beskriver endvidere, at deres studiekammerater prøver at få dem til at drikke og dermed at bringe deres adfærd på linje med den etnisk danske ungdomsnorm. For eksempel siger Jovanka:

Da jeg gik på HF, var jeg selvfølgelig med på studieture, og der var der lidt mere frihed, men der holdt jeg mig alligevel lidt tilbage, for jeg skulle stadigvæk respektere mine forældre ... Jeg prøvede jo selvfølgelig at drikke i den alder, selvom jeg ikke måtte, men det er igen: Når man er med de venner, man er, så er det på en måde en form for gruppepres, selvom man har sine egne valg. Man er jo stadig lidt ung og naiv, så man ikke kan sige fra. Men det var ikke sådan, at jeg blev mega-fuld. Det var bare for at prøve og se, hvordan det smager (Jovanka, pædagog, bosnisk baggrund).

Jovanka holder sine små eksperimenter med alkohol skjult fra sine forældre. Dette er på linje med Skrownys (2005) observation af, at nogle etniske minoritetsunge anvender hemmeligholdelse som strategi for at kunne drikke sammen med andre uden at komme på kant med deres familier. Unge mænd har dog generelt væsentlig nemmere ved at anlægge denne strategi, da de har friere rammer fx med hensyn til, hvor sent de må være ude.

Alkohol er så central en del af dansk ungdomskultur, at det er til stede også i andre sammenhænge end fester. Som Sayyidah – der ikke kunne komme med til fester sent om aftenen – fortæller fra sin gymnasietid:

Vi var jo til en masse morgenfødselsdage, som jeg godt kunne være med til – hvor der også blev drukket rimelig tæt. Det var simpelthen helt galt. Lige fra morgenstunden af (Sayyidah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

Modsat Jovanka, der drak lidt i smug, fortæller Mahsa, at hun godt måtte drikke, men at hun ikke ønskede at gøre det – igen et eksempel på forskelle inden for den brede gruppe af kvindelige studerende med etnisk minoritetsbaggrund. Mahsa fortæller følgende:

Jeg drak faktisk ikke, men det var eget frit valg. Jeg havde simpelthen ikke lyst til at drikke. Jeg havde det sådan: ”Ej, det der er sgu’ ikke mig”. Jeg kan faktisk huske, at det var et ’issue’: Vi havde jo klassefester hver weekend. En af mine klassekammerater havde sådan en gård, hvor vi tog ud og sad og drak – altså, de andre drak.

En af drengene fra min klasse – ham, der drak allermest – han havde altid denne her diskussion med mig omkring, hvorfor fanden jeg ikke drak. Og jeg sagde: ”Jeg morer mig endnu mere end alle jer andre, for dels har jeg ikke brug for alkohol for ligesom at skeje ud, og dels så er det jo skideskægt at være ædru og se jer andre dumme jer” (Mahsa, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Mahsa italesætter i ovenstående citat, at hun ikke ønsker at deltage i den danske drikkepraksis, og at man godt kan have det sjovt – måske endda sjovere – når man er ædru. Den samme oplevelse havde Fila, der også godt måtte drikke, men ikke ønskede at gøre det:

Jeg kunne ikke lide at blive fuld. Ikke fordi jeg ikke har været på diskoteker – jeg har været der sammen med mine veninder, men efter klokken 10-12-stykker, der kunne jeg bare se, at der ingen var tilbage at snakke med. For jeg var jo til det der med, at når vi er på diskotek, så skal vi danse natten lang. At være frisk og kunne snakke – hvor de alle sammen faldt sammen og var så fulde, at man ikke kunne komme i kontakt med dem. Det var der, jeg tænkte, ”det er ikke mig” (Fila, pædagog, iransk baggrund).

Flere kvinder fortæller, at de, ligesom unge danske kvinder, med alderen får øget selvbestemmelse og i nogle tilfælde også begynder at drikke alkohol mere jævnlige, men mange vælger fortsat at være afholdende.

SAMMENFATNING

En del af kvinderne bag denne rapport er i deres folkeskole- og ungdomsuddannelsestid ambitiøse og hårdtarbejdende studerende. Deres store og målrettede arbejdsindsats er væsentlig for, at de opnår gode resultater. Dog fortæller flere, at de kan mærke, at deres baggrund til tider giver dem større udfordringer end en del af deres medstuderende med majoritetsbaggrund. Ifølge forskningen er dette i høj grad et socialt fænomen, der skyldes mange af de interviewede kvinders uddannelsesfremmede baggrund. Det kan dog også handle om, at en del af de interviewede kvinder har et mere begrænset kendskab til dansk sprog, kultur og historie end mange af deres klassekammerater. Udfordringer, der opleves i den forbindelse, kan i nogle tilfælde accentueres efterhånden, som de interviewede kvinder kommer længere i deres uddannelsesforløb og dermed fjerner sig stadig længere fra deres families uddannelsesmæssige udgangspunkt.

Interviewene viser også noget af den mangfoldighed, der findes inden for grupper af uddannede kvinder med etnisk minoritetsbaggrund i Danmark i dag. Det fremgår fx, at de kvinder, der ender som pædagoger, ofte har anderledes og mere komplekse uddannelsesforløb bag sig end de universitetsstuderende. Blandt pædagogerne findes således fortællinger fra kvinder, der ikke klarer sig godt i folkeskolen, hvor de måske er meget 'stille' piger eller føler sig skoletrætte og ikke stiler mod videre uddannelse på dette tidspunkt i deres liv. Såvel de ambitiøse og succesfulde informanter som dem, der har haft en sværere tid i fx folkeskolen, ender dog med at tilegne sig uddannelsesmæssige kompetencer. Dette viser såvel de store interne forskelle imellem kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der uddanner sig, som – igen – den store betydning uddannelse tilskrives.

Endelig kan rapportens materiale være med til at nuancere opfattelsen af etniske minoritetspigers forhold i deres familier. Materialet kan langt fra underbygge en stereotypi om etniske minoritetspiger som nogle, der vokser op med rigid forældrekontrol. Ganske vist må mange af informanterne forholde sig til anderledes regler omkring fx alkohol og deltagelse i fester end mange majoritetsunge. Men de fortæller også om forhandlinger i familierne, hvor forældres regler sættes til debat og forandres igennem dialog. Dette er med til at skabe forandringer i vilkårene

for disse piger og deres søskende, uden at det behøver udvikle sig til konflikter og åbne modsætninger.

Nogle af historierne bag rapporten vidner herudover om, at en del piger med etnisk minoritetsbaggrund må tage et endog meget stort ansvar i deres eget liv. Deres forældre er ikke altid godt rustede til at træffe beslutninger på deres store børns vegne, hvorfor nogle piger her må handle på egen hånd for fx at bedre deres vilkår for videreuddannelse. Sådanne udfordringer kan unge mennesker møde uanset deres etniske tilhørsforhold, men netop fordi mange af de unge etniske minoritetskvinder, der uddanner sig i dag, kommer fra uddannelsesfremmede familier med en svag socioøkonomisk position i samfundet, møder etniske minoritetsunge sandsynligvis udfordringerne hyppigere end unge med majoritetsbaggrund.

VALG AF STUDIERETNING

Hvilken uddannelse, man vælger, kan have stor betydning for, hvordan ens fremtidige liv kommer til at forme sig. Derfor ser vi i dette kapitel på, hvordan de interviewede kvinder fortæller om deres uddannelsesvalg. Valget foregik for de fleste informanternes vedkommende efter afslutningen af en ungdomsuddannelse.

VALG AF UDDANNELSESRETNING – UNIVERSITETSUDDANNEDE

På linje med andre studier viser interviewene til denne rapport, at der i en del etniske minoritetsfamilier er fokus på, at børn bør vælge et begrænset antal uddannelser, der bliver anset som særligt prestigegivende. Det drejer sig primært om uddannelser som læge, tandlæge, advokat og ingeniør (Mørck, 1998; Schmidt & Jakobsen, 2000; Seeberg, 2003; SFI-rapport 10:29, kapitel 5).

Nogle informanter beskriver, at de selv har ønsket et af disse erhverv, og at der endvidere er stor familiemæssig opbakning bag valget:

Jeg har altid haft en tanke om, at jeg skulle arbejde inden for noget, hvor jeg kunne bestemme noget i samfundet ... Jeg ville

gerne være med til at ændre på det, finde noget, der er retfærdigt. Og jeg ville gerne hjælpe folk, der var i en svær situation. Så jeg ville gerne være dommer, uden rigtigt at vide, hvad det indebar ...

Jeg har altid hørt, at jura kan du bruge til mange ting, både advokat og dommer, så det er nok det, jeg har tænkt – man får en god status, hvis man enten er læge eller advokat. Min far var i hvert fald meget stolt. Det er også en stilling, som er meget populær både i Tyrkiet og i Danmark.

Da jeg så startede på handelsskolen, havde vi et fag, der hed erhvervsret, og det interesserede mig virkelig, og jeg var rigtig god til det. Det var så også min lærer, som anbefalede mig at læse jura (Ceren, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Som det fremgår af dette citat, er det ikke kun Ceren selv og hendes forældre, der støtter op om hendes valg af jura. Også opbakning fra lærerside (som vi så med hensyn til at vælge en ungdomsuddannelse) indgår i Cerens fortælling om hendes studievalg.

Også Almas' forældre har specifikke forventninger til hendes studievalg. Hun ønsker dog uddannelsesmæssigt at gå i en anden retning, hvilket udspiller sig på følgende måde:

Min far bakkede mig meget op og syntes, at jeg da selvfølgelig skulle læse videre, når jeg nu var så dygtig. Jeg skulle være hans *læge*-pige. Men jeg sagde hele tiden, at ”jeg vil *ikke* være læge”. Og det er ”*kun* fordi *du* siger, at jeg skal være læge, at jeg ikke vil være læge”. Det troede han ikke helt på – han troede, jeg ville være læge, for alt andet ville være fuldstændig *åndssvagt*, sådan som han så det. Det ville jeg nok kunne indse på et eller andet tidspunkt (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Erfaringer som ovenstående viser, at der også i etniske minoritetsfamilier finder forhandlinger og diskussioner sted i forhold til unges studievalg. Her behøver forældres fokus på udvalgte, prestige-givende uddannelser ikke føre til, at unge presses ind på uddannelser, de ikke ønsker.

Almas holdt fast ved selv at vælge sin studieretning, der skulle være samfundsfaglig. Denne interesse var blevet vakt i gymnasiet, hvor hun i samfunds-fag oplevede følgende: ”Lige pludselig gik alting op for

mig. Nu kunne jeg følge med i nyhederne på en rigtig konstruktiv måde. Jeg kunne forstå, hvad der blev sagt, og hvad det var for sammenhænge, der var tale om, når de sagde noget”.

Hvis man ikke, som Ceren og Almas, har forholdsvis klare ønsker om, hvad vej man gerne vil gå, kan trangen til at gøre sine forældre glade og stolte dog godt blive en væsentlig bevæggrund bag ens studievalg. Det hører vi om hos Liyana, der følger sin fars ønske om at begynde på tandlægestudiet.

Hun fortæller, at hun gør det, fordi hun gerne ville gøre sine forældre stolte og dermed vise dem sin taknemmelighed over, at de har støttet hendes ønsker om at uddanne sig. Hendes valg vil gøre dem ”... glade og gøre, at nu kan de sige, at ’vores piger studerer ditten og datten’ og prale”.

Tilsvarende viser et norsk interviewstudie med pakistanske og indiske unge, at nogle unge bruger det at uddanne sig til at udtrykke taknemmelighed over for deres forældre. Denne taknemmelighed udspringer blandt andet af, at det er forældrene, som via deres migration gjorde en videregående uddannelse mulig for deres børn (Leirvik, 2010).

Et andet væsentligt forhold omkring Liyanas studievalg er, at både hun selv og hendes forældre har meget begrænset viden om de studiemæssige muligheder, der er til rådighed. Dette medfører, at hun overvejer at studere et af de fag, hun har i gymnasiet, da disse er hendes eneste konkrete kontakt til uddannelsesverdenen:

Jeg havde overvejet at læse matematik eller historie eller oldtidskundskab. Jeg kunne kun forholde mig til de ting, jeg havde [i gymnasiet]. Det var de fag, jeg godt kunne lide, så jeg ville gerne videre med dem. Men så snakkede jeg med mine forældre, og de syntes, ”ej, du kommer nok til at synes, det er rigtigt kedeligt kun at læse historie”, og ”hvad skal du blive mere end en skole- eller gymnasielærer?” Men det der med tandlæge er bare finere. Så begyndte jeg der (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Om end på forskellig vis forholder disse tre kvinder – Ceren, Almas og Liyana – sig til deres forældres fokus på udvalgte uddannelser. Sayyidah bliver også konfronteret med denne udbredte fokus på udvalgte studier, men på en anden led: Hun oplever, at en studievejleder ikke bakker hen-

de op i hendes ønske om at læse til læge. Dette udspringer af en bekymring for, om Sayyidah er presset til at ønske dette studie:

Så længe jeg kan huske, har jeg gerne villet være læge. Jeg vidste det bare, siden jeg var fem. Jeg ved ikke, hvor det kom fra. Jeg tror, jeg havde en ide om, at jeg skulle ud og redde verden (latter). Der er ikke nogen af mine søskende, der har haft det sådan, så jeg tror ikke, det er noget, der er blevet indoktrineret. Det var sådan lidt pudsigt: Jeg skulle til sådan en vejledersamtale i 3. g., hvor jeg så fremlagde mine ønsker om at blive læge – om at gå på universitetet og studere medicin. Og der fik jeg så at vide, at jeg skulle glemme alt om ... Jeg kan huske, at studievejlederen prøvede at spørge ind til, om jeg var presset til det hjemmefra og sådan nogle underlige ting. Det var heller ikke, fordi jeg havde det vildeste gennemsnit, men jeg kom jo ind (Sayyidah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

I Sayyidahs fortælling er det dermed en studievejleder – og ikke hendes forældre – der forholder sig stereotyp til forhold omkring hendes studievalg, uanset at vejledningslitteraturen netop foreskriver det modsatte (Lehn et al., 2005).

Også Goncagül beskriver, at hun står helt frit i forhold til at vælge uddannelse. Her har hun ingen særlig ambition i forhold til det konkrete studievalg – det er mere en generel ambition om at blive ”veluddannet”:

Jeg gik i gymnasiet, og det var meget stort, for jeg var den første til at tage en gymnasial uddannelse i familien. Og efter det søgte jeg på universitetet. Det handlede meget om at komme på universitetet for at komme på universitetet. Det var at få en uddannelse for at få en uddannelse. Jeg ville bare gerne være ”veluddannet”...

Jeg havde en klar idé om, at det min mor kunne forstå var, hvis jeg blev læge, ingeniør eller jurist, men jeg valgte ud fra, hvad jeg syntes var sjovt, og hvad jeg godt kunne lide. Det blev så [sprogfag], fordi jeg var god sprogligt. Mit valg var lystbetonet, og det var heller ikke noget, hvor jeg havde sat mig ned med mine forældre og snakket om, hvad skulle jeg vælge. Så på den

måde var jeg meget egenrådig i, hvad jeg havde valgt. Jeg sagde: ”Nu gør jeg det”. ”Fint” [sagde mine forældre]. Hvad universitetet gik ud på, det fandt jeg så ud af senere ... Og det er lidt spøjst, for jeg har siden hen fortrudt mit uddannelsesvalg (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Også Amina beskriver, at hendes humanistiske studievalg har været baseret på, hvad hun var glad for i gymnasiet:

Jeg har altid været meget glad for grammatik. Jeg tænkte, at jeg skulle ind og læse grammatik et-eller-andet – altså lingvistik. Det endte med, at jeg ikke ville læse lingvistik, fordi det er ikke knyttet til et sprog. Det kan hurtigt blive diffust, tænkte jeg. Jeg havde brug for, at det skulle knyttes op omkring et sprog, så jeg valgte at læse [sprogfag]. Men det kunne lige så godt være [et andet sprog], jeg havde valgt. [Mine forældre] syntes også, at det var en god idé (Amina, universitetsuddannet, marokkansk baggrund).

Både Goncagül og Amina vælger deres uddannelser helt uden indblanding fra deres forældre. For dem begge resulterer deres humanistiske valg dog i, at de efterfølgende får ganske svært ved at finde beskæftigelse. Dette vender vi tilbage til i kapitel 7.

VALGPROCES OG TIMING AF STUDIESTART

Flere informanter – som fx både Sayyidah, Amina og Goncagül – læste videre umiddelbart efter endt ungdomsuddannelse. Denne direkte og målrettede uddannelsesvej er mere almindelig blandt etniske minoritetsunge end blandt unge fra majoriteten, hvor det er almindeligt at have 1-2 sabbatår, inden man træffer sit studievalg. Blandt personer, som har gennemført en gymnasieuddannelse og er påbegyndt en videregående uddannelse inden for 5 år, er andelen af etniske minoritetskvinder, der påbegynder den videregående uddannelse, mens de kun er 18-20 år gamle, således omkring dobbelt så stor hos etniske minoritetsunge som hos majoriteten (SFI-rapport 10:29, kapitel 7).

Et studie (Hutters, 2004), der følger en række (majoritets)-elever igennem denne studievalsproces efter endt ungdomsuddannelse, påpeger, at behovet for et (eller flere) sabbatår i høj grad udspringer af ønsker om at 'finde ud af, hvem man er'. Dette opleves som en forudsætning for at træffe et godt studievalg. Hutters undersøgelse viser også, at uanset de mange valgmuligheder, der er til rådighed, vælger mange studerende i høj grad uddannelser, som stemmer overens med den familiebaggrund, de kommer fra – det er dermed de færreste, der bliver 'mønsterbrydere'. Dermed kan majoritetsunges studievalg også siges at være stærkt influeret af deres forældre. Dette sker blot på en langt mere indirekte måde, der stemmer overens med etnisk danske normer omkring individuel selvbestemmelse.

Hutters observerer, at det tager tid at gøre (måske forudsigelige) studievalg til ens egne. Dette kan forklare, hvorfor majoritetsunge ofte tager 1-2 sabbatår, inden de begynder et studie.

Etniske minoritetsunges hurtigere studievalg kan dog have utilsigtede konsekvenser. Analyser af registerdata viser, at etniske minoritetsstuderende hyppigere end majoritetsstuderende skifter studier eller falder fra deres uddannelser. Dette kan til dels udspringe af, at de oplever ikke at passe ind på deres valgte studie og/eller ikke at magte det, de er begyndt på. Flere informanter fortæller om sådanne oplevelser:

Så begyndte jeg at læse på Syddansk Universitet [økonomisk uddannelse]. Men efter 2 års tid så fandt jeg ud af, at det ikke lige var mig, fordi der var bare ingen interesse. Jeg havde faktisk ikke reflekteret over, hvad det var, jeg ville, men fulgte med strømmen (Maggie, pædagog, asiatisk baggrund).

Jeg blev student, da jeg var 19. Så startede jeg på noget datamatiker og [bagefter] noget med økonomi. Men jeg faldt fra, fordi det ikke lige var noget for mig ... Datamatiker, det var, fordi jeg blev skræmt. Fordi vi kun var to piger i klassen ud af 28 elever. [Og så] også fordi jeg ikke er meget af en computerperson. Det med virkelig at gå ind og programmere og alt det der, det var slet ikke noget for mig – det var også svært for mig. [Økonomiuddannelsen] gik faktisk meget godt, men jeg var vist ikke klar til at gå i skole. Jeg har også været i udlandet, hvor jeg har læst noget om hotel management, men der fik jeg hjemve. Det var rig-

tigt svært at være uden min familie. Så der hoppede jeg også fra (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

Soma har dermed adskillige afbrudte studier bag sig, da hun senere starter på seminariet. Sammenfattende om valget af universitetsstudier kan vi sige, at de interviewede kvinder, der sidenhen læser på universitetet, for det første ofte har beskrevet sig selv som ambitiøse og dygtige elever i folkeskolen og på ungdomsuddannelse, for det andet kommer fra hjem med stor interesse for, og opbakning bag, at studere, og for det tredje kommer fra familier med et bredt ønske om, at de skal uddanne sig på universitetsniveau. I nogle familier er der endvidere et ønske om, at døtrene vælger nogle få særligt prestigegivende uddannelser, men dels gælder dette langt fra for alle informanter, dels træffer en del informanter anderledes studievalg ud fra deres egne interesser.

På linje med det tal, statistikken viser, fortsætter de fleste af de interviewede kvinder på universitetet umiddelbart efter afsluttet ungdomsuddannelse. Majoritetsunge tager hyppigt et eller flere sabbatår, inden de læser videre.

VOKSENT ANKOMNE PÅ UNIVERSITET

Fra registerdata-beregninger ved vi, at en mindre andel af de etniske minoritetskvinder, der er kommet til Danmark, efter de er fyldt 16 år, efterfølgende afslutter en kompetencegivende uddannelse. Ser vi fx på årene 2004-2006, er det omkring 10-20 pct. af de etniske minoritetskvinder, der er kommet til Danmark i 16-40-års-alderen fra et ikke-vestligt land, som har fuldført en erhvervskompetencegivende uddannelse i Danmark (SFI-rapport 10:19). Dermed er det en ganske selekteret gruppe af migranter, der først ankommer til Danmark som voksne, der fuldfører en erhvervskompetencegivende uddannelse i Danmark, og måske adskiller disse migranter sig på mange måder fra de øvrige voksent ankomne migranter, der ikke tager en uddannelse.

Numerisk udgør de voksent ankomne etniske minoriteter dog en ganske stor gruppe. Tager man alle personer med etnisk minoritetsbaggrund, der har afsluttet en erhvervskompetencegivende uddannelse i Danmark i perioden 2001-2003, er det således over halvdelen af disse

personer, der er kommet til Danmark, efter de er fyldt 16 år (SFI-rapport 10:29, kapitel 9).

Af de syv interviewede kvinder, der er kommet til Danmark som voksne, uddanner fire sig på universitetsniveau her i landet. Dette er en langvarig og krævende udfordring, hvorfor vi i dette afsnit ser på deres bevæggrunde, og ressourcer til, at ville ind på et dansk universitet.

Fælles for disse fire kvinder er, at de alle har en hel eller delvis gennemført universitetsuddannelse bag sig ved ankomsten til Danmark – og alle inden for det faglige område, de efterfølgende søger ind på. De fortæller samstemmende, at de uddanner sig i Danmark ud fra et ønske om at opnå den samme høje placering på arbejdsmarkedet og bredere i samfundet, som de havde haft i deres hjemland.

Som Nadya – der har både akademisk uddannelse og erhvervserfaring med sig, da hun flygter til Danmark – beskriver sin situation: ”Jeg havde en høj status i Iran, og så kom jeg hertil: Lige pludselig bliver jeg indvandrer – kommer til at blive minoritet” (Nadya, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Ved at flygte mister Nadya meget. Ud over at hun ... ” skulle lære et nyt sprog som et lille barn”, har også de akademiske kompetencer, som hun har brugt år på at erhverve sig, stor set mistet deres værdi.

Pludselig er hun ikke længere ’akademiker’, men er i stedet, som ’indvandrer’, henvist til at søge job i arbejdsmarkedets nederste lag. Denne deklassering kan opleves som meget hård, hvilket kan motivere sådanne akademikere med medbragte kvalifikationer til at kæmpe hårdt for at ændre deres situation. Det er dog langt fra altid deres bestræbelser fører til det ønskede resultat (Gottskalksdottir, 2000; Liversage, 2005).

Som reaktion imod at have mistet sine akademiske kvalifikationer bruger Nadya sammenlagt omkring 10 år på at erhverve sig først det danske sprog og siden sin tidligere uddannelse, igen.

Det samme gør Maria, der har været dommer i sit hjemland og kommer til Danmark i forbindelse med ægteskab med en etnisk dansk mand. Ude af stand til at bruge sin medbragte jurauddannelse vælger hun at studere jura igen, da hendes børn når skolealderen:

Det var en dag i mit liv, hvor jeg pludselig tænkte på, at nu skal jeg komme i gang med noget, fordi børnene vokser op, og hvad med mig? Jeg skal finde et arbejde. Så jeg snakkede med min mand, men han støttede ikke fra starten, fordi han sagde ”nej,

det er en lang uddannelse”, så det var ikke nemt (Maria, universitetsuddannet, latinamerikansk baggrund).

Marias mand er skeptisk over for hendes plan om at tage en fuld jura-uddannelse i Danmark – det kan være en krævende opgave, også for unge studerende med majoritetsbaggrund. Også Iffah møder fra sine nærmeste en tilsvarende skepsis over for det fornuftige i at give sig i kast med et universitetsstudie i Danmark. Hun har en afbrudt universitetsuddannelse fra Irak bag sig, da hun flygter her til landet.

Uanset kritikken fra deres nærmeste vælger både Maria og Iffah at begynde på det studie, de har læst i oprindelseslandet. Som Iffah fortæller:

Jeg ville absolut have, at det skulle være [samme humanistiske uddannelse, som var påbegyndt i Irak]. Min familie var enig i, at jeg skulle have en uddannelse, men det skulle ikke være en langvarig uddannelse. Deres begrundelse var for det første, at ”du får ikke noget job”. Og for det andet fokuserede de på, hvor gammel jeg var, og hvornår jeg ville være færdig – så hellere en ikke-så-lang uddannelse og så færdig og få noget løn. Deres argumentationer og det rationelle har påvirket mig meget, men jeg ville så gerne læse [fag]. Og det gjorde, at jeg søgte det og blev optaget (Iffah, universitetsuddannet, irakisk baggrund).

Deres pårørendes bekymringer er forståelige nok. Uanset at kvinder som Maria og Iffah tager danske uddannelser, vil de være ældre ved uddannelsens afslutning end hovedparten af de andre dimittender. De vil heller ikke have relevant dansk arbejds erfaring – og såvel alder som lokal arbejds erfaring (eller mangel på samme) spiller en vigtig rolle, når man efterfølgende skal finde job (Bauder, 2003; Girard & Bauder, 2007). Endvidere vil voksent ankomne kvinder ofte have hørbar accent samt udfordringer med at skrive perfekt dansk – alt sammen forhold, som kan vanskeliggøre deres overgang fra endt studie til erhverv. Dette vender vi tilbage til i kapitel 7.

VALG AF UDDANNELSESRETNING – PÆDAGOG

Pædagogstudiet er et studie med en høj andel af etniske minoritetsstuderende og er endvidere en stærkt kvindedomineret uddannelse (SFI-rapport 10:29; Uggerhøj et al., 2005). Som vi hører om i kapitel 4, gør en del af denne rapports informanter sig andre erfaringer, inden de på et tidspunkt i deres liv begynder at læse til pædagog. I den mellemliggende periode stifter de fx familie, arbejder ufaglært og/eller påbegynder andre uddannelser, som de sidenhen afbryder.

Et sådan mindre strømlinet uddannelsesforløb kan komme i konflikt med forældres ønsker om, at unge skal uddanne sig uden 'unødige' svinkeærinder. Dette fremgår for eksempel af Jovankas historie:

Jeg blev 18 år og var færdig med HF og begyndte at arbejde. Jeg fik arbejde i Føtex i kassen. Det var jeg rigtig glad for, for nu havde man siddet på skolebænken i så mange år. Men det var meget svært for mine forældre – de accepterede det ikke. De ville gerne have, at jeg skulle videre med det samme. Men jeg syntes, at jeg var så ung. Og jeg følte ikke, de kunne være bekendt at presse mig, for jeg vidste slet ikke, hvad jeg ville læse til, og hvad jeg ville have ud af mit liv. Det skulle jeg lige have tid til at finde ud af.

Men så fik jeg overtalt [min far] – at jeg skulle holde pause et år. Så blev det til to år, for lige pludselig kunne han godt se, at jeg fik noget positivt ud af det. Jeg fik nogle erfaringer, og jeg kom ud og tjente mine egne penge ... Jeg var også rigtig glad for det, fordi det gav mig muligheden for at finde ud af, hvad jeg gerne ville.

Efter halvandet år begyndte jeg at savne skolen, og så tog jeg et kursus på handelsskolen, fordi jeg tænkte, at jeg måske ville noget inden for butik. Det var spændende nok, men det var ikke lige mig. Jeg ville gerne fordybe mig noget mere. Så læste jeg om pædagog. Jeg snakker også med mine brødre om det og med den enes kæreste – hun er uddannet pædagog. Så prøvede jeg at være vikar et par uger i sommerferien, og jeg syntes faktisk, det var rigtig spændende (Jovanka, pædagog, bosnisk baggrund).

Tidligere i dette kapitel omtaler vi Camilla Hutters undersøgelse af processen omkring etniske majoritetsunges studievalg, og hvorfor denne proces ofte kan være ganske langvarig (Hutters, 2004). Tilsvarende Hutters undersøgelse beskriver Jovanka ovenfor, at hun ikke ved ”hvad hun ville have ud af sit liv”, og at hun derfor – umiddelbart imod sine forældres ønsker – tager en pause fra studielivet.

Jovanka følte ikke, at hun kan vide nok om sig selv til at træffe et kvalificeret valg med en livserfaring, der næsten kun stammer fra uddannelsessystemet. Hendes valg af sabbatår og erhvervsarbejde kan dermed ses som en del af en selvrealiseringsproces, der spiller en stor rolle for mange etnisk danske unge.

Jovankas meget bevidste udskydelse af beslutningen om studievalg – og hendes måde at tale om denne proces på – afviger noget fra hovedparten af denne rapports interviews. Dette kan muligvis skyldes, at Jovanka gennem hele sin ungdom har gået på skoler domineret af etniske danskere og føler sig meget accepteret her. Dermed har hun muligvis tilegnet sig majoritetens praksisser i forhold til studievalg i højere grad end hovedparten af informanterne bag denne rapport.

Ser vi på Jovankas specifikke valg af pædagoguddannelsen, indgår der flere elementer, der også figurerer i andre informanternes valg af dette fag: Dels finder Jovanka – ved at prøve det – ud af, at ufaglært arbejde (i hendes tilfælde i butik) ikke er tilfredsstillende i længden. Dels kommer hun i personlig kontakt med en nyuddannet pædagog – hendes brors kæreste. Endvidere har pædagogfaget som nævnt en stor andel af etniske minoriteter, hvilket også øger sandsynligheden for, at kvinder med etnisk minoritetsbaggrund får et nærmere kendskab til faget via familie og venner. Endelig er det et fag, man kan læse flere steder i landet, hvilket kan gøre det tilgængeligt også for unge kvinder, der bor i provinsen.

PRAKTISK ERFARING MED BØRN?

Et sidste trin på Jovankas vej imod pædagog-studiet er, at hun igennem ufaglært arbejde får en praktisk forsmag på, hvordan arbejdet som uddannet pædagog kan være. Det går igen i flere interviews, at man kan blive motiveret til at uddanne sig som pædagog ved at have arbejdet ufaglært med børn. Dette fortæller for eksempel Ayla om:

[Efter HF] tog jeg en 1-årig uddannelse som social- og sundhedstolk, og så var jeg freelancetolk i et stykke tid ... Så fik jeg en barselsstilling på en skole for børn med indlæringsvanskeligheder. Der skulle den tyrkiske lærer på barsel. Jeg kendte hende fra tidligere, fordi jeg har fulgt modersmålsundervisning i 10 år ved siden af min folkeskole. [Så underviste jeg, og ...] der gik det op for mig, at jeg gerne ville have et rigtigt arbejde med børn. Der bed det sig fast, at jeg skal da hjælpe børnene, for hold da op, hvor er der bare meget, der går tabt, hvis man har sprogbarrierer og vanskeligheder ... Hvis jeg ikke havde haft mulighed for at prøve det, så ville jeg aldrig have fundet ud af, at jeg havde egenskaber for at arbejde med børn (Ayla, pædagog, tyrkisk baggrund).

Hvor Ayla prøver at arbejde med børn på en skole, arbejder flere andre kvinder som pædagogmedhjælpere i børnehaver. Nogle gør dette uden specifikke uddannelsesmæssige kvalifikationer, mens andre erhverver sig den korte pædagogiske grunduddannelse, der dog ikke eksisterer mere.

Denne uddannelse bliver en vej ind på pædagoguddannelsen for Semra. Hun kommer til Danmark som 12-årig og er en meget 'stille pige' i skolen:

I 10. klasse vidste jeg ikke rigtigt, hvad jeg ville. Der fik vi så mulighed for at komme ud forskellige steder. Jeg prøvede at være i vuggestue og børnehave – kom i praktik derude. Jeg prøvede frisør også, men jeg elsker børn og har altid elsket børn, så jeg vidste, det var det, jeg ville. Så efter 10. klasse tog jeg PGU, pædagogmedhjælperuddannelsen, også fordi min lærer ikke mente, at jeg ville kunne klare pædagoguddannelsen.

Så blev jeg gift, og så har jeg arbejdet lidt rundt omkring i forskellige institutioner. Jeg arbejdede som vikar i en SFO ... Så var jeg der i et år, hvor jeg havde nogle kolleger, der syntes, jeg skulle læse videre, så jeg fik mod på det. Så søgte jeg. Jeg valgte at søge ind på seminariet i [X-by], fordi jeg havde hørt meget godt om den. Også fordi her i [Y-by] skulle der være meget selvstudie, og det har jeg ikke selvdisciplin til (Semra, pædagog, tyrkisk baggrund).

Semra har det svært i folkeskolen, og hverken hun eller hendes forældre regner med, at hun vil få mere uddannelse end den 1½ år lange pædagogmedhjælperuddannelse. Først efter langvarig opmuntring fra kolleger og med den øgede modenhed, som hendes arbejds erfaring som pædagogmedhjælper giver hende, vælger Semra at læse videre.

Her er det dog umiddelbart et problem, at hun ikke har en ungdomsuddannelse, men kun en 10. klasse, bag sig. En ungdomsuddannelse er generelt en forudsætning for at blive optaget på pædagogstudiet. Det viser sig dog, at hendes pædagogmedhjælperuddannelse, kombineret med hendes erhvervs erfaring på daværende tidspunkt, er adgangsgivende til seminariet.

Hvilke muligheder man har i uddannelsessystemet, handler således i høj grad om, hvad man har med sig og kan bygge videre på. Ydermere er adgangen til mange studier afhængig af ens karakterer – og her har etniske minoriteter som helhed lavere karakterer end majoriteten (Colding, 2005). Uanset at uddannelse er gratis i Danmark, kan andre forhold dermed lægge kraftige begrænsninger på, hvilke uddannelser der er tilgængelige for hvilke unge.

EN LANG OG SNOET VEJ

Netop forskellige begrænsninger former i høj grad Somas vej imod uddannelse. Soma har ikke haft det let i folkeskolen, og uagtet hendes fars klare ønske om, at hun skal blive akademiker, får hun først en uddannelse – som pædagog – da hun er i sidste halvdel af 20'erne:

Jeg skulle jo starte i gymnasiet. Men fordi mine karakterer ikke var så gode, blev jeg 'måske egnet' til gymnasiet, og så skulle jeg til nogle prøver, og det gad jeg ikke. Men så prøvede jeg at sende ansøgning til handelsskolen, HHX, og der kom jeg igennem – mærkeligt nok, selvom det også er en gymnasial uddannelse. Så har jeg læst 3 år der.

Lige derefter ville jeg så arbejde. Min far ville have, at vi skulle blive til læger – altså pakistanske forældre, de vil gerne have deres børn bliver enten til læger eller professorer eller ingeniører ... Men fordi mine karakterer ikke var så høje, plus at interessen slet ikke var der, så ville jeg ikke. Jeg ville meget hellere arbejde og få løn hver måned.

Min far var hele tiden efter mig: ”Tag dig sammen, du er ung nu” – ligesom enhver forælder ville sige til sit barn [Soma påbegynder efterfølgende flere studier, men falder fra].

Da jeg blev 25-26 år, begyndte jeg at tænke: ”Okay”. Så ville jeg enten være socialrådgiver eller pædagog – det skulle være noget, hvor jeg kunne arbejde med mennesker. Så kom jeg ikke ind på socialrådgiveruddannelsen, fordi mine karakterer ikke var så høje, og fordi som pædagog, der kræver de ikke det samme gennemsnit. Så gik det bare sådan (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

Somas vej til at blive pædagog er i høj grad styret af hendes manglende akademiske succes, hvilket dels gør hende ude af stand til fx at opfylde sin fars akademiske ambitioner, dels gør, at hun kommer til at læse pædagog og ikke socialrådgiver. Begge uddannelser er dog kvindedominerede professioner, hvor man kommer til at arbejde med mennesker i den offentlige sektor – et klassisk valg for kvinder i Danmark (Holt et al., 2006).

VOKSENT ANKOMNE, DER UDDANNER SIG TIL PÆDAGOGER

Som det ses ovenfor, kan Soma – uanset et lavt karaktergennemsnit – komme ind på pædagoguddannelsen. Denne uddannelse anses generelt for mindre bogligt krævende end andre mellemlange professionsuddannelser til fx socialrådgiver eller folkeskolelærer. Pædagoguddannelsens relativt tilgængelige karakter kan også ligge bag, at nogle kvinder, der kommer til Danmark som voksne, vælger netop denne uddannelse. Andre forhold kan dog også ligge bag sådanne valg. Således oplever Ann fra et land i Afrika, der som 20-årig kom til Danmark efter ægteskab med en dansk mand, at pædagogstudiet havde et rarere og mere inkluderende studiemiljø, end hun møder på det sygeplejestudie, hun starter på:

Jeg kom fra en handelsskole, hvor jeg havde masser af veninder, hvor det var nemt at komme i grupper. Men tingene ændrer sig, når man flytter fra det skolemiljø. Det var ikke selve [sygepleje]uddannelsen, men folk, der var ikke rare at være sammen med:

Pigerne snakker ikke med os. De var ikke interesserede – de var interesserede i at spørge: ”Hvad laver du, hvor kommer du fra?” – men bagefter var der ikke noget. Det er svært at tage en uddannelse i Danmark, især når man er udlænding.

Så jeg tænkte, at jeg prøver en anden uddannelse. Jeg snakkede med min svigerinde, som er ved at uddanne sig til pædagog, og hun fortæller, at det er noget andet, og folk der er meget rarere, og at det skulle jeg prøve. Og så valgte jeg at gøre det. Så gik jeg på seminariet, og det gik også fint. Der var meget mere åbne folk, og også med praktikken – folk var meget søde, og der var ikke nogen problemer (Ann, pædagog, afrikansk baggrund).

Den kontrast, Ann oplever imellem sygepleje- og pædagog-uddannelsen, understreger, dels at erfaringer i uddannelsessystemet kan være meget forskellige afhængig af kontekst, dels at trivsel på et studie kan være centralt for, at man gennemfører sin uddannelse (Ulriksen et al., 2009).

Da Ann har skiftet til pædagogstudiet, klarer hun sig forholdsvis let igennem: Godt nok er hun ankommet som voksen, men dels er hun kun først i tyverne, da hun begynder at læse i Danmark, dels kommer hun direkte fra et universitet i sit hjemland og er dermed studievant. Endelig har hun ingen børn og kan dermed i højere grad koncentrere sig om at læse. Anderledes vanskelige udfordringer møder nogle af de andre interviewede kvinder, der kom til Danmark i forbindelse med ægteskab. Det er tilfældet for Sabiya, der bliver gift med en herboende mand, der har palæstinensisk baggrund som hende selv. I hendes fortælling indgår elementerne hårdt slid, målrettethed og støtte fra en lærer, men hun beskriver det også som udfordrende at klare studiet, mens hun har mand og børn.

Jeg var kun 17 år, da jeg kom til Danmark, og det var meget svært for mig at forlade min familie, og alt var nyt. Jeg var kun 18 år, da jeg fik mit første barn, og så var jeg syg bagefter – det var ikke nemt. Jeg bor i et område, hvor der er rigtig mange tosprogede familier, og det hjælper slet ikke, hvis man ikke har kontakt med danskere – for at kunne praktisere det sprog, man lærer i sprogskolen.

Så begyndte jeg på en masse aktiviteter og kurser igennem kommunen, og til sidst så besluttede jeg, at jeg ville fortsæt-

te. Så tog jeg igen 9. klasse og 10. klasse og HF, og så bagefter pædagoguddannelsen. Og det var ikke nemt, for i starten var kommunen imod, at jeg skulle i skole. Og det gjorde, at jeg gik psykisk ned, for økonomien kunne ikke svare til en familie med tre børn, og min mand kunne ikke forsørge familien alene.

Men jeg tænkte: 26 år og blive hjemme, det går ikke – så jeg kæmpede igen og igen og igen for at kunne få uddannelse og komme i skole. Det var ikke nemt, men jeg klarede det. Og det er jeg rigtig rigtig glad for. Der var en lærer, der har motiveret mig hele tiden. Hun sagde hele tiden til mig: ”Du er klog, du skal tænke på din fremtid, og at man stopper ikke som hjemmegående mor, når man bor i Danmark – så har man muligheder hele tiden”.

Jeg tænkte først, at jeg ville være kosmetolog. Fordi det tager ikke så lang tid, og der er ikke så høje krav, og det er noget, jeg kan lidt. Men det var meget svært, fordi jeg tog tørklæde på – så ville det blive svært for mig at finde en elevplads og finde job ... Så tænkte jeg meget på pædagog, fordi så har man muligheder bagefter.

Det var en lang proces, jeg har været igennem – og selvfølgelig, som mor med tre børn. Hjemme er der ansvaret i huset – og i vores kultur, der er moren mere ansvarlig end den danske mor. Det er hende, der er ansvarlig for det hele. Det var ikke nemt, men jeg klarede det fint. Og jeg var rigtig glad for at læse til pædagog (Sabiya, pædagog, palæstinensisk baggrund).

Enkelte af de informanter, der ankommer som voksne og efterfølgende bliver uddannet til pædagoger, gør dette via et særligt indgangsår for indvandrere og flygtninge. Et sådant indgangsår giver indvandrere og flygtninge uden en dansk ungdomsuddannelse en mulighed for – efter målrettet forberedelse af 1 års varighed – at tage den ordinære pædagoguddannelse.

En informant fortæller, hvordan dette indgangsår bliver hendes billet ind i det danske uddannelsessystem, uanset at hun først forsøger at erhverve sig kompetencer på akademisk niveau. Det drejer sig om Malika fra Afrika. Hun har både en akademisk uddannelse og arbejds erfaring, da hun i en alder af 32 kom til Danmark i forbindelse med ægteskab med en

etnisk dansk mand. Efter at have været på sprogskole og læst på VUC sker følgende:

Så søgte jeg om at læse på handelshøjskolen, men jeg fik afslag. Så søgte jeg på universitetet flere gange. Derefter fik jeg at vide ”du skal have dansk studentereksamen”, selvom jeg havde min [afrikanske] studentereksamen – du kan bruge den i Canada og Schweiz, men i Danmark ville de ikke godkende den. Så jeg meldte mig til et studenterkursus og fik også studentereksamen. Så søgte jeg ind på universitetet og fik igen afslag – nye betingelser, nye krav.

Da jeg fik afslag alle steder, fik jeg at vide, at der er en uddannelse, der hedder pædagog. Jeg vidste ikke, hvad pædagog var for noget, for vi har ikke pædagoger. Jeg troede, det var skolelærer, jeg var til en samtale til. Så sagde en psykolog, der var med til mødet:

”Kan du lide børn?”

”Øh ja, jeg kan godt lidt børn ...”

”Også små børn, babyer?”

”Ja”, siger jeg [men tænker:] ”Hvad er det for et spørgsmål?” Så sagde [psykologen]:

”Okay, du kommer til en eksamen”.

Så gik jeg til skriftlig og mundtlig eksamen og bestod, og så startede jeg på pædagoguddannelsen, på noget, der hedder indvandrerhold (Malika, pædagog, afrikansk baggrund).

Ovenfor beskriver Malika, dels at hun – uanset ægteskab og mindre børn – er meget motiveret for at uddanne sig i Danmark, dels at det er svært for hende at få mulighed herfor på grund af adgangskrav af forskellige slags. Efter at have forsøgt at generhverve kompetencer på akademisk niveau ender Malika til slut på pædagoguddannelsens indslusningår for flygtninge og indvandrere – uanset at hun faktisk netop havde taget sig en dansk ungdomsuddannelse.

Pædagoguddannelsen bliver Malikas billet ind på en kvalificeret del af det danske arbejdsmarked. Uden en sådan uddannelse har hun kun muligheder som ufaglært arbejder i Danmark, og hvor nødt hun vil dette, fremgår af hendes interview: Hun fortæller følgende om at tage ufaglært rengøringsarbejde, inden hun begynder at læse:

Jeg prøvede også rengøring – alle indvandrere går igennem det. Jeg syntes, det var meget nedværdigende. Selvfølgelig er det et arbejde, men det var stadig sådan: Hvad laver jeg her? Jeg har andre kompetencer, som jeg kan bruge. Så jeg var der én uge – jeg kunne ikke mere. Jeg skal have en uddannelse. Jeg vil ikke gå og gøre rent hele mit liv. Det er også belastende for kroppen (Malika, pædagog, afrikansk baggrund).

Hvis ens medbragte kvalifikationer ikke kan bruges i Danmark, svarer det reelt til, at man er ufaglært, hvorfor man kun har begrænsede muligheder på det danske arbejdsmarked. En af de få jobtyper, man har adgang til, er rengøring – en branche, der har en klar overrepræsentation af etniske minoriteter (Ejrnæs, 2008). Som andre etniske minoritetskvinder med begrænsede kvalifikationer kan Malika få arbejde her (Liversage, 2009b). Etniske minoriteter med langvarige uddannelser fra deres hjemlande kan dog føle, at et rengøringsarbejde er værre end ingenting: Bliver man nødt til at slå sig til tåls med et sådant arbejde, kan det opleves som et endegyldigt stempel på, at man i Danmark er blevet til 'en ufaglært indvandrer', uanset tidligere kompetencer. Dette kan psykisk være et hårdt knæk for personer, der før migrationen har befundet sig i samfundets højere lag (Liversage, 2009c).

SAMMENFATNING

Ifølge interviewene bag denne rapport er der i nogle etniske minoritetsfamilier fortsat fokus på et særligt udvalg af prestigegivende uddannelser. Interviewene viser dog også, at der i andre familier har været en stor åbenhed over for informanternes personlige uddannelsesønsker. Endelig har flere interviewede kvinder, uden de store problemer, kunnet gå imod de uddannelsesønsker, deres forældre har haft på deres vegne.

Interviewene viser også en stor spændvidde i processerne omkring valg af studieretning. Disse spænder fra en målrettet vej mod en ganske bestemt profession til mere tilfældige og snoede stier, hvor strukturelle begrænsninger, personlige udfordringer, netværkskontakter og rene tilfældigheder er med til at bestemme det endelige udfald.

Rapportens materiale indikerer også, at unge med etnisk minoritetsbaggrund i høj grad ser ud til at fokusere på at blive veluddannede

frem for at realisere sig selv. Sidstnævnte lægger unge med majoritetsbaggrund ofte stor vægt på i forbindelse med deres studievalg. Denne forskel afspejler sig blandt andet i det forhold, at etniske minoritetsunge ofte er yngre end majoritetsunge, når de starter på fx universitetet.

Rapportens materiale viser også, at alder ved ankomst har stor betydning for et uddannelsesforløb, herunder hvilket niveau man føler sig i stand til at nå op på. For eksempel har de informanter, der er ankommet til Danmark som teenagere, ofte væsentlige udfordringer i forhold til fx det danske sprog, som de skal studere på. Disse problemer har de informanter, der er ankommet til Danmark som voksne, også mødt. Hvis de har helt eller delvist gennemførte uddannelser bag sig, kan de dog være så motiverede for at opnå gode uddannelsesmæssige kvalifikationer i Danmark, at de gennemgår en meget krævende og langvarig studieproces her i landet.

Uanset at det kun er en mindre del af de etniske minoriteter, der kommer til Danmark som voksne, som efterfølgende afslutter en kompetencegivende uddannelse her i landet, udgør sådanne personer dog numerisk set en betragtelig gruppe. Det drejer sig om godt halvdelen af alle færdiguddannede med etnisk minoritetsbaggrund i en given årgang. Denne rapport kan give et lille indblik i de vanskelige forhold, men også den store motivation og viljestyrke, der ligger bag nogle af kvinderne i denne statistik.

Endelig understreger nogle af historierne betydningen af at kunne tilpasse uddannelsessystemet til sent ankomne etniske minoriteters anderledes baggrund. Den særlige mulighed for at kunne blive pædagog uden en dansk ungdomsuddannelse – via et særligt indslusningsår for etniske minoriteter – har fx været en strukturel forudsætning for, at en del af denne rapport's informanter bliver i stand til at uddanne sig og efterfølgende indgår som en velkvalificeret del af den danske arbejdsstyrke.

Samlet set understreger dette materiale dermed, at de etniske minoritetskvinder, der uddanner sig i Danmark, er en meget heterogen gruppe, hvor forskellige udfordringer og problemstillinger gør sig gældende for nogle, men ikke for andre.

AT UDDANNE SIG PÅ HØJERE NIVEAU

Dette kapitel handler om de interviewede kvinders erfaringer fra deres videregående studier. Kapitlet ser først på uddannelsesmæssige erfaringer for informanter på hhv. universitetet og seminariet, og det behandler særlige udfordringer for de sent ankomne kvinder. Endelig ses på spillet imellem studierne og privatlivet.

UNIVERSITETET – EN KRÆVENDE NY UDFORDRING

Mens nogle klarer sig nemt igennem en langvarig akademisk uddannelse, kan dette være en stor udfordring for andre. Flere informanter fortæller da også, at de har følt sig udfordret undervejs i deres studietid. Dette stemmer overens med litteraturen, der påpeger, at unge fra uddannelsesfremmede hjem møder større udfordringer i uddannelsessystemet end børn af veluddannede forældre.

Et element, som udfordrer flere af informanterne, er den høje grad af selvforvaltning, som de møder i universitetsmiljøerne. Modsat folkeskolens og gymnasiets klassebaserede undervisning med faste lærere og struktur omkring fx opgaveløsning skal man i langt højere grad selv tilrettelægge sit studie. Goncagül beskriver udfordringen i sin første tid på studiet sådan her:

Jeg stod alene med [at læse på universitetet], fordi der var ingen i min omgangskreds, der havde taget en videregående uddannelse. Jeg troede, at jeg gik i 4. eller 5. g. Selvstudium kræver organisering og selvdisciplin. Og da jeg fandt ud af, at jeg kunne undlade at gå op til eksamen, gik det galt. På den første del af mit studium havde jeg enormt svært ved at administrere det der med, at mit studium var mit ansvar (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Unge fra uddannelsesfremmede miljøer har generelt et større behov for en klar eksplicitering af, hvad der forventes af dem, når de studerer (Elsborg et al., 2005; Hoff & Demirtas, 2009). De har ofte sværere ved at aflæse diffuse krav og forventninger og kan også være sårbare i forhold til, om uddannelserne har et socialt miljø, hvor de kan finde sig til rette. En oplevelse af inklusion kan have central betydning for studerende, som i forvejen oplever, at de adskiller sig fra hovedparten af de andre studerende, såvel etnisk som socialt.

En anden udfordring kan være at argumentere logisk og stille kritiske spørgsmål. Sayiddah oplever på sit studie, at hun på dette område møder større udfordringer end mange af sine med-studerende:

Hele den der tankegang med at tænke logisk, det var svært for mig. Det var virkeligt noget, jeg skulle tillære mig, for hjemmefra havde vi ikke lært at tænke logisk. Vi havde ikke lært, at vi gerne måtte stille spørgsmålstegn ved ting. Spørgsmål var jo ikke så velkomne. Tingene var bare, som de var, fordi far og mor sagde det og *"that's it"*.

Jeg var ikke vant til at ræsonnere mig frem. Jeg fik jo bare at vide, hvordan det skulle være. Så det har været en hæmsko i forhold til denne her uddannelse, men det er jo heldigvis noget, man kan tillære sig. Jeg syntes, det var enormt svært. Jeg kan stadigvæk mærke det – at det er svært at tænke logisk. Hvor nogle af mine medstuderende mere havde en naturlig evne til det (Sayiddah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

Sayyidah og Goncagül tilegner sig over tid de kompetencer, som der bliver krævet på studiet, og falder til her. Dette er ikke tilfældet for Mag-

gie. Efter endt ungdomsuddannelse starter hun umiddelbart efter på et videregående studie, men fortæller om at møde følgende vanskeligheder:

Det var meget ude på dybt vand. Handelsskolen havde været meget social. Og så lige pludseligt var det universitetsniveau, som var meget alene-præget. Det var som at hoppe ud på dybt vand, og man kan ikke svømme. Og man drukner og drukner, og man prøver at kæmpe. Men man har ikke nogen at holde fast i, fordi man har ikke nogen, man kender derude. Det var også undervisningsformen, der var meget med forelæsninger: Så sidder der 500 elever på en række, og så repeterer læreren de slides, han har lagt ud på nettet. Så der er jo ikke sådan en dialog om, at: ”jeg forstod ikke lige det her” (Maggie, pædagog, asiatisk baggrund).

Som begrundelse for sit frafald fortæller Maggie, at hendes videregående studie var ”alene-præget”, for med 500 elever til samme forelæsning er der ikke meget struktur, der kan hjælpe hende med at finde studiekammerater – nogle man kan ”holde fast” sammen med. I stedet bruger hun en stærk metafor om, at hun var ved ”at drukne”, fordi hun manglede kompetencerne til at holde sig selv flydende.

Hendes oplevelser handler ikke primært om at have etnisk minoritetsbaggrund, men om at opleve, at man ikke magter det akademiske niveau. Mange studerende med etnisk majoritetsbaggrund vil sandsynligvis kunne fortælle om lignende oplevelser.

En del af de studerende, som falder fra, tager efterfølgende andre uddannelser. Dette er tilfældet for Maggie, der efterfølgende bliver uddannet til pædagog.

Den personlige udfordring, en videregående uddannelse kan være, fremgår også af Cerens fortælling. Hun begynder på det prestigegivende jurastudie umiddelbart efter studentereksamen. Hendes fortælling sammenknytter mange af de udfordringer, som vi hører om i interviewene. Det drejer sig dels om at komme fra en ufaglært baggrund, dels om som ung etnisk minoritets kvinde ikke tidligere at have haft den store personlige mobilitet og dels om at have en sproglig og personlig usikkerhed i forhold til alt det nye, man møder. Denne usikkerhed kan man forsøge at skjule, men sammen med gode studiekammerater kan man

også erfare, at den ikke bare er ens personlige problem. Det er en udfordring, man kan dele og hjælpe hinanden med at overvinde:

Jeg kan huske, at jeg var rigtig genert. Jeg havde ikke rigtig været i København alene – jo, selvfølgelig med pigerne for at shoppe, men nu alene og med et andet formål. Og jeg var rigtig nervøs. Og der skulle vi mødes i Bethesda, [på Københavns Universitet] og 700 eller 900 studerende skulle mødes samme sted. Og jeg tænkte bare: ”Det går slet ikke”. Og så skulle vi gå fra det ene til det andet sted, og underviseren sagde: ”Så mødes vi på Nørre Voldgade”, og jeg tænkte bare: ”Hvor ligger det henne?” Det var en omvæltning ...

[På studiet var det] et andet sprog. Der var mange begreber, som jeg slet ikke kunne forstå. Og dem havde de andre måske hørt om i hverdagen, når de snakkede, mens de spiste mad. Og så gad man ikke spørge til det, fordi tænk nu, hvis alle vidste det. Så ville det være pinligt.

Men der gik ikke lang tid, før jeg fik rigtig gode venner, som jeg stadig har kontakt til. Og det betyder bare så meget – det var mig og en iraner, en tamil og en fra Pakistan ... Vi begyndte hurtigt at tale sammen, og dem har jeg holdt ved. Jeg tror, at vi forstod hinanden på en anden måde, måske fordi vi kom nogenlunde fra samme familietype og samme opvækst. Og vores forældre var ikke advokater, og vi kendte ingen advokater, men vi var kommet for at lære det.

Det er nok derfor, vi havde så meget med hinanden at gøre – det fælles. Vi kunne sagtens ringe til hinanden klokken to om natten og være sådan: ”Jeg kan altså slet ikke forstå det her” – uden at man følte, at man var dum. Når man sidder i grupper, så kan man også mærke, at man ikke er den eneste, der ikke kan finde ud af det. Og så er der nogen, som er modige og tør spørge, hvor folk så siger: ”Næh, det ved jeg heller ikke”. Hvor vi bare ikke sagde det højt. Så finder man ud af, at andre heller ikke ved det (Ceren, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Ceren har ikke haft advokatforældre, hvad en del af hendes medstuderende har haft, og hun oplever starten på universitetet som en stor om-

væltning. Hun klarede sig dog fint igennem sin studietid og har stadig i dag kontakt med flere af sine studiekammerater fra den tid.

EN NY VERDEN ÅBNER SIG

Hvis man kan finde sig til rette på sit studie og fx få skabt nogle gode sociale relationer her, er uddannelse også langt mere end hårde udfordringer. Som det gælder for unge generelt, kan studietiden være en væsentlig og ”perspektiv-udvidende” periode. Som Almas fortæller:

Det var så fedt at studere med de her mennesker [hendes med-studerende]. Jeg følte bare, det var perspektivudvidende for mig. De viste mig, hvordan man også kunne have det som ung. At alt egentlig var tilladt. Uanset om man var hippie eller rocker eller borgerlig eller SF’er eller muslim. Om man valgte at gå med tørklæde. Det var sgu underordnet. For det vigtigste var, at man befandt sig der [på universitetet], og man var inde i den ramme, og det var der nok nogle årsager til. Det kunne ikke være fordomme, der gjorde, at man var endt der. Fordomme omkring universitetet eller Islam eller tørklæde eller undertrykkelse. Det syntes jeg var dejligt (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

En anden kvinde, Mahsa, fortæller tilsvarende om sin studiestart på et universitet med meget gruppearbejde, som hun fungerede godt i:

Det var nogle af de bedste år i mit liv at gå på [univesitet]. Jeg elskede det. Det der gruppearbejde – den måde at arbejde på, hvor jeg selv tilrettelagde, og hvor jeg kunne arbejde med det, der interesserede mig. Selvfølgelig havde vi nogle fag, man skulle have, og det var ikke altid sjovt, men projektarbejdet, det syntes jeg var helt fantastisk. Og det at samarbejde med nogle andre mennesker ... det var lige den form, der fungerede for mig. Så jeg var rigtig glad for mine år der, og jeg savner det. Jeg skal tilbage på et eller andet tidspunkt (Mahsa, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Der er langt fra Maggies oplevelse af ”at drukne” og til Almas’ og Mahsas gode oplevelser under deres studietid. Dette handler til dels om deres

personlige ressourcer, men det handler i høj grad også om de meget forskelligartede studiemiljøer, som de bliver en del af.

AT STUDERE PÅ PÆDAGOGSEMINARIET

Også de kvinder, der har uddannet sig til pædagoger, lægger stor vægt på det studiemiljø, de er en del af: Kan man føle sig inkluderet og accepteret – som individ og som etnisk minoritet? Her fortæller Jovanka om følgende positive erfaringer fra sit studie:

At være studerende på pædagogseminariet har været godt lige fra starten. Jeg starter et helt nyt sted og skal igen lære nye mennesker at kende. Men så kommer vi på en lejr tur, hvor vi skulle lære hinanden at kende, og der fandt jeg hurtigt en gruppe. Folk har været meget imødekommende. Der var: ”Hvad hedder du?” ”Jeg hedder Jovanka”, og så var det det.

Ellers [andre steder end seminariet] når jeg sagde, hvad jeg hed, så spurgte folk, ”hvor kommer du så fra?” De havde altid sådan nogle spørgsmål, og jeg skulle altid forklare mig. Det var jeg så træt af. Så snart jeg sagde ”jeg er muslim, jeg er fra Bosnien”, så ”Nåhhhr...!” – og så kom der en masse spørgsmål, og man skulle overbevise dem hele tiden, følte jeg.

Men da jeg startede på seminariet, så var der ikke noget. Det tog vi først flere måneder senere, da vi begyndte at feste sammen: ”Gud, er du muslim?” – ”Gud, det kan vi slet ikke høre på dig. Og du sidder jo og drikker ...” Ja ... (latter). Sådan, en helt anden verden at komme ind i. Der var slet ikke, som jeg frygtede. Det var kun positivt (Jovanka, pædagog, bosnisk baggrund).

Studiet er dog ikke lige let for alle. Som andre studier viser, afslutter en væsentlig del af etniske minoritetsunge fx folkeskolen med svage faglige færdigheder (Tranæs et al., 2008). Noget af dette handler om deres dansksproglige kompetence, hvor især unge, der er ankommet i løbet af folkeskoletiden, kan møde særlige udfordringer (Cahan et al. 2001; Schaafsma & Sweetman, 2001).

Dette gør Semra, der kommer til Danmark som 11-årig. Hun læser heller ikke umiddelbart videre efter folkeskolens afslutning, men bliver i stedet gift og tager ufaglært arbejde. I det forrige kapitel hører vi om, hvordan uddannede kolleger i en børnehave foreslår, at hun begynder på pædagogseminariet. Det gør hun, men uddannelsen er dog ikke nem for hende:

I starten gik jeg meget med de tanker: ”Kan jeg nu klare det?” Især de mundtlige eksamener, dem var jeg meget nervøs for. Jeg synes ikke, mit ordforråd er så stort. Også når man hører andre. Også måske nogle af mine veninder, som er født og opvokset her. De kan nogle flere ord. Jeg bruger måske mere de samme ord hele tiden. Især hvis man var flere [i en gruppe], så havde jeg svært ved at komme med mine ting. I en mindre gruppe kunne jeg godt, men i en større gruppe havde jeg det svært.

Min bacheloropgave syntes jeg ikke gik så godt, men jeg bestod – det er også det vigtigste. De to andre [opgaver], der fik jeg lidt mere, end jeg havde forventet. Jeg har det også sådan, at karaktererne fortæller ikke, hvem jeg er. Jeg ved, at jeg har svært ved eksamen, så jeg tænkte, bare jeg består, så er jeg ligeglad med karakteren (Semra, pædagog, tyrkisk baggrund).

I forhold til et universitetsstudium er pædagogstudiet mere praktisk anlagt og indeholder blandt andet tre praktikperioder. Praktikperioderne giver de studerende et konkret indblik i, hvad arbejdet som pædagog indebærer, men giver også skoletrætte elever mulighed for at komme lidt væk fra klasseundervisningen. Soma, der er droppet ud af flere studier, fortæller, at praktik var vigtig for, at hun endelig blev i stand til at afslutte en uddannelse:

Det var godt, der kom praktikker indimellem. Så det ikke kun var skole hele tiden – ikke kun bøger og projekter, vi kom også ud at arbejde. Vi arbejdede med teorier og praksis på de praktikpladser, vi kom ud til – fik lov til at afprøve det, som vi måske lige havde læst om. På den måde gik tiden meget hurtigt, syntes jeg.

Efter et halvt års praktik, så savnende man faktisk lidt skolen alligevel, og så var man i skole, og så vidste man godt, at

om 3 måneder skal jeg i praktik igen og et helt nyt sted. Inden jeg kunne droppe ud, var der bare lige pludselig kun nogle måneder tilbage. Måske var det også, fordi det var noget for mig – interessen for at lære noget om mennesket og barnet, og hvordan vi tænker og føler og reagerer. Det er så spændende, synes jeg (Soma, pædagog, pakistansk baggrund).

For Soma – som for mange andre uddannelsesfremmede studerende, uanset etnisk baggrund – handler det om, at hun har langt sværere ved teori og skoleundervisning end ved det praktiske arbejde. Pædagoguddannelsens vekselvirkning imellem teori og praksis er således central for, at hun blev i stand til at fuldføre dette studium.

STUDERENDE, DER KOMMER TIL DANMARK SOM VOKSNE

Flere af de interviewede pædagoger er kommet til Danmark som voksne. Vi har tidligere nævnt, at analyser af registerdata viser, at godt halvdelen af de etniske minoriteter, der uddanner sig i Danmark, er kommet hertil, efter de er fyldt 16 år. Disse analyser viser endvidere, at omkring halvdelen af de kvinder, der tager en videregående uddannelse, bliver uddannet til pædagoger. Pædagogstudiet er dermed meget populært blandt voksent ankomne kvinder.

Uanset at pædagogstudiet ikke er lige så akademisk krævende som universitetsuddannelser, kan det dog være hårdt nok at begynde at læse dette i Danmark. Det oplevede Belkis, der kommer til Danmark via familiesammenføring, da hun er først i 20'erne. Efter en skilsmisse begynder hun på pædagoguddannelsen og oplever her følgende:

Det var dels et problem, at det var længe siden, jeg havde afsluttet gymnasiet, og dels, at der var mange ting, jeg ikke havde lært. Der havde fx ikke været computere, da jeg gik på gymnasiet [i Tyrkiet]. Og vi havde ikke arbejdet i projektgrupper – det var en meget anderledes kultur her, og det var meget svært at vænne sig til gruppearbejde ... I starten, da jeg startede på seminariet, kunne jeg ikke komme ind i de der gruppesammenhænge. Enten opfattede de mig som en idiot eller som en snob. Men jeg var i virkeligheden meget genert, og jeg arbejdede meget, meget hårdt

for at kunne lave nogle ordentlige fremlæggelser (Belkis, pædagog, tyrkisk baggrund).

Studiet giver også udfordringer for Sabiya, der begynder at læse som mor til tre børn: Hun har en svær studiestart, langt fra den positive modtagelse, fx Jovanka beretter om tidligere i dette kapitel. Hendes fortælling her understreger også betydningen af, at man møder gode og støttende lærere:

På seminariet var det lidt svært for mig i starten. Vi bor i et samfund, hvor de fordømte mig; dem, der går med tørklæde – dem, der er tosprogede. Så det var ikke nemt for mig at komme ind i det lille samfund på seminariet. Der var nogle, der var imod mig. Også fordi jeg ikke er lige så god sprogligt som dem – ligesom danskere. Men det betyder ikke, at jeg er ikke på samme niveau i min intelligens.

Men nogle var også meget åbne og rigtigt glade for, at jeg var der. Og der var også mange lærere, der har motiveret mig. Og de sagde, at ”du skal slet ikke tænke på det, der sker, for det er noget, man møder hele tiden”. Så jeg tog det på den måde. Men det var hårdt. Det var hårdt, at man skal kæmpe mod de fordomme, mennesker har, fordi at jeg er tosproget, fordi jeg går med tørklæde. Men til sidst fik de det som et slag i hovedet alle sammen – det sidste semester fik jeg kun 12-taller til eksamen. De troede slet ikke på det.

Der var selvfølgelig nogle dage, hvor jeg var meget træt, og det gik ud over min migræne og mine grænser ... Alt det, jeg har gjort, det har jeg gjort for mine døtre. For at kunne vise dem, at en kvinde kan. Vi skal ikke stoppe her. Fordi samfundet har også brug for os. Og selvom vi er tosprogede, kan vi også være på lige fod med de andre og bidrage med noget nyt til samfundet. Jeg tænkte hele tiden, selvom jeg er træt: [Uddannelsen] er kun 5 år. Og når jeg er færdig, så kan jeg gøre alle de ting, som jeg havde lyst til i den tid.

Jeg fik stor støtte af min familie, som har hjulpet mig rigtig meget. Men det var ikke nemt. Jeg lyver, hvis jeg siger, at det var nemt. Det var slet ikke nemt med tre børn og familie ved siden af (Sabiya, pædagog, palæstinensisk baggrund).

For voksent ankomne kvinder, som Belkis og Sabiya, er det ikke nemt at komme igennem deres pædagogstudium. Deres udfordringer blegner dog i forhold til den kamp, det er for nogle af de voksent ankomne kvinder, der giver sig i kast med et universitetsstudium.

Som tidligere nævnt fortæller disse kvinder, at de ønsker at genskabe den hel- eller halvfærdige akademiske baggrund, de havde med sig, da de ankom til Danmark.

Som et eksempel, dels på de særlige udfordringer, sådanne kvinder kan møde, dels på den vilje og kamp, de lægger for dagen for at gennemføre deres studie, bruger vi Iffahs historie. Tidligere i rapporten hører vi om, hvordan hun blev nødt til at afbryde en universitetsuddannelse, da hun som 18-årig flygtede fra Irak til Danmark. Efter sprogskole, 9. og 10. klasse samt et gymnasialt indslusningsforløb for flygtninge og indvandrere (GIF) begynder Iffah på universitetet:

Jeg har altid troet på det – at jeg kunne blive noget. Men det var lige, som om mine rødder var blevet byttet om. Jeg var ikke blandt de bedste længere. Og det gjorde, at jeg kom i tvivl om mig selv. Første år var jeg sikker på, at jeg kunne, men bagefter ... Det var, fordi opgaverne var sværere, end jeg kunne magte det, fordi jeg ikke fik nogen vejledning. Det hænger også sammen med, at systemet var helt anderledes, end jeg var vant til fra Irak. Jeg havde en anden forståelse af pensum – hvad er det, vi læser? Hvad er målet?

Jeg gjorde en bachelor færdig i [humanistisk fag], og det var hårdt. Jeg forstod, hvad der blev sagt, og hvad bøgerne indeholdt, men jeg havde ikke nok sprogligt niveau til at argumentere for mine synspunkter. Det var meget, meget ubehageligt.

I gennemsnit tror jeg, at jeg havde sovet 5 timer hver nat. Fordi jeg skulle slå ordene op, forstå dem og svare på opgaverne, vi skulle lave. Det var bare hårdt. Og det gjorde, at jeg ikke kunne klare det i længden. Vi havde undervisning tre eller fire gange om ugen, og det startede som regel kvarter over ni om morgenen. Vi var færdige ved 12-tiden. Så gik jeg på biblioteket og læste til kl. 18-19-tiden. Så gik jeg hjem, spiste mad, sov nogle timer. Stod op. Læste nogle timer og sov et par timer til og stod op. På andet semester gik jeg lidt ned.

[Det sociale var ...] heller ikke nemt. Fordi jeg var anderledes end dem, og de var anderledes end mig. Jeg havde oplevet noget [på grund af krig og flugt], som de slet ikke kunne sætte sig ind i ... Jeg har ingen venner og veninder fra denne periode. Venskab kræver overskud og pleje, og det kunne jeg ikke. Jeg kunne knap nok nå mine opgaver og sove. Jeg var bange og usikker på mig selv – Jeg kunne kun tænke på dette ene: ”Du skal bare have en uddannelse” (Iffah, universitetsuddannet, irakisk baggrund).

Først i dette kapitel hører vi om Cerens start på jurastudiet. Sammenligner vi hendes historie med irakiske Iffah, er der både forskelle og ligheder. På den ene side oplever begge, at de kommer ind i et miljø, hvor de har svært ved at orientere sig og aflæse koderne. I Cerens tilfælde skyldes det i høj grad hendes ufaglærte familiebaggrund, mens Iffah, der kommer fra et mere uddannelsesvant miljø, konfronteres med nationale forskelle imellem universiteter i Irak og i Danmark.

Både Iffah og Ceren har hårdt brug for at knytte bånd til andre på uddannelsen. Her er forskellen, at Ceren dels har mere overskud, dels møder ligesindede på studiet. De danner venskaber og kan hjælpe hinanden. Som sent ankommen studerende på en humanistisk uddannelse (med fx få andre med etnisk minoritetsbaggrund og ingen, der er ankommet som voksne) får Iffah derimod ingen nære studiekammerater. Hun oplever i stedet en stor ensomhed og har, i modsætning til Ceren, der er vokset op i Danmark, heller ikke meget netværk at trække på.

Endelig kæmper både Iffah og Ceren med sproget – såvel det konkrete fagsprog på deres uddannelser som det avancerede dansk (og engelsk), der anvendes generelt på videregående uddannelsesinstitutioner. Her stilles der krav om en sprogbeherskelse på et niveau, som ikke bare mange etniske minoriteter, men også mange etnisk danske unge fra ikke-akademiske hjem kan udfordres af (Elsborg et al, 2009). På grund af sin opvækst i Danmark har Ceren dog her klart bedre ressourcer end Iffah. Dette afspejler sig i, hvor hårdt de bliver nødt til at kæmpe for at klare sig. Ceren arbejder som en seriøs studerende og klarer sig derved fint. For ikke at falde fra laver Iffah derimod stort set intet andet end at læse og sove. Denne store arbejdsindsats mindsker dermed hendes muligheder for at knytte sociale bånd, og hun er derfor meget alene, også med sine hårde oplevelser som flygtning.

Endelig vil vi kort nævne en sidste gruppe af kvinder, der uddanner sig i Danmark efter at være ankommet som voksne: Det drejer sig om internationale studerende. Normalt inkluderes de ikke i undersøgelser af etniske minoriteter i Danmark, men en del af disse kvinder (og mænd) bliver i Danmark efter endt uddannelse og kommer dermed til at indgå i den danske arbejdsstyrke som personer med ikke-dansk baggrund, der afslutter en dansk uddannelse (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 2010).

I forbindelse med interviewene til denne undersøgelse talte vi således med to kvinder, der var kommet til Danmark som studerende. De kommer begge fra relativt velstående familier (i hhv. Kina og Tyrkiet) og bliver optaget på danske studier efter en endt bachelor i deres hjemland. Begge begynder på internationale studieprogrammer med undervisning på engelsk. Begge bliver i Danmark efter endt uddannelse, idet de er i stand til at få et 'green card' på baggrund af deres personlige og uddannelsesmæssige kompetencer. Begge ønsker de at slå sig ned i Danmark mere permanent. Også fra disse to informanter hører vi om betydningen af skellet imellem majoriteten og minoriteterne, og hvad dette kan betyde for trivsel på studiet. Li Hui (som stadig ikke er særlig god til dansk og derfor blev interviewet på engelsk) fortæller følgende fra sin tid på en dansk videregående uddannelse:

Even though the program was taught in English, half of the students were Danish and they kind of gathered in small groups and it was hard to get in to it. And after class, in between the two classes, they just talked in Danish and I had no idea what they were talking about. I tried to talk to them but it was hard. So I didn't feel like studying there anymore and switched studies to [another] university. It was great there. There were Danes, but maybe one third at most. The Danish people were not the majority so we could just integrate and that was really good (Li Hui, universitetsuddannet, kinesisk baggrund).

Da hun nu har en dansk kæreste, regner Li Hui med at blive boende i Danmark, uanset at hun efter endt studie ikke har været i stand til at finde arbejde på det niveau, hun er uddannet på.

FAMILIELIVET UNDER STUDIETIDEN

Man er normalt i tyverne, når man tager sig en uddannelse, og denne tid er også central i forhold til at stifte familie og eventuelt få børn. Det kan have betydning for, hvordan studietiden forløber. For eksempel vil det at blive mor under uddannelsen ofte medføre, at studietiden forlænges.

Nedenfor følger en kort beskrivelse af familiesituationen for studerende, med fokus på forskelle og ligheder imellem unge kvinder, der har hhv. etnisk majoritets- og minoritetsbaggrund. Gennemgangen er primært baseret på analyser af registerdata udført til denne rapport (se bilagstabeller).

I Danmark er gennemsnitsalderen for alle førstegangsfødende kvinder 29 år, mens gennemsnitsalderen for kvinder ved indgåelse af første ægteskab er 32 år (Statistikbanken, 2010). Disse tal afspejler, at mange kvinder får deres første barn som ugifte og først efterfølgende gifter sig (hvis de overhovedet bliver gift). Kvinder med etnisk minoritetsbaggrund gifter sig oftere i en yngre alder end etnisk danske kvinder. I nogle etniske minoritetsgrupper har det fx været normalt at blive gift i 20-års-alderen. Ægteskabsalderen er dog steget i mange minoritetsgrupper i de senere år – blandt andet som følge af indførelse af 24-års-reglen (Schmidt et al., 2009). Sammenlignet med etnisk danske kvinder er etniske minoritetskvinder endvidere sjældnere samboende med en mand uden at være gift, ligesom de mindre hyppigt får børn uden for ægteskab (Schmidt et al., 2009).

For nogle etniske minoritetsgrupper er der en tendens til, at et tidligt ægteskab er fulgt af børnefødsler i en ung alder. Etniske minoritetskvinder får da også hyppigere børn i 20-24-års-alderen end etnisk danske kvinder (Danmark Statistik, 2009).

Ovenstående tendenser gælder for kvinder, uden differentiering på uddannelsesmæssig baggrund. Ser vi kun på kvinder, som påbegynder en videregående uddannelse, finder vi også, at etniske minoritetskvinder, som er helt eller delvist opvokset i Danmark, lidt hyppigere er gift ved start på uddannelsen end etnisk danske kvinder (figur 5.1). Omkring 10 pct. af de etniske minoritetskvinder er gift, når de starter på den videregående uddannelse, mod 2 pct. af de etnisk danske kvinder. Til gengæld er de etnisk danske kvinder i langt højere grad samlevede med en mand end etniske minoritetskvinder og lever alt i alt i højere grad i parforhold end etniske minoritetskvinder, når de begynder på den videregående

uddannelse (figur 5.1). Mange kvinder, både med minoritets- og majoritetsbaggrund, bliver endvidere gift eller får en samlever i løbet af studiet. Det fremgår af bilagstabel 2-4, som fx viser, at blandt de kvinder, som fuldfører en videregående uddannelse inden for 7 år, er 13 pct. af de etnisk danske kvinder og 22-32 pct. af etniske minoritetskvinder gift det år, de fuldfører uddannelsen. Ser vi på, hvor mange som er sammen med en partner (uanset om de er gift eller samlevende), er det 59 pct. af etnisk danske kvinder og 42-45 pct. af etniske minoritetskvinder, som har en partner det år, de fuldfører uddannelsen.

FIGUR 5.1

Kvinder, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999, fordelt efter partnerstatus ved påbegyndelse af uddannelse. Separat for etnisk danske kvinder, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.



Kilde: Figuren er baseret på tal fra bilagstabel 1.

Både for etnisk danske kvinder og etniske minoritetskvinder er der også mange, som får børn i løbet af studiet. Omkring 2 pct. af de etnisk danske kvinder og 4-6 pct. af de etniske minoritetskvinder, som er helt eller delvist opvokset i Danmark, har et eller flere børn, når de starter på en videregående uddannelse (bilagstabel 5). Blandt de kvinder, som fuldfører en videregående uddannelse inden for 7 år, har 15 pct. af de etnisk

danske kvinder og 18-20 pct. af de etniske minoritetskvinder børn det  r, de fuldfører uddannelsen (bilagstabel 6). Blandt de kvinder, som stadig er i gang med en videregående uddannelse 7 år efter start, er der endnu flere, som har fået børn i løbet af studiet: Blandt disse har 36 pct. af de etnisk danske kvinder og 25 pct. af de etniske minoritetskvinder børn 7 år efter (bilagstabel 8).³

Tallene viser, at der er mange kvinder, der har succes med at få parforhold, børn og studier til at fungere sammen både hos majoritet og minoriteter. Der er dog også mange, som er gift og/eller har børn blandt de kvinder, der falder fra uddannelsen (bilagstabel 3 og 7). Om familieforholdene har bidraget til, at kvinderne er faldet fra, kan vi ikke sige noget om på baggrund af tallene. Hvordan  gteskab og børn påvirker mulighederne for at gennemføre en uddannelse, afhænger formentlig af mange faktorer, fx opfattelserne af, hvad det indebærer at være fx ægtefælle, forælder og studerende såvel som af mulighederne for at få hjælp fra netværket (inkl.  gtef lle) i perioder op til afleveringer m.v.

Flere informanter fortæller, at det har været ret uproblematisk at studere, uanset at man var såvel hustru som mor. For eksempel fortæller Sevgi følgende om at l se til pædagog som gift kvinde med et lille barn:

Det fungerede fint. [Min mand] var meget forstående og hjælp-som og kunne køre mig frem og tilbage, hvis jeg skulle noget. Han var jo selvstændig samtidig, så han skulle først åbne forretningen ved 11-tiden. Så jeg vågnede og tog tøj på og gik ud ad døren, og han sørgede for resten – sendte [datteren] af sted og alt sådan noget. Det var faktisk rigtig godt – stille og roligt. Men lige før jeg skulle være færdig, var han godt nok træt af min skole, fordi det fl d med bøger, og jeg havde aldrig tid til ham, og det var hele tiden ”min skole og min skole og mine venner” (griner). (Sevgi, pædagog, tyrkisk baggrund).

Kvinder, der er kommet til Danmark i forbindelse med  gteskab, har naturligvis også familie under studierne. At dette rent praktisk kan give særlige udfordringer, hørte vi fx om hos fraskilte Belkis og Sabiya, der har mand og tre børn.

3. I forbindelse med bilagstabellerne er det vigtigt at være opmærksom på, at de etnisk danske kvinder er ældre, når de påbegynder deres uddannelse (jf. SFI-rapport 10:29).

NÅR FAMILIELIVET GØR STUDIETIDEN RIGTIG HÅRD

En enkelt af de interviewede kvinder fortæller, at hendes familieliv udfordrer hendes studietid markant. Det gælder Liyana – hende med 'de røde linjer' i kapitel 3 – der begynder på tandlægestudiet. Som det ikke er ualmindeligt blandt palæstinensere, ønsker hun at gifte sig, da hun er knap 20 år. På dette tidspunkt møder hun, på en sommerferie i forældrenes hjemby, en ung mand, der selv er i gang med en akademisk uddannelse. Han virker som en passende ægtemand, og parret overvejer at blive gift den sommer. Liyana ønsker sig dog 1 års betænkningstid, hvorfor de i stedet blot bliver forlovet. Hun fortæller, at dette er den dumme-
ste beslutning, hun i sit liv har taget.

Da de 1 år senere gifter sig, er den danske lovgivning nemlig netop blevet ændret, hvorved den nyligt indførte 24-års-regel gør det umuligt for det unge par at flytte sammen i Danmark:

Jeg havde hørt om den [nye regel], men jeg troede ikke på det. Jeg tænkte: ”Det passer ikke. Det tror jeg ikke på det der. Det gør man da ikke bare”. Så jeg ignorerede det bare. Men efter jeg tog til Libanon og opdagede, at det var helt umuligt inde på ambassaden, så jeg, at det var alvor. Det var alt for hårdt, det tog virkelig på kræfterne (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

På dette tidspunkt var Liyana allerede gift, og hun måtte finde ud af, hvad hun så skulle stille op. For at det unge par kunne være sammen, valgte de at flytte til Sverige. I den forbindelse flyttede Liyana sit studie til København – en proces, der i sig selv kom til at koste hende 1 års ekstra studietid. Men det var også hårdt at pendle imellem to lande hver dag:

Alt mit tøj blev skiftet ud med sådan noget praktisk tøj, og det så ud! Jeg lignede bare ikke mig selv mere. Hvis jeg skulle være [på studiet] kl. 8, så stod jeg op kl. 4-5 stykker for at få tid. Så kunne jeg være hjemme klokken 5-6 om aftenen, og så var jeg bare helt træt og ødelagt og faldt i søvn klokken 8. Meget af tiden der blev vi også lidt mere usunde, fordi det var ham, der lavede maden, og det var bare hårdt for mig, fordi jeg gerne ville være sund, så jeg kunne orke alt det. Jeg blev usund. Jeg blev træt og udmattet, og det hele det gik op ad bakke.

[Ægteskabet] begynder at gå skævt, fordi vi sådan set ikke tilbragte tiden så meget sammen. Vi vidste godt, at det skulle være os to. Så vi gjorde alt for at gøre det nemmere for hinanden. Men det var ikke nok. Fordi det var for hårdt ...

Jeg kan godt fortælle, at det bare har været et stort mysterium, den her 24-års-regel. Den har ødelagt mit liv, nærmest. Det har gjort, at vi er gået fra hinanden, fordi vi voksede fra hinanden på grund af alle de der svære ting. Hvis han bare var kommet, og jeg var blevet på min uddannelse, og han havde lært dansk der, så tror jeg måske tingene var nemmere. Så kunne vi også vokse sammen og leve sammen (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

Da vi interviewer Liyana, er hun fraskilt og enlig mor, da parret har fået et barn. Hendes privatliv har været en udfordring under studierne. Dette skyldtes først og fremmest, at vilkårene for det ægteskab, hun indgår, ændres radikalt på grund af 24-års-reglen. På den måde kan familielivet påvirke studierne på meget forskelligartede måder – i Liyanas tilfælde på grund af en lovgivning, som påvirker etniske minoriteter i langt højere grad end unge med majoritetsbaggrund.

BLIVER MAN NOGENSINDE FÆRDIG?

Næsten alle pædagogerne og en stor del af de universitetsstuderende færdiggør deres studier på normeret tid, plus eventuel tid til barsel. Vi interviewer dog også nogle kvinder, der har vanskeligt ved at afslutte deres uddannelser. Især flere kvinder, der har studeret humanistiske eller samfundsfaglige emner oplever dette. Det gjaldt fx Almas, der fortæller følgende om at nå frem til at skulle skrive speciale. På det tidspunkt er hun blevet gift med en mand, familiesammenført fra Tyrkiet, og hun er blevet mor:

Da jeg nåede til specialet, gik det hele galt. Jeg tror, jeg nåede at starte på fire-fem specialeemner. Nu, hvor jeg kigger tilbage på det, tror jeg, at det var angsten for at møde det virkelige liv på danskernes præmisser. Jeg havde ingen forbilleder for, hvad det var, jeg egentlig skulle til at gå ind til. Hvad vil det sige at arbejde

på et kontor? Aner det ikke! Hvad vil det sige at arbejde med sådan noget, som jeg nu havde læst? Hvordan skulle det overhovedet kunne lade sig gøre?

Og så var jeg blevet skoletræt. Jeg tror, jeg har haft lidt for store ambitioner for mig selv. Har været meget hård ved mig selv. Har klaret rigtig meget i løbet af kort tid og i så ung en alder. Det at få sin mand fra et andet land til at indordne sig det her samfund. Flytte ham herop er et fuldtidsprojekt i sig selv. Plus studierne. Plus alt det andet. Plus et barn. Plus min egen familie. Det har faktisk været svært at være universitetsstuderende og så komme fra et hjem, hvor det ikke var velkendt.

Det var faktisk ret hårdt at se skuffelsen i familiens øjne. Min mand har så til gengæld aldrig været skuffet. Han har hele tiden kunne følge med i, hvordan jeg klarede det. Han har hele tiden haft en tro på, at ”det der klarer du, når du er klar”. Så det var ikke noget problem med ham. Men mine forældre, de anede ikke, hvad pokker [min uddannelse] skulle bruges til. For det var ikke læge eller advokat. Og det tog så frygtelig lang tid at få et eksamensbevis. Det var hårdt. Men et eller andet sted havde jeg selv bedt om det – jeg gjorde jo oprør: ”Nu gider jeg sgu ikke leve op til jeres forventninger!” (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Sammenlagt kommer Almas til at bruge mere end 10 år på sin universitetsuddannelse. Sådanne forlængelser af studieforløb sker hyppigere for studerende med etnisk minoritetsbaggrund end for majoritetsstuderende, hvilket i høj grad kan knyttes til, at de oftere har uddannelsesfremmed baggrund (SFI-rapport 10:29, kapitel 7).

Almas begrundet selv forlængelsen af sine studier med, at hun dels er skoletræt, dels mangler en fornemmelse for, hvor hun er på vej hen efter studiet. Som vi hører om i kapitel 4, er far ikke blot ufaglært – han har ingen skolegang overhovedet. Fordi hendes ’klasserejse’ har været så lang, kan det heller ikke undre, at Almas har svært ved at orientere sig i det akademiske lag, hun er på vej til at blive en del af.

En anden kvinde, som oplever samme former for problemer med at afslutte sit humanistiske studie, er Goncagül:

En af grundene til, at studiet trak ud, var, at jeg ikke anede, hvad pokker jeg skulle bagefter – hvad jeg skulle bruge uddannelsen til. Jeg havde også store besværigheder med at forklare mine forældre, hvad det var, jeg kunne. Min mor sagde: ”Hvad er det egentlig, du er uddannet i? Når de spørger mig på arbejdet, så kan jeg ikke svare, og så tror de bare, at jeg lyver”. ”Jamen, mor, jeg er heller ikke selv helt sikker på, at jeg forstår det” (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Tidligere i deres liv havde Almas og Goncagül stilet måltrettet mod først gymnasiet og siden universitetet. Det er i høj grad sket ud fra et bredt ønske om at blive ’veluddannet’. Deres kandidateksamener har dengang været fjerne mål i horisonten. Nu, da målet nærmer sig, er kræfterne og modet ved at svigte, og de bliver i stedet hængende i uddannelsen – et trygt sted at være – i forhold til hvor skræmmende det forekommer at blive færdig og skulle ’sælge sig selv’ som noget, man ikke rigtig forstår, hvad er.

SAMMENFATNING

I denne rapport fortæller flere kvinder om at opleve en personlig og sproglig usikkerhed i forhold til at komme ind i et akademisk miljø, hvor der kan være ukendte koder og svært aflæselige forventninger. Et godt studiemiljø og gode sociale kontakter kan være centralt for at komme til at trives under sin studietid og klare sig godt her. Flere kvinder fortæller i den forbindelse om, at de har følt sig udgrænsede på grund af deres etniske minoritetsbaggrund – noget, som kan medvirke til fx frafald under studiet. Andre fremhæver omvendt, at de føler sig accepterede på studiet, uanset at de fx vælger at gå med tørklæde.

Som nævnt er de universitetsuddannede kvinder ofte ganske unge, når de påbegynder deres studie. Dette kan være en medvirkende faktor til, at flere af kvinderne har svært ved at håndtere den høje grad af selvforvaltning i det akademiske miljø. Vanskeligheder kan også mere generelt knyttes til at have en uddannelsesfremmed baggrund.

Fra deres uddannelsesforløb fremhæver flere pædagoger derimod, at blandt andet seminariestudiets afveksling mellem skolegang og praktikforløb er en forudsætning for, at de klarer sig igennem studiefor-

løbet. Afvekslingen imellem praktik og skoleforløb kan konkretisere fagene og give en modvægt til vanskeligheder ved den boglige del af studiet. Dette skal ses i sammenhæng med, at de studerende her ikke har skolefaglige kompetencer på samme niveau som de kvinder, der fortsætter på universitetet. Den mangfoldighed, der således også eksisterer imellem forskellige typer af studier, og de måder, disse er tilrettelagt på, skal holdes for øje, når man ønsker at forstå de mange forskelligartede udfordringer og erfaringer, som etniske minoritetskvinder kan møde under deres uddannelsesforløb.

Denne undersøgelse belyser også, at de interviewede kvinder, der uddanner sig, efter at være kommet til Danmark som voksne, ofte har særlige udfordringer at slås med. Især interviewene med kvinder, der opnår en universitetsuddannelse, viser såvel de meget store udfordringer, der er forbundet med at fuldføre et sådan projekt, som en høj grad af motivation og viljestyrke.

Endelig ser kapitlet også på samspillet imellem familieliv og uddannelse. En del interviewpersoner er gift og har børn, da de starter på studierne – eller de stifter familie undervejs. Heri adskiller etniske minoritetskvinder sig ikke fundamentalt fra kvinder med majoritetsbaggrund. Den primære forskel ligger i den vægt, man tilskriver et formaliseret ægteskab frem for samboskab. Analyser af registerdata viser, at sidstnævnte forekommer langt hyppigere hos uddannelsessøgende kvinder med majoritetsbaggrund, mens minoritetskvinder hyppigere enten ikke har en partner eller er gift.

At have familieforpligtelser kan i nogle tilfælde vanskeliggøre og/eller forlænge ens studietid. Flere af de interviewede kvinder fortæller dog, at de – med god støtte fra deres ægtefæller – ikke har de store problemer i den forbindelse. Dette kan være med til at vise, at etniske minoritetskvinder ikke nødvendigvis belastes mere af hjemlige forpligtelser end kvinder med majoritetsbaggrund.

FÆRDIG MED STUDIET OG ERFARINGER MED AT FINDE JOB

Som nyuddannet dimittend står man over for udfordringen med at finde arbejde. Denne første overgang til arbejdsmarkedet kan få stor betydning for, hvordan den enkeltes arbejdsliv efterfølgende kommer til at forme sig (Müller & Gangl, 2003). Hvor let denne overgang foregår, handler i høj grad om udbud og efterspørgsel: Har man kvalifikationer, der er bud efter på arbejdspladserne? Er det højkonjunktur eller krise og ansættelsesstop? Sådanne faktorer kan – uanset etnisk baggrund – have stor betydning for, hvor let eller svært man får ved at bringe sine kvalifikationer i spil i sit første arbejde efter endt uddannelse.

Tidligere undersøgelser har dog vist, at overgangen fra uddannelse til beskæftigelse er lidt sværere for etniske minoriteter end for etniske danskere. Blandt de kvinder, som har fuldført en erhvervsfaglig eller videregående uddannelse i Danmark, er ledigheden lidt større for etniske minoritetskvinder end for etnisk danske kvinder (SFI-rapport 10:29).

Den højere ledighed kan skyldes en række forskellige forhold. For eksempel at etniske minoriteters personlige netværk er mindre velegnede til at skaffe dem i arbejde, og at minoriteter udsættes for diskrimination ved jobsøgning (SFI-rapport 10:29). At sidstnævnte er tilfældet, fremgår af ganske omfattende international litteratur, hvor man konstruerer jobsøgninger fra fiktive majoritets- og minoritetspersoner og

sammenligner, hvor ofte disse bliver kaldt til samtale (Arai et al., 2008; Carlsson & Rooth, 2007; Hjarnø & Jensen, 1997).

En kvinde, der ikke har de store bekymringer om sin arbejdsmæssige fremtid, er Sayiddah, som uddanner sig til læge. Dette er et område, der i en årrække har haft mangel på arbejdskraft. Som hun fortæller:

Man går ikke ledig som læge. Man er ikke arbejdsløs, medmindre man ikke vil have de job, der ikke er særligt populære – i psykiatrien og forskellige andre steder. ... Men det er meget svært at få sit drømmejob inden for lægeverdenen. Jeg ville gerne specialisere mig inden for gynækologi, men det er meget populært og meget svært (Sayiddah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

Sayiddah anvendte blandt andet databasen 'lægejob.dk' til at søge sine første stillinger, og på interviewtidspunktet har hun allerede skiftet job flere gange. Selvom hun kun er sidst i tyverne, er hun allerede godt i gang med en medicinsk karriere.

Også Ceren oplever, at hun som nybagt jurist blot skal ansøge på opslåede stillinger for at komme både til samtale og få tilbudt job. At det er så nemt for hende at finde arbejde efter endt uddannelse, knytter hun direkte til, at hun blev færdig, inden finanskrisen satte ind i sidste halvdel af 2007:

Mens jeg skrev speciale, søgte jeg stillinger – både private og offentlige. Og faktisk har jeg været til samtale næsten alle steder – undtagen to. Jeg får tilbudt flere job! Jeg har været rigtig heldig, men det var også før finanskrisen (Ceren, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Ceren har selv flere veninder, som dimitterer senere, og som "... har rigtig svært ved at finde arbejde, selvom de har godt gennemsnit og alting." Også hovedparten af de uddannede pædagoger har haft nemt ved at komme i beskæftigelse. Dette kan tilsvarende knyttes til, at pædagogfaget siden midten af 1990'erne kun har haft en begrænset ledighed (Groes et al., 2004).

NETVÆRK SOM BRO TIL JOB

Flere interviewpersoner fortæller, at deres netværk har betydning for den måde, hvorpå de kommer i arbejde. Blandt pædagogerne fortæller flere, at dette sker via deres praktikophold på uddannelsen, som har givet dem kontakter til forskellige arbejdspladser:

Jeg var i praktik [på arbejdsplads], og så fik jeg tilbudt et job, som jeg sagde ja til, og så blev jeg her (Afsar, pædagog, iransk baggrund).

I den sidste lønnede praktik var jeg i en specialinstitution. Så blev jeg tilbudt fastansættelse efter endt uddannelse. Og så arbejdede jeg der et par år (Fadime, pædagog, tyrkisk baggrund).

At netværkskontakter kan have stor betydning for at finde beskæftigelse, kendes også fra forskningen (Calvo-Armengol & Jackson, 2004; Granovetter, 1995; SFI-rapport 10:29).

Studier viser, at personlige kontakter kan være særligt vigtige, når dimittender fra universitetet skal finde deres først job (Bjerregaard et al., 2010). Flere interviewede kvinder med lange uddannelser fortæller, at kontakter fra frivilligt arbejde – hvor en del ressourcestærke unge med etnisk minoritetsbaggrund engagerer sig (Kofoed & Simonsen, 2010) – viser sig at være vigtige.

Dette gælder i Mahsas tilfælde. Under sit studium arbejder hun frivilligt i et projekt for etniske minoriteter. Efter endt uddannelse søger hun forskellige opslåede stillinger uden held, men får så – via frivillig-projektets netværk – en mail om en spændende vikarstilling, som hun straks søger på:

Den dag, jeg skulle til samtale, kommer en af dem, der har været med til at starte det her [frivillige] projekt. Hun kommer og siger ”hvad laver du her?” Så siger jeg, at jeg skal til jobsamtale, og så viser det sig, at hun er ansat i huset som projektleder på et andet projekt.

Jeg ved ikke, om det så er hende, der har sendt [jobopslaget] rundt i netværket, og så er det landet hos mig. Men hende havde jeg gjort et ret stort indtryk på i det der forløb. Jeg tror,

hun har lagt et godt ord ind for mig og har sagt, at hun kender mig og ved, hvad jeg duer til og sådan noget. Der gik i hvert fald nogle dage, og så ringede de til mig og sagde, at de gerne ville have mig (Mahsa, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Havde Mahsa ikke haft kontakter fra sit frivillige arbejde, havde hun slet ikke hørt om den vikarstilling, der efterfølgende viser sig at blive hendes indgang til en fast ansættelse. Dermed illustrerer hendes historie, hvordan netværk kan være centrale i forhold til at komme i beskæftigelse for etniske minoriteter, såvel som det er tilfældet for majoritetsbefolkningen.

En anden kvinde, Almas, har en tilsvarende oplevelse. Hun har dog – også uden brug af netværk – nemt ved at få job, så snart hendes uddannelse slutter. Mens hun venter på at starte her, deltager hun i et møde i forbindelse med sit frivillige arbejde. Ved dette møde får hun en personlig kontakt, der kommer til at få betydning for hendes arbejdsmæssige fremtid:

Inden jeg var kommet op til eksamen, søgte jeg arbejde i X-kommune. Grunden til, at jeg bliver ansat, var faktisk, at jeg selv havde været meget aktiv i foreningsliv og fritidsliv. Jeg var en meget sporty pige, faktisk, på trods af mit tørklæde (latter). De kunne godt se, at jeg ville passe godt ind i den samling, også lidt som forbillede, som rollemodel.

[Inden tiltrædelsen af dette job ...] ... blev jeg indkaldt til et møde [i bopæls-kommune], fordi jeg havde lavet noget frivilligt arbejde. De ville gerne høre mine ideer til et projekt – de vidste godt, at jeg arbejdede med noget af det samme.

Der mødte jeg så op og var ligesom, jeg plejer at være: Kreativ og idérig og bevidst om, hvilke metoder der så kunne bruges osv. osv. Der var en dame fra forvaltningen, som også var inviteret til det møde. Jeg havde godt lagt mærke til, at hun stod med åben mund, men det, troede jeg bare, var sådan, hun var. Men det var, fordi hun var ved at falde bagover, så overrasket hun var – over min person, over hvor meget jeg kunne og alt det der.

På vej ud fra mødet spurgte hun mig, om jeg ikke lige havde fem minutter og tilbød mig faktisk et job. Da hun kom med et tilbud, sagde jeg, at jeg havde fået et andet arbejde fra 1.

februar. Men det sagde hun: ”Det kan vi da godt nå”. Jeg tror, det var den 18. januar. Så jeg stod og gloede: Hun må da virkelig mene det.

Jeg sagde: ”Hvad med ansættelsessamtale?” Jamen, det skulle hun lige snakke med sit bagland om. Så ringede hun næste dag og havde allerede arrangeret en dag, hvor jeg kunne komme til samtale. Og det lød jo superspændende. Så i stedet for at være ansat som integrationskonsulent i [X-kommune], der lå rigtig langt herfra, så kunne jeg faktisk blive ansat som konsulent her i [Y-kommune], hvor jeg boede. Og så sagde jeg ja til det (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

I forrige kapitel hørte vi ellers om, at Almas studie trak længe ud, blandt andet fordi hun frygtede den virkelighed, der ventede hende efter endt uddannelse. Her viste det sig dog at være alt andet end vanskeligt for hende at komme i arbejde.

TO-KULTUREL BAGGRUND – EN FORDEL VED NOGLE ANSÆTTELSER

Ud over kontakter fra frivilligt arbejde er et andet fælles element i Mahsas og Almas’ hurtige overgange til deres første job, at deres to-kulturelle baggrunde bliver set som en fordel. Dette hænger sammen med, at de begge finder beskæftigelse inden for et bredt integrationsområde, hvor en del velkvalificerede etniske minoriteter arbejder (Diken, 1998; Mikkelsen, 2001).

Forskning omkring diskrimination på arbejdsmarkedet viser ellers, at det generelt er vanskeligere for etniske minoriteter at finde beskæftigelse end for majoriteten, også selvom de har erhvervet sig uddannelsesmæssige kvalifikationer på samme niveau (SFI-rapport 10:29, kapitel 5 og 9). Dog kan en etnisk minoritetsbaggrund muligvis være en fordel, når man søger beskæftigelse på det pædagogiske område (Hjarnø & Jensen, 1997).

Ud over den lave ledighed blandt pædagoger kan dette være med til at forklare, at mange interviewede pædagoger får deres første job ganske let og hurtigt. Det gælder fx Fila, som uddanner sig efter at være

kommet til Danmark som 18-årig: Hun fortæller følgende om sin job-søgning efter endt studie:

Jeg vælger ud fra, at det skal være en vuggestue, og så skal det være tæt på. Jeg laver fem skriftlige ansøgninger og sender ud og jeg får svar fra dem alle sammen. Jeg går til tre jobsamtaler – to af dem vælger jeg ikke at gå til samtale hos, men jeg får et brev om, at de meget gerne vil have, at jeg kommer og snakker med dem. Jeg tror, hvis jeg havde sagt ja til dem alle sammen [i forhold til at komme til samtale], så tror jeg, at jeg havde fået dem alle sammen (Fila, pædagog, iransk baggrund).

Som nævnt i kapitel 5 vælger mange kvinder, der studerer efter at være kommet til Danmark som voksne, at blive pædagoger. I flere af vores interviews hørte vi, at det også for mere modne, nyuddannede kvinder med etnisk minoritetsbaggrund kunne være ganske nemt at få job. Umiddelbart efter afslutningen af studiet oplevede Malika således følgende:

Det var en annonce i en avis – ”Integrationsmedarbejder bla bla”. Så tænkte jeg: ”Okay”. Det var den allerførste ansøgning ... Jeg kom til jobsamtale, og så sagde de: ”Ja, nu er det fredag, så gå hjem og tyg på det, og så får du svar på mandag”. En halv time senere, da jeg på vej hjem, blev jeg så ringet op: ”Du får det job”. Og jeg sagde: ”Nå ja, okay, tak” (Malika, pædagog, afrikansk baggrund).

Uanset at hun er omkring 40 år, da hun som nyuddannet søger pædagogarbejde første gang, og uanset at hendes sene ankomst til Danmark tydeligt fremgår af hendes accent, har Malika således nemt ved at få job – i hendes tilfælde som integrationsmedarbejder; et sted, hvor to-kulturelle kompetencer kan gøre særlig gavn.

NÅR DET ER SVÆRT AT FINDE JOB

Det er dog langt fra alle informanter, der har haft nemt ved at finde beskæftigelse. Lige såvel som at en højkonjunktur selvsagt kan hjælpe ny-

uddannede hurtigt i beskæftigelse, kan krise og nedskæringer betyde det modsatte for jobsøgende uanset etnisk baggrund. Dette præger situationen for Jovanka. Hun bliver færdig som pædagog nogle måneder før sit interview i starten af 2010. Det er et tidspunkt med kommunale besparelser mange steder:

Nu er jeg i gang med at søge arbejde. Der er mange nedskæringer lige nu, så det er meget, meget svært at finde noget fast. Så jeg søger både i X-by og i Y-by, men jeg har ikke hørt noget endnu. Der er nedskæringer lige nu. Jeg har været herude i Z-by og arbejde som vikar, og der sagde de også, at ”vi kan godt have dig som vikar, men du kan ikke regne med at få noget fast” (Jovanka, pædagog, bosnisk baggrund).

Også situationen for flere universitetsuddannede, der har afsluttet deres uddannelse efter finanskrisen, er vanskelig. Dels er der mange ansøgere om hvert eneste ledige job, dels er man i konkurrence med folk der – modsat en selv – har arbejds erfaring.

Hvor svær denne situation kan være, må blandt andet Liyana sande. Den universitetsuddannelse, hun har kæmpet så hårdt for at få, har efter mere end et halvt års ledighed ikke bragt hende i arbejde:

Jeg søger jo vildt, og der sker ikke noget. Det er end ikke lykkedes for mig at komme til en enkelt samtale. Jeg får det dårligt, fordi der ligger et stort pres på mig med hensyn til mine forældre, som hele tiden sammenligner mig med min søster [som har færdiggjort uddannelse og fundet job året før]. Og jeg har sagt til dem, at det duer ikke – jeg har et helt andet liv. Hun er hverken gift eller har børn, hun bor hjemme hos vores forældre.

Det er virkelig et pres. Jeg vil gerne vise, hvad det er, jeg har lært. Jeg vil vise, at de 6 år, jeg har brugt af mit liv, det er ikke spild. Jeg sidder ikke og laver ingenting. Jeg vil gerne videre og lave noget. Det er sgu hårdt (Liyana, universitetsuddannet, palæstinensisk baggrund).

På interviewtidspunktet skal Liyana til at starte i aktivering og krydser fingre for, at hun ad den vej måske kan komme nærmere en ansættelse.

HVEM ER MAN EGENTLIG BLEVET TIL?

Hvor man, som fx pædagog eller læge, generelt har en klar forståelse for, hvilke stillinger man kan søge, fortæller de humanister, vi interviewer, at deres jobsøgning også bliver kompliceret af, at de ikke rigtig ved, hvad de er 'blevet til'. Som Amina fortæller om at afslutte sin uddannelse uden at kunne finde arbejde:

Det var ikke så populært at være humanist. Det var lidt for blødt og diffust ... Jeg blev færdig samtidig med en masse andre. Og de fik altså heller ikke noget. Der var nogle, der blev nødt til at tage sådan nogle HK-job. Det er ikke det, de var uddannet til, og der sidder de stadig i dag (Amina, universitetsuddannet, marokkansk baggrund).

Amina har efterfølgende udbygget sin uddannelse inden for et andet felt, men har fortsat så vanskeligt ved at få job, at hun til sidst siger ja til en jobmulighed i udlandet.

En anden kvinde, der oplever vanskeligheder med at komme i beskæftigelse på en humanistisk baggrund, er Goncagül, der i forrige kapitel fortæller om at have svært ved at afslutte sit studium. Hun beskriver jobsøgningen efter sin dimission på følgende måde:

Da jeg er færdig og afleverer speciale, bliver jeg gravid med det samme, og jeg søger ikke i den periode. Jeg forklarer over for mig selv, at "hvem vil dog ansætte en gravid kvinde?" Det var så den officielle forklaring, men den uofficielle var, at jeg ikke havde mod på det, og at jeg ikke vidste, hvad jeg skulle søge. Det var jo ikke en professionsuddannelse. Jeg skulle finde ud af, hvad det var, jeg kunne, og det var svært. Jeg havde ikke rigtig nogen, jeg kunne sparre med, og jeg skrev også meget få ansøgninger. Når jeg tænker tilbage, så er det ikke, fordi jeg har sendt 175 ansøgninger og fået afslag

Jeg er egentlig meget umotiveret for at søge stillinger og til at søge hjælp. Jeg tror, at jeg får et knæk. For jeg kan faktisk huske, den første stilling jeg søger i integrationsministeriet til en [integrations-]kampagne. Jeg var lige færdiguddannet og følte virkelig, at jeg ville integration med min studieretning. Jeg måtte

være en gave. Jeg kan huske, at jeg øvede ansættelsessamtale med mine veninder fra studiet. Jeg kan huske hende den ene sagde, det er ikke sikkert, at du kommer til samtale.

[Det kom hun ikke og tænker:] ”Hvis jeg ikke kan komme ind her, hvor kan jeg så komme ind?” Jeg havde også enormt svært ved at sætte ord på mine kompetencer. Jeg blev meget opgivende til sidst. Jeg havde ikke økonomiske incitamenter for at søge. Vi kunne faktisk godt klare det på dagpenge på det tidspunkt. Det der med at komme ud på arbejdsmarkedet var altså ret grænseoverskridende for mig ...

Min mand har været enormt god. Hans udgangspunkt har været, at så længe at vi kan få det til at køre rundt, så går det nok. Så længe at jeg gør en indsats for at komme i job. Men jeg ved fra min lillesøster, at min far faktisk har sagt, at han brød sig ikke om, at jeg var økonomisk afhængig af min mand. Det var uforståeligt for ham, at jeg havde en uddannelse, men ikke stod på egne ben (Goncagül, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

I Goncagüls fortælling indgår, at hun ikke har netværk, der er særlig brugbare ved jobsøgningen. En mangel på akademisk selvtilid står centralt i hendes vanskelige overgang til arbejdsmarkedet. Via en praktik lykkedes det dog efter flere års ledighed Goncagül at få arbejde.

VOKSENT ANKOMNE MED SÆRLIGE UDFORDRINGER

Ud over kvinder med diffuse humanistiske uddannelser har også en anden mindre gruppe informanter problemer med at komme i job. Det drejer sig om flere af de kvinder, der efter en ankomst som voksne tager en universitetsuddannelse. Ud fra denne rapports kvalitative materiale kan vi naturligvis ikke drage brede konklusioner, men nogle af de vanskeligheder, som disse interviewede kvinder fortæller om, stemmer overens med observationer fra andre studier: Ikke overraskende kan en kombination af en forholdsvis høj alder, accent, begrænsede netværk og kvalifikationer, der ikke er kraftig efterspørgsel efter, give vanskeligheder på arbejdsmarkedet (Liversage, 2005). Også anden forskning tyder på, at sent ankomne etniske minoriteter kan have vanskeligere ved at fremstille sig selv som ”de bedste” ansøgere, sammenlignet såvel med ansøgere fra

majoriteten som med minoritetsansøgere, der har boet i det land, hvor de søger arbejde, siden barndommen (Campbell & Roberts, 2007).

Flere voksent ankomne universitetsuddannede kvinder fortæller således om, at deres hårde tid under studierne er blevet efterfulgt af vanskeligheder med at finde beskæftigelse. En af disse kvinder er Nadya, der tager en humanistisk uddannelse efter sin flugt til Danmark. Da hun er færdig med sin uddannelse, går hun ledig i 2 år, før hun får sit første job:

I de 2 år, hvor jeg var arbejdsløs, sendte jeg måske 170-180 ansøgninger. Så fik jeg et job i X-amt. Det var et godt job for en nyuddannet, men jeg skulle rejse helt til Y-by. Det tog flere timer hver vej (Nadya, universitetsuddannet, iransk baggrund).

Også Maria, der bliver uddannet som jurist i en moden alder, har svært ved at finde arbejde. En tid er hun i et barselsvikariat i en HK-stilling, og efterfølgende får hun en løntilskudsstilling. På interviewtidspunktet er det dog endnu ikke lykkedes hende at få en AC-ansættelse. Hun fortæller om, at hun overvejede at forlade sin mand og vende tilbage til sit oprindelsesland, blandt andet fordi hun regner med bedre at kunne få arbejde her. Hendes børn er dog født og opvokset i Danmark, hvilket komplicerer beslutningen:

Det er ikke nemt. Jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre. Jeg overvejer måske at rejse tilbage til [land]. Problemet er min søn, for han er kun 15 år. Min datter er okay – hun siger: ”Ja mor, bare rejs”... Min søn har sagt: ”Du kan godt rejse, mor, jeg bliver”. Jeg siger, at han skal med mig, men han siger: ”Hvad med mit liv, mit teenager-liv? Hvad med mine venner?” (Maria, universitetsuddannet, latinamerikansk baggrund).

Med arbejdet som en stor del af sin identitet er det, for akademikere som Maria, hårdt at erkende, at en stor indsats for at uddanne sig i Danmark ikke lader til at sikre en plads på det akademiske arbejdsmarked (Gottskalksdottir, 2000; Liversage, 2005).

FAMILIELIV – IKKE ET ALTERNATIV TIL ARBEJDE

Kvinder med etnisk minoritetsbaggrund i Danmark har i hovedsagen baggrund i lande, hvor mænd i langt højere grad end kvinder er på arbejdsmarkedet (ILO, 2008). Studier viser også, at kønstraditionelle normer oftere tillægges store betydning i etniske minoritetsfamilier end i majoritetsfamilier (Drøpping & Kavli, 2002; Dustmann & Theodoropoulos, 2006; Zaiceva & Zimmermann, 2007). En række undersøgelser indikerer endvidere, at sådanne traditionelle holdninger kan være med til at begrænse, i hvor høj grad kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, er på arbejdsmarkedet (Deding & Jakobsen, 2007; Fernandez, 2007; Fortin, 2005). Dette gør det relevant at undersøge, om uddannelse hos etniske minoritetskvinder også generelt bringer dem ud på arbejdsmarkedet eller ej.

De førnævnte studier ser ikke specifikt på kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der uddanner sig. Men det gør et amerikansk studie, der viser, at en forventet sammenhæng imellem øget uddannelse og øget deltagelse på arbejdsmarkedet ikke gør sig gældende for kvinder i alle etniske grupper. Studiet finder, at kvinder med baggrund i fx Korea og i arabiske lande i USA har en lav beskæftigelsesgrad, uanset at de har tilgængelige gode uddannelser (Read & Cohen, 2007). Et kvalitativt studie ser specifikt på dette tilsyneladende paradoks og forklarer det ved, at arabisk-amerikanske kvinder med gode uddannelser inden for deres egen etniske minoritetsgruppe bliver anset for bedre hustruer og mødre. Dermed omsætter de ikke en investering i uddannelse til værdi på arbejdsmarkedet, men til bedre ægteskaber i privatlivet (Read & Oselin, 2008; SFI-rapport 10:29, kapitel 5).

I interviewene til denne rapport optræder kun ét eksempel på, at kvinders uddannelse ikke er ment som en vej ud på arbejdsmarkedet – og eksemplet stammer ikke fra Danmark. Fra et semester, hun tilbringer på et elitært universitet i Tyrkiet, fortæller Ceren følgende:

Jeg vil gerne arbejde, når jeg bliver gift og får børn. Jeg vil gerne gøre noget for mig selv og også for andre. Men da jeg studerede i Tyrkiet, mødte jeg mange piger med god uddannelsesbaggrund, som sagde: "Når jeg bliver gift, så jeg skal jeg være hjemmegående". Og så tænker jeg: "Hvorfor tager I denne uddannelse?" Det var en privat skole, så de var ret rige, og det var sådan, at

nogle af pigerne sagde: ”Åh jeg håber, jeg kan finde en på denne skole at blive gift med”, og de tog til frisøren hver dag for at blive *stylet* og fuld makeup til eksamen, og jeg tænkte; ”Ej, er det en skole, eller er det bare [et giftekontor]?” (Ceren, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Modsat dette tyrkiske eksempel tager alle 25 informanter til denne rapport det som en selvfølge, at de skal ud på arbejdsmarkedet. Her befandt de fleste af dem sig da også på interviewtidspunktet. Som pædagogen Semra formulerer det: ”Man tager da ikke en uddannelse bare for at gå hjemme”.

Dette betyder så, at gifte kvinder med små børn bliver nødt til at håndtere de udfordringer, som følger med at være udearbejdende. Ønsket om at forene familieliv og arbejdsliv gør fx, at flere af de interviewede kvinder – som kvinder i Danmark generelt – søger arbejde i det offentlige, hvor man fx finder mere familievenlige arbejdstider (Emerek & Holt, 2008).

De 25 interview bag denne rapport kan naturligvis ikke belyse fx kønsforskelle i beskæftigelsesgrad. Til dette formål bruger vi derfor analyser af registerdata.

UDDANNELSENS BETYDNING FOR ETNISKE MINORITETSKVINDERS BESKÆFTIGELSESNIVEAU

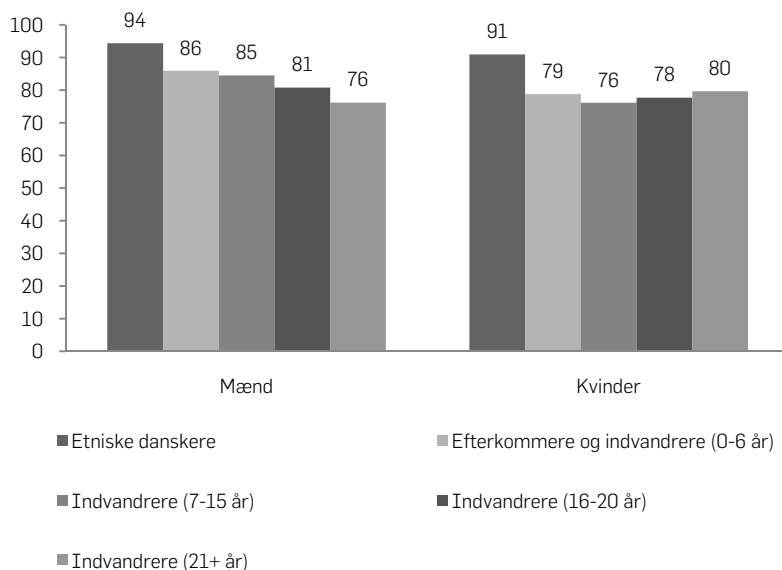
På baggrund af data fra Danmarks Statistik har vi beregnet beskæftigelsesgraden for personer mellem 20 og 40 år, som har tilegnet sig en dansk kompetencegivende uddannelse. Dette ses i figur 6.1, mens figur 6.2 viser beskæftigelsesgraden for jævnaldrende personer uden en dansk erhvervskompetencegivende uddannelse. Beskæftigelsesgraden for en gruppe er andelen af personer i gruppen, som er i beskæftigelse – her vist samlet for årene 2004-2006.

Figur 6.1 og 6.2 viser, at uanset uddannelsesniveau har majoriteten en højere beskæftigelsesgrad end etniske minoriteter, men også at beskæftigelsesgraden er betydeligt højere for personer med uddannelse end for personer uden uddannelse – både blandt majoriteten og etniske minoriteter. Som det fremgår af de to figurer, er der dog forskel på køn-

nene og på de etniske grupper med hensyn til, hvor meget uddannelse øger beskæftigelsessandsynligheden.

FIGUR 6.1

20-40 årige mænd og kvinder med en dansk erhvervskompetencegivende uddannelse¹: Andelen i beskæftigelse. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen, indvandrere, der er kommet til Danmark i 16-20-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark, efter de fyldte 21 år. 2004-2006. Procent.



Anm.: Personer under uddannelse er ikke medtaget i analysen.

1. En erhvervskompetencegivende uddannelse er en erhvervsfaglig uddannelse eller en videregående uddannelse.

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

For personer med en erhvervskompetencegivende uddannelse har mænd generelt en højere beskæftigelsesgrad end kvinder (se figur 6.1). Dette gælder såvel for majoriteten som for de etniske minoriteter. Eneste undtagelse herfra ses blandt de sent ankomne kvinder, der i højere grad er i beskæftigelse end de sent ankomne mænd, der uddanner sig. Denne kønsmæssige afvigelse fra det forventede mønster – hvor beskæftigelse

sesmulighederne forringes, jo ældre man er, når man ankommer til Danmark – kan måske forklares med, at næsten halvdelen af kvinderne i denne sent ankomne gruppe uddanner sig enten inden for social- og sundhedshjælperområdet, eller bliver pædagoger (SFI-rapport 10:29). Det er to områder, hvor der har været gode beskæftigelsesmuligheder, også for personer med etnisk minoritetsbaggrund. Nogle af disse kvinders erfaringer med hurtigt og nemt at komme i beskæftigelse efter endt uddannelse fremgår af citater tidligere i dette kapitel.

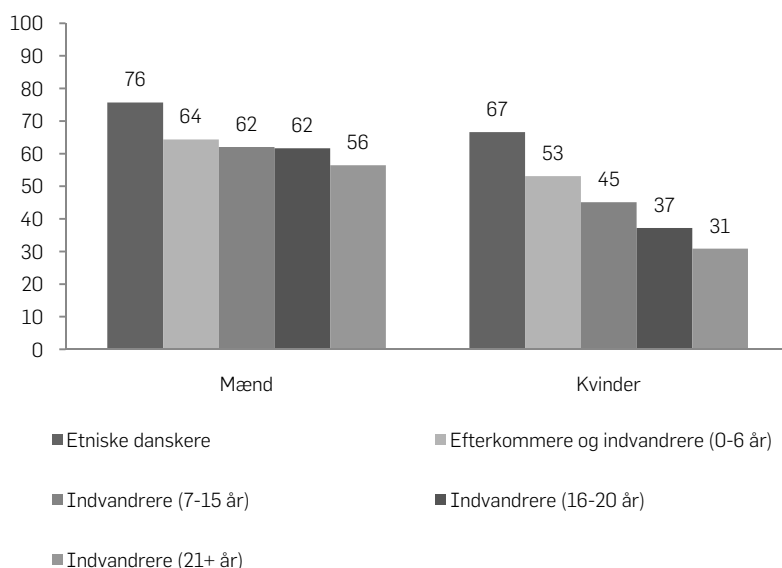
Kønsforskellene blandt personer, der har en dansk erhvervs-kompetencegivende uddannelse, er ikke markant større for etniske minoriteter end for etniske danskere. Hvor denne kønsforskel er lidt større blandt efterkommerne og de tidligt ankomne indvandrere end hos de etniske danskere, er kønsforskellene på niveau med majoriteten, eller har modsat fortegn, blandt de sent ankomne indvandrere, der har uddannet sig i Danmark.

Der er langt større kønsforskelle i beskæftigelsesgraden for personer uden en erhvervskompetencegivende uddannelse end for personer med en sådan uddannelse (se figur 6.1 og 6.2). For etniske danskere er kønsforskellen 9 procentpoint for personer uden en dansk erhvervs-kompetencegivende uddannelse – noget større end de 3 procentpoints kønsforskel, man finder blandt etniske danskere med en sådan uddannelse. Kønsforskellene i beskæftigelsesgraden er endvidere klart større for de forskellige grupper af etniske minoriteter end for etniske danskere og øges endvidere med stigende alder ved ankomst til Danmark. Således er kønsforskellen imellem de indvandrere, der er kommet til Danmark, efter de er fyldt 21 år, på 25 procentpoint: Under en tredjedel af kvinderne i denne gruppe er i beskæftigelse mod godt halvdelen af mændene. Dette kan måske til dels skyldes en mere kønstraditionel arbejdsdeling blandt etniske minoriteter uden uddannelse, sammenlignet med uddannede etniske minoriteter. Andre faktorer, som fx et kønsopdelt arbejdsmarked for ufaglærte fra forskellige grupper, kan også spille ind. Vender vi tilbage til temaet for denne rapport – nemlig kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, der uddanner sig i Danmark – viser figur 6.1 og 6.2 os, at uddannelse øger beskæftigelsesgraden markant, når man sammenligner med situationen for etniske minoritetskvinder uden uddannelse. Da uddannelse ikke øger etniske minoritetsmænds beskæftigelsesniveau i samme kraftige omfang, er uddannelse endvidere med til at indsnævre forskellen imellem de to køns beskæftigelsesniveau. Tager man de kvinder,

der enten er født i Danmark eller kom hertil senest som 15-årige, er omkring 50 pct. af de uddannede i beskæftigelse, mens det tilsvarende tal for uddannede kvinder er på knap 80 pct.

FIGUR 6.2

20-40 årige mænd og kvinder uden en dansk erhvervskompetencegivende uddannelse¹⁾: Andelen i beskæftigelse. Separat for etniske danske kvinder, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen, indvandrere, der er kommet til Danmark i 16-20-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark, efter de fyldte 21 år. 2004-2006. Procent.



Anm.: Personer under uddannelse er ikke medtaget i analysen.

1. En erhvervskompetencegivende uddannelse er en erhvervsfaglig uddannelse eller en videregående uddannelse.

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

Når man sammenligner figur 6.1 og figur 6.2, må man holde sig for øje, at de forskellige grupper er meget forskelligt sammensat. Dels er en meget mindre andel af majoriteten uden dansk kompetencegivende uddannelse, end det gælder for de etniske minoriteter. Dels må man formode, at der er forskelle på de kvinder, som vælger at uddanne sig – og magter

at gennemføre deres uddannelser – sammenlignet med de kvinder, som ikke tilegner sig sådanne kvalifikationer.

Fx er det kun en lille del af de kvinder, der kommer til Danmark som voksne, som uddanner sig her (SFI-rapport 10:29). Man må formode – også ud fra denne rapporters interviews – at disse kvinder i gennemsnit har en meget anderledes baggrund end de kvinder, der ikke giver sig i kast med denne store udfordring. Dermed er det ikke kun det, at de uddanner sig, der hjælper dem i beskæftigelse. Det er formodentlig i høj grad en mere ressourcestærk baggrund, der fører dem først ind i uddannelse og sidenhen ud i arbejde. Endelig er der fx også kønsmæssige forskelle på de uddannelser, mænd og kvinder generelt tager, og dermed forskelle i de dele af arbejdsmarkedet, som de kvalificerer sig til. Dette, og andre faktorer, kan også have betydning for forskellige gruppers beskæftigelsesgrader.

Alt i alt viser tallene dog, at kvinder med etnisk minoritetsbaggrund i høj grad får bragt deres uddannelser i spil på det danske arbejdsmarked, uanset at de stadig halter bagud i forhold til kvinder med majoritetsbaggrund. Man kan endvidere konkludere, at uddannelse indsnævrer den beskæftigelsesmæssige forskel imellem etniske minoritetsmænd og -kvinder ganske betragteligt.

UDDANNELSE, ARBEJDE OG BORGER I DANMARK?

De 25 kvinder, som vi har interviewet i forbindelse med dette projekt, har alle afsluttet deres vej igennem det danske uddannelsessystem med et eksamensbevis, der gør dem til velkvalificerede deltagere på det danske arbejdsmarked. Nogle har endnu ikke haft mulighed for at prøve kræfter med udfordringerne her. Enkelte frygter, at de aldrig ville kunne få det arbejdsliv, de drømte om, da de startede studierne. Men de fleste er i arbejde, og mange trives rigtig godt her.

I interviewene hører vi dermed om spændende arbejdsopgaver; om gode kollegaer og om ansvar og udfordringer. Men vi hører også om stress, konflikter og stillinger, man egentlig helst vil forlade. Der er også fortællinger om tidsklemmen med fuldtidsjob og små børn, men også om godt forældresamarbejde, der får det hele til at fungere. Kort sagt – historier, som rigtig mange medarbejdere på danske arbejdspladser ville kunne fortælle, hvis de blev spurgt.

"ER DU GLAD FOR AT BO I DANMARK?"

Uanset at de interviewede kvinder dermed på rigtig mange måder indgår i et 'almindeligt dansk arbejdsliv', oplever en del dog stadig af og til at blive behandlet som 'anderledes' på en måde, som ikke er rar at skulle forholde sig til. For eksempel fortæller Sayiddah om følgende episode i forbindelse med et jobskifte:

Det der med at være noget helt nyt for nogle mennesker, det kan være enormt ... slidsomt. Man bliver bare lidt træt af at skulle forklare sin kultur. Det er dejligt, at folk er interesserede, men ... ja ... det kan godt være lidt svært, at du hele tiden skal *repræsentere* noget, i stedet for bare at være dig selv.

Der var en ansøgning, jeg var ude og aflevere for ikke så længe siden – til en overlæge. Først spørger han: "Hvor kommer du så fra?" Jeg var sådan lidt ... okay ... og så sagde jeg så det der med: "Jeg er født i Danmark, men mine forældre er fra Pakistan". "Hvad synes du så om Danmark?" Okay ... Hvad laver han?! "Johh, det er fint nok – jeg har ikke rigtig noget at sammenligne med ..."

Men han har måske ikke været i kontakt med så mange. Han vidste måske ikke, hvad han skulle sige, og så var det bare det, der røg ud. Hvad pokker, det kan man godt bare tage lidt let. Man skal vælge sine kampe med omhu (Sayyidah, universitetsuddannet, pakistansk baggrund).

Uanset at denne overlæge måske blot forsøger at være venlig, viser Sayyidahs historie, at han positionerer hende som 'gæst' ved at spørge hende, hvad hun synes om Danmark – det land, hun er født og opvokset i. Brugen af en gæst/vært-relation til at beskrive forholdet imellem minoritet og majoritet er udbredt i Danmark. Metaforen er problematisk, fordi den indebærer et magtforhold, hvor gæsten er en person, der skal opføre sig høfligt over for værten, og en, man regner med rejser 'hjem' igen på et tidspunkt (Hervik, 1999; Hervik, 2004). Bliver man gentagne gange behandlet på fx denne måde, kan det undergrave følelsen af et tilhørsforhold til Danmark (Kofoed & Simonsen, 2010).

Flere informanter fortæller, at de uanset uddannelse på højt niveau løbende oplever at skulle forholde sig til udgrænsninger som denne. Endvidere må de også løbende forholde sig til negativ omtale af etniske

minoriteter i fx medierne. Nedenfor fortæller Ayla om, hvordan det opleves, at etniske minoriteter – og dermed hende selv – fremstilles som ressourcetsvage:

Jeg er meget irriteret nu. I medierne kører den lille, bitte gruppe, som er meget ressourcetsvag og har brug for rigtig meget hjælp. De bliver [fremstillet] som mig. Det kan jeg ikke lide. En dag havde jeg næsten lyst til at hoppe i et stort tørklæde og komme på arbejde! Jeg føler bare: Hvordan finder vi sammen, os der godt kan fungere, og skriger højt, at de skal stoppe med at misbruge os i medierne på den måde? Det er total misbrug af os andre (Ayla, pædagog, tyrkisk baggrund).

At mediernes fremstilling af etniske minoriteter generelt er negativ, fremgår også af danske studier (Andreassen, 2007; Hussain, 2003).

Også Almas beskriver, at hun – uanset lang uddannelse og succes på arbejdsmarkedet – i forskellige sammenhænge føler sig udgrænset og ikke anerkendt som en ressourcestærk og velkommen borger i Danmark. Sådanne oplevelser medvirker til, at hendes positive forventninger til sin egen og til sine børns fremtid i Danmark gradvist ændrer sig i negativ retning:

I alle de sammenhænge, jeg er kommet, skal jeg forklare: ”Hvad er du så for en?” Den dag i dag måber folk over, at jeg kan tale dansk – og endda så flydende. Og så have det her [tørklæde] på. Det hænger bare ikke sammen. Og det hænger slet ikke sammen, at jeg har en universitetsuddannelse. Hvad fanden er jeg for en? Jeg er sgu da ret kompleks! Næh, jeg er sgu da bare en ganske almindelig pige, der ikke aner andet, end hvad dansk kultur ellers er.

Men jeg skal gudhjælpemig søge om dansk statsborgerskab på *lige fod* med folk, der ikke kan finde ud af at ... Ja – jeg ved ikke, hvad jeg skal sige. Så det har jeg ikke gjort. Jeg er ikke dansk statsborger ... Jeg synes, det er så krænkende, den måde det foregår på. Hvorfor fanden skal jeg på sprogcenter for at få den test? Og når jeg har tørklæde på, så er jeg lige pludselig en del af ’dem’.

Jeg syntes ikke, jeg kunne se særlig meget danskhed i, at man blev ved med at fastholde de her fordomme. At man ikke var åben. Det er sådan, at jeg havde oplevet det at være dansk – du er åben, du er nysgerrig, og du vil andre mennesker.

Det er lidt Natasja, der synger: ”Danmark, jeg vil have dig tilbage”. Sådan har jeg det også. Jeg elsker den sang. Hun stiller faktisk det spørgsmål, som jeg også har stillet i rigtig, rigtig lang tid. Men som jeg nu har accepteret – det bliver bare kun værre.

Måske bliver det bedre for mine børn, men jeg tror det ikke. Jeg har ellers virkelig prøvet at skåne min datter for alt det med ’dem og os’, ’integration’, ’udlændinge fra ikke-vestlige lande’. Jeg havde en tyrkertro på fremtiden, da hun var lille – men det har jeg ikke mere. Jeg tror, at jeg skal forberede hende på, hvad det er, hun kan komme ud for (Almas, universitetsuddannet, tyrkisk baggrund).

Almas giver her udtryk for sin desillusion i forhold til, om hun og hendes børn nogensinde vil kunne blive fuldt og helt accepteret i det Danmark, de bor i. Uanset at Almas nu er uddannet på akademisk niveau, oplever hun ikke at blive accepteret på lige fod med etniske danskere.

Andre kvinder ser dog mere positivt på udviklingen i Danmark. De oplever blandt andet, at den store vækst i uddannelse, som man ser hos kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, virkelig er ved at gøre en forskel. Som Sabiya fortæller fra et nyligt besøg på det pædagogseminarium, hvor hun selv var uddannet:

Jeg var inde på seminariet, og der var rigtig mange med tørklæder og rigtig mange tosprogede. Jeg var faktisk rigtig, rigtig glad for at se det. Grunden til det kan være, at de unge nu er klar over, at de skal få uddannelse for at være en del af det her samfund. De har udviklet sig rigtig meget, de unge. Jeg glæder mig rigtig meget over, at de tænker på den måde, at ”vi fortsætter, selvom vi går med tørklæder, selvom vi er tosprogede, vi stopper ikke der” – og når jeg hører fra dem, at ”vi er danskere, vi er på lige fod med danskere”. Det er det, vi har kæmpet for (Sabyia, pædagog, palæstinensisk baggrund.)

SAMMENFATNING

Kvinderne, interviewet til denne rapport, har alle afsluttet deres uddannelser og har derved fået et eksamensbevis, der kvalificerer dem til at søge arbejde på højere niveauer på arbejdsmarkedet. Deres erfaringer i denne forbindelse er i høj grad præget af to forhold, der gør sig gældende for alle jobsøgere, uanset deres etniske tilhørsforhold: Dels hvorvidt der er høj- eller lavkonjunktur, når man afslutter sin uddannelse. Dels hvilken efterspørgsel der er efter den specifikke uddannelse, man har erhvervet sig.

Som det også gør sig gældende blandt jobsøgende generelt, bruger også flere af informanterne personlige netværk til at komme i arbejde. Dette gælder især for pædagogerne, der igennem deres uddannelses praktikperioder har fået kontakter til et antal relevante arbejdspladser. Også universitetsuddannede har i nogle tilfælde glæde af personlige kontakter i deres jobsøgning. Som det også påpeges i andre undersøgelser, understreger dette relevansen af at opbygge netværk undervejs i studietiden.

Flere informanter bruger aktivt deres etniske minoritetsbaggrund i forhold til at søge beskæftigelse inden for fx integrationsområdet. I disse tilfælde ser det ud til, at deres baggrund har hjulpet dem hurtigt i beskæftigelse. Dette stemmer overens med studier, der viser, at betydningen af etnisk minoritetsbaggrund afhænger af det konkrete felt, der søges arbejde inden for. En fokus mod denne del af arbejdsmarkedet kan dog også udspringe af vanskeligheder med at opnå mere 'ordinær' beskæftigelse.

Blandt de informanter, der har vanskeligt ved at finde arbejde, fortæller flere, at mangel på selvtillid gør en i forvejen vanskelig jobsøgningssituation endnu sværere. Fra en opvækst med fx ufaglærte forældre og under økonomisk trange kår skal disse kvinder pludselig 'sælge sig selv' som kreative og selvsikre akademikere. Dette kan være en ganske stor udfordring at overkomme.

Særligt store problemer møder enkelte af de informanter, der uddanner sig efter at være kommet til Danmark som voksne. I flere tilfælde ser det ud til, at en ambition om at genskabe en akademisk grad, der har mistet værdi ved migrationen, fører kvinderne igennem en fuld universitetsuddannelse. Disse kvinder – som modne jobsøgere uden relevant dansk arbejds erfaring, der dels skal konkurrere med yngre dimit-

tender, dels fx har udfordringer i forhold til dansk udtale eller skriftsprog – kan opleve store vanskeligheder. Dette er dermed endnu en påmindelse om, at etniske minoritetskvinder er en mangfoldig gruppe, hvorfor også deres vilkår for overgangen til det danske arbejdsmarked kan variere betragteligt.

Med hensyn til deres køn som kvinder siger denne rapportes informanter dog samstemmende, at et liv som hjemmegående hustru og mor ikke anses for et alternativ til kvalificeret arbejde. Gyldigheden af disse udsagn bestyrkes af analyser af registerdata, der viser, at kønsforskellen i beskæftigelsesgrad blandt personer med en dansk kompetencegivende uddannelse er af omtrent samme omfang blandt etniske minoriteter som blandt majoriteten.

Analyser af disse registerdata viser også, at beskæftigelsesgraden blandt etniske minoritetskvinder uddannet i Danmark er lavere, end hvad man finder hos tilsvarende etnisk danske kvinder – en situation, der også gør sig gældende blandt mændene. Denne beskæftigelsesforskel imellem majoritet og minoriteter er dog klart mindre end den forskel, man finder hos personer uden dansk kompetencegivende uddannelse.

Afslutningsvis fortæller flere kvinder, at uanset deres tilegnelse af danske uddannelsesmæssige kvalifikationer kan de stadig opleve at blive udgrænsede på grund af deres etniske minoritetsbaggrund. Dette oplever flere som noget, der til tider kan være en ganske stor belastning.

BILAGSTABELLER

Nedenstående tabeller bygger på registerdata fra Danmarks Statistik og indeholder oplysninger om 10 pct. af de etniske danskere og totalpopulationen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande. Dataene er nærmere beskrevet i SFI-rapport 10:29. Til opdelingen i familiestatus anvendes Danmarks Statistiks C-familie-begreb (jf. Danmarks Statistik, 2010).

BILAGSTABEL 1

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999, fordelt efter partnerstatus ved påbegyndelse af uddannelse. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
<i>Gift</i>	0,6	2,4	4,7	11,4	1,9	8,9
Gift med dansker	0,5	1,8	0,0	0,6	0,0	0,5
Gift med indvandrer eller efterkommer	0,1	0,6	4,7	10,8	1,9	8,4
<i>Samlevende</i>	14,8	26,3	3,5	4,5	4,7	10,8
Samlevende med dansker	14,4	25,2	2,5	3,3	2,4	4,9
Samlevende med indvandrer eller efterkommer	0,4	1,0	1,0	1,2	2,4	5,9
Enlig	84,6	71,4	91,8	84,1	93,4	80,3
I alt, procent	100	100	100	100	100	100
I alt, personer	2.502	3.579	403	511	211	203

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 2

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999 og fuldfører en uddannelse inden for 7 år fordelt efter partnerstatus ved år for fuldførelse. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
<i>Gift</i>	7,8	13,1	23,5	32,0	17,2	22,0
Gift med dansker	7,2	12,2	1,2	3,7	0,0	2,8
Gift med indvandrere eller efterkommer	0,6	0,9	22,3	28,3	17,2	19,1
<i>Samlevende</i>	40,5	45,6	4,8	12,8	17,9	19,9
Samlevende med dansker	38,8	44,1	3,6	8,3	10,4	10,6
Samlevende med indvandrere eller efterkommer	1,6	1,5	1,2	4,5	7,5	9,2
Enlig	51,8	41,3	71,7	55,2	64,9	58,2
I alt, procent	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
I alt, personer	1.990	3.030	251	375	134	141

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 3

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999 og falder fra inden for 7 år, fordelt efter partnerstatus ved år for frafald. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-årsalderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
<i>Gift</i>	4,1	6,8	21,2	28,8	-	-
Gift med dansker	4,1	6,8	0,0	1,4	-	-
Gift med indvandrer eller efterkommer	0,0	0,0	21,2	27,4	-	-
<i>Samlevende</i>	20,3	37,2	3,5	8,2	-	-
Samlevende med dansker	19,9	36,1	2,4	5,5	-	-
Samlevende med indvandrer eller efterkommer	0,4	1,1	1,2	2,7	-	-
Enlig	75,6	56,0	75,3	63,0	-	-
I alt, procent	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-
I alt, personer	271	266	85	73	39	28

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 4

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999 og stadig er i gang 7 år efter, fordelt efter partnerstatus 7 år efter. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
<i>Gift</i>	13,7	23,3	22,4	20,6	-	-
Gift med dansker	12,9	20,8	0,0	6,3	-	-
Gift med indvandrer eller efterkommer	0,8	2,5	22,4	14,3	-	-
<i>Samlevende</i>	34,4	31,4	13,4	9,5	-	-
Samlevende med dansker	32,4	30,4	7,5	4,8	-	-
Samlevende med indvandrer eller efterkommer	2,1	1,1	6,0	4,8	-	-
Enlig	51,9	45,2	64,2	69,8	-	-
I alt, procent	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-
I alt, personer	241	283	67	63	38	34

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 5

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999. Andelen, som har børn ved påbegyndelse af uddannelse. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
Har børn	1,0	2,4	1,5	3,9	0,9	5,9
I alt, personer	2.502	3.579	403	511	211	203

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 6

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999 og fuldfører inden for 7 år. Andelen, som har børn ved år for fuldførelse. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
Har børn	11,3	14,8	10,8	18,4	8,2	19,9
I alt, personer	1.990	3.030	251	375	134	141

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 7

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999 og falder fra inden for 7 år. Andelen, som har børn ved år for frafald. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
Har børn	3,7	7,9	9,4	15,1	-	-
I alt, personer	271	266	85	73	39	28

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

BILAGSTABEL 8

Personer, som er startet på en videregående uddannelse i 1997-1999 og stadig er i gang 7 år efter. Andelen, som har børn 7 år efter. Separat for etniske danskere, efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-6-års-alderen, og indvandrere, der er kommet til Danmark i 7-15-års-alderen. Procent.

	Etniske danskere		Efterkommere og indvandrere (0-6 år)		Indvandrere (7-15 år)	
	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder	Mænd	Kvinder
Har børn	16,2	36,4	16,4	25,4	-	-
I alt, personer	241	283	67	63	38	34

Kilde: Egne beregninger på registerdata.

LITTERATUR

- Amundsen, E. & C. Ihlebæk (2007): *Majoritet og minoritet – alkoholbruk blant ungdom utenfor storbyen*. Oslo: SIRUS-rapport 3/2007.
- Andersen, J.G. (2008): *Holdninger til uddannelse og arbejde blandt unge indvandrere, danskere og deres forældre*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Andersen, K.V. (2005): *Problembørn, pædagoger og perkere – identitet og ambivalens i mødet mellem etniske minoritetsbørn og systemet*. København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Andreassen, R. (2007): *Der er et yndigt land – Medier, minoriteter og danskehed*. København: Tiderne Skifter.
- Antoft, R. & T. L. Thomsen (2002): "Når livsfortællinger bliver en sociologisk metode" i: M.H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur: *Liv, Fortælling og Tekst – strejftog i kvalitativ sociologi Aalborg*. Aalborg Universitetsforlag.
- Arai, M. et al. (2008): Between Meritocracy and Ethnic Discrimination: The Gender Difference. *Bonn: IZA Discussion Paper Series*, no. 3467.
- Bakken, A. et al. (2008): *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Rapport 2/2008.

- Bauder, H. (2003): "Brain Abuse", or the Devaluation of Immigrant Labour in Canada", i: *Antipode*, 35, 4.
- Benjaminsen, L. (2006): *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationale uddannelses- og erhvervschancer*. København: Københavns Universitet.
- Bertaux, D. (2003): "The Usefulness of Life Stories for a Realist and Meaningful Sociology", i: R. Humphrey, R. Miller & E. Zdravomyslova: *Biographical Research in Eastern Europe – Altered Lives and Broken Biographies* Hampshire: Ashgate.
- Birkelund, G.E. & A. Mastekaasa (2009): *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bjerregaard, L. et al. (2010): *Det frie valg eller det frie fald? – Overgangen fra studium til job*. København: Rambøll Management.
- Bolt, G. & R. van Kempen (2002): "Moving up or Moving Down? Housing Careers of Turks and Moroccans in Utrecht, the Netherlands" i: *Housing Studies*, 17, 3.
- Calvo-Armengol, A. & M. Jackson (2004): "The Effects of Social Networks on Employment and Inequality", i: *The American Economic Review*, 94, 426.
- Campbell, S. & C. Roberts (2007): "Migration, Ethnicity and Competing Discourses in the Job Interview: Synthesizing the Institutional and the Personal", i: *Discourse and Society*, 18, 3.
- Carlsson, M. & D.O. Rooth (2007): "Evidence of Ethnic Discrimination in the Swedish Labor Market Using Experimental Data", i: *Labour Economics*, 14, 4.
- Celikaksoy Mortensen, E.A. (2006): *Marriage Behaviour and Labour Market Integration: The Case of The Children of Guest Worker Immigrants in Denmark*. Aarhus: Department of Economics, Aarhus School of Business.
- Colding, B. (2005): "En sammenligning af udlændinges og danskeres karakterer fra folkeskolens afgangsprøver og på de gymnasiale uddannelser", i: Tænketanken: *Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Coleman, D. & E. Wadensjö (1999): *Indvandringen til Danmark. Internationale og nationale perspektiver*. Viby Jylland: Spektrum.

- Darvishpour, M. (1999): "Intensified Gender Conflicts within Iranian Families in Sweden", i: *Nora: Nordic Journal of Women's Studies*, 7, 1.
- Deding, M. & V. Jakobsen (2008): *Empolyment among Immigrant Women and Men – the Role of Attitudes*. SFI Working Paper, WP 08:2008.
- Deding, M. & M. Olsson (2009): *Hverdagsliv for 11-årige børn med anden etnisk baggrund end dansk*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Diken, B. (1998): *Strangers, Ambivalence and Social Theory*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Drøpping, J.A. & H.C. Kavli (2002): *Kurs for arbeid? Norskopplæring og yrkesdeltakelse blant ikke-vestlige flytninger og innvandrere*. Oslo: Fafo-rapport 387.
- Dustmann, C. & N. Theodoropoulos (2006): "Ethnic Minority Immigrants and their Children in Britain", i: *Cream Discussion Paper Series*, 10, 6.
- Ejrnæs, A. (2008): *Integration eller isolation. Etniske minoriteter på arbejdsmarkedet*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Elsborg, S., U. H. Jensen & P. Seeberg (2005): *At skabe succes – anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elsborg, S., U. H. Jensen & P. Seeberg (2006): *Udvikling og forskning i samspil. Mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Emerek, R. & H. Holt (2008): *Lige muligheder – frie valg? Om det kønsopdelte arbejdsmarked gennem et årti*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Engebrigtsen, A. & Ø. Fuglerud (2007): *Ungdom i flyktningfamilier – Familie og vennskap – trygghet og frihet?* Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, rapport 3/2007.
- Fernandez, R. (2007): "Alfred Marshall lecture: Women, Work, and Culture", i: *Journal of the European Economic Association*, 5, 305.
- Fortin, N. M. (2005): "Gender Role Attitudes and the Labour-Market Outcomes of Women Across OECD Countries", i: *Oxford Review of Economic Policy*, 21, 416.
- Gilliam, L. (2006): *De umulige børn og det ordentlige menneske – et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i*

- en dansk folkeskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Girard, E. & H. Bauder (2007): "The Making of an 'Arcane' Infrastructure: Immigrant Practitioners and the Origins of Professional Engineering Regulation in Ontario", i: *The Canadian Geographer*, 51, 2.
- Gitz-Johansen, T. (2006a): *Integration og sortering – hvordan den fleretniske skole samler og gør en forskel*. København: Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2006b): "Minoriteter i Danmark", i: Karrebæk, Martha Sif: *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gottskalksdottir, B. (2000): *Arbetet Som En Port Til Sambället – Indvandrar-akademikernas Integration og Identitet*. Lund: Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet.
- Granovetter, M. (1995): *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Groes, N. et al. (2004): *Akademikernes Arbejdsløshed Og Indtjening – Brikker Til Et Mønster*. København: AKF Forlaget.
- Gullestad, M. (1996): *Everyday Life Philosophers – Modernity, Morality, and Autobiography in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gullestad, M. (2002a): *Det norske sett med nye øyne – kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b): "Invisible Fences: Egalitarianism, nationalism and racism", i: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8, 1.
- Gundelach, P. & M. Järvinen (2006): *Unge, fester og alkohol*. København: Akademisk Forlag.
- Hervik, P. (1999): *Den generende forskellighed – danske svar på den stigende multikulturalisme*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Hervik, P. (2004): "The Danish Cultural World of Unbridgeable Differences", i: *Ethnos*, 69, 2.
- Hibell, B., S. Ahlström, O. Balakireva, T. Bjarnason, A. Kokkevi & L. Kraus. (2009): *Substance Use Among Students in 35 European Countries*. Stockholm: The 2007 ESPAD Report. Hjarnø, J. & T. Jensen (1997): *Diskriminering af unge med indvandrerbaggrund ved jobsøgning*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Hoff, J. & M. Demirtas (2009): *Frafald blandt etniske minoritetsstuderende på universitetsuddannelserne i Danmark*. København: Forlaget Politiske Studier.

- Holt, H., L. P. Geerdsen, G. Christensen, C. Klitgaard & M. L. Lind (2006): *Det kønsopdelte arbejdsmarked En kvantitativ og kvalitativ beskrivelse*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hussain, M. (2003): "Media Representation of Ethnicity and the Institutional Discourse", i: Tufte, Thomas: *Medierne, minoriteterne og det multikulturelle samfund*. Skandinaviske perspektiver Göteborg: Nordicom.
- Hutters, C. (2004): *Mellem lyst og nødvendighed*. København: Samfundslitteratur.
- Hvidtfeldt, C. & M.L. Schultz-Nielsen (2008): "Unge indvandreres brug af det danske uddannelsessystem", i: Tranæs, Torben: *Indvandrerne og det danske uddannelsessystem*. København: Gyldendal.
- Illeris, K., N. Katznelson, J. C. Nielsen, N. U. Sørensen & B. Simonsen (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. København: Samfundslitteratur.
- ILO (2008): "LABORISTA – database med arbejdsmarkedsstatistik" på <http://laborsta.ilo.org/>
- Jæger, M.M., M. Munk & N. Ploug. (2003): *Ulighed og livsløb: analyser af betydningen af social baggrund*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jakobsen, V. & K.M. Dahl (2005): *Køn, etnicitet og barrierer for integration: fokus på uddannelse, arbejde og foreningsliv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jakobsen, V. & M. Deding (2006): *Indvandreres arbejdsliv og familieliv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jenkins, R. (2004): *Social Identity, second edition*. London: Routledge.
- Jensen, U.H. & B.T. Jørgensen (2005): ""Det vigtigste i livet er at få en uddannelse" – undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne", i: Tænk tanken: *Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Juelskjær, M. (2009): *En ny start: bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kofoed, L. & K. Simonsen (2010): *"Den fremmede", byen og nationen – om livet som etniske minoritet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Kragh, L. (2010): *Kampen om anerkendelse, spillet om ære*. København: Academic Books, Center for Sundhed og Samfund, Københavns Universitet.
- Lauglo, J. (1996): *Motbakke, med mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Ungforsk rapport 7/96.
- Lehn, S., D. Madsen & Å. R. Sørensen (2005): *Vejledning, Etnicitet og Køn*. Roskilde: Center for Ligestillingsforskning.
- Leirvik, M.S. (2010): "For mors skyld". Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn" i: *Tidskrift for ungdomsforskning*, 1.
- Liversage, A. (2005): *Finding a Path – Labour Market Life Stories of Immigrant Professionals*. København: Samfundslitteratur.
- Liversage, A. (2009a): "Finding a Path: Investigating the Labour Market Trajectories of High-skilled Immigrants in Denmark", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35, 2.
- Liversage, A. (2009b): "Life below a 'Language Threshold'? Stories of Turkish Marriage Migrant Women in Denmark", i: *European Journal of Women's Studies*, 16, 3.
- Liversage, A. (2009c): "Vital Conjunctions, Shifting Horizons: High-skilled Female Immigrants Looking for Work", i: *Work, Employment and Society*, 23, 1.
- Louie, V. (2006): "Second-Generation Pessimism and Optimism: How Chinese and Dominicans Understand Education and Mobility Through Ethnic and Transnational Orientations", i: *International Migration Review*, 40, 3.
- Mehlbye, J., P. Hagensen & T. Halgreen (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. København: AKF Forlaget.
- Mikkelsen, F. (2001): *Integrationens Paradoks: Indvandrere og Flygtninge i Danmark mellem Inklusion og Marginalisering*. København: Catinét.
- Mikkelsen, F. et al. (2010): *I Danmark er jeg født ... Etniske minoritetsunge i bevægelse*. København: Frydenlund.
- Moldenhawer, B. (2001): *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Møller, B. & L. Togeby (1999): *Oplevet diskrimination: en undersøgelse blandt etniske minoriteter*. København: Nævnet for Etnisk Ligestilling.
- Mørck, Y. (1998): *Bindestregsdanskere fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Frederiksberg Sociologi.

- Mørkeberg, H. (2000): *Indvandrernes uddannelse*. København: Danmarks Statistik.
- Müller, W. & M. Gangl (2003): *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, I. S. (2005): ””De kalder mig for integreret perker”: majoritets- og minoritetspiger i en københavnsk gymnasieklasse”, i: Gilliam, Laura, Olwig, Karen F. & Valentin, Karen: *Lokale liv, fjerne forbindelser: studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag .
- Nielsen, L. B. (2007): *Ung 2006 – 15-24-åriges seksualitet – viden, holdninger og adfærd*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Øia, T. & V. Vestel (2007): *Møter i det flerkulturelle*. Oslo: NOVA Rapport 21/07.
- Pastoor, L. D. W. (2009): *Learning Discourse: Classroom Learning in and through Discourse - a Case Study of a Norwegian Multiethnic Classroom*. Oslo: University of Oslo.
- Pedersen, M. H. (2007): ”Umm Zainaps rejse – fra irakisk middelklasse til flygtning i Danmark”, i: Olwig, Karen F. and Pærregaard, K.: *Integration - antropologiske perspektiver*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Ploug, N. (2007): *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, A. (2004): *Balansekunstnere*. Oslo: Pax Forlag.
- Rambøll & S.C. Andersen (2010): *Mehmed og modkulturen – en undersøgelse af drenge med etnisk minoritetsbaggrund*. København: Rambøll Management.
- Read, J.G. & P.N. Cohen (2007): ”One Size Fits All? Explaining U.S.-born and Immigrant Women’s Employment across 12 Ethnic Groups”, i: *Social Forces*, 85, 4.
- Read, J.G. & S. Oselin (2008): ”Gender and the Education-Employment Paradox in Ethnic and Religious Contexts: The Case of Arab Americans”, i: *American Sociological Review*, 73, 2.
- Rheinländer, T. (2007): *Unge livsstil og dagligdag 2006*. København: Kræftens Bekæmpelse og Sundhedsstyrelsen.
- Schaafsma, J. & A. Sweetman (2001): ”Immigrant Earnings: Age at Immigration Matters”, i: *Canadian Journal of Economics*, 34, 4.

- Schmidt, G. et al. (2009): *Ændrede familiesammenføringsregler – hvad har de nye regler betydet for pardannelsesmonstret blandt etniske minoriteter?* København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Schmidt, G. & V. Jakobsen (2000): *20 år i Danmark – en undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer.* København: Socialforskningsinstituttet.
- Schultz, J. H. (2007): *Ungdom og Rus – innvandrerungdom møter norske rusvanner.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Seeberg, P. (2003): *Uddannelse og migration i Danmark. En undersøgelse af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne med særlig henblik på en behyning af forandringer i indvanderes og efterkommeres uddannelsespraksis i perioden 1989-2001.* Odense: Syddansk Universitet.
- Shakoor, T. & R. W. Riis (2007): *Tryghed blandt unge nydanskere.* København: Tryg Fonden.
- Siig Andersen, A. & K. Larsen (2001): *Det narrative livshistoriske interview – introduktion til Fritz Schütz's teoretiske og metodologiske arbejde.* Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Skrowny, M. (2005): "Alkohol. Identitet og fællesskaber – i et integrationsperspektiv" i: *Ungdomsforskning*, 4, 3.
- Sletten, M. A. (2001): *Det skal ikke stå på viljen – en studie av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn.* Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Staunæs, D. (2003): "De perfekte, de kedelige og de billige: om (hetero)seksualiseret etnicitet blandt 14-årige", i: *NIKK Magasin*, 1.
- Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv.* København: Samfundslitteratur.
- Støren, L. A. & H. Helland (2009): "Ethnicity Differences in the Completion Rates of Upper Secondary Education: How Do the Effects of Gender and Social Background Variables Interplay?" i: *European Sociological Review*, august 2009. Sundhedsstyrelsen (2007): *Undersøgelse af 11-15-åriges livsstil og sundhedsvaner 1997 – 2006.* København: Sundhedsstyrelsen.
- Thomson, M. & M. Crul (2007): "The Second Generation in Europe and the United States: How Is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 7.

- Tranæs, T. et al. (2008): *Indvandrerne og det danske uddannelsessystem*. København: Gyldendal.
- Uggerhøj, L., O. Langsted & M. Bayer (2005): "Køn, arbejde og pædagogik", i: *Vera*, 33.
- Ulriksen, L., S. Murning & A. B. Ebbensgaard (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. København: Samfundslitteratur.
- van Hook, J. & J.E. Glick (2007): "Immigration and Living Arrangements: Moving Beyond Economic Need Versus Acculturation", i: *Demography*, 44, 2.
- van Kempen, R. & A.S. Özüekren (1997): *Turks in European Cities: Housing and Urban Segregation*. Utrecht: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Willis, P.E. (1977): *Learning to Labour*. Aldershot: Gower.
- Zaiceva, A. & K.F. Zimmermann (2007): "Children, Kitchen, Church: Does Ethnicity Matter?", i: *IZA Discussion Paper* No. 3070.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2010

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 10:01 Henriksen, A.C.: *Coaching af sygedagpengemodtagere. En pilotundersøgelse med eksperimentelt design.* 69 sider. ISBN: 978-87-7487-961-9. Kr. 70,00.
- 10:02 Lausten, M., Mølholt, A.-K., Hansen, H. & Jensen, V.M.: *Introduktion til dialogprojektet. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 1.* 97 sider. ISBN: 978-87-7487-962-6. Kr. 100,00.
- 10:03 Christensen, E.: *Grønlandske børn i Danmark.* 87 sider. ISBN: 978-87-7487-963-3. Kr. 90,00.
- 10:04 Henriksen, A.C.: *Veje til beskæftigelse. En kvalitativ undersøgelse af indsatser over for ikke-arbejdsmarkedsparate kontanthjælpsmodtagere.* 132 sider. ISBN: 978-87-7487-964-0. Kr. 130,00.
- 10:05 Gensby, U. & Thuesen, F.: *På vej mod job efter en arbejdsskade. En evaluering af arbejdsskadestyrelsens Fastholdelsescenter.* 128 sider. ISBN: 978-87-7487-965-7. Kr. 120,00.
- 10:06 Egelund, T., Jakobsen, T.B., Hammen, I., Olsson, M. & Høst, A.: *Sammenbrud i anbringelser af unge. Erfaringer, forklaringer og årsagerne bag.* 376 sider. ISBN: 978-87-7487-966-4. Kr. 375,00.

- 10:07 Bach H.B. & Henriksen A.C.: *Gravides sygefravær*. 126 sider. ISBN: 978-87-7487-967-1. Kr. 130,00.
- 10:08 Bach H.B.: *Gravid og Fængselsbetjent*. 36 sider. ISBN: 978-87-7487-968-8. Netpublikation.
- 10:09 Madsen, M.B, Holt, H., Jonassen, A.B. & Schademan, H.K.: *Kvinder og mænd i den offentlige sektor. Karrieremønstre, lederønsker og ledermuligheder*. 274 sider. ISBN: 978-87-7487-969-5. Kr. 270,00.
- 10:10 Larsen, M.: *Lønforskelle mellem kvinder og mænd i 2007. Analyser for lønkommissionen*. 86 sider. ISBN: 978-87-7487-970-1. Kr. 90,00.
- 10:11 Thuesen, F.: *Ledelsen og motivation i den offentlige sektor. Et litteraturstudium*. 100 sider. ISBN: 978-87-7487-971-8. Kr. 100,00.
- 10:12 Deding, M. & Holt, H. (red.): *Hvorfor har vi lønforskelle mellem kvinder og mænd? En antologi om ligeløn i Danmark*. 246 sider. ISBN: 978-87-7487-972-5. Kr. 250,00.
- 10:13 Knudsen, L. & Nielsen, V.L.: *Effekten af kommunernes forebyggende foranstaltninger for unge. Forebyggende foranstaltninger i eget miljø sammenlignet med anbringelse uden for hjemmet*. 152 sider. ISBN: 978-87-7487-973-2. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 10:15 Christensen, G., Mikkelsen, M.F., Pedersen, K.B. & Amilon, A.: *Boligsociale indsatser og huslejestøtte. Kortlægning og programevaluering af Landsbyggefondens 2006-10-pulje*. 164 sider. ISBN: 978-87-7487-977-0. Vejledende pris 160,00 kr.
- 10:16 Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A.: *Blinde børn – integration eller isolation? Blinde børns trivsel og vilkår i hjemmet, fritiden og skolen*. 136 sider. ISBN: 978-87-7487-978-7. Vejledende pris 140,00 kr.
- 10:17 Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A.: *Blinde og stærkt svagsynede. Barrierer for samfundsdeltagelse*. 122 sider. ISBN: 978-87-7487-979-4. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 10:18 Ellerbæk, L.S. & Thuesen, F.: *Projekt arbejdsplads for højtuddannede. Følgeforskning for Region Midtjylland*. 99 sider. ISBN: 978-87-7487-980-0. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:19 Jakobsen, V. & Ellerbæk, L.S.: *Løn- og arbejdsforhold for kvinder og mænd i køkefaget*. 71 sider. ISBN: 978-87-7487-981-7. Netpublikation.
- 10:20 Ottesen, M.H., Andersen, D., Nielsen, L.P., Lausten, M. & Stage, S.: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og Trivsel 2010*. 155 sider. ISBN: 978-87-7487-982-4. Vejledende pris: 260,00 kr.

- 10:21 Kofod, J.E., Benwell, A.F., Kjær, A.A.: *Hjemvendte soldater. En interviewundersøgelse*. 76 sider. ISBN: 978-87-7487-983-1. Netpublikation.
- 10:22 Lausten, M, Mølholt, A.-K., Hansen, H., Heiner-Schmidt, L. & Aaqvist, M.: *Forebyggende foranstaltninger 0-4 år. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse. Delrapport 2*. 184 sider. ISBN: 978-87-7487-984-8. Vejledende pris: 195,00 kr.
- 10:23 Christensen, E., Lindstrøm, M. & Mølholt, A.-K.: *Efterværn for voldsudsatte kvinder. Krisecentrenes støtte og hjælp til kvinder, som flytter fra centrene*. 95 sider. ISBN: 978-87-7487-985-5. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:24 Jensen, V.M. & Nielsen, L.P.: *Væje til ungdomsuddannelse 1. Statistiske analyser af folkeskolens betydning for unges påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse*. 211 sider. ISBN: 978-87-7487-986-2. Netpublikation.
- 10:25 Espersen, L.D.: *Bekymrende identiteter. Ph.-d.-afhandling*. 260 sider. ISBN 978-87-7487-987-9. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:26 Høgelund, J., Tørslev, M.K. & Weibel, K.: *Sygemeldte og førtidspensionister med handicap. Jobcentermedarbejderes perspektiver på jobcentrenes indsats*. 101 sider. ISBN: 978-87-7487-986-6. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 10:27 Lyk-Jensen, S.V., Jacobsen, J. & Heidemann, J.: *Soldater – før, under og efter udsendelse. Et litteraturstudie*. 92 sider. ISBN: 978-87-7487-989-3. Netpublikation.
- 10:28 Thuesen, F., Holt, H., Jensen, S. & Brink Thomsen, L.: *Virksomheders sociale engagement*. 172 sider. ISBN: 978-87-7487-990-9. Vejledende pris: 170,00 kr.
- 10:29 Jakobsen, V. & Liversage, A.: *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata*. 175 sider. ISBN: 978-87-7487-991-6. Vejledende pris: 176,00 kr.
- 10:30 Christoffersen, M.N.: *Børnemishandling i hjemmet*. 120 sider. ISBN: 978-87-7487-992-3. Netpublikation.
- 10:31 Jakobsen, T.B., Hammen, I. & Steen, L.: *Efterværn – støtte til tidligere anbragte unge*. 94 sider. ISBN: 978-87-7487-993-0. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 10:32 Korzen, S., Fisker, L. & Oldrup, H.: *Vold mod børn og unge i Danmark. En spørgeskemaundersøgelse blandt 8.-klasses-elever*. 127 sider. ISBN: 978-87-7487-994-7. Netpublikation.

- 10:33 Mateu, N.C.: *Hjælpeplanen for spilleafhængige. Kortlægning af telefonsamtaler i Danmark og Norge i perioden 2008-2009*. 50 sider. ISBN: 978-87-7487-995-4. Netpublikation.
- 10:34 Egelund, T., Jakobsen, T.B. & Steen, L.: *"Det er jo min familie!" Beretninger fra børn og unge i slægtspleje*. 126 sider. ISBN 978-87-7487-996-1. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 10:35 Christensen, E.: *Alkoholproblemer og partnervold*. 48 sider. ISBN: 978-87-7487-997-8. Vejledende pris: 50,00 kr.
- 11:01 Liversage, A., Jakobsen, V. & Rode Hansen, I.: *"Det var ikke nemt, men jeg klarede det!" Interviewundersøgelse med etniske minoritetskvinder om uddannelse*. 156 sider. ISBN 978-87-7119-000-7. Vejledende pris: 150,00 kr.

"DET VAR IKKE NEMT, MEN JEG KLAREDE DET!"

INTERVIEWUNDERSØGELSE MED ETNISKE MINORITETSKVINDER OM UDDANNELSE

I denne rapport fortæller 25 kvinder med etnisk minoritetsbaggrund om deres vej gennem det danske uddannelsessystem. Deres historier er vidt forskellige. Fælles for alle kvinderne er dog, at de ser uddannelsen som vejen til et arbejde.

Interviewene viser, at kvinderne har mødt både glæder og udfordringer under deres uddannelse. De fortæller om stor opbakning hjemmefra, om inspirerende lærere, om at finde netværk af ligesindede på uddannelserne – men også om ensomhed, hårdt arbejde og vanskeligheder med at balancere krav fra familie og uddannelse.

Flere af kvinderne er de første i deres familie, der tager en uddannelse. De har derfor også skullet tilegne sig en historisk og sproglig baggrundsviden, de ikke havde med hjemmefra.

Undersøgelsen er bestilt af Ligestillingsafdelingen under Minister for ligestilling og er finansieret af satspuljemidler.