



Kandidat i socialt arbejde AAU

**En undersøgelse af negativ social kontrol blandt minoritetsetniske
unge i alderen 14–15 år**

Vejleder: Christian Li Kristensen

Antal anslag: 163.761

Amina Hakim

Studienr: 20232100

Studentmail: ahakim23@student.aau.dk

Kenar Taishi

Studienr: 20114269

Studentmail: ktaish23@student.aau.dk

Dato: 27.05.2025

Resume

This thesis examines the experiences of negative social control among ethnic minority adolescents aged 14–15 in schools and examines the role of school-based social work in preventing such control. Through qualitative interviews with six adolescents and three professionals from a school in Jutland, the study highlights how norm conflicts - between home and school - affect the well-being, opportunities, and relations of adolescents. Negative social control is defined in this thesis as community actions that regulate individual behavior according to norms, becoming harmful when they restrict personal freedom and well-being. The study reveals that this control can be exerted by parents, siblings, and peers, often manifesting as expectations regarding behavior, leisure activities, and social relations.

Schools emerge as critical arenas where these problems are evident. They serve both as potential protective environments and as spaces where adolescents risk encountering distrust and misunderstanding. Adolescents often prefer to confide in peers rather than teachers about personal issues, partly due to fears that teachers might disclose confidential information to the administration or parents. This indicates a significant trust issue, which undermines the school's capacity to act as a supportive institution.

The thesis employs theoretical frameworks from Erving Goffman (stigma and norm deviation), Pierre Bourdieu (cultural and social capital), and Albert Bandura (social learning and self-efficacy), illustrating how peer communities can both support and constrain individuals, and how norms are perpetuated through social control within the group. Adolescents internalize norms through role models and social learning but at the same time risk stigmatization, if they deviate.

The analysis also displays how teachers and educators often lack the knowledge, tools, and competencies to identify and address negative social control. Several professionals report that their interventions can be perceived as culturally insensitive or may provoke conflict with families. This creates a dilemma between child protection and respect for family culture.

Indholdsfortegnelse

Forord	4
Indledning.....	5
Problemfelt	6
Negativ social kontrol som socialt problem.....	6
Konsekvenser af negativ social kontrol.....	7
Politiske tiltag i det sociale arbejde med negativ social kontrol	9
Gennemgang af eksisterende forskning	13
Problemformulering.....	14
Hermeneutisk videnskabsteori	16
Metode.....	18
Den kvalitative metode	18
Valg og rekruttering af informanter.....	20
Præsentation af informanter (Unge)	22
Præsentation af informanter (Medarbejdere)	22
Semistruktureret interview.....	23
Interviewguide	24
Enkeltinterview og gruppeinterview	25
Udførelse af interview.....	26
Ethiske overvejelser	27
Kvalitet i specialet	29
Intern validitet.....	29
Ekstern validitet	30
Reliabilitet	30
Analysestrategi.....	31
Teori	32
Erving Goffman	32

Normer og afvigelse	33
Stigma.....	34
Pierre Bourdieu	35
Habitus	35
Kulturel kapital	36
Social kapital	37
Sociale felter	37
Albert Bandura	38
Teori om social indlæring.....	38
Modelindlæring.....	38
Self-efficacy (mestrende selvtillid).....	39
Analyse	40
Analysedel 1 De unges sociale handlerum og oplevelse af social kontrol	40
Varierende forventninger og grader af kontrol ift. de unges sociale relationer	41
Familiens normer og grader af kontrol i de unges sociale handlerum	46
Fællesskabet med jævnaldrende	49
Delkonklusion.....	55
Analysedel 2 Skolens rolle i forebyggelse af negativ social kontrol	56
Regulering af adfærd og social kontrol blandt eleverne i skolen	57
Medarbejdernes rolle: "Vi er der, hvis lokummet brænder"	62
Min mor har også altid sagt, at vi ikke må sige noget om vores hjem	69
Delkonklusion.....	72
Diskussion.....	73
Konklusion	77
Litteraturliste	79

Forord

I forbindelse med udarbejdelsen af dette speciale vil vi gerne rette en særlig tak til vores specialevejleder, Christian Li Kristiansen, som igennem hele processen har bidraget med faglig sparring og kritisk refleksion. Ved hvert vejledningsmøde er vi blevet mødt med konstruktiv kritik og præcise spørgsmål, som har hjulpet os til at se vores opgave fra nye vinkler. Hans vejledning har haft afgørende betydning for, at vi har kunnet styrke både det analytiske og det skriftlige niveau i specialet, og vi er hver gang gået derfra med ny indsigt og fornyet motivation.

Vi ønsker også at udtrykke vores taknemmelighed over for den skole, vi har haft samarbejde med i forbindelse med vores interviews. Skolen er anonymiseret i opgaven af hensyn til både elever og medarbejdere. Tak til ledelsen og medarbejderne for at åbne dørene for vores speciale og for at blive imødekommet under hele processen. En særlig tak går til de tre medarbejdere og de seks elever, som har valgt at dele deres erfaringer og perspektiver med os, og ikke mindst fordi mange af fortællingerne rummer personlige oplevelser, som har været centrale for vores speciale.

Indledning

Negativ social kontrol har de seneste år fået øget opmærksomhed i både forskning og politik som en problematik, der har alvorlige konsekvenser for individers frihed, trivsel og livsmuligheder. Særligt unge med minoritetsetnisk baggrund er i risiko for at blive udsat for sociale dynamikker, hvor familien og fællesskabets normer håndhæves gennem overvågning, sanktioner eller udskamning og hvor retten til at træffe egne valg kan blive begrænset (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 5). Forskning viser, at dette blandt andet kommer til udtryk i unges hverdag gennem begrænsninger i valg af fritidsaktiviteter, omgangskreds, påklædning og uddannelse (Als Research, 2018).

Skolen er en vigtig arena for børn og unges sociale liv, hvor både formel læring og uformelle normer præger deres udvikling og selvforståelse. Det er også et sted, hvor forskellige sociale felter krydser hinanden, herunder skolens idealer om frihed og selvstændighed og hjemmets normer om loyalitet og fællesskab. For mange unge med minoritetsetnisk baggrund kan skolen derfor blive et sted, hvor et krydspres mellem familiens og skolens forventninger udspiller sig. Ifølge rapporten *Tidlige tegn på æresrelaterede konflikter* peger fagpersoner netop på, at skolen ofte bliver det sted, hvor problematikker om negativ social kontrol først kommer til udtryk og hvor ansatte forsøger at gribe ind eller støtte de unge (Socialstyrelsen, 2022, s. 9–10).

Dette speciale udspringer af et ønske om at få en dybere forståelse af, hvordan negativ social kontrol opleves blandt unge i skolens kontekst, og hvilken rolle skolens sociale arbejde spiller i håndteringen af disse udfordringer. Med afsæt i kvalitative interviews med både unge og ansatte på en folkeskole i Jylland søger vi at belyse, hvordan normkonflikter, tillid og kontrol udspiller sig i skolens hverdag og hvordan relationer mellem elever og voksne kan være afgørende for, hvordan disse dynamikker forstås og håndteres. Specialet ønsker dermed at bidrage med viden, der både kan styrke det pædagogiske og sociale arbejde og give indsigt i de sociale vilkår, som præger minoritetsetniske unges skoleliv.

Problemfelt

Negativ social kontrol som socialt problem

I Danmark sikrer velfærdssystemet en høj livskvalitet for dem, der har behov for det, blandt andet gennem offentlige ydelser, socialt arbejde og servicefaciliteter. På trods af dette er der områder, hvor en anden virkelighed gør sig gældende, idet mistrivsel blandt børn og unge fortsat er et voksende problem. Dette fremgår blandt andet af VIVEs rapport *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel* (Ottosen et al., 2022, s. 156). En af de mange faktorer, der kan bidrage til denne mistrivsel, er negativ social kontrol, som begrænser individers frihed og muligheder for at deltage fuldt ud i samfundet (VIVE, 2022).

Ifølge en rapport fra Institut for Menneskerettigheder om ekstrem social kontrol (2017) begrænser negativ social kontrol individets frihed i forskellige sammenhænge. Undersøgelsen indikerer, at børn og unge med ikke-vestlig baggrund ofte udsættes for negativ social kontrol (Slot, 2017, s. 16-24). Social kontrol indebærer, at et barn styres eller påvirkes i sin adfærd med det formål at sikre overholdelse af bestemte normer og værdier (Slot, 2017, s. 16). Rapporten beskriver dette således:

"Der er tale om social kontrol, når individet gennem pres, tvang eller vold begrænses i sin livsudfoldelse og ret til at træffe selvstændige valg angående eget liv og fremtid. Det gælder f.eks. den enkeltes selvbestemmelse over egen krop, frihed til at vælge venner, fritidsaktiviteter, religion, påklædning, uddannelse, kæreste eller ægtefælle" (Slot, 2017, s. 17).

Danmark har forpligtet sig til at beskytte menneskerettigheder gennem Grundloven samt internationale aftaler med blandt andet EU, Europarådet og FN. Menneskerettighederne opdeles i borgerlige og politiske rettigheder samt økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder. Fælles for disse er, at de skal håndhæves uden diskrimination. Det vil sige, at ingen må behandles dårligere end andre uden saglig begrundelse. Eksempler på borgerlige og politiske rettigheder er ytringsfrihed, forsamlingsfrihed og adgang til en retfærdig rettergang. Blandt de økonomiske,

sociale og kulturelle rettigheder findes retten til sundhed og en anstændig levestandard (Adolphsen, 2017, s. 36-38).

Ifølge Børnekonventionens grundlæggende principper understreges vigtigheden af at beskytte barnets rettigheder og velfærd. Princippet om barnets bedste, jf. artikel 3, indebærer, at alle beslutninger, der vedrører børn, skal tage udgangspunkt i, hvad der er bedst for barnet. Staten har en forpligtelse til at sikre, at lovgivningen afspejler dette hensyn, samtidig med at forældremyndighedsindehaveren forventes at handle i barnets interesse. Dog kan voksnes vurdering af barnets bedste ikke tilsidesætte barnets egne rettigheder ifølge konventionen (Adolphsen, 2017, s. 38).

Institut for Menneskerettigheder peger desuden på, at negativ social kontrol udgør et samfundsproblem med konsekvenser for både individer og samfundet som helhed. Kontrollen er særligt udbredt i miljøer, hvor ære og familiens omdømme vægtes højere end individets ønsker. Den kan manifestere sig gennem vold, tvangsægteskaber, begrænsninger i adgang til uddannelse og arbejde samt kontrol med sociale relationer og adfærd (Slot, 2017, s. 53-59).

Konsekvenser af negativ social kontrol

Ifølge rapporten *Negativ Social Kontrol 2019*, udarbejdet af Børns Vilkår i samarbejde med Roskilde Festival Foreningen, har negativ social kontrol væsentlige konsekvenser for børn og unges trivsel samt deres udviklingsmuligheder (Stage & Thygesen, 2019, s. 23-35). Undersøgelsen fremhæver, at mange børn og unge oplever betydelige begrænsninger i deres sociale liv. Dette viser sig ved, at de ikke frit kan vælge deres venner eller deltage i skoleaktiviteter, hvilket skaber en følelse af isolation og hæmmer deres muligheder for at udvikle en selvstændig identitet (Stage & Thygesen, 2019, s. 35, 43).

Rapporten påpeger også, at negativ social kontrol ofte udspiller sig i en gråzone, hvor samfundets normer om frihed og selvbestemmelse kolliderer med familiens traditioner og forventninger.

Dette skaber en kompleks situation for de unge, som oplever et pres mellem det omgivende samfunds idealer og familiens krav (Stage & Thygesen, 2019, s. 15).

Undersøgelsen viser desuden en tydelig sammenhæng mellem negativ social kontrol og mistrivsel blandt børn (Stage & Thygesen, 2019, s. 17-19). Børn, der udsættes for kontrol fra deres familie og netværk, oplever blandt andet, at deres computer, mobiltelefon og dagbog tages fra dem uden samtykke. De presses også til at overvåge andre familiemedlemmer og får begrænset deres mulighed for sociale relationer (Stage & Thygesen, 2019, s. 17).

Disse former for kontrol resulterer i, at børnene ikke har mulighed for at træffe selvstændige beslutninger, hvilket kan have langsigtede konsekvenser. De udvikler en afhængighed af familiens godkendelse i stedet for at opbygge evnen til at træffe egne valg. I en skolesammenhæng kan dette medføre, at børnene får svært ved at udtrykke sig, formulere egne holdninger og sætte ord på deres tanker og følelser. Dette har betydning for deres deltagelse i undervisningen, hvor evnen til at kommunikere og udtrykke egne behov er en vigtig kompetence (Stage & Thygesen, 2019, s. 9, 30).

Forskning indikerer, at børn, som vokser op under negativ social kontrol, udsættes for både psykisk og fysisk vold, omsorgssvigt og en vedvarende frygt for overvågning. Mange søger hjælp gennem Børnetelefonen, hvor de giver udtryk for følelser af ensomhed, angst og selvmordstanker. En del af dem udvikler psykiske lidelser som følge af den kontrol, de er underlagt (Stage & Thygesen, 2019, s. 34).

Når det gælder konsekvenserne for børn, der oplever negativ social kontrol, peger forskningen på øget risiko for lavt selvværd, PTSD, depression og i nogle tilfælde selvskadende adfærd (Stage & Thygesen, 2019, s. 9, 40). På baggrund af disse alvorlige konsekvenser fremhæver rapporten behovet for en målrettet indsats, der kan beskytte børn og unge mod negativ social kontrol.

Ifølge rapporten *Undersøgelse af Tre Indsatser over for Negativ Social Kontrol samt Radikalisering*, udarbejdet af VIVE, evalueres tre forskellige tilgange til at modarbejde negativ social kontrol og de udfordringer, som fagfolk møder i dette arbejde. Rapporten understreger vigtigheden af at øge bevidstheden blandt fagpersoner i skolen om konsekvenserne af negativ social kontrol (Liversage & Mehlsen, 2021, s. 42). Skolen spiller en central rolle i at støtte børn og unge, der oplever social

kontrol. Ifølge undersøgelsen mangler mange lærere og pædagoger både viden og konkrete redskaber til at identificere og håndtere problemstillinger relateret til negativ social kontrol. Dette kan føre til usikkerhed, der gør det vanskeligt at yde støtte uden samtidig at risikere stigmatisering eller konflikt med forældrene (Liversage & Mehlsen, 2021, s. 42).

Denne mangel på viden og frygten for at gøre mere skade end gavn kan føre til en tilbageholdende tilgang, hvor fagpersoner undlader at handle (Liversage & Mehlsen, 2021, s. 42). Derudover understreger rapporten behovet for en systematisk tilgang til at uddanne socialarbejdere i arbejdet med negativ social kontrol. Mange fagpersoner udtrykker bekymring for at gribe uhensigtsmæssigt ind, da en forkert håndtering potentielt kan føre til yderligere konflikt med familien (Liversage & Mehlsen, 2021, s. 96).

Ifølge rapporten fra Børns Vilkår udtrykker nogle lærere også bekymring for, at deres indgriben kan blive opfattet som kulturelt ufølsom (Stage & Thygesen, 2019, s. 45).

Politiske tiltag i det sociale arbejde med negativ social kontrol

Dette afsnit omhandler nuværende politiske initiativer, forebyggelse af negativ social kontrol samt håndtering heraf. Negativ social kontrol har været på den politiske dagsorden i en årrække. I januar 2025 lancerede regeringen en ny national handleplan *Et frit liv i Danmark – Regeringens styrkede indsats mod negativ social kontrol og parallelsamfund* for perioden 2025–2028.

Barnets Lov

For at styrke beskyttelsen af børn og unge har regeringen implementeret Barnets Lov, som trådte i kraft i 2024. Ifølge regeringens handleplan *Et frit liv i Danmark* (2025) er denne lov et centralt redskab i forebyggelsen af negativ social kontrol og æresrelaterede konflikter. Barnets Lov § 15, stk. 3 fastslår, at kommunerne skal have en skriftlig beredskabsplan til at forebygge, opspore og håndtere negativ social kontrol, æresrelaterede konflikter og ekstremisme blandt børn og unge. Derudover kræver § 18, at kommuner foretager en systematisk screening og risikovurdering af børn, der mistænkes for at være udsat for social kontrol eller tvang, før forældrene informeres om

sagen. Formålet er at sikre, at barnet ikke bringes i yderligere fare (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 16).

Handleplanen *Et frit liv i Danmark* bygger videre på tidligere erfaringer og introducerer en række nye tiltag, som fokuserer på fire centrale indsatsområder:

- Styrket indsats mod parallelle retspraksisser, blandt andet ved forbud mod fætter-kusine-ægteskaber og overvejelser om kriminalisering af negativ social kontrol.
- Øget støtte og sikkerhed for ofre, herunder bedre adgang til rådgivning og flere pladser på krisecentre for familier.
- Lige muligheder for børn og unge, hvor skoler og uddannelsesinstitutioner spiller en aktiv rolle i at identificere og modvirke negativ social kontrol.
- Indsats mod genopdragelsesrejser og ufrivillige udlandsophold, herunder en styrket Koordinationsenhed mod genopdragelsesrejser (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025).

Regeringens handleplan anerkender, at skoler og uddannelsesinstitutioner både kan fungere som en beskyttende faktor og som steder, hvor negativ social kontrol videreføres gennem overvågning fra søskende, klassekammerater eller netværk. Dette understreger behovet for en målrettet indsats i uddannelsessystemet.

Et børne- og ungdomsliv på lige fod med andre

For at sikre, at børn og unge beskyttes mod negativ social kontrol, introducerer regeringen under indsatsområdet *Et børne- og ungdomsliv på lige fod med andre* en række initiativer rettet mod skoler og uddannelsesinstitutioner:

- Rettighedsvejledere på ungdomsuddannelser: Et fireårigt pilotprojekt, hvor vejledere ansættes i kommunerne for at støtte unge, der udsættes for social kontrol.

- Skræddersyet rådgivning i grundskolen: Udvikling af faste arbejdsgange, interviewguides og netværk for skoler.
- Øget tilsyn på frie grundskoler: Justering af indikatorer i det risikobaserede tilsyn for at identificere skoler med parallelsamfundsproblemer.
- Inddragelse af elever i tilsynsarbejde: Elever får mulighed for at tale direkte med Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i forbindelse med tilsyn.
- Undersøgelse på videregående uddannelser: Afdækning af normer og holdninger, der understøtter social kontrol i uddannelsesmiljøer (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 23).

Tidligere initiativer

Regeringen har også tidligere implementeret en række tiltag for at bekæmpe negativ social kontrol. Disse inkluderer:

- Æresrelaterede konflikteenheder og krisecentre, som støtter unge, der oplever ekstrem kontrol (Slot, 2017, s. 30).
- SSP-samarbejdet (Skole, Socialforvaltning og Politi), som identificerer sårbare børn og unge og tilbyder forebyggende indsatser (Slot, 2017, s. 32).
- Informationskampagner, hvor skoler og kommuner oplyser elever og forældre om rettigheder, frihedsbegrænsninger og lovgivning, der beskytter mod negativ social kontrol (Slot, 2017, s. 32).

Implementeringsudfordringer

Selv med nye og tidligere initiativer viser forskning, at der stadig eksisterer betydelige udfordringer i forhold til implementering. Der er behov for en mere systematisk tilgang til, hvordan skoler konkret kan identificere og håndtere negativ social kontrol i praksis (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 21).

Et eksempel er pilotprojektet med rettighedsvejledere, som skal støtte elever på skoler og ungdomsuddannelser. Disse vejledere er ansat i kommunerne og fungerer som støtte for elever, der oplever pres fra familien eller netværket. Selvom formålet er at sikre hurtig og effektiv hjælp, er det stadig uklart, hvorvidt projektet bliver effektivt, da det endnu er i forsøgsfasen (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 22).

Samtidig er sikkerhedskonsulentordningen blevet styrket. Konsulenterne yder rådgivning om æresrelaterede konflikter og negativ social kontrol til fagpersoner og myndigheder. Regeringen har besluttet at øge kapaciteten med fem ekstra årsværk for at imødekomme efterspørgslen og sikre bedre støtte til de berørte (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 19).

Disse tiltag er etableret med det formål at beskytte børn og unge mod negativ social kontrol. Alligevel når de ikke altid ud til alle målgrupper. Det skyldes blandt andet manglende ressourcer, begrænset viden blandt fagpersoner om, hvordan man identificerer tegn på social kontrol, samt usikkerhed omkring, hvordan man griber ind uden at overskride familiens privatliv (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025, s. 18–19).

Lovgivningsmæssige udfordringer

Implementeringen af initiativer som Barnets Lov og tiltag mod parallelle retspraksisser har vist sig udfordrende. Flere kommuner har vanskeligheder med at udarbejde og følge op på beredskabsplaner, og der hersker ofte usikkerhed om, hvordan risikovurderinger skal foretages uden at udsætte barnet for fare (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2025).

Ifølge undersøgelser fra Børns Vilkår og VIVE fremgår det desuden, at initiativer som SSP-samarbejdet og oplysningskampagner ikke altid har den ønskede effekt. I visse miljøer mødes de med modstand, hvilket blandt andet skyldes manglende tillid til myndighederne eller en oplevelse af, at indsatsen ikke tager tilstrækkeligt hensyn til de kulturelle og sociale dynamikker i familierne (Liversage & Mehlsen, 2021, s. 42).

Gennemgang af eksisterende forskning

En gennemgang af eksisterende forskning viser, at selvom negativ social kontrol har fået betydelig samfundsmæssig opmærksomhed og i takt med samfundets udvikling er blevet genstand for øget forskning, har forskningen primært haft fokus på problemets omfang i familielivet og i samfundet generelt. Der er dog fortsat begrænset viden om, hvordan negativ social kontrol konkret kommer til udtryk i folkeskolen for børn.

En undersøgelse fra Als Research, som er et af de første danske studier om negativ social kontrol i skolen, viser, at 8 procent af eleverne i grundskolen oplever omfattende kontrol fra deres familie. Derudover fremhæves det i undersøgelsen, at 4 procent af børn og unge har fået deres privatliv krænket, idet familiemedlemmer uden deres samtykke har gennemgået deres tasker, mobiltelefoner eller andre personlige ejendele (Als Research, 2018, s. 27).

I kontrast hertil påpeger en undersøgelse fra VIVE, at der trods mange initiativer mod negativ social kontrol fortsat er udfordringer med implementeringen, og at der er behov for en mere systematisk tilgang til at håndtere problematikken i skoler og i det sociale arbejde (Liversage & Mehlsen, 2021, s. 42–45). Af flere forskningsstudier, herunder fra Als Research, VIVE og Børns Vilkår, fremgår det desuden, at der mangler viden om, hvordan socialt arbejde konkret kan bidrage til at understøtte og forebygge negativ social kontrol blandt børn i skolen.

Afslutningsvis indikerer den gennemgængede forskning, at der er flere centrale problemstillinger, hvilket nødvendiggør en præcis afgrænsning i specialet. Derfor fokuseres der i dette speciale på børn i alderen 14 til 15 år med etnisk minoritetsbaggrund, som oplever negativ social kontrol.

Specialet afgrænses til børn i alderen 14 til 15 år, da børn netop i denne periode møder øgede krav og forventninger fra deres familie og netværk. Dette kan føre til mistrivsel i hverdagen og få konsekvenser for både deres skolegang og sociale liv. Det vurderes derfor relevant at undersøge de udfordringer og muligheder, som skolen rummer, både ud fra børnenes og de professionelle perspektiver med særligt fokus på børnenes egne oplevelser. Formålet er at belyse, hvordan børnenes trivsel kan styrkes, så de opnår øget selvstændighed og undgår de langsigtede konsekvenser, som negativ social kontrol kan medføre i voksenlivet.

Begrundelsen for at fokusere på børn i skolen er, at skolen spiller en central rolle i at identificere og håndtere negativ social kontrol. Skolen er ikke blot en læringsinstitution, men også en social arena, hvor børn udvikler deres identitet, relationer og selvstændighed. En yderligere begrundelse er, at forskning fra blandt andet Børns Vilkår indikerer, at børn, der oplever negativ social kontrol, ofte opsøger skolen som støtte (Stage & Thygesen, 2019). Dette understreger skolens centrale betydning, ikke kun i forhold til at identificere problematikken, men også i forhold til hvordan socialt arbejde i skolen kan bidrage til at forebygge og håndtere negativ social kontrol blandt børn med etnisk minoritetsbaggrund.

På baggrund af de mange problemstillinger relateret til negativ social kontrol formuleres følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan oplever minoritetsetniske unge i alderen 14-15 år udfordringer knyttet til social kontrol i skolen, og hvordan kan socialt arbejde i skolerne bidrage til at forebygge negativ social kontrol blandt disse unge?

Herunder foretager vi en kort afklaring af de centrale begreber, der anvendes i specialet. Det er nødvendigt, da problemformuleringen beskæftiger sig med et emne, hvor begrebet *negativ social kontrol* kan forstås forskelligt afhængigt af kontekst og anvendelse.

Minoritetsetniske unge

Minoritetsetniske unge betegner unge, som tilhører en etnisk minoritetsgruppe i det danske samfund. Disse unge har typisk baggrund i ikke-vestlige lande, enten som indvandrere eller som efterkommere af forældre med flygtninge- eller indvandrerbaggrund (Als Research, 2018, s. 13).

De indgår i en minoritetsposition, hvor deres sociale og kulturelle vilkår adskiller sig fra majoritetsbefolkningens, og hvor der eksisterer en asymmetrisk magtrelation mellem deres egne normer og værdier og de dominerende i samfundet.

Minoritetsetniske unge vokser ofte op med normer, der er præget af kulturelle og religiøse traditioner, som adskiller sig fra de normer, der præger danske institutioner som skolen (Als Research, 2018, s. 14). I dette speciale anvendes betegnelsen om unge, der indgår i sociale fællesskaber, hvor både nære relationer som familie og venner spiller en væsentlig rolle. Det er netop i samspillet mellem disse relationer og skolens fællesskab, at de unge navigerer, og hvor potentielle normkonflikter kan opstå.

Negativ social kontrol i skolen

I dette speciale tager vi udgangspunkt i Regeringens definition af negativ social kontrol fra handleplanen *Et frit liv i Danmark* (2025). Her beskrives negativ social kontrol som handlinger, der udøves i et fællesskab med det formål at regulere individets adfærd, så den tilpasses fællesskabets normer. Kontrollen kan være både direkte og indirekte og komme til udtryk gennem alt fra sanktioner og social udstødelse til isolation, overvågning eller fastholdelse i bestemte relationer (Regeringen, 2025, s. 11).

I handleplanen fremhæves det, at denne form for kontrol bliver negativ, når den begrænser den enkeltes muligheder for at træffe alderssvarende valg i forhold til eksempelvis fritidsliv, krop, seksualitet, uddannelse og sociale relationer. Når det påvirker individets trivsel, udvikling eller rettigheder, kan det have alvorlige konsekvenser og i nogle tilfælde falde ind under definitionen af psykisk vold (Regeringen, 2025, s. 11).

Selvom begrebet ofte forbindes med æresrelaterede konflikter, anvender vi i dette speciale en bredere forståelse, hvor negativ social kontrol også kan udspille sig i skolens sociale rum – både i relationen mellem elever og i spændingsfeltet mellem hjem og skole. Vi undersøger derfor, hvordan normer og forventninger fra forskellige sociale felter kan skabe begrænsninger i unges handlemuligheder og påvirke deres tillid, trivsel og deltagelse i skolens fællesskab.

Hermeneutisk videnskabsteori

Hermeneutikken er en videnskabsteoretisk retning, der fokuserer på fortolkning og forståelse af meningsbærende fænomener, i modsætning til naturvidenskabelige tilgange, som søger at forklare fænomener ud fra objektive sammenhænge (Juul & Pedersen, 2012, s. 404). Vi anvender den hermeneutiske tilgang i dette speciale, fordi vi ønsker at opnå en ny forståelse af negativ social kontrol blandt børn og unge, som kommer til udtryk i de udførte interviews.

Hermeneutikken afspejles i informanternes svar, hvor de deler oplevelser og udfordringer med negativ social kontrol. Den hermeneutiske tilgang hjælper os til at fortolke det indsamlede empiriske materiale og bevæge os fra informanternes udsagn til en meningsfortolkning, som bidrager til en dybere forståelse af børn og unges oplevelser af deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 271–272).

Ontologisk tager hermeneutikken udgangspunkt i, at virkeligheden ikke eksisterer som en objektiv og uafhængig størrelse, men derimod konstrueres gennem fortolkning og menneskelig erfaring (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 154). Hvor positivistiske videnskabstraditioner ser virkeligheden som noget objektivt givet, opfatter hermeneutikken verden som en socialt og kulturelt konstrueret helhed, hvor fænomener kun giver mening i relation til de betydninger, mennesker tillægger dem (ibid.). Hermeneutikken anerkender, at vores forståelse af verden altid er præget af forforståelser, som påvirker, hvordan vi oplever, tolker og handler i verden (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 155).

I vores speciale betyder dette, at vi ikke betragter negativ social kontrol som et objektivt fænomen, der eksisterer uafhængigt af individers oplevelser, men som noget, der konstrueres gennem børnenes egne forståelser og erfaringer i deres sociale kontekst. Vi undersøger derfor, hvordan informanterne oplever og fortolker negativ social kontrol i skolen, frem for at søge én objektiv sandhed om fænomenet.

Epistemologisk indebærer hermeneutikken, at viden ikke opnås gennem neutral og objektiv observation, men skabes gennem en fortolkningsproces, hvor forståelsen udvikles i samspil mellem empiri og teori (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 156). Som forskere kan vi ikke betragte fænomenet udefra som passive observatører, men må erkende, at vores egen forståelseshorisont

påvirker vores fortolkning (Gadamer, 2004). Viden forstås således ikke som en objektiv afspejling af virkeligheden, men som et produkt af den dialog og refleksion, der opstår mellem forskeren og det undersøgte fænomen (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 155).

Denne tilgang er relevant for vores speciale, fordi vi undersøger, hvordan minoritetsetniske børn i alderen 14–15 år oplever de udfordringer, der knytter sig til negativ social kontrol i skolen, og hvordan socialt arbejde kan bidrage til at forebygge denne form for kontrol. Da fænomenet ikke kun kan forstås ud fra strukturelle forhold, men også er forankret i børnenes individuelle erfaringer og fortolkninger, vurderer vi, at en hermeneutisk tilgang er velegnet.

Et centralt begreb inden for hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. Denne handler ikke blot om fortolkning, men også om en erkendelsesproces, der udvikler sig løbende gennem hele specialets forløb (Højbjerg, 2009, s. 129). Det er nødvendigt at arbejde med samspillet mellem de enkelte dele og den samlede helhed for at opnå en dybere forståelse af problemfeltet. Gennem denne kontinuerlige vekselvirkning påvirker de forskellige elementer hinanden og bidrager til en mere nuanceret indsigt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 90). Den hermeneutiske cirkel indebærer, at forståelsen af helheden afhænger af indsigt i de enkelte dele, samtidig med at delene kun får mening i lyset af helheden (Christensen, 2021, s. 122).

I specialet kommer denne dynamik til udtryk gennem analysen af informanternes udsagn. De enkelte dele udgøres af børnenes og fagpersonernes specifikke erfaringer med negativ social kontrol, som de deler i interviewene. Disse udsagn analyseres ikke isoleret, men sættes i relation til den bredere samfundsmæssige kontekst, teoretiske perspektiver og eksisterende forskning. Helheden består dermed af den samlede forståelse af, hvordan negativ social kontrol opleves af børn og unge i skolen, og hvilke muligheder socialt arbejde har for at forebygge den.

Gennem analysen bevæger vi os kontinuerligt mellem del og helhed. Vi starter med informanternes individuelle udsagn og fortolker dem i lyset af teori og tidligere forskning, hvorefter vi justerer vores samlede forståelse af fænomenet. Omvendt kan vores forståelse af helheden også føre til en ny fortolkning af de enkelte udsagn, da vi opnår en dybere indsigt i, hvordan oplevelserne kan tolkes i en bredere sammenhæng. Denne vekselvirkning gør det muligt

at opnå en mere indsigtsfuld forståelse af negativ social kontrol og dens betydning for børns trivsel (Christensen, 2021, s. 122–124).

For at mindske risikoen for, at vores egne antagelser farver fortolkningen af informanternes udsagn, har vi løbende reflekteret over vores forforståelser under interviewforløbet. Disse forforståelser er en central del af vores forståelseshorisont og har derfor været vigtige at være bevidste om i processen (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 160).

I forlængelse heraf kan vores forståelse af fænomenet ses som en bevægelig proces, hvor vores egen horisont gradvist ændrer sig. Inspireret af Hans-Georg Gadamer (2004) arbejder vi med begrebet horisontsammensmeltning. Det betyder, at vi ikke blot forstår informanternes oplevelser ud fra vores egne forforståelser, men gradvist nærmer os deres perspektiv gennem fortolkningsarbejdet. Horisontsammensmeltning betyder ikke, at vores horisont bliver identisk med informanternes, men at vi åbner os for nye perspektiver gennem analyse og refleksion (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 136–138).

I specialet betyder det, at vi ikke blot søger at bekræfte eksisterende opfattelser af negativ social kontrol, men også lader vores forståelse udvikle sig i takt med de indsigter, vi får gennem informanternes fortællinger. På den måde opstår en fortløbende proces, hvor forskerens horisont og informanternes horisont mødes og danner grundlag for en mere nuanceret og indsigtsfuld forståelse af fænomenet (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 136–138).

Metode

Den kvalitative metode

I dette speciale har vi valgt at arbejde med en kvalitativ metode ved brug af semistrukturerede interviews. For at understøtte vores problemformulering: *“Hvordan oplever minoritetsetniske unge i alderen 14–15 år udfordringer knyttet til social kontrol i skolen, og hvordan kan socialt arbejde i skolerne bidrage til at forebygge negativ social kontrol blandt disse børn?”*, benytter vi en kvalitativ undersøgelsesmetode, idet *“valg af metode bør helt afhænge af det undersøgte problem og dets omstændigheder”* (Flyvbjerg, 2020, s. 630). En nuanceret og fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen forudsætter, at vi genererer empiri, blandt andet gennem interviews, for at

opnå indsigt i informanternes erfaringer og livsverden. Dermed får vi mulighed for at identificere udfordringer og oplevelser ud fra informanternes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Vores argumentation for metodevalget er, at et kvalitativt interviewstudie er den mest relevante tilgang til at besvare problemformuleringen, da vi ønsker at undersøge informanternes egne erfaringer frem for at kvantificere deres oplevelser. Havde vi valgt en kvantitativ undersøgelsesmetode, som eksempelvis spørgeskema, ville vi ikke have opnået samme dybdegående og nuancerede empiri, da denne metode ofte begrænser informanternes mulighed for at uddybe deres svar. Kvalitative interviews gør det muligt at få adgang til informanternes refleksioner og oplevelser på en måde, hvor de selv kan sætte ord på deres erfaringer og udfolde deres forståelse af fænomenet.

Dette metodevalg er forankret i vores hermeneutiske tilgang, hvor forståelse skabes gennem en dynamisk fortolkningsproces. Den hermeneutiske tilgang muliggør indsigt i informanternes oplevelser gennem dialog, hvor deres refleksioner og erfaringer tolkes i samspil med vores forforståelse og teoretiske perspektiver (Gadamer, 2004). Ved at benytte kvalitative interviews får vi adgang til informanternes livsverden, hvilket er essentielt, da vi ikke blot ønsker at kortlægge negativ social kontrol, men at forstå, hvordan børnene selv oplever og navigerer i den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Endvidere arbejder vi ud fra en hermeneutisk tilgang, hvor viden skabes i samspil med vores informanter (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 150–151). Interviewets styrke beskrives således af Brinkmann og Tanggaard (2020): "Interviewet giver os privilegeret adgang til personers oplevelse af deres livsverden og kan udgøre begyndelsen til modelkonstruktion og teoriudvikling" (s. 35). Dette indebærer, at vores empirigenerering og analyse er en iterativ proces, hvor vi løbende justerer vores forståelse i takt med, at vi indsamler og fortolker informanternes udsagn. Gennem den hermeneutiske cirkel bevæger vi os mellem informanternes udsagn, vores teoretiske ramme og egne refleksioner, hvilket gør det muligt at opnå en stadig dybere forståelse af fænomenet (Christensen, 2021, s. 122–124).

Valg og rekruttering af informanter

Den kvalitative interviewmetode indebærer at udvælge og engagere personer, som vurderedes at have relevant viden og erfaringer i forhold til det undersøgte emne (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 147). For at sikre høj kvalitet i undersøgelsen og opnå den bedst mulige besvarelse af problemstillingen, overvejede vi nøje, hvilke informanter der ville være mest relevante at interviewe.

For at kunne besvare vores problemformulering valgte vi at interviewe både børn og unge med oplevelser af negativ social kontrol samt fagpersoner, der arbejder med at identificere, håndtere og forebygge negativ social kontrol.

Vi indledte feltarbejdet ved at kontakte en socialpædagog, som arbejder på en folkeskole i Østjylland. Hans rolle som socialpædagog på skolen blev anset som særlig relevant for undersøgelsen, da han havde indsigt i både skolemiljøet og det sociale arbejde i lokalområdet. Valget af denne informant blev blandt andet begrundet i hans mulighed for at belyse sammenhængen mellem skolens institutionelle rammer og det forebyggende sociale arbejde.

En af os havde tidligere haft pædagogen som skolepædagog, hvilket gjorde det lettere at etablere kontakt og skabe en åben og tillidsfuld dialog. Pædagogen bidrog med værdifuld viden om medarbejdernes praksisfelt og indsigt i, hvordan skolen og kommunen arbejder med at identificere og håndtere negativ social kontrol blandt børn og unge.

Pædagogen fungerede desuden som gatekeeper, idet han skabte kontakt til relevante informanter blandt elever fra 9. klasse, som kunne være interesserede i at deltage i undersøgelsen. Dette valg var metodisk begrundet, da en gatekeeper kunne lette adgangen til en målgruppe, der ellers kunne være vanskelig at rekruttere især når emnet er følsomt (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 93). Det skabte samtidig en tryk ramme for informanterne, da kontakten blev formidlet gennem en voksen, som eleverne kendte og havde tillid til. Dermed blev forudsætningerne for åbne og tillidsfulde samtaler styrket, hvilket sandsynligvis havde betydning for informanternes villighed til at dele deres oplevelser.

For at opnå et indefra perspektiv på fænomenet valgte vi at interviewe børn og unge om deres oplevelser med negativ social kontrol (Ingemann et al., 2018, s. 168). Ved at inddrage børnenes egne fortællinger opnåede vi en dybdegående forståelse af, hvordan de oplever social kontrol i skolens kontekst, samt hvordan de navigerer i forhold til de udfordringer, de møder. Dette valg var afgørende for at belyse problemformuleringen, da det gav indblik i, hvordan negativ social kontrol konkret påvirker børnenes trivsel og skolegang, og hvordan de forsøger at håndtere og tilpasse sig hverdagen.

Samtidig vurderede vi, at det var nødvendigt at inddrage fagpersoner for at forstå den institutionelle og organisatoriske håndtering af negativ social kontrol. Derfor interviewede vi både den pågældende pædagog samt hans nærmeste samarbejdspartnere i det opsøgende team herunder en socialrådgiver og en anden socialpædagog med erfaring inden for opsporing og forebyggelse af negativ social kontrol. Det opsøgende team er tilknyttet kommunens Børn- og Ungeforvaltning og arbejder i tæt samarbejde med kommunens folkeskoler, hvor de understøtter det forebyggende arbejde. Deres perspektiver bidrog med en mere strukturel og professionel forståelse af, hvordan fagpersoner identificerer og håndterer negativ social kontrol i skoleregion, hvilket gav os indblik i de pædagogiske og organisatoriske rammer, som det sociale arbejde i skolen er forankret i.

Ved at kombinere de unges fortællinger med fagpersonernes perspektiver opnåede vi en bredere og mere helhedsorienteret forståelse af problemstillingen, hvilket var nødvendigt for at kunne besvare vores problemformulering.

For at sikre informanternes anonymitet og skabe en tryk ramme for deltagelse har vi valgt at pseudonymisere de unge informanter ved at tildele dem fiktive navne, som vil blive præsenteret i nedenstående tabel. Dette er gjort for at beskytte deres identitet og sikre fortrolighed under både interview og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117–118).

For medarbejderne har vi valgt at bevare anonymiteten ved at benytte betegnelserne "medarbejder 1", "medarbejder 2" og "medarbejder 3", da der kun indgår tre fagpersoner i interviewundersøgelsen. Anonymiseringen er også her foretaget med henblik på at beskytte deltagernes identitet og sikre, at deres udsagn ikke kan føres tilbage til specifikke personer.

Denne tilgang har medvirket til at fremme åbenhed i interviewene og understøtte en etisk forsvarlig behandling af vores empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117).

Præsentation af informanter (Unge)

Navn	Baggrund
Fatima (Bilag 1)	15-årig minoritetsetnisk pige fra Centralasien
Sara (Bilag 2)	15-årig minoritetsetnisk pige fra Mellemøsten
Rim (Bilag 3)	15-årig minoritetsetnisk pige fra Afrika
Aya (Bilag 4)	14-årig minoritetsetnisk pige fra Mellemøsten
Hassan (Bilag 5)	15-årig minoritetsetnisk dreng fra Centralasien
Kassim (Bilag 6)	15-årig minoritetsetnisk dreng fra Nordafrika

Præsentation af informanter (Medarbejdere)

Navn	Rolle
Medarbejder 1 (Bilag 7)	Socialpædagog ansat på skolen
Medarbejder 2 (Bilag 7)	Socialrådgiver ansat i det opsøgende team, Børn- og ungeforvaltning

Medarbejder 3 (Bilag 7)	Socialpædagog ansat i det opsøgende team, Børn- og ungeforvaltning
-------------------------	---

Semistruktureret interview

Der blev anvendt en semistruktureret interviewform, da denne metode muliggør en dybdegående udforskning af informanternes oplevelser og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). En fast struktureret interviewform ville ikke have givet tilstrækkelig plads til informanternes egne fortællinger, mens et ustruktureret interview ville have gjort det vanskeligt at sikre en rød tråd i samtalen i relation til problemformuleringen.

Forskeren bør stræbe efter at skabe troværdighed gennem gennemsigtig metodisk refleksion (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 662). Derfor blev der i interviewprocessen arbejdet bevidst med at indhente konkrete eksempler, således at informanterne ikke kun blev bedt om at dele generelle opfattelser af negativ social kontrol, men også om at beskrive specifikke episoder eller oplevelser. Dette sikrede, at analysen kunne forankres i konkrete data frem for abstrakte refleksioner.

En væsentlig fordel ved den semistrukturerede interviewform var dens fleksibilitet, hvilket gjorde det muligt at tilpasse interviewene undervejs og stille opfølgende spørgsmål, når det var relevant (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 657). Denne fleksibilitet var essentiel i undersøgelsen, da den hermeneutiske tilgang krævede forståelse af informanternes oplevelser i deres egen kontekst. En strengt struktureret interviewform kunne have fastholdt en allerede eksisterende forståelse af negativ social kontrol og dermed reduceret muligheden for at opdage nye perspektiver eller nuancer i informanternes oplevelser.

For at sikre en god interviewproces og reducere risikoen for bias fordelte vi rollerne, således at én fungerede som interviewer, mens den anden observerede samtalen og tog noter. Denne rollefordeling bidrog til at mindske risikoen for fortolkningsbias, hvor intervieweren ubevidst kan styre samtalen i en bestemt retning eller overse væsentlige nuancer i informantens svar. Ved at have en observatør til stede blev både sproglige og nonverbale reaktioner registreret, og det blev

muligt løbende at følge op på væsentlige pointer, der ellers kunne være blevet overset i selve interviewøjeblikket.

Gode kvalitative studier kræver metodisk konsistens, hvor dataindsamlingen, den teoretiske tilgang og analysestrategien hænger sammen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 663). Derfor blev der lagt vægt på, at metodevalget herunder den semistrukturerede interviewform understøttede det videnskabsteoretiske udgangspunkt i hermeneutikken. Denne tilgang gjorde det muligt at gennemføre en dynamisk og dybdegående undersøgelse med en metodisk ramme, der samtidig gav plads til åbne og uforudsete indsigter. Dette var afgørende for at kunne generere ny viden om, hvordan minoritetsetniske børn oplever negativ social kontrol i skolen, og hvordan socialt arbejde kan bidrage til at forebygge dette fænomen.

Interviewguide

Forud for interviewene udarbejdede vi en interviewguide (Bilag 8 & 9) med henblik på at afdække relevante temaer relateret til negativ social kontrol og sikre en struktureret, men samtidig fleksibel tilgang til vores generering af empiri. Interviewguiden til de unge var opbygget omkring spørgsmål relateret til følgende tematikker: unges opfattelse af negativ social kontrol, trivsel, relationer til familie og venner. Interviewguiden til fagpersonalet var opbygget omkring spørgsmål vedrørende skolens rolle i forhold til støtte og forebyggelse af negativ social kontrol.

Udarbejdelsen af interviewguiden var afgørende for at sikre, at vi fik belyst de aspekter af problemstillingen, der var centrale for vores undersøgelse. Da vores problemformulering har fokus på både unges oplevelser og skolens rolle i forhold til forebyggelse, havde vi behov for to guides, der kunne balancere strukturerede temaer med mulighed for at udforske informanternes egne perspektiver. Vi arbejdede derfor bevidst med en åben tilgang, hvor vi kunne tilpasse interviewet afhængigt af informanternes svar.

En for fastlåst interviewstruktur kunne risikere at begrænse informanternes mulighed for at dele deres oplevelser i deres egne ord, mens en alt for løs struktur kunne resultere i, at samtalen bevægede sig væk fra problemformuleringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183).

Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2020) fremhæves vigtigheden af, at en kvalitativ undersøgelse er teoretisk forankret og metodisk reflekteret, så undersøgelsen ikke blot bliver en samling af tilfældige udsagn, men et velovervejet studie med klar analytisk transparens (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 657). Derfor var vi opmærksomme på at situere vores deltagere i den rette kontekst ved at beskrive deres baggrund, interviewets omgivelser og de sociale dynamikker, der kunne spille ind undervejs (s. 661). Det bidrog til at sikre validitet og relevans i de data, vi indsamlede, og knyttede analysen tættere til både konteksten og vores problemformulering.

I forbindelse med interviewene udarbejdede vi to forskellige interviewguides: én rettet mod børn og unge og én rettet mod fagpersonalet. Begge interviewguides indeholdt en briefing, hvor informanterne blev introduceret til specialet, interviewets formål og deres rettigheder som deltagere, en hoveddel med tematiske spørgsmål samt en debriefing, hvor informanterne havde mulighed for at tilføje eventuelle refleksioner eller spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Denne opbygning bidrog til at skabe tryghed og åbenhed under interviewene og understøttede vores ønske om at indsamle nuanceret og meningsfuld empiri til belysning af specialets problemstilling.

Enkeltinterview og gruppeinterview

Forud for interviewene blev der gjort overvejelser om, hvorvidt disse skulle foregå som enkelt- eller gruppeinterviews (Ingemann et al., 2018, s. 153). I forhold til interviewene med børnene blev det vurderet, at det mest hensigtsmæssige ville være at anvende enkeltinterviews. Baggrunden for denne beslutning var, at problemformuleringen lægger op til at indsamle personlige og følelsesmæssigt ladede beretninger om oplevelser med negativ social kontrol. Derfor blev det fundet vigtigt at skabe et fortroligt rum, hvor børnene kunne føle sig trygge ved at dele deres oplevelser uden tilstedeværelse af jævnaldrende, som potentielt kunne hæmme deres åbenhed.

Et gruppeinterview kunne i denne sammenhæng have virket grænseoverskridende for informanterne, særligt fordi emnet er følsomt og personligt. Enkeltinterviews muliggjorde fordybelse i den enkelte deltagers fortælling og skabte et trygt rum for at dele oplevelser uden bekymring for at skulle forholde sig til andre jævnaldrende eller føle sig vurderet af dem.

Under selve interviewsituationen med børnene blev det desuden besluttet, at kun én person skulle fungere som interviewer, mens den anden indtog en mere observerende rolle. Dette valg blev truffet ud fra en vurdering af, at det kunne virke forvirrende for børnene at skulle forholde sig til to personer i en samtale om personlige emner, og at det kunne forstyrre det naturlige samtaleflow.

I forhold til interviewene med fagpersonalet blev det derimod vurderet, at gruppeinterviews var mere hensigtsmæssige, da disse informanter havde en fælles faglig baggrund og samarbejdede i deres daglige praksis. En fælles samtale mellem fagpersonerne kunne skabe en mere dynamisk diskussion, hvor deltagerne kunne supplere hinanden og i fællesskab reflektere over arbejdsmetoder og erfaringer.

Ved at være to til stede en som interviewer og én som observatør blev der i gruppeinterviewet sikret både en god samtalestyring og mulighed for at opfange nonverbale signaler og stemninger, som kunne være relevante for den efterfølgende analyse. Dette valg af interviewform og rollefordeling understøttede både indsamlingen af nuanceret empiri og den overordnede målsætning om at belyse problemformuleringen ud fra flere perspektiver.

Udførelse af interview

Interviewene med børnene blev gennemført i trygge og rolige omgivelser på deres egen skole. Det var skolens pædagog, som stillede et lokale til rådighed i skolens bibliotek, hvor interviewene kunne foregå uforstyrret og i et miljø, som var velkendt for informanterne. Placeringen i et kendt og trygt rum blev valgt med henblik på at skabe de bedst mulige betingelser for, at børnene kunne føle sig tilpas og trygge nok til at dele deres personlige oplevelser.

Vi havde ikke selv indflydelse på, hvilke børn der skulle deltage i interviewene. Det var pædagogen, der fungerede som tovholder i rekrutteringsprocessen og forestod kontakten til eleverne. Pædagogen sørgede for at hente børnene enkeltvis fra deres klasseværelse og følge dem tilbage efter endt interview. Denne fremgangsmåde bidrog til, at børnene blev mødt i trygge og velkendte rammer.

Inden interviewene blev børnene informeret om formålet med undersøgelsen samt deres rettigheder, herunder anonymitet, frivillighed og retten til at trække sig. Der blev gjort opmærksom på, at interviewet ville blive optaget og transskriberet. Samtidig blev det understreget, at lydoptagelserne udelukkende ville blive anvendt til analyseformål og slettet umiddelbart efter brug i overensstemmelse med gældende etiske retningslinjer.

Interviewene med fagpersonalet fandt sted i deres forberedelsesrum, som tilbød afskærmede og rolige omgivelser. Her var der gode muligheder for fordybelse og faglig refleksion. Fagpersonalet blev ligeledes informeret om undersøgelsens formål, deres rettigheder og om procedurerne vedrørende optagelse, transskribering og datasletning. Ved at sikre tydelig information og trygge rammer på tværs af interviewgrupper blev der skabt gode forudsætninger for etisk forsvarlig og indsigtsfuld dataindsamling.

Ydermere har vi valgt at transskribere alle interviews, hvilket blev gjort dagen efter, at interviewet var blevet afholdt, så vi stadig havde det klart i erindringen (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 43).

Etiske overvejelser

Etik er en væsentlig del af kvalitativ forskning, især når undersøgelsen berører menneskers personlige oplevelser og erfaringer. I dette speciale, som omhandler børn og unges oplevelser med negativ social kontrol, har vi haft et særligt fokus på at sikre, at hele forskningsprocessen er foregået på en etisk forsvarlig måde. Det har været afgørende for os, at informanterne blev mødt med respekt, tryghed og fortrolighed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

Et centralt etisk hensyn har været at give informanterne tydelig information om undersøgelsens formål, interviewenes anvendelse og deres rettigheder som deltagere herunder frivilligheden i at

deltage og muligheden for at trække sig uden begrundelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 116). Derudover blev det understreget, at interviewene blev optaget og transskriberet med henblik på analyse, og at lydfilerne ville blive slettet umiddelbart efter transskribering.

Da vi begge har etnisk minoritetsbaggrund henholdsvis afghansk og kurdisk valgte vi at være åbne over for informanterne om vores personlige motivation for at beskæftige os med netop dette emne. Vores egne erfaringer og kendskab til miljøer, hvor negativ social kontrol kan forekomme, har været en drivkraft i projektet. Samtidig har vi løbende reflekteret over, hvordan vores baggrunde og forforståelser kunne påvirke fortolkningen af de oplevelser, informanterne delte med os.

Anonymitet og fortrolighed har været centrale principper i undersøgelsens tilrettelæggelse og gennemførelse. Alle informanter er blevet anonymiseret i både transskription og analyse, og der er taget højde for, at deres identitet ikke kan genkendes i den endelige fremstilling. Dette blev tydeligt kommunikeret forud for interviewene for at skabe et trygt samtalerum og mindske risikoen for tilbageholdenhed i informanternes udsagn (Ingemann et al., 2018, s. 175).

Særligt i relation til de deltagende børn blev der truffet ekstra etiske forholdsregler. Da emnet om negativ social kontrol kan opleves som sensitivt, og da interviewene fandt sted i skoletiden, blev der i samarbejde med skolens ledelse udarbejdet et informationsbrev til forældrene. Brevet indeholdt en beskrivelse af specialets formål, interviewets karakter, barnets rettigheder og deltagelsens frivillighed. Det blev desuden understreget, at ingen personfølsomme oplysninger ville blive registreret, og at ingen data ville blive videregivet til skolen, kommunen eller andre myndigheder.

Formålet med brevet var også at sikre åbenhed, således at skolen ikke fremstod, som om den handlede uden forældrenes samtykke. Brevet indeholdt vores kontaktoplysninger, så forældre havde mulighed for at stille spørgsmål eller give udtryk for bekymringer.

Dette viste sig relevant, da en forælder kontaktede os telefonisk for at afklare, om undersøgelsen havde forbindelse til kommunale myndigheder blandt andet fordi begge forskere har en socialfaglig baggrund. Vi præciserede, at projektet havde et rent akademisk formål og ikke var

knyttet til kommunale eller myndighedsmæssige instanser. Dette bidrog til, at forældrene følte sig trygge ved barnets deltagelse i undersøgelsen.

Til at begynde med havde vi en gruppe på omkring 12-13 børn, der udtrykte interesse i at deltage i interviewene. Efter udsendelsen af informationsbrevet til forældrene oplevede vi et naturligt frafald, hvilket resulterede i, at vi i sidste ende gennemførte interview med seks børn. Dette mulige frafald var noget, vi allerede havde forudset i planlægningsfasen på baggrund af specialets sensitive emne. I dialog med vores gatekeeper havde vi derfor vurderet, at det ville være realistisk at rekruttere 12-13 børn, netop fordi vi forventede, at nogle forældre ville fravælge deltagelse, når de blev informeret om temaet.

Kvalitet i specialet

For at sikre en høj kvalitet i specialet vurderes dets validitet og reliabilitet med særligt fokus på, hvordan den indsamlede empiri og analyse bidrager til at besvare problemformuleringen.

Validitet handler om, hvorvidt undersøgelsen faktisk måler det, den har til hensigt at undersøge, og om resultaterne er relevante og troværdige i forhold til problemstillingen (Harboe, 2018, s. 225).

Intern validitet

Intern validitet vedrører, om undersøgelsen fremstår sammenhængende og konsistent i forhold til problemformuleringen, de valgte metoder og de konklusioner, der drages (Harboe, 2018, s. 225–226). I dette speciale er der arbejdet målrettet med at sikre, at interviewguiden, de teoretiske tilgange og den analytiske struktur er tæt forbundet med undersøgelsens centrale spørgsmål.

Undersøgelsen bygger på semistrukturerede interviews med seks unge og tre medarbejdere fra skolen, hvor fokus har været på at afdække erfaringer med social kontrol, normer og tillid. Valget af både elev- og medarbejderperspektiver har bidraget til at belyse fænomenet fra flere vinkler.

Under analysen er der identificeret tydelige mønstre på tværs af informanterne, særligt i relation til krydspres mellem hjem og skole, oplevelsen af kontrol blandt jævnaldrende samt betydningen

af tillid til voksne. Disse mønstre styrker troværdigheden af analysen og indikerer en høj grad af intern validitet, da flere respondenter peger på sammenfaldende erfaringer, der direkte relaterer til problemstillingen.

Ekstern validitet

Ekstern validitet vedrører, i hvilken grad undersøgelsens resultater kan overføres til andre lignende sammenhænge, eller om de kan anses som almengyldige (Harboe, 2018, s. 227). Dette speciale bygger på en kvalitativ tilgang med udgangspunkt i én konkret skole og et begrænset antal informanter. Formålet er dermed ikke generalisering i traditionel forstand, men snarere at opnå dybdegående indsigt i de unges oplevelser og den kontekst, de indgår i.

Da interviewene berører specifikke erfaringer med skoleliv, forældrerelationer og sociale forventninger, er konklusionerne kontekstafhængige. Resultaterne kan derfor ikke overføres direkte til andre skolekontekster. Dog vurderes det, at specialets tematiske fund såsom loyalitet over for familien, oplevet kontrol og mistillid til skolen kan give indsigter, der er relevante i andre sociale og pædagogiske praksisser.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om undersøgelsens pålidelighed det vil sige, om resultaterne ville være ens, hvis undersøgelsen blev gentaget under lignende betingelser (Harboe, 2018, s. 228–229).

Da projektet bygger på kvalitative interviews med unge, er variation og kontekstafhængighed uundgåelige. Deltagernes udsagn er præget af subjektive oplevelser, og man kan derfor ikke forvente identiske resultater ved en gentagelse.

For at sikre transparens og metodisk pålidelighed er interviewguiden udarbejdet med afsæt i problemformuleringen og anvendt systematisk i alle interviews. Desuden er udvælgelsen af informanter, interviewprocessen og analysestrategien beskrevet udførligt.

Specialets formål er ikke at opnå reproducerbare resultater, men at forstå og fortolke erfaringer i dybden. På denne baggrund vurderes reliabiliteten som passende i forhold til den kvalitative tilgang. En kvantitativ undersøgelse kunne have øget måleligheden, men ville ikke have givet adgang til samme forståelse for deltagernes livsverden og de komplekse sociale dynamikker, som dette speciale undersøger.

Analysestrategi

I dette afsnit redegør vi for den analytiske tilgang, som har været anvendt i arbejdet med specialets empiri. Formålet er at skabe gennemsigtighed omkring de metodiske og teoretiske valg, der ligger til grund for analysens opbygning. Specialets analyse er struktureret med henblik på at besvare følgende problemformulering:

Hvordan oplever minoritetsetniske unge i alderen 14–15 år udfordringer knyttet til social kontrol i skolen, og hvordan kan socialt arbejde i skolerne bidrage til at forebygge negativ social kontrol blandt disse børn?

Analysen tager udgangspunkt i en hermeneutisk fortolkningstilgang, hvor formålet har været at opnå en dybere forståelse af informanternes oplevelser og perspektiver (Ingemann et al., 2018, s. 207–208). Denne tilgang har betydet, at vi fra begyndelsen har været bevidste om vores egen forforståelse og den rolle, den spiller i fortolkningsprocessen. Allerede under udarbejdelsen af interviewguiden tog vi højde for, at vi som forskere møder feltet med bestemte forventninger og erfaringer.

Under interviewene blev vi opmærksomme på udsagn og tematikker, der både bekræftede og udfordrede vores forudgående forståelser. Dette samspil mellem ny empiri og vores forståelseshorisont er i tråd med den hermeneutiske grundtanke, hvor fortolkning sker i en cirkulær bevægelse mellem del og helhed.

Efter gennemførelse og transskribering af interviewene blev materialet gennemlæst flere gange med henblik på at skabe et overblik. I den indledende analysefase anvendte vi åben kodning som et praktisk redskab til at strukturere og organisere datamaterialet. Kodningen muliggjorde identifikation af centrale temaer og mønstre i interviewene, som dannede udgangspunkt for en videre teoretisk fortolkning.

På baggrund af kodningen fremkom følgende overordnede temaer: trivsel, identitet, social kontrol udøvet blandt unge, tillid, kultur, køn og ære. Disse tematikker danner grundlaget for analysen og blev anvendt til at systematisere empiri og teori i forhold til de forskellige analysetilgange.

Kodningen bidrog til at gøre materialet mere overskueligt og gav os mulighed for at analysere informanternes udsagn i dybden.

Herefter arbejdede vi med meningskondensering, hvor centrale udsagn blev udvalgt og kondenseret til kortere formuleringer, som stadig fastholdt det oprindelige meningsindhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267–270). Denne proces dannede grundlag for den videre fortolkning, hvor vi søgte at forstå udsagnene i en bredere kontekst. Den hermeneutiske meningsfortolkning gjorde det muligt at se ud over det sagte og undersøge de underliggende betydninger og relationer, der kunne ligge bag informanternes ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 271–272).

Analysen er inspireret af en abduktiv tilgang, som udgør en mellemposition mellem deduktion og induktion. Den abduktive tilgang gav mulighed for at bevæge sig frem og tilbage mellem teori og empiri og dermed udvikle forståelsen i takt med analysen. I interviewguidens udformning benyttede vi teoretiske begreber (deduktiv tilgang), mens selve analysen tog udgangspunkt i empiriens egne udtryk og mønstre (induktiv tilgang). Denne vekselvirkning mellem teori og data muliggør det, Thagaard (2017, s. 181) betegner som *analytisk induktion* – en proces, hvor mønstre og temaer gradvist tydeliggøres og danner grundlag for en dybere fortolkning.

Teori

I det følgende afsnit præsenteres de teorivalg, der anvendes til at besvare specialets problemformulering. Der inddrages tre teoretikere med det formål at belyse forskellige aspekter af empirien.

Erving Goffman

I dette speciale anvender vi Erving Goffmans teori som et analytisk redskab til at undersøge, hvordan normer, afvigelse og stigma præger unge med minoritetsetnisk baggrund og særligt i mødet med skolens forventninger og i deres sociale handlerum. Baggrund for dette teoretiske valg, er at Goffmans perspektiv på sociale interaktioner og normstyring giver os mulighed for at forstå, hvordan de unge oplever og navigerer i risikoen for at fremstå som afvigere.

Normer og afvigelse

Goffman definerer normer som afgiver og som en væsentlig grundlag for at forstå de sociale processer, hvorigennem mennesker bliver stigmatiserede. Disse normer er ofte usynlige og tages for givet, men de danner et fælles grundlag for, hvad der opfattes som normalt i en given social kontekst (Goffman, 2009, s. 155). Når et individ ikke lever op til disse normer og hvad enten det drejer sig om udseende, baggrund eller adfærd risikerer personen at blive betragtet som en afviger. Afvigelse ikke en iboende egenskab ved individet, men derimod noget, der opstår i mødet mellem individets karakteristika og de gældende sociale normer og andres vurderinger heraf. Det indebærer, at individer, der ikke lever op til det, der opfattes som passende eller korrekt, positioneres som anderledes eller forkert (Goffman, 2009, s. 156–157).

Goffman lægger vægt på, at afvigelse ikke er en fast egenskab, der findes hos individet. Tværtimod betragtes afvigelse som en relationel og situationsbestemt position, der opstår i mødet mellem individets karakteristika og omgivelsernes normer (Goffman, 2009, s. 43–46). I forlængelse heraf bliver individet ikke stigmatiseret, fordi han eller hun “er” noget bestemt, men fordi personen fremstår som en, der afviger fra det, der forventes. Det vil sige, at afvigelse ikke er absolut, men afhænger af kontekst, fortolkning og de sociale spilleregler (Goffman, 2009, s. 155–157).

Goffman skelner mellem *tilsyneladende identitet* og *faktisk identitet*, hvor den tilsyneladende identitet er den, man præsenterer over for andre, mens den faktiske identitet dækker over personens egentlige egenskaber. Der opstår et stigma, når der er en negativ uoverensstemmelse mellem disse to identiteter (Goffman, 2009, s. 47–48). Dette viser, at normbrud ikke kun handler om, hvem man er, men om hvordan man opfattes af andre. Derfor forsøger individet både at tilpasse sig normerne og risikerer samtidig at blive afvist, hvis andres forestillinger om, hvad der er normalt, ikke stemmer overens med ens egen virkelighed.

Med afsæt i dette fremhæver Goffman, at sociale normer bidrager til at opretholde ulighed, idet de favoriserer bestemte livsformer og adfærdsformer som mere værdifulde end andre. Individer, der falder uden for de dominerende normer e.ks. på baggrund af køn, religion eller adfærd opfattes dermed ikke blot som “anderledes”, men tillægges ofte også en lavere social værdi (Goffman, 2009, s. 43–46).

I denne sammenhæng introducerer Goffman begrebet *afviger* og fremhæver, at det ikke er alle former for forskellighed, der fører til stigmatisering, men først når forskelligheden opfattes negativt i sociale interaktioner, bliver den stigmatiserende (Goffman, 2022, s. 180–187).

Stigma

Goffman beskriver et stigmatiseret menneske som et individ, der holdes udenfor og ikke er socialt accepteret. Han beskriver, hvordan visse egenskaber hos individet kan opfattes som afvigende, og hvordan disse afvigelser kan føre til stigma i sociale sammenhænge, hvor individet kan blive anset for at være mindreværdigt (Goffman, 2009, s. 43). Goffman indikerer, at stigma ikke kun er knyttet til egenskaber hos den enkelte, men snarere er et socialt forhold, som kommer til udtryk i interaktioner mellem den stigmatiserede og samfundet. Man stigmatiseres, når individet ikke opfylder de forventninger, andre har til én ud fra bestemte sociale kategorier, hvor man i denne henseende ikke betragtes som et "helt menneske" (Goffman, 2009, s. 43–46).

Goffman beskriver også begrebet stigma som det, der sker, når et individ tilskrives en negativ social værdi, fordi det ikke lever op til samfundets normer. Et stigma opstår, når en bestemt egenskab vurderes som uønsket og bruges til at adskille den stigmatiserede fra det, der opfattes som "normalt" (Goffman, 2009, s. 157–158).

Stigma handler både om, hvordan andre ser på individet, og hvordan individet selv oplever sin position i det sociale rum. Den stigmatiserede må ofte forholde sig til, om stigmaet skal skjules, undgås eller konfronteres, hvor stigmatisering heraf er de primære konsekvenser, når individet afviger fra fællesskabets normer. Hertil sker dette gennem social sanktioner i form af rygter, udelukkelse, hertil beskriver Goffman, hvordan frykten for stigma virker som en stærk regulerende kraft, der får individet til selv at opretholde normerne også selvom disse ikke altid føles retfærdige. (Goffman, 2009, s. 160–162).

I specialet anvendes begrebet stigma som et analytisk redskab til at forstå, hvordan unge med minoritetsetnisk baggrund navigerer i forhold til sociale forventninger, og hvordan de forsøger at håndtere risikoen for at blive opfattet som afvigere. Dette perspektiv belyser, hvordan normbrud og forskellighed kan føre til usikkerhed, tilpasning eller modstand i de unges hverdag.

Pierre Bourdieu

I det følgende redegør vi for centrale begreber fra Pierre Bourdieus teori, for at undersøge, hvordan minoritetsetniske unge oplever og navigerer i sociale krav og normer i mødet med skolen. Bourdieu bygger på en forståelse af, hvordan sociale og kulturelle forhold ikke blot påvirker mennesker udefra, men også former deres indre orientering og handlemuligheder.

Vi anvender begreberne habitus, kulturel kapital og social kapital samt sociale felter til at analysere de positioner og mønstre, som de unge indgår i. Begreberne anvendes til at belyse, hvordan de unges opvækst og erfaringer præger deres måde at tænke, handle og forstå sig selv på, og hvordan dette påvirkes, når de bevæger sig mellem hjemmets og skolens forskellige normer og forventninger.

Formålet med denne teorigennemgang er at klargøre, hvordan begreberne understøtter analysen af det krydspres og den sociale kontrol, de unge oplever i deres skolehverdag.

Habitus

Habitus betegner ifølge Bourdieu det system af varige og overførbare dispositioner, som mennesker tilegner sig gennem deres opvækst og sociale erfaringer. Det er en form for praktisk sans en kropslig og ubevidst fornemmelse for, hvad der er normalt, passende og muligt i en given situation (Wilken, 2006, s. 37). Habitus kommer ikke til udtryk som direkte regler, men snarere som en tavs viden, der guider individets valg, uden at de nødvendigvis er bevidste om det.

Habitus formes i samspil med de sociale felter, individet færdes i f.eks. familie, skole, fritidsliv og er præget af den position, man har i samfundets sociale rum, dvs. den samlede struktur af relationer mellem individer, baseret på adgang til forskellige former for kapital (Wilken, 2006, s. 46–48). Bourdieu betoner, at selvom habitus er relativt stabil, kan den ændres over tid, især når individet konfronteres med nye erfaringer eller bevæger sig på tværs af sociale felter. Dog vil tidligere erfaringer stadig præge nye situationer.

Habitus beskriver, hvordan sociale strukturer bliver en del af individet og hvordan disse strukturer former menneskers orientering, uden nødvendigvis at opleves som begrænsende. I specialet anvender vi habitus til at forstå, hvordan elevernes baggrund og deres opvækst, familieværdier og sociale erfaringer præger deres måde at være i skolen på. For nogle føles det naturligt at deltage aktivt, tage ordet og vise selvstændighed, og for andre opleves det som fremmed, fordi det ikke stemmer overens med deres socialiserede praksis. Dermed synliggør habitus den tavse konflikt mellem normer i hjem og skole, og hvordan denne konflikt kan opleves som et indre spændingsfelt hos de unge.

Kulturel kapital

Kulturel kapital er et af Bourdieus nøglebegreber og betegner de ressourcer, individer besidder i form af sprog, viden, kulturelle færdigheder og dannelse, som værdsættes i specifikke sociale felter (Wilken, 2006, s. 16). Bourdieu skelner mellem tre former:

- Kropsliggjort kulturel kapital, som kommer til udtryk i holdninger, sprogbrug og smag,
- Objektiv kapital, som f.eks. kunst, bøger og kulturelle objekter,
- Institutionaliseret kapital, som f.eks. uddannelsesbeviser og eksamensresultater (Wilken, 2006, s. 67).

Kulturel kapital er central, fordi den ofte overføres fra forældre til børn og ikke er ligeligt fordelt i samfundet. Det betyder, at børn fra hjem med høj kulturel kapital har en fordel i institutioner som skolen, hvor bestemte former for viden og adfærd anerkendes og belønnes (Wilken, 2006, s. 46). Skolen fremstår dermed ikke som neutral, men som et felt, hvor visse former for kapital, særligt middelklassens, har høj værdi.

I specialet anvender vi begrebet kulturel kapital til at belyse, hvordan elever med minoritetsetnisk baggrund ofte møder udfordringer i skolen, fordi deres sociale og kulturelle erfaringer ikke nødvendigvis matcher skolens forventninger. Deres kompetencer og perspektiver anerkendes ikke altid som gyldige, og det kan føre til eksklusion både symbolsk og praktisk.

Social kapital

Social kapital betegner de netværk, relationer og sociale forbindelser, som individer har adgang til og den værdi, disse relationer kan give i form af støtte, viden, adgang til ressourcer og anerkendelse (Wilken, 2006, s. 66). Bourdieu understreger, at social kapital ikke eksisterer i sig selv og den skal aktiveres og vedligeholdes, og dens værdi afhænger af, hvilke felter den anvendes i (Wilken, 2006, s. 46). Det betyder, at et stærkt netværk kan være værdifuldt i én sammenhæng og irrelevant i en anden.

Social kapital hænger ofte sammen med de øvrige kapitalformer. Eksempelvis dem der har høj kulturel kapital, har ofte også adgang til mere værdifulde netværk og dermed mere indflydelse. Det gør social kapital til en central faktor i den sociale differentiering og reproduktion af ulighed.

I specialet anvender vi begrebet til at forstå, hvordan unges relationer til både familie og jævnaldrende kan fungere som en støtte, men også som en kilde til kontrol. Nære netværk kan fastholde bestemte normer og værdier, som sætter grænser for, hvordan den unge kan handle og hvem de kan omgås. Omvendt kan relationer til skolens voksne, hvis de er præget af tillid, give adgang til nye handlemuligheder. På den måde bliver social kapital et vigtigt begreb for at forstå både de ressourcer og begrænsninger, de unge oplever i deres sociale felt.

Sociale felter

Bourdieu's begreb om sociale felter henviser til de forskellige arenaer i samfundet, hvor individer agerer og konkurrerer om kapital og anerkendelse. Hvert felt har sine egne normer, hierarkier og "spilleregler" det, Bourdieu kalder feltets *doxa*, som definerer, hvad der opfattes som værdifuldt og legitimt (Wilken, 2006, s. 45–46). Eksempler på felter er blandt andet uddannelsessystemet, familien, religionen, arbejdsmarkedet og politikken.

Et centralt aspekt ved feltbegrebet er, at felterne er autonome, men ikke uafhængige. De krydser hinanden og påvirker gensidigt individets handlinger og strategier. Når individer bevæger sig mellem forskellige felter, må de tilpasse sig de nye krav, hvilket kan skabe spændinger, især hvis de former for kapital, de medbringer, ikke anerkendes i det nye felt (Wilken, 2006, s. 46).

I dette speciale anvendes feltbegrebet til at forstå, hvordan hjemmet og skolen som to forskellige sociale felter med hver deres normer og værdier skaber krydspres for de unge. I hjemmet vægtes ofte kollektive værdier som respekt, lydighed og loyalitet, mens skolen fremmer individualitet, kritisk tænkning og deltagelse. De unge skal dermed forhandle deres position i to felter, som ikke nødvendigvis anerkender hinandens former for kapital. Det gør feltbegrebet til et vigtigt redskab til at analysere de usynlige barrierer og betingelser, der former unges handlemuligheder og identitetsudvikling.

Albert Bandura

Teori om social indlæring

Albert Banduras teori om social indlæring bygger på tanken om, at individers adfærd i høj grad formes gennem observation af andre mennesker. Bandura gør op med den klassiske behavioristiske idé om, at læring kun sker gennem belønning og straf, og argumenterer i stedet for, at mennesker lærer ved at iagttage, efterligne og internalisere de handlinger og normer, de ser omkring sig (Kähler, 2012, s. 10). Social indlæring foregår i hverdagslivet og især i samvær med familie, venner og i institutionelle sammenhænge som eksempelvis i skolen, og indebærer en aktiv bearbejdning af, hvad der opfattes som passende eller ønskværdig adfærd.

Teorien er relevant i vores speciale, da vi undersøger, hvordan minoritetsetniske unge tilegner sig og forholder sig til sociale normer, både i familien og i skolen. Bandura giver et analytisk udgangspunkt for at forstå, hvordan de unge ikke kun påvirkes passivt, men også aktivt bearbejder og indoptager de værdier og forventninger, de møder i deres sociale kontekster.

Modelindlæring

Et centralt begreb i Banduras teori er modelindlæring, der beskriver den proces, hvor individer lærer gennem observation og efterligning af andres adfærd. Bandura påpeger, at modelindlæring forudsætter fire elementer: opmærksomhed, fastholdelse, realisering og motivation. Først skal individet rette opmærksomheden mod en relevant rollemodel, typisk en person man identificerer

sig med eller ser op til. Dernæst skal individet kunne fastholde det observerede i hukommelsen, kunne udføre handlingen, og endelig have en indre eller ydre motivation for at handle i overensstemmelse med det lærte (Kähler, 2012, s. 10).

Modelindlæring spiller en central rolle i det sociale liv, da den skaber en ramme for, hvordan normer og adfærdsformer videreføres i fællesskaber. Individet ser og lærer, hvad der belønnes og hvad der sanktioneres og tilpasser sin adfærd derefter. Denne form for læring bliver især betydningsfuld, når der er stærke forventninger om at følge bestemte sociale normer, men hvor disse ikke nødvendigvis siges direkte

I dette speciale anvendes begrebet modelindlæring til at belyse, hvordan unge socialiseres ind i normer og kontrolformer gennem iagttagelse af deres nære omgivelser. Særligt forældre og søskende fungerer som centrale rollemodeller, der viser, hvad der forventes i relation til køn, adfærd og loyalitet. De unge lærer ved at se, hvordan andre opfører sig og hvilke konsekvenser det har. Når en ung ser, at en jævnaldrende kritiseres eller socialt udstødes for at bryde med en norm, kan det have en afskrækkende effekt og føre til, at den unge tilpasser sig for at undgå samme reaktion. Dermed bliver modelindlæring ikke kun en læringsproces, men også en kanal for indirekte social kontrol, hvor individet regulerer sin egen adfærd ud fra iagttagede erfaringer hos andre.

Self-efficacy (mestrende selvtillid)

Et andet centralt begreb i Banduras teori er self-efficacy, som på dansk oversættes til *mestrende selvtillid*. Begrebet betegner individets vurdering af egne evner til at kunne håndtere udfordringer og udføre handlinger med succes i bestemte sociale situationer. Det handler ikke blot om faktiske kompetencer, men om troen på, at man er i stand til at gennemføre det, man sætter sig for, selv i mødet med modstand eller pres (Kähler, 2012, s. 9).

Bandura identificerer fire kilder til udvikling af self-efficacy: 1) egne tidligere mestringserfaringer, hvor man har klaret en udfordring med succes; 2) vikarierende erfaringer, hvor man ser andre med lignende forudsætninger lykkes; 3) verbal overbevisning, fx opmuntring og støtte fra

betydningsfulde personer; og 4) følelsesmæssige og fysiologiske tilstande, som kan påvirke oplevelsen af selvtillid, eksempelvis nervøsitet, ro eller spænding (Kähler, 2012, s. 12–13).

Self-efficacy er afgørende for individets handlemuligheder, da det påvirker, om man tør tage initiativ, bryde med normer eller sætte grænser. Mennesker med høj self-efficacy vil i højere grad føle sig i stand til at træffe egne valg og stå ved dem selv, selv når det indebærer risiko for afvisning. Omvendt vil lav self-efficacy kunne føre til tilpasning, stilhed eller usynliggørelse af egne behov og ønsker.

I specialet anvender vi begrebet self-efficacy til at analysere, hvordan unge håndterer det krydspres, der opstår mellem skolens og hjemmets normer. Vi ser, at nogle unge tilpasser sig og holder lav profil i skolen, fordi de ikke føler sig i stand til at håndtere konsekvenserne ved at udtrykke afvigende holdninger. Det er særligt tydeligt i relation til temaer som deltagelse, loyalitet og selvstændighed. Andre unge udviser højere grad af modstand og personlig handlekraft, hvilket tolkes som udtryk for høj self-efficacy. Her spiller skolens rolle en væsentlig faktor, idet lærere og pædagoger gennem anerkendelse og støtte kan bidrage til at styrke de unges tro på egne evner og ret til at navigere i de normkonflikter, de befinder sig i.

Analyse

Analysedel 1 De unges sociale handlerum og oplevelse af social kontrol

Analysen deles i to dele, hvoraf den første del har til formål at belyse, hvordan minoritetsetniske unge i alderen 14 til 15 år oplever udfordringer knyttet til negativ social kontrol. I denne analysedel undersøger vi, hvordan forskellige sociale og kulturelle rammer former de unges sociale handlerum, dvs. de muligheder og begrænsninger, de oplever i forhold til, hvordan de kan tænke, handle og navigere i deres hverdag.

Ved at analysere de unges fortællinger ønsker vi at få indblik i, hvilke normer, værdier og forventninger de møder særligt fra familien, jævnaldrende og det omkringliggende miljø, samt hvordan det påvirker deres oplevelse af social kontrol.

Formålet med denne analysedel 1 er derfor ikke blot at gengive de unges oplevelser, men at undersøge, hvordan disse oplevelser opstår i spændingsfeltet mellem forskellige kulturelle og sociale logikker, som de unge skal navigere i, og hvordan det former deres handlerum.^[CK1]

Analysen tager udgangspunkt i de unges egne fortællinger og vil blive understøttet af Erving Goffmans teori om normer og afvigelse samt Albert Banduras teori om social indlæring, som vi anvender som redskaber til at belyse, hvordan de unge oplever krydspres for at tilpasse sig bestemte sociale forventninger og undgå stigmatisering. Ved at koble empiri og teori ønsker vi at kvalificere en forståelse af, hvordan de unges handlerum formes og begrænses og dermed give et nuanceret billede af deres oplevelse af social kontrol^[CK2].

Varierende forventninger og grader af kontrol ift. de unges sociale relationer

Dette afsnit undersøger, hvordan normer og forventninger i familien udmønter sig forskelligt afhængigt af køn, og hvordan dette skaber ulige adgang til sociale handlerum for drenge og piger. Informanternes udsagn peger på, at piger oftere mødes med klare krav om at beskytte familiens ære gennem deres sociale adfærd, mens drenge i højere grad oplever frihed. Med dette perspektiv ønsker vi at belyse, hvordan social kontrol udøves kønnet, og hvordan det påvirker de unges oplevelse af, hvad de må og kan, særligt i relation til sociale relationer og fritid. Disse forhold analyseres nærmere i det følgende.

Et særligt aspekt af social kontrol omhandler køn og ære som kommer til udtryk hos Sara (15 år): *“Sammen med mine veninder snakker vi om alt, f.eks. hvem vi synes, der ser godt ud, og hvem vi kan lide. Men det kan jeg som en pige i vores kultur ikke gøre med mine forældre. De siger altid, at en piges ære er ens families ære.”* (Sara, linje 12, Bilag 2) Her beskriver Sara, hvordan hun skelner mellem to sociale rum. Ét med veninderne, hvor der er frihed til at udtrykke følelser og tale åbent, og ét i hjemmet, hvor hendes adfærd forbindes med familiens ære.

Det fremgår, at visse emner ikke kan tales om med forældrene ikke nødvendigvis fordi hun ikke har lyst, men fordi hun ved, at det ikke er passende i familiens øjne. Hun nævner specifikt, at *“en piges ære er ens families ære”*, hvilket viser, at hendes handlinger ikke kun har betydning for

hende selv, men opfattes som noget, der angår hele familien. Ifølge Goffman defineres sociale situationer af normer, der bestemmer, hvad der er acceptabelt i et givent fællesskab. Goffman beskriver, hvordan individer, der oplever at afvige fra normerne, kan føle skam, fordi de ikke lever op til de forventninger, omgivelserne har (Goffman, 2009, s. 155–157).

Når Sara vælger ikke at tale med sine forældre om kærlighed og forelskelse, er det ikke nødvendigvis udtryk for manglende tillid, men snarere for en socialt indlært forståelse af, hvad der er passende. Hendes valg om ikke at snakke med sine forældre kan fungere som en beskyttelsesstrategi både for hende selv og for familiens omdømme.

I denne sammenhæng bliver skam ikke en individuel følelse, men en kollektiv risiko, der regulerer hendes adfærd som et forsøg på at undgå at bryde disse normer. Hun forsøger dermed at bevare en "normal identitet" i familiens øjne og undgå at blive stigmatiseret (Goffman, 2009, s. 156–157).

Dette kan tolkes som udtryk for, at Sara ikke alene oplever situationen som et ydre pres, men også som en indlejret forståelse af, hvad det vil sige at være en "ordentlig pige". Hendes måde at navigere i forventningerne på peger på, at hun har internaliseret familiens normer og handler i overensstemmelse med dem som et udtryk for loyalitet og respekt.

Eksempelvis udsagnet "*De siger altid, at en piges ære er ens families ære*" kan afspejle, at hun ikke først og fremmest frygter straf, men identificerer sig med det kollektive ansvar. Samtidig kan hendes position også tolkes som præget af en underliggende frygt for at skuffe sine forældre eller pådrage sig sociale konsekvenser. Når hun f.eks. fortæller, at "*min storebror holder øje, og det gør han jo bare, fordi han føler, det er hans ansvar*" (Sara, linje 28 i Bilag 2), kan dette både forstås som udtryk for tryk og overvågning men også som en potentiel social sanktion.

Dette vidner om en nuanceret form for social kontrol, hvor grænsen mellem ydre forventning og indre overbevisning er flydende. Sara bevæger sig i et spændingsfelt mellem ønsket om at være tro mod sine egne værdier og samtidig undgå at bringe sig selv og familien i en udsat position. Dermed bliver det centralt at forstå social kontrol som et "både-og" noget, der både kan opleves som selvvalgt og som en social nødvendighed.

Denne forskel i forventninger viser, hvordan ære og normer i særlig grad knytter sig til kvindelig adfærd, mens drenge i højere grad mødes med tillid og handlefrihed. For at nuancere billedet af, hvordan social kontrol også formes af køn, inddrager vi nu en drengs perspektiv på forskellen mellem piger og drenge. Dette illustreres i følgende citat fra Hassan (15 år): *“Min far er meget traditionel, og jeg må mere, fordi jeg er en dreng. Jeg må fx være ude længere tid end min tvillingsøster. Jeg forstår det godt, fordi piger er mere sårbare, og han er nok bare bange for, at der sker hende noget.”* (Hassan, linje 22, Bilag 5)

Her fremhæver Hassan en tydelig forskel i de forventninger, der stilles til ham og hans søster. Han beskriver, at han som dreng har mere frihed end sin tvillingsøster både i tid og i bevægelsesrum – og han sætter ikke spørgsmålstegn ved forskelsbehandlingen. Derimod udtrykker han forståelse for faderens bekymring og retfærdiggør den med henvisning til, at piger anses som mere “sårbare”. Denne opfattelse kan forstås som et udtryk for, hvordan traditionelle kønsstereotyper bidrager til, at forskellig behandling af drenge og piger fremstår som acceptabel og ikke nødvendigvis opleves som urimelig af de unge selv.

Endvidere fremgår det, at Hassans måde at tolke forskellen mellem ham og hans søster på tyder på, at han har indoptaget familiens forestillinger om køn som noget naturligt og selvfølgeligt. Han beskriver ikke sin større frihed som et særligt privilegium, men snarere som en forventelig del af det at være dreng. Det fremstår som almindeligt og acceptabelt, at hans søster mødes med andre grænser, og han begrundet det med hendes sårbarhed.

Dette viser, hvordan social kontrol kan finde sted gennem normer, der anerkendes og videreføres ikke gennem tvang, men gennem en forståelse af, at det “rigtige” er det, man er vokset op med. Således bliver normerne en del af hans selvopfattelse og handlerum, uden nødvendigvis at blive oplevet som urimelige.

Her kan det argumenteres, at denne internalisering af normer og værdier på længere sigt kan få betydning for, hvordan Hassan navigerer i andre sociale sammenhænge, hvor idealer om frihed, ligestilling og selvstændighed vægtes anderledes. Hvis køn fortsat giver ham adgang til særlige privilegier i hjemmet, kan det præge hans forståelse af sociale relationer og ansvar f.eks. i uddannelsessystemet eller fritidslivet.

Denne forskel i muligheder og forventninger bliver særlig tydelig i pigernes fortællinger, hvor de ikke kun oplever, men også i nogen grad accepterer, at der gælder andre regler for dem som piger. Dermed kan køn påvirke, hvad der anses som normalt og acceptabelt, og det former pigernes selvopfattelse.

Denne internalisering af normer og værdier kan på længere sigt få betydning for, hvordan Hassan orienterer sig i andre sociale sammenhænge, hvor idealer som lighed og selvstændighed vægtes anderledes. Når køn i hjemmet giver adgang til særlige former for frihed, kan det præge hans forståelse af, hvad der fremstår som naturligt i sociale relationer eksempelvis i uddannelsessystemet eller fritidslivet.

Samtidig fremgår det af pigernes udsagn, at de ikke blot møder andre forventninger, men i nogen grad også accepterer, at der gælder særlige regler for dem. Det viser, hvordan køn kan strukturere oplevelsen af, hvad der opfattes som normalt og acceptabelt, og hvordan dette kan forme pigernes selvopfattelse. I forlængelse heraf er det ikke kun pigerne, hvis forståelse påvirkes af kønnede normer.

Køn former også drengenes selvforståelse. Eksempelvis kan drenge som Hassan socialiseres ind i en rolle som beskytter, hvor de forventes at holde øje med deres søstre og leve op til bestemte idealer om maskulinitet, hvad det vil sige at være "en rigtig mand" i familiens øjne. Hermed bliver social kontrol ikke blot et spørgsmål om begrænsning af pigers handlemuligheder, men også en normgivende ramme for drengenes ansvar og position i familien.

Dette understøttes af følgende citat fra Sara, som beskriver, hvordan disse kønsbestemte forventninger bliver en naturlig del af pigernes egen selvforståelse: *"Hvis jeg er et sted, hvor min storebror ikke synes, jeg skal være, så siger han det også. Det er ikke, fordi han kontrollerer mig hele tiden, men han holder øje, og det gør han jo bare, fordi han føler, det er hans ansvar."* (Sara, linje 28, Bilag 2)

Her beskriver Sara, hvordan hendes storebror holder øje med hendes færden, men uden at hun nødvendigvis oplever det som negativ kontrol. Det fremhæver, at han påtager sig en form for ansvar, som kan være forankret i familiens normer og forventninger om at beskytte søsterens omdømme og dermed familiens ære. Det antyder, at der eksisterer forskellige forventninger til

drengene og piger i familien, hvor drengen tildeles rollen som beskytter. Selvom det ikke beskrives som kontrol af Sara, medfører det en regulering af hendes handlemuligheder. Social kontrol bliver hermed ikke nødvendigvis opfattet som påtvunget, men kan træde frem som en naturlig del af familiens indbyrdes relationer og ansvar.

Det viser, at selv når intentionen tolkes som omsorg og beskyttelse, kan konsekvensen stadig være en begrænsning af pigens frihed. Det centrale er altså ikke, om kontrollen føles negativ, men hvordan den praktisk former de sociale roller og muligheder for handling i hverdagen. Dette kan forklares gennem Banduras teori om social læring, hvor han påpeger, at former for overvågning, regler og normer videreføres og bliver en del af individets selvforståelse uden at det nødvendigvis sker bevidst (Kähler, 2012, s. 9–10). Ifølge Bandura sker læring ofte gennem observation af rollemodeller, som man ser op til. Man lærer ikke kun gennem egne erfaringer, men ved at iagttage andres handlinger og deres konsekvenser (ibid.).

Når Sara giver udtryk for, at hendes brors overvågning opleves som ansvar og accepteres som noget naturligt, peger det på, at hun har tilegnet sig en forståelse af, hvad der anses som "rigtig" opførsel for en pige i hendes kulturelle kontekst. Hermed etableres en social læringsproces, hvor normer og kontrol bliver en integreret del af hendes måde at tænke, føle og handle på uden nødvendigvis at være direkte påbudt. Saras beskrivelse viser, hvordan social kontrol og kønsroller formes gennem hjemmets normer og forventninger, og hvordan disse både internaliseres og videreføres i den unges selvopfattelse.

Som det fremgår af det foregående, har familiens normer en væsentlig betydning for, hvordan de unge forstår sig selv og deres handlemuligheder særligt i forhold til køn. For pigerne kommer dette til udtryk gennem en internalisering af krav om ære og hensyntagen til familiens omdømme, mens drengene i højere grad socialiseres ind i en rolle som beskytter, hvor de forventes at tage ansvar for pigernes adfærd. Social kontrol viser sig derfor ikke kun som en begrænsning, men også som en normgivende ramme, der former både selvforståelse og sociale roller uden at det nødvendigvis opleves som pres.

Familiens normer og grader af kontrol i de unges sociale handlerum

Med henblik på at forstå, hvordan de unges sociale handlerum formes og begrænses, rettes fokus i dette afsnit mod familiens normer og værdier. Dette valg udspringer af analysens foregående afsnit, hvor det blev tydeligt, at familiens ære spiller en central rolle i den måde, hvorpå social kontrol bliver internaliseret hos de unge. Dermed bliver det nødvendigt at undersøge, hvordan normer om ære og køn videreføres i familien og sætter rammerne for de unges oplevelse af, hvad de må, bør og kan.

Flere informanter beskriver, hvordan deres sociale valg og adfærd påvirkes af de normer, der er gældende i hjemmet både direkte forventninger og mere tavse sociale regler. Med fokus på empiri undersøger vi, hvordan disse normer opleves og efterleves i praksis, og hvordan de bidrager til at strukturere de unges hverdag.

Dette fremgår eksempelvis af følgende citat fra Fatima (15 år): *“Mine forældre er kommet hele vejen fra Centralasien for at give os et bedre liv, og jeg føler, at jeg skal leve op til deres forventninger.”* (Fatima, linje 19, bilag 1). Fatima giver her udtryk for en følelse af ansvar og pligt over for forældrenes indsats og migration. Hendes handlinger og prioriteringer er præget af respekt og loyalitet over for familiens indsats for at skabe bedre muligheder.

Det er ikke nødvendigvis direkte krav, der styrer hendes adfærd, men snarere en indre forpligtelse til at leve op til det, hun oplever som forældrenes håb og mål. Denne form for normpåvirkning virker gennem følelsesmæssig forpligtelse og gensidig forventning, og det peger på en socialiseringsproces, hvor individet retter sig efter det fællesskab, det er en del af.

Denne pligtfølelse kommer også til udtryk i, hvordan hun vælger at håndtere egne behov:

“Hvis jeg fx er træt af skole, siger jeg det ikke altid, fordi de måske ikke ville forstå det, for dem er skole meget vigtigt.” (Fatima, linje 19, bilag 1). Her tilpasser Fatima sig forældrenes syn på uddannelse som nøglen til et bedre liv. Hun vælger at nedtone egne følelser og fremstår dermed som en, der styrer sin adfærd efter det, hun ved er vigtigt for familien. Det viser, hvordan hun selv tager ansvar for at opretholde familiens idealer og i praksis regulerer sig selv for at leve op til en norm om at være pligtopfyldende og målrettet.

Samtidig peger hun på, at reglerne i familien ikke gælder ens for alle:

"Min bror har ikke helt de samme regler som mig, og han må for eksempel være ude til senere end jeg må og tage til fester. Det er selvfølgelig ikke rart, at han må mere end mig, men sådan er det bare i vores kultur." (Fatima, linje 11, bilag 1). Her udtrykkes en accept af en kulturelt betinget forskelsbehandling. Hun oplever det som uretfærdigt, men også som noget, man må affinde sig med. Det vidner om, hvordan normer ikke alene former adfærd, men også oplevelsen af, hvad der er muligt og acceptabelt. Hendes udsagn viser, hvordan normer omkring køn og adfærd internaliseres som en del af den sociale virkelighed også selvom man oplever dem som urimelige.

Aya (14 år) beskriver en lignende loyalitet i forhold til sine forældres vurderinger:

"Hvis mine forældre kan se, at nogle mennesker ikke er gode for mig, så siger de det, og så lytter jeg til dem. Og det har for det meste vist sig at være rigtigt. De har haft ret, og så har jeg ikke været venner med de personer længere." (Aya, linje 7, bilag 4). Ayas sociale valg udspringer ikke alene af egne erfaringer, men i høj grad også af forældrenes vurderinger og værdier. Hendes tilgang til venskaber præges af en grundlæggende tillid til forældrene, som hun lader sig vejlede af. Det opleves ikke som kontrol i traditionel forstand, men snarere som en meningsfuld måde at orientere sig på i forhold til, hvad der anses som rigtigt og passende i familiens øjne.

Forældrene fremstår ikke som kontrollerende, men som ansvarlige voksne, hvis livserfaring og dømmekraft Aya stoler på. Dermed bliver deres normer ikke en ydre begrænsning, men et pejlemærke for hendes egne beslutninger. I forlængelse heraf kan hendes adfærd forstås som udtryk for en indlejret norm om loyalitet og respekt over for familien en værdi, der også blev fremhævet hos Aya. Dette bekræfter, at social kontrol ikke nødvendigvis opleves som negativ, men kan være en del af en anerkendende og tillidsfuld relation. Aya bruger sine forældre som en form for moralsk kompas, og netop denne tillid forstærker normens virkning og bidrager til, at kontrollen opleves som naturlig.

Ved at give afkald på venskaber, som forældrene ikke bifalder, vælger Aya at bekræfte sin rolle som loyal datter. Dette uddyber hun selv: *"Mine forældre siger altid, at jeg skal passe på, hvem jeg omgås, fordi nogle mennesker kan trække mig ned det er ikke fordi, de bestemmer, men de vil bare mit bedste."* (Aya, linje 12, bilag 4). Her understreger Aya, at hun handler i overensstemmelse med forældrenes synspunkter, fordi hun stoler på deres vurderinger.

Det centrale her er ikke kontrol, men samstemte værdier og forståelser, der gør hende tilbøjelig til at regulere sig selv også uden direkte krav. Det viser en grad af internalisering, hvor hun gør familiens normer til sine egne, og hendes sociale handlerum formes derfor af både ydre og indre faktorer. De værdier, der træder frem i Ayas beskrivelse, omfatter beskyttelse, ansvarlighed og opretholdelse af familiens integritet samt en opfattelse af, at det er naturligt og rigtigt, at forældrene vejleder hende i forhold til sociale handlerum.

Også Kassim (15 år) giver udtryk for, at han i nogen grad vælger selv men inden for en tydelig ramme: *"Mine forældre blander sig ikke direkte, men de vil gerne vide, hvem mine venner er. Så længe de stoler på dem og ved, hvem jeg går sammen med, så er det fint."* (Kassim, linje 8, bilag 6) Her beskrives en form for forhandlet frihed.

Der er ingen direkte forbud, men forventningerne er alligevel klare, hvorfor han holder sig inden for grænserne af, hvad forældrene anser som passende. Han beskriver det ikke som kontrol, men som et naturligt hensyn til familiens beskyttelse og tillid. Kassim fremstiller sig selv som en, der handler fornuftigt og med omtanke ikke fordi han skal, men fordi det forventes og giver ham anerkendelse.

Med afsæt i de unges fortællinger kan det argumenteres, at familiens normer former de unges handlerum ikke kun gennem forbud, men i høj grad gennem indlæring og internalisering. De unge oplever, at deres valg sker i loyalitet med familiens værdier, og de tilpasser sig for at fremstå som loyale og hensynsfulde børn. Det er ikke nødvendigvis formel kontrol, der begrænser deres muligheder, men snarere en uformel og følelsesmæssigt forankret normtilpasning.

Afslutningsvis kan dette forstås gennem Goffmans teori, hvor han fremhæver, at normer ikke kun styrer adfærd gennem ydre pres, men også ved at blive indlejret som sociale forventninger til, hvordan man bør være for at undgå stigma og fremstå som "normal" (Goffman, 2009, s. 155).

I dette perspektiv bliver de unges selvregulering og loyalitet over for familien en måde at sikre anerkendelse og undgå marginalisering. Det sociale handlerum formes således i spændingsfeltet mellem forventet normalitet og risikoen for at fremstå som afviger i familiens øjne. Dermed ses, hvordan social kontrol virker effektivt ikke nødvendigvis som tvang, men som stille tilpasning til det, der forventes og værdsættes i hjemmet.

I det følgende afsnit rettes fokus mod, hvordan fællesskabet med jævnaldrende også spiller en væsentlig rolle i formidlingen, opretholdelsen og udfordringen af de normer, de unge lever med. Fællesskabet bliver dermed både et socialt støttepunkt og et rum, hvor social kontrol reproduceres og forhandles.

Fællesskabet med jævnaldrende

Fællesskabet blandt jævnaldrende, særligt i fritiden, har vist sig som en afgørende faktor for de unge i vores undersøgelse. Det drejer sig om nære vennegrupper og etnisk kulturelle fællesskaber, hvor man deler erfaringer og værdier. For flere informanter fungerer disse grupper ikke blot som socialt samvær, men som normbærende fællesskaber, hvor værdier om loyalitet, adfærd og respekt for familiens normer bliver fastholdt og videreført. De unge søger ofte fællesskaber, hvor de kan spejle sig i andre, der deler samme kulturelle og religiøse baggrund, hvilket både kan støtte og begrænse deres handlemuligheder.

Aya fortæller: *“Det, jeg bedst kan lide, er at tage ud med mine veninder, hygge os, tage ud og spise og tage forskellige steder hen”* (Bilag 4, linje 3). Rim beskriver noget lignende: *“Vi tager til byen, spiser sammen og går ture. Det er rigtig hyggeligt”* (Bilag 3, linje 4). Disse udsagn peger på, at vennegruppen er et vigtigt fællesskab i informanternes hverdag, hvor de både finder tryghed og gensidig genkendelse.

Flere af informanterne beskriver også, at vennegruppen fungerer som et fortroligt rum, hvor man kan dele følelser og tanker, som ikke nødvendigvis deles med voksne. Aya siger: *“Jeg snakker med mine veninder om alt stort og småt”* (Bilag 4, linje 35), mens Rim uddyber: *“Hvis det er noget følelsesmæssigt, snakker jeg mest med mine veninder og min storesøster”* (Bilag 3, linje 32).

Det tyder på, at jævnaldrende relationer spiller en central rolle i de unges følelsesmæssige liv og fungerer som primær støtte. Samtidig fremgår det, at vennegruppen også er et sted, hvor fælles normer formes og opretholdes. Rim forklarer: *“Vi har ret ens regler i min vennegruppe, vi skal allesammen hjem tidligt, når det bliver mørkt”* (Bilag 3, linje 25). Det peger på, at fællesskabet selv regulerer adfærd og skaber forventninger til, hvordan man bør opføre sig.

Et tydeligt eksempel på dette ses hos Sara, der siger: *“En af vores veninder tog tørklæde på, og så gjorde vi andre det også”* (Bilag 2, linje 6). Det tyder på, at nogle valg, som f.eks. at tage tørklæde, sker i tæt samspil med gruppen. I stedet for at være udelukkende et individuelt valg, kan det ses som et udtryk for en social dynamik, hvor gruppens handlinger påvirker den enkeltes beslutning.

Denne form for påvirkning kan forstås med afsæt i Banduras teori om social læring. Ifølge Bandura lærer unge ikke kun gennem egne erfaringer, men i høj grad ved at observere andre, de spejler sig i (Kähler, 2012, s. 9–10). Når én i gruppen gør noget, bliver det lettere for andre at følge efter. I Saras tilfælde bliver veninden en slags rollemodel, som resten af gruppen orienterer sig mod, hvilket viser, hvordan adfærd og normer overføres gennem sociale relationer. I denne sammenhæng bliver veninden, der først vælger at tage tørklæde på, en rollemodel for de andre i gruppen, fordi de spejler sig i hende.

Hendes handling skaber dermed en norm, som de andre piger tilpasser sig ikke nødvendigvis ud fra en individuel vurdering af, hvad der er bedst, men fordi handlingen passer ind i de kulturelle, religiøse og familiemæssige værdier, der præger deres miljø. Det kan derfor antages, at beslutningen om at tage tørklæde på bliver en del af en fælles social proces, hvor normer videreføres og styrkes gennem gruppens samspil og i overensstemmelse med det, der opfattes som passende og rigtigt i deres sociale kontekst. Bandura fremhæver, at anerkendelse fra omgivelserne har stor betydning for, om en adfærd bliver en del af ens egne vaner (Kähler, 2012, s. 9–10).

Dette viser, hvordan social læring kan opstå, uden at individet nødvendigvis reflekterer bevidst over det. Saras beslutning om at tage tørklæde på fremstår ikke som et resultat af en længere individuel overvejelse, men snarere som noget, der naturligt opstår gennem fællesskabet, hvor venindernes handling inspirerer hende, og hvor normerne i gruppen spiller en styrende rolle.

Dette viser, hvordan fællesskabet ikke blot støtter de unges handlinger, men også former deres valg og adfærd. Når fællesskabet fastlægger bestemte normer, kan det få betydning for, hvordan de unge vælger at handle for at bevare deres tilhørsforhold og undgå at skille sig ud fra gruppen.

Hvilket kommer til udtryk i følgende citat fra Kassim: *“Vi har gymnastik, og så er der nogle drenge fra den anden klasse, der siger, at vi ikke er gode muslimer, fordi der er musik, og vi danser til det.*

Så snakker de om os i gården. Derfor, når vi har gymnastik og opvarmning, er vi stoppet med at deltage, fordi de ser på os og griner af os.” (Kassim, linje 6, Bilag 6).

Kassims udtalelse peger på, hvordan skolen ikke kun fungerer som et læringsrum, men også som en arena, hvor kulturelle og religiøse normer bliver præget af jævnaldrende. Denne situation kan analyseres gennem Goffmans begreb om stigma, som han definerer som et socialt forhold, hvor en person ikke lever op til de normer og forventninger, der gælder i en bestemt social kontekst, og derfor opfattes som “mindre værd” (Goffman, 2009, s. 43–46). Her bliver deltagelse i dans og musik tolket som afvigende adfærd i lyset af normer om, hvad det vil sige at være en “god muslim”.

Kassim og hans venners beslutning om at trække sig fra gymnastikundervisningen kan forstås som en strategi for at undgå stigmatisering. Ved at undlade at deltage i aktiviteter, hvor musik og dans indgår, forsøger de at leve op til de uskrevne normer i deres fællesskab og dermed fremstå som "gode muslimer".

Ifølge Goffman opstår stigma gennem sociale interaktioner, hvor afvigelse fra normer påpeges og sanktioneres, eksempelvis gennem mobning (Goffman, 2009, s. 155–157). For Kassim handler det derfor ikke blot om fysisk tilstedeværelse i skolen, men også om at navigere i de sociale forventninger, der gælder blandt jævnaldrende.

Ved at undgå aktiviteter, der kan opfattes negativt af de andre i fællesskabet som f.eks. at deltage i musik og dans, forsøger Kassim at beskytte sin sociale position og undgå at blive mobbet og holdt udenfor. På denne måde tilpasser han sig gruppens normer for at undgå stigma (Goffman, 2009, s. 159–160). Når vi ser på, hvordan normerne i fællesskabet ikke kun former individuelle valg, men også videreføres blandt de unge, bliver det tydeligt, at de unge selv påtager sig en rolle som normbærere og er med til at videreføre kontrollen.

Dette illustreres i følgende citat fra Hassan: *“Hvis nogen gør noget dumt, f.eks. ryger i skolen, så prøver jeg at stoppe dem. Jeg har en ven, der ryger, og jeg prøver hele tiden at få ham til at stoppe. Jeg siger til dem, at de ikke må ryge, det er ikke godt for dem og er imod vores religion, så jeg prøver at have god indflydelse på ham.”* (Hassan, linje 12, bilag 5)

Her fremtræder Hassan som en normbærer, der aktivt forsøger at rette på sine venners adfærd. Det kan forstås sådan, at det ikke blot handler om at tilpasse sig fællesskabets normer, men også om at være med til at opretholde og videregive dem. Hassan beskriver sin rolle som en, der "prøver at have god indflydelse", og han henviser direkte til religion som begrundelsen for sine handlinger. Dette tyder på en indgroet forståelse af, hvad der er rigtigt og forkert, som han aktivt forsøger at videreføre til andre.

Denne form for social kontrol mellem de unge, hvor de korrigerer hinandens adfærd, kan tolkes som en situation, hvor de unge opnår en lige så stor indflydelse på hinanden. Det peger på, at normer og værdier ikke blot pålægges de unge udefra, men i høj grad reproduceres og forstærkes af dem selv i deres dagligdag.

I denne sammenhæng viser Hassan, hvordan de unge ikke blot tilegner sig normer gennem social læring, men også bliver aktive medskabere og holder fast i normerne i deres fællesskab. Gennem sin indsats for at få andre til at ændre adfærd eksempelvis ved at få de andre til at stoppe med at ryge fungerer han som en form for moralsk rollemodel i gruppen. Dette vidner om, at social læring ikke blot handler om passiv observation, men også om aktiv deltagelse i at definere og håndhæve gruppens normer (Kähler, 2012, s. 9–10).

Heraf fremgår det, at de unge ikke kun udøver social kontrol gennem direkte interaktion i deres fællesskaber, men også viderefører normerne ved at justere deres sociale relationer – særligt når visse adfærdsmønstre opfattes som værende i modstrid med gruppens idealer. Dette kan føre til, at relationer afbrydes for at opretholde fællesskabets normer og værdier. Et eksempel på dette ses i følgende udsagn fra Fatima:

“Der var engang, hvor mine forældre ikke brød sig om nogle piger, jeg snakkede med. Det var fordi, min onkel havde set mig sammen med dem, og de her piger gik rundt med drenge. Min onkel sagde det videre til mine forældre, og siden da har jeg og min venindes gruppe ikke gået rundt med de piger mere.” (Fatima, linje 8, Bilag 1)

Her fremgår det, hvordan social kontrol ikke nødvendigvis udøves direkte fra forældre til barn, men også formidles gennem familiens netværk. Onklens rolle som observatør og formidler skaber en form for indirekte overvågning, hvor Fatimas sociale relationer reguleres af, hvad andre ser og

rapporterer. I dette tilfælde medfører overvågningen en konkret konsekvens, hvor hun afbryder relationen til pigerne for at undgå yderligere konflikt eller sanktioner fra familien.

Det viser, at der i familiens sociale kreds eksisterer en kollektiv normhåndhævelse, hvor "øjne overalt" er en del af den unges virkelighed. For Fatima bliver tilpasningen en nødvendighed ikke fordi hun selv har handlet normstridigt, men fordi hun associeres med nogen, der gør det. Dette skaber et socialt rum, hvor selv indirekte kontakt med 'de forkerte' kan få konsekvenser, og hvor den sociale kontrol udøves både af familiemedlemmer og blandt de unge selv i deres indbyrdes relationer.

Vores oplevelse er, at dette dilemma fylder en del for de unge, også selvom de ikke nødvendigvis er bevidste om det krydspres, de befinder sig i mellem familiens normer og egne værdier. På baggrund af informanternes udtalelser tegner der sig et mønster, hvor tilpasning fremstår som en strategi for at undgå mulige konsekvenser ved at afvige. Det bliver tydeligt, at de unges handlinger i høj grad handler om at undgå sanktioner f.eks. i form af social udstødelse, skuffelse fra familien eller rygter i omgangskredsen hvis de ikke 'retter ind'. Dermed bliver tilpasningen ikke blot en indre overbevisning, men også en beskyttelsesstrategi i et socialt rum, hvor kontrollen kan være både direkte og indirekte.

Derfor kommer de unge ikke alene til at tilpasse sig normerne, men også selv til at medvirke til at opretholde dem (Goffman, 2009, s. 160). I denne forbindelse påpeger Goffman, at stigmatisering udgør den primære sociale konsekvens for den, der afviger fra fællesskabets normer en proces, hvor individet ikke længere opfattes som "normal" (Goffman, 2009, s. 43–46). Den, der ikke efterlever de gældende forventninger, kan mødes med social afstand, rygter eller eksklusion fra fællesskabet, hvilket er centralt for at forstå, hvorfor de unge vælger at holde sig inden for normerne og undgår at skille sig ud (Goffman, 2009, s. 160–162).

Denne tilpasning kan yderligere forstås gennem Banduras begreb om *self-efficacy* – individets tro på egne evner til at håndtere og navigere i sociale situationer (Kähler, 2012, s. 9–10). Når de unge justerer deres adfærd i overensstemmelse med familiens og fællesskabets normer, forsøger de at finde en måde at orientere sig i det krydspres, de befinder sig i. Det handler ikke blot om at leve

op til én samlet normstruktur, men om at balancere mellem modstridende forventninger fra forskellige sociale kontekster.

Flere af de unge beskriver, hvordan normerne i hjemmet ikke altid stemmer overens med dem, de møder i skolen eller i deres fritid. Dette skaber et kulturelt og socialt spændingsfelt, hvor de unge kan komme til at føle sig splittede og usikre på, hvad der forventes af dem.

Eksempelvis i Fatimas beretning om onklen, der observerer hendes omgang med piger, der er sammen med drenge, fremgår det ikke klart, at Fatima på forhånd vidste, at dette var uden for det acceptable. Det kan pege på en grænsesøgende adfærd, hvor de unge må "prøve sig frem" og lære normerne gennem sociale reaktioner og konsekvenser.

I sådanne situationer bliver *self-efficacy* ikke kun et spørgsmål om at have selvtillid, men om at kunne aflæse sociale signaler og forudse, hvilke handlinger der vil blive accepteret og hvilke der vil udløse sanktioner. Det understreger, hvordan tilpasning og normforståelse er en læringsproces, hvor usikkerhed og refleksion spiller en væsentlig rolle. De skal på den ene side leve op til familiens idealer om loyalitet, ære og korrekt opførsel, og på den anden side deltage i et ungdomsfællesskab, hvor frihed, ligestilling og individualitet fylder mere.

Dette kulturelle krydspres gør tilpasning til en strategi for at opretholde deres position i forskellige fællesskabers idealer og samtidig en måde at undgå afvisning fra enten familie eller venner. Hvis de unge formår at aflæse og tilpasse sig de sociale normer, de er omgivet af, kan dette ifølge Bandura styrke deres *self-efficacy*, da det giver dem en oplevelse af kontrol og mestring (Kähler, 2012, s. 13). Derimod påpeger Bandura, at unge med lav *self-efficacy* i højere grad vil bøje sig for socialt pres, mens unge med høj *self-efficacy* bedre kan stå fast på egne værdier og træffe selvstændige valg også i mødet med modstridende forventninger (ibid.).

Når idealerne i de to sociale kontekster peger i vidt forskellige retninger, kan det dog blive vanskeligt for de unge at finde en stabil måde at navigere på. Det efterlader dem i et vedvarende krydspres, hvor de risikerer at føle sig splittede mellem forventninger, de hverken fuldt ud kan afvise eller fuldt ud forene.

Delkonklusion

Analysen peger på, at minoritetsetniske unge oplever social kontrol som et komplekst og flerdimensionelt fænomen i deres hverdag. Det handler ikke kun om direkte og synlige regler fra forældrene, men i høj grad om indlejrede normer og forventninger, som de unge både internaliserer og viderefører i deres relationer med jævnaldrende. Social kontrol viser sig som noget, der både kommer fra hjemmet og opretholdes i ungdomsfællesskaberne, hvilket skaber et krydspres mellem forskellige kulturelle logikker.

De unges fortællinger viser, at familiens normer har stor betydning for de unges valg, særligt i forhold til sociale relationer og adfærd. Mange føler et ansvar for at leve op til idealer, som knytter sig til familiens ære og sammenhængskraft og ofte uden at disse forventninger udtales direkte. Denne form for indre regulering ses især hos pigerne, som i højere grad end drengene mødes med moralske og kulturelle forventninger til deres opførsel. Ud fra

Goffmans teori fremgår det, at pigerne forsøger at undgå stigma ved at handle i overensstemmelse med normerne og dermed bevare en "normal" identitet i familiens øjne.

Drengene oplever ifølge analysen en vis grad af frihed, men denne frihed er betinget af, at de stadig navigerer inden for rammerne af familiens idealer. Analysen indikerer desuden, at de unge i nogle tilfælde fungerer som forældrenes "forlængede arm" og som dem, der håndhæver normer i kontekster, hvor forældrene ikke selv er til stede, fx i skolen eller blandt venner.

Med afsæt i Bourdieus begreb om habitus fremgår det, at de unge i høj grad handler i overensstemmelse med det, de er vokset op med og ikke nødvendigvis fordi de bliver presset, men fordi det føles naturligt. Pigerne fremstår ofte som mere bevidste om konsekvenserne af deres handlinger, mens drengene i højere grad tager deres handlefrihed for givet. Denne forskel i synvinkel og position understreger, hvordan køn og kultur sammen former de unges sociale handlerum.

Et centralt fund er, at social kontrol ikke kun kommer fra forældre, men også udøves i fællesskabet med jævnaldrende. Med afsæt i Banduras teori om social læring viser analysen, at normer læres og opretholdes gennem observation, reaktion og spejling i jævnaldrende.

Flere unge påtager sig aktivt rollen som normbærere, f.eks. ved at korrigere andres adfærd, udelukke dem fra fællesskaber eller tilpasse deres egne handlinger for at undgå negativ opmærksomhed. Det viser, at social kontrol ikke kun kommer fra familien, men at de unge også selv er med til at opretholde og videreføre normer i deres egne fællesskaber, ofte uden at tænke over det.

Afslutningsvis viser analysen, at de unge navigerer i et spændingsfelt mellem forskellige kulturelle og sociale logikker, hvor de forsøger at balancere mellem loyalitet over for hjemmets idealer og ønsket om accept i skolen og blandt venner. Dette kulturelle krydspres former både deres valg, deres selvforståelse og deres oplevelse af, hvad der er muligt og acceptabelt i deres hverdag.

Analysedel 2 Skolens rolle i forebyggelse af negativ social kontrol

I analysedel to vil vi besvare anden del af vores problemformulering: *Hvordan kan socialt arbejde i skolerne bidrage til at forebygge negativ social kontrol blandt disse unge?*

Med afsæt i vores empiri ønsker vi at undersøge, hvordan skolen som institution møder de unge med minoritetsetnisk baggrund, og hvordan den via pædagogiske værdier, normer og professionelle indsatser støtter de unge i at håndtere den sociale kontrol, de oplever. Her har vi særligt fokus på det krydspres, de unge befinder sig i mellem hjemmets normer og skolens idealer, og hvordan socialt arbejde i skolen kan bidrage til at styrke deres handlemuligheder og trivsel.

For at belyse dette analyserer vi, hvilke værdier og forventninger der præger skolekonteksten, og hvordan disse står i kontrast til de normer, de unge er opvokset med. Dette muliggør en forståelse af det kulturelle spændingsfelt, som de unge skal navigere i, og som skolen uundgåeligt bliver en del af. Analysen tager afsæt i kvalitative interviews med medarbejdere fra skolen, herunder en skolepædagog samt en socialrådgiver og en pædagog fra det opsøgende team i Børn- og Ungeforvaltningen, og bygger primært på Pierre Bourdieus begreber om kapital, felt og habitus.

Vi supplerer med Albert Banduras teori om social læring og self-efficacy, særligt i relation til de unges læringsprocesser og oplevelse af handlekompetence i skolen. Teorierne anvendes som analytiske redskaber til at kvalificere forståelsen af, hvordan skolen både kan være en arena for kulturelt krydspres og en potentiel forebyggende aktør i forhold til negativ social kontrol.

Ved at koble empiri og teori søger vi at skabe indsigt i, hvordan skolen kan understøtte de unge i at udvikle refleksion, autonomi og tillid, og samtidig skabe en social ramme, der anerkender deres kulturelle baggrund og de normspændinger, de dagligt navigerer i.

Regulering af adfærd og social kontrol blandt eleverne i skolen

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan social kontrol og regulering af adfærd udspiller sig blandt eleverne i skolekonteksten, og hvilken rolle skolen spiller i forhold til at understøtte eller udfordre disse dynamikker. For at kunne analysere dette er det væsentligt først at indkredse den skolekontekst, som eleverne færdes i, samt de idealer og rammer, der præger skolens praksis.

Skolen er en heldagsskole beliggende i Jylland med cirka 350 elever fra 0.–9. klasse og omkring 80 ansatte, herunder lærere, pædagoger og øvrigt personale. Den største del af elevgruppen har minoritetsetnisk baggrund, hvilket gør mangfoldighed og kulturel forståelse til centrale elementer i skolens pædagogiske praksis. Skolen er kendetegnet ved et stærkt fokus på fællesskab, bevægelse og livslang læring.

Skolen arbejder på at fremme elevernes trivsel og læring gennem en helhedsorienteret tilgang, hvor samarbejdet med forældre og lokalsamfundet spiller en vigtig rolle. Skolens værdigrundlag tager afsæt i demokratiske idealer som ligeværd, respekt, trivsel og aktiv deltagelse, hvor eleverne skal lære at begå sig i et åbent samfund, hvor man har ret til at blive hørt og ret til at vælge selv, men også har ansvar for fællesskabet. Disse idealer kommer til udtryk blandt andet gennem fælles sociale normer og ordensregler, som skal fremme gensidig respekt og trivsel.

Men i praksis udfordres disse værdier til tider, når elever bringer normer og forventninger med hjemmefra, som ikke nødvendigvis stemmer overens med skolens idealer. Dette skaber et spændingsfelt, hvor pædagoger og lærere skal balancere mellem at understøtte skolens fællesskab og samtidig tage højde for de unges kulturelle baggrund og normsystemer.

En medarbejder, som er socialpædagog og ansat på skolen, hvor vedkommende har ansvar for at støtte elevernes sociale trivsel og samarbejde på tværs af klasser og årgange, beskriver, hvordan religiøse normer fra hjemmet begynder at præge børnenes indbyrdes relationer allerede i de små klasser: *“Vi oplever det allerede hos børn helt ned til 3. klasse. Hvis nogen fx ikke faster, kan de få at*

vide, at de er dårlige muslimer. De unge regulerer altså også hinanden, det er ikke kun forældrene, der styrer.” (Medarbejder 1, linje 31, bilag 7)

Denne udtalelse illustrerer, hvordan skolen fungerer som et socialt felt, hvor elever bringer normer og forventninger med hjemmefra og anvender dem aktivt i reguleringen af hinandens adfærd. Når en religiøs praksis som faste bliver målsætning for, hvad der anses som rigtig eller forkert opførsel, skabes der et gruppepres om at leve op til normer, som ikke nødvendigvis deles af alle. Dette kan udfordre skolens værdier om inklusion og respekt for forskellighed.

Sådanne situationer, hvor elever socialt regulerer hinandens adfærd ud fra religiøse normer, kan forstås som udtryk for negativ social kontrol. Hvis skolen ikke identificerer dette og er opmærksom på det, risikerer den, at sådanne normer får lov til at udvikle sig i det skjulte. Derfor spiller socialt arbejde i skolen en afgørende rolle i at skabe trygge fællesskaber og forebygge stigmatisering og mistrivsel blandt eleverne.

I forlængelse af, at eleverne regulerer hinandens adfærd, ses det, hvordan religiøse normer og handlinger kan påvirke trivsel og deltagelse i skolen. I nogle tilfælde manifesterer disse normer sig i konkrete undervisningssituationer, hvor elever tager afstand fra aktiviteter, der ikke stemmer overens med deres religiøse overbevisning. Medarbejderen fortæller om en episode fra gymnastikundervisningen: *“Hvis der blev spillet musik under opvarmningen, kunne én elev finde på at sige, at musik er haram og forlade lokalet, og så fulgte flere drenge med.”* (Medarbejder 1, linje 33, bilag 7)

Denne situation viser, hvordan elevernes normer bringes i spil i skolen og kan være med til at påvirke dynamikken i elevgruppen. Medarbejder 1 beskriver, hvordan en elev forlader gymnastiklokalet, fordi han opfatter musik som noget forkert ud fra sin religiøse overbevisning. Det bemærkes, at flere andre drenge følger efter. Dette tyder på, at én elevs handling kan få betydning for resten af gruppen og skabe et fælles mønster for, hvordan man bør reagere. Det er ikke nødvendigvis skolens regler, der sætter rammen i situationen, men normer og værdier, som eleverne allerede har tilegnet sig eksempelvis hjemmefra.

Det kan argumenteres for, at der i gruppen findes en fælles forståelse af, hvad der er rigtigt at gøre i situationen. Dette tyder på, at normerne ikke nødvendigvis diskuteres åbent, men opleves som noget, man naturligt tilpasser sig. Elevernes reaktion kan forstås som en måde at vise, at man tilhører fællesskabet og ved, hvad der forventes.

Denne situation kan analyseres med udgangspunkt i Banduras teori om social læring, hvor han fremhæver, at man lærer gennem observation af andre og af de konsekvenser, som deres handlinger medfører (Kähler, 2012, s. 9–10). I den beskrevne situation fungerer den første elev, der forlader lokalet, som en rollemodel for de andre. Hans handling bliver en form for forbillede, som de øvrige elever spejler sig i. Det er ikke sikkert, at alle nødvendigvis selv ville være gået, men ved at følge med viser de, at de forstår og anerkender det, der gælder i gruppen. At følge med ud kan være en måde at bevare sin position i fællesskabet på og undgå at skille sig ud.

Derfor handler reaktionen ikke kun om en individuel religiøs overbevisning, men også om, hvordan man som ung forsøger at tilpasse sig og blive en del af det fællesskab, man indgår i. Eleverne forholder sig ikke kun til skolens formelle rammer, men også til de uformelle normer, der eksisterer blandt deres jævnaldrende. Når normer som faste og religiøst betingede forventninger dominerer i skolens elevfællesskaber, skabes et krydspres, hvor eleverne skal forholde sig til to forskellige normsystemer: skolens officielle værdier om inklusion, forskellighed og lige deltagelsesmuligheder – og de uformelle, ofte usynlige normer, der hersker blandt eleverne, og som de er præget af.

I dette krydspres skal eleverne både navigere i skolens formelle rammer og samtidig tage højde for, hvordan de fremstår over for jævnaldrende, der måske vurderer dem ud fra andre idealer. Elever, der ikke lever op til gruppens uformelle normer, risikerer at miste status og føle sig udenfor, hvilket kan påvirke deres trivsel i skolen.

Det viser, hvordan skolens idealer om lige deltagelse og inklusion i praksis kan blive udfordret, når normer og kontrolformer, der ikke er en del af skolens værdigrundlag, får indflydelse i fællesskabet. Her spiller det sociale arbejde i skolen en vigtig rolle. Ved at identificere og udfordre disse dynamikker kan pædagoger og lærere medvirke til at skabe trygge og inkluderende

læringsmiljøer, hvor elever kan være forskellige uden at blive udskammet eller reguleret af jævnaldrende.

Disse normer herunder religiøst betingede forventninger til påklædning, deltagelse i musik og faste samt sociale regler for samvær mellem kønnene påvirker ikke kun den enkelte elevs mulighed for at deltage og tro på sig selv, men har også betydning for stemningen og samspillet i hele klassen. Når visse elever opnår indflydelse ved at definere, hvad der er "rigtigt" eller "forkert" i forhold til disse normer, kan det skabe en ubalance i fællesskabet og mindske trygheden for resten af gruppen. Derfor kræver det, at skolen arbejder aktivt med at skabe fællesskaber, hvor forskellige måder at være elev på bliver mødt med forståelse og respekt.

Det næste citat illustrerer netop, hvordan en sådan normstyring blandt eleverne kan ændre dynamikken i skolen og gøre det sværere for eleverne at være sig selv. Det kommer til udtryk i følgende udtalelse: *"Man kunne mærke, at det påvirkede stemningen i klassen. Fra at være en åben og glad gruppe blev de mere lukkede og usikre, fordi én elev hele tiden bestemte, hvad der var rigtigt og forkert."* (Medarbejder 1, linje 33, bilag 7)

Her illustreres, hvordan en intern normstyring kan ændre klassens stemning og sociale fællesskab. Når én elev får afgørende indflydelse på, hvad der anses som legitim adfærd, skabes et rum, hvor de øvrige elever bliver mere forsigtige og tilbageholdende. I stedet for at føle sig frie til at udtrykke sig åbent, begynder de at tilpasse sig de dominerende, uskrevne forventninger, som styrer fællesskabet.

I og med at elever oplever, at det sociale miljø i klassen er præget af stærke uskrevne regler og en risiko for at blive holdt udenfor, kan det påvirke deres lyst til at deltage og deres tro på egne evner. Derfor er det vigtigt, at skolen gennem pædagogisk støtte og relationsarbejde skaber trygge situationer, hvor eleverne oplever, at de kan være sig selv. Det handler om at skabe oplevelser, hvor de unge føler, at de kan træffe egne valg og stadig være en del af fællesskabet.

Banduras teori om *self-efficacy* kan hjælpe med at forstå, hvordan sådanne oplevelser kan styrke elevernes tro på, at de kan klare udfordringer og handle i overensstemmelse med deres egne værdier (Kähler, 2012, s. 38). Hvis en elev vælger at deltage i en aktivitet, som ikke nødvendigvis er accepteret af gruppens normer, og samtidig oplever opbakning fra en lærer eller jævnaldrende,

kan det styrke elevens selvtillid og vise, at det er muligt at gå imod normerne uden at miste fællesskabet.

Dermed kan både lærere og jævnaldrende fungere som brobyggere, der ikke alene støtter eleven, men også er med til at udvide rammerne for, hvad der betragtes som acceptabel adfærd. Dette kan give elever mod til at handle i overensstemmelse med egne værdier – også når de afviger fra de normer, der måtte være blevet internaliseret hjemmefra.

Ifølge Bandura bliver denne form for selvtillid og handlekraft styrket på fire måder: gennem egne erfaringer med succes, ved at observere andre, der lykkes med noget, gennem verbal støtte og opmuntring samt ved at lære at håndtere sine egne følelser, som fx nervøsitet eller usikkerhed (Kähler, 2012, s. 41–44).

Hvis elever oplever at kunne sige fra eller stå ved sig selv og samtidig får støtte og anerkendelse, kan det være med til at styrke deres mod og gøre det lettere at tage lignende skridt i fremtiden. Lærere og pædagoger kan således fungere som rollemodeller, der gennem deres støtte og anerkendelse bidrager til, at elever udvikler troen på, at de kan handle i overensstemmelse med egne værdier – også i situationer, hvor det kræver mod at afvige fra gruppens normer.

Ved at skabe trygge rammer, hvor elever kan afprøve nye handlemåder og opleve, at det er acceptabelt at være anderledes, kan rollemodeller i skolens praksis bidrage til at styrke elevernes *self-efficacy*, forstået som individets opfattelse af egne evner til at klare udfordringer (Kähler, 2012, s. 38–41).

Her er det vigtigt, at støtten ikke kun handler om, at eleverne tilpasser sig de dominerende normer. Hvis elever oplever, at de kun bliver anerkendt, når de gør det, der forventes, kan det føre til en afhængighed af andres godkendelse frem for en følelse af personlig mestring (Kähler, 2012, s. 48). Det kan betyde, at de tilpasser sig uden at føle, at de handler ud fra egne værdier.

Dette peger på et behov for, at skolen arbejder med at skabe et fællesskab, hvor der er plads til forskellighed. Det bliver lettere for eleverne at tro på, at deres egen måde at være på er lige så rigtig, hvis de oplever, at det er muligt at være en del af fællesskabet – også selvom man gør tingene lidt anderledes (Kähler, 2012, s. 53).

Medarbejdernes rolle: ”Vi er der, hvis lokummet brænder”

I forlængelse af undersøgelsen af, hvordan socialt arbejde i skolen kan bidrage til at forebygge negativ social kontrol blandt unge, vil dette afsnit belyse, hvordan skolens pædagoger arbejder for at understøtte dette.

”Det er vigtigt at passe på den tillid, barnet har vist os. Når en elev vælger at åbne sig op, skal vi være meget opmærksomme på ikke at bryde den tillid ved at handle for hurtigt. [...] Det er vigtigt, at den unge føler sig tryk og forstår, hvorfor vi gør, som vi gør.” (Medarbejder 1, linje 85, bilag 7)

Tillid fremstår her som en central måde, hvorpå skolen arbejder med socialt arbejde i praksis for at skabe tryghed og stabilitet i elevernes hverdag. Medarbejderens udtalelse viser, hvordan hun eller han bevidst søger at opbygge relationer, hvor elever føler sig mødt og støttet i deres udfordringer.

I forbindelse med problemstillingen om negativ social kontrol peger udtalelsen på, at tillid kan fungere som en forudsætning for, at elever over tid vælger at dele oplevelser og forholder sig til de normer, der præger deres hverdag.

Med afsæt i Bourdieus begreb om social kapital er tillid ikke kun en følelse, men også en form for relationel ressource (Wilken, 2006, s. 66–67). Når en elev oplever, at der er voksne på skolen, man kan regne med og få støtte fra, giver det en form for styrke og netværk, som eleven kan trække på i mødet med svære sociale situationer eksempelvis når eleven navigerer mellem forskellige normer i skolen.

I sådanne tilfælde kan det argumenteres for, at en tillidsfuld relation til en lærer eller pædagog fungerer som en vigtig beskyttelsesfaktor mod den negative sociale kontrol, eleven måtte være udsat for både i hjemmet og blandt klassekammeraterne. Når skolen formår at tilbyde stabile og tillidsbaserede voksenrelationer, styrkes elevens sociale kapital, hvilket kan give eleven mod og støtte til at navigere i komplekse situationer i skolen (Wilken, 2006, s. 66–67).

Ved at anerkende elevens usikkerhed og handle varsomt understøtter det sociale arbejde på skolen, at eleven fastholdes i positive relationer frem for at trække sig og føle sig alene. På den måde er skolens medarbejdere med til at opbygge elevens sociale kapital, hvilket ikke bare styrker trivslen, men også giver eleven mod på at finde sine egne veje.

Det er med til at forebygge, at elever bliver holdt udenfor, og det understøtter deres mulighed for at være en del af fællesskabet uden at give afkald på sig selv eller deres egen identitet. Det er særligt relevant i skolen, hvor mange af eleverne navigerer mellem forskellige – og til tider modstridende – normer og krav fra både skole og hjem. På den ene side møder de hjemmets og familiens kulturelle eller religiøse normer, og på den anden side stilles der krav om at indgå i skolens fællesskab med idealer som frihed, ligestilling og individets ret til selvbestemmelse. Samtidig navigerer de i klassefællesskaber, hvor der også kan være sociale spilleregler og uformelle normer, som ikke altid harmonerer med de øvrige.

I dette krydspres kan eleverne komme i tvivl om, hvordan de skal agere, hvem de kan være, og hvad der er 'rigtigt'. Det kan skabe en følelse af at skulle vælge mellem tilhørsforhold – eksempelvis mellem loyalitet over for familien og ønsket om at passe ind i skolen.

Her bliver den tillidsfulde voksenrelation afgørende. Når en pædagog eller lærer formår at møde eleven med forståelse, kan det fungere som et fast holdepunkt i en ellers kompleks og splittet hverdag. Det giver eleven en oplevelse af, at det er muligt at navigere i modsætningerne uden at skulle give afkald på sig selv.

Det tillidsbaserede arbejde handler dog ikke kun om relationen til eleverne. For at skabe de bedst mulige betingelser for trivsel og modvirke negativ social kontrol arbejder skolens medarbejdere også aktivt på at opbygge tillid til forældrene. Her spiller dialog og samarbejde en central rolle. Medarbejder 2 beskriver, hvordan skolen forsøger at inddrage forældrene i en åben samtale:

“I sager, hvor det handler om, at en ung føler sig overvåget og kontrolleret i hverdagen, forsøger vi først at tage en samtale med forældrene. Vi forklarer dem, hvordan det er at være ung i dag, og at man har brug for frihed, og at det er helt normalt at ville tage i byen med veninder uden at blive overvåget.”

(Medarbejder 2, linje 86, bilag 7)

Dette citat udlægger en pædagogisk praksis, hvor skolen forsøger at håndtere de unges oplevelser af negativ social kontrol ved at indgå i en dialog med forældrene. Medarbejderen fortæller, hvordan skolen søger at forklare forældrene, hvordan det er at være ung i dag med fokus på frihed, sociale relationer og behovet for selvstændighed.

I denne indsats positionerer skolens medarbejdere sig som mere end blot støttepersoner for eleven; de træder også ind i en rolle som brobyggere mellem elevernes ungdomskultur og forældrenes kulturelle normer. Ved at oversætte mellem forskellige forståelser og værdier skaber medarbejderne mulighed for, at eleven kan få større handlefrihed uden nødvendigvis at bryde med familien.

Dermed kan det sociale arbejde i skolen være med til at mindske spændinger og skabe forståelse frem for konflikt. Her bliver det tydeligt, hvordan skolens medarbejdere arbejder mellem forskellige sociale felter nemlig både familiens og skolens og forsøger at forhandle positioner og udvide elevens sociale handlerum. Det kræver tillid til både elev og forældre samt en særlig evne til at balancere mellem respekt for familiens værdier og skolens principper om frihed og deltagelse.

Som det fremgår af ovenstående citat fra Medarbejder 2, bliver det tydeligt, at skolen og forældrene ikke nødvendigvis har samme opfattelse af, hvad det vil sige at være ung i dag. Når medarbejderen siger: *“vi forklarer dem, at det er helt normalt...”*, viser det, at skolen forsøger at formidle nogle normer, som ikke nødvendigvis deles af alle.

Dette kan forstås gennem Bourdieus begreb om kulturel kapital, som dækker over de normer, vaner og værdier, der giver anerkendelse i et givent socialt felt (Wilken, 2006, s. 16). Skolen repræsenterer her et felt, hvor værdier som individuel frihed, ligestilling og selvstændighed bliver betragtet som *“rigtig”* ungdomsadfærd. Når medarbejderen søger at formidle disse værdier til forældrene, forsøger skolen ikke blot at informere, men også at videregive en bestemt form for kulturel kapital, som giver eleverne adgang til skolens fællesskab og anerkendelse.

Når skolen føler behov for at forklare disse normer til forældrene, peger det på, at de ikke nødvendigvis deler samme forståelse af, hvad der er normal ungdomsadfærd. Ud fra Bourdieus begreb om sociale felter kan det forstås som et møde mellem to forskellige kulturelle felter

(Wilken, 2006, s. 46). Skolen som felt lægger vægt på individuelle rettigheder og valg, mens forældrene kan komme fra felter, hvor ære, kønsroller og kollektivt ansvar vægtes højere.

Dette kulturelle misforhold kan skabe udfordringer i samarbejdet og spille en rolle i forståelsen af den negative sociale kontrol, som nogle elever oplever. Når skolen og forældrene har forskellige normer og værdier, kan det føre til misforståelser og udfordringer i samarbejdet. Det kan være en medvirkende faktor til, at nogle elever oplever negativ social kontrol, idet de befinder sig i et krydspres mellem skolens forventninger til ungdomsliv og forældrenes normer for, hvad der anses som passende adfærd.

Når skolen og forældrene opererer med forskellige normer og værdier, kan det føre til misforståelser og vanskeligheder i samarbejdet. For eleverne kan dette skabe et krydspres, hvor de på den ene side mødes af skolens idealer om frihed, ligestilling og selvstændighed, og på den anden side af forældrenes forventninger til passende adfærd.

I dette spændingsfelt opstår der en grundlæggende usikkerhed hos de unge – nemlig: Hvad er det rigtige at gøre? Hvordan lever man op til alles forventninger uden at skuffe nogen? Når normerne trækker i forskellige retninger, kan det føre til en oplevelse af ikke at kunne være sig selv fuldt ud nogen steder.

Det bliver derfor centralt, at skolens sociale arbejde understøtter de unges evne til at navigere i denne kompleksitet og skaber rum for refleksion, hvor eleverne kan finde måder at håndtere modsatrettede krav uden at miste sig selv.

Derfor opstår der et kultursammenstød, hvor skolen forsøger at gøre sine værdier forståelige i en kontekst, som også skal give mening for forældrene. Skolens tilgang indikerer, at den søger at finde en balance mellem forskellige kulturer, hvor man ikke nedgør forældrenes normer eller siger, at de er forkerte, men i stedet viser, at der kan være flere måder at være ung på, som også kan være acceptable.

Med udgangspunkt i Bourdieus teori om kulturel kapital kan dette ses som et forsøg på at overføre værdi fra én kulturel sammenhæng herunder skolen til en anden, nemlig familien. Det kræver, at

skolen forstår, at det, der giver mening ét sted, ikke nødvendigvis gør det et andet, fordi normer og værdier afhænger af den sociale kontekst og er feltbestemt (Wilken, 2006, s. 46).

Endvidere fremhæver citatet også, at kulturel kapital ikke kun handler om, hvad man ved, men også om, hvem der får lov til at bestemme, hvad der er "normalt". Når skolen siger, at det er "helt normalt" at tage i byen med veninder, handler det ikke kun om at informere, men også om at vise, hvad skolen opfatter som en rigtig og acceptabel måde at være ung på.

Bourdieu beskriver, at den gruppe, der har mest kulturel kapital i et socialt felt, i dette tilfælde skolens medarbejdere, har definitionsmagten, da de har mulighed for at bestemme, hvilke normer og værdier der fremstår som de mest naturlige og rigtige i netop dette felt (Wilken, 2006, s. 46). Når skolen eksempelvis forsøger at overbevise forældre om, at det er normalt for unge at gå i byen uden opsyn, udtrykker det en magtposition, hvor skolens normer bliver præsenteret som mere rigtige.

Dermed kan der opstå et ulige forhold mellem skolen og hjemmet, hvor skolens kulturelle kapital tillægges højere status i skolens praksis. For eleverne kan dette dog skabe et krydspres, da mange unge, som tidligere vist i analysen, oplever stærk loyalitet over for deres forældre og tilpasser sig familiens normer. Når skolens normer bliver præsenteret som de "rigtige", risikerer eleverne at stå i et spændingsfelt, hvor de må vælge, hvilken gruppe de ønsker at være loyale over for, eller forsøge at balancere mellem begge.

Mens skolens medarbejdere forsøger at overbevise forældrene om en anden måde at tænke ungdom på, er der i andre situationer et skifte i fokus nemlig fra forældredialog til en dialog med de unge selv. Det illustreres i følgende citat: *"Man kan jo ikke rigtig gå ind og bestemme over familien... Men man kan jo prøve at snakke med de unge og prøve at snakke med dem om, hvad de egentlig selv tænker?"* (Medarbejder 3, linje 43, bilag 7)

Medarbejder 3 udviser bevidsthed om egne grænser i forhold til at påvirke de unges hjemlige normer, samtidig med at hun understøtter deres selvstændighed og refleksion. Det kommer her til udtryk, at medarbejderen lægger vægt på dialog med de unge og lytter til, "hvad de egentlig selv tænker", hvilket giver plads til de unges perspektiv og kan bidrage til deres udvikling.

Samtidig peger citatet også på et spændingsfelt, som skolen skal navigere i. Når medarbejderen siger, at man "ikke kan gå ind og bestemme over familien", kan det medføre, at ansvaret for at håndtere normkonflikter overlades til de unge selv. Dermed risikerer skolen at placere eleverne i et krydspres mellem skolens og familiens normer uden tilstrækkelig støtte.

Spørgsmålet bliver derfor, om skolen blot overlader ansvaret til eleverne, eller om det følges af reel støtte og opbakning. Hvis eleverne ikke oplever tydelig støtte fra de professionelle, kan relationen svækkes, og eleverne overlades til selv at finde ud af, hvordan de skal håndtere en svær situation. Samtidig skal eleverne kunne handle selvstændigt, og det kræver trygge relationer og konkrete erfaringer med støtte, som kan styrke deres oplevelse af mestring og handlekraft.

Her kan det argumenteres, at det sociale arbejde i skolen spiller en afgørende rolle i at støtte de unge, der befinder sig i et spændingsfelt mellem hjemlige normer og skolens normer. I denne sammenhæng kan det diskuteres, hvorvidt skolen formår at skabe et refleksionsrum, hvor den unge ikke blot overlades til sig selv, men oplever sig støttet i processen med at træffe egne valg. Hvis skolen undlader at tage ansvar og i stedet overlader beslutningerne til eleven alene – uden at tilbyde en tryk relation eller konkret støtte kan det vanskeliggøre den unges mulighed for at udvikle en selvstændig identitet, som også rækker ud over familiens normer. Dermed risikerer skolen at svigte sit ansvar i forhold til at hjælpe den unge med at navigere i og bryde med negativ social kontrol.

Yderligere bliver denne udfordring tydelig i næste citat, hvor en medarbejder forklarer om det ansvar og den støtte, som skolen må påtage sig, hvis de unge skal kunne gå imod de normer, de oplever som begrænsende: *"Vi bliver nødt til at støtte dem i at tage det her oprør med forældrene og så stadigvæk sige, vi er der, hvis lokummet brænder. Der er nogen, der kan gribe dig, hvis du tager nogle oprør derhjemme."* (Medarbejder 1, linje 59, bilag 7)

Her beskrives, hvordan skolens sociale arbejde blandt andet handler om at støtte unge i at træffe modige og selvstændige valg, som kan risikere at føre til konflikter på hjemmefronten. Skolen er bevidst om, at eleverne kan komme i klemme, hvis de vælger at udfordre hjemmets normer ved at tage et oprør med forældrene. Derfor er det nødvendigt, at skolen i den forbindelse kan udgøre en tryk base, hvor de unge kan gribes, hvis de falder.

Bandura fremhæver, at oplevelsen af mestring og modet til at handle blandt andet udvikles gennem støttende relationer og opbakning (Kähler, 2012, s. 38). I dette tilfælde, hvor medarbejderen siger "vi er der, hvis lokummet brænder", kan det anses som en vigtig form for støtte, der viser eleven, at de ikke står alene selv hvis det bliver svært.

I så fald rejser citatet en vigtig problemstilling: Når skolen understøtter elever i at tage "oprør" med deres forældre, bliver de sat i en situation, hvor de skal træffe svære valg på egen hånd. Disse valg kan have følelsesmæssige og relationelle konsekvenser for eleven. Modet til at bryde med familiens normer kan være svært, især hvis det indebærer en risiko for at miste tilknytningen til eller loyaliteten over for dem, man er afhængig af.

I og med at de unge i forvejen stilles over for valget mellem at følge skolens normer eller familiens, kan det skabe et stort indre pres. Her kan det diskuteres, om det er rimeligt at forvente, at unge i en sårbar position selv skal bære konsekvenserne – og om skolen altid er i stand til at leve op til sit løfte om støtte, når det brænder på.

Et af de vigtigste temaer, som kommer til udtryk i analysen, er det krydspres mellem hjem og skole som de unge oplever i deres hverdag, hvor eleverne skal navigere i et felt med modstridende kulturelle og sociale logikker. Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende udsagn fra medarbejder 1:

"Når forældrene ikke er der, så prøver vi at forstyrre de unge, når vi taler med dem og får dem til at tænke ud af boksen. Men der tænker jeg bare generelt det her med at udfordre de unge, fordi nogle gange så kommer de med drømme og alt muligt andet som ikke kan lade sig gøre på grund af det ene og det andet." (Medarbejder 1, linje 58, bilag 7)

Ovenstående citat fra medarbejderen viser, at de unge ofte har ønsker og drømme, som skolen ikke anser som realistiske eller mulige at opnå. Samtidig vil disse drømme kunne støde sammen med de begrænsninger, eleverne møder derhjemme, enten på grund af forældrenes normer eller den sociale kontrol i deres fællesskaber. Det understreger, at skolen forsøger at åbne nye muligheder for eleverne, men at dette også kan skabe svære dilemmaer for dem i forhold til deres bagland.

Når medarbejdere taler om at ville “forstyrre” og “åbne” elevernes perspektiver, viser det skolens ønske om at få de unge til at tænke mere selvstændigt. Samtidig kræver det omtanke, fordi det kan opleves som et brud med hjemmets værdier.

Eleverne havner i et krydspres, hvor det ikke er entydigt, hvad det rigtige valg er. De forsøger både at være loyale over for deres familie og samtidig leve op til skolens idealer om at være refleksive og selvstændige.

Her kan skolens sociale arbejde få stor betydning. Når lærere og pædagoger møder eleverne med tillid og forståelse for deres dobbelte tilhørsforhold, kan de fungere som brobyggere. Ikke ved at fjerne konflikten, men ved at støtte eleverne i at finde måder at håndtere den på. Gennem anerkendelse af de normkonflikter, eleverne står i, og ved at skabe plads til refleksion, kan skolens medarbejdere styrke elevernes sociale kapital i skolesammenhæng og give dem mulighed for at handle mere frit uden at give afkald på deres baggrund.

Min mor har også altid sagt, at vi ikke må sige noget om vores hjem

Et centralt spørgsmål i denne undersøgelse er, hvordan socialt arbejde i skolen kan bidrage til at forebygge negativ social kontrol blandt unge med minoritetsetnisk baggrund. Empirien peger på, at en væsentlig barriere i dette arbejde kan være elevernes begrænsede tillid til skolen som støtteinstans. Flere af de unge udtrykker tilbageholdenhed over for at inddrage skolen i personlige problemer, hvilket blandt andet kommer til udtryk i følgende citater:

Rim og Sara giver begge udtryk for, at de ikke oplever skolen som et trygt sted at dele personlige oplevelser. Dette kommer til udtryk i Rims bemærkning: *“Jeg føler ikke, at jeg kan snakke med skolen om mine problemer [...] Jeg var bange for, hvordan min far ville reagere, hvis han fandt ud af det.”* (Rim, linje 30, bilag 3)

Sara siger: *“Jeg føler heller ikke, at de holder det for sig selv [...] Så jeg holder det hellere for mig selv eller snakker med mine veninder i stedet.”* (Sara, linje 34, bilag 2)

Ovenstående indikerer, at både Rim og Sara har oplevelser af, at det, de deler med skolen, ikke nødvendigvis forbliver fortroligt. Dette medfører, at de vælger andre strategier, såsom at holde problemer og udfordringer for sig selv og i stedet søger støtte i hinanden og i vennegruppen.

Når Fatima nævner bekymring for faderens reaktion og mistillid til skolens håndtering, fremstår hendes valg som et forsøg på at beskytte sig mod uønskede konsekvenser både i hjemmet og i mødet med systemet. Sara nævner en forventning om, at hendes ord bliver videreformidlet blandt lærere, hvilket fører til, at hun hellere betror sig til veninder. Det handler ikke nødvendigvis om modstand mod skolen, men om tilpasning i et felt præget af lav tillid og manglende fortrolighed.

Når eleverne ikke oplever, at fortrolighed med skolens voksne fører til beskyttelse, støtte eller reel forståelse, svækkes deres tro på, at de kan ændre deres situation ved at søge hjælp. Det beskriver Bandura som lav self-efficacy (Kähler, 2012, s. 9–13). I stedet orienterer de sig mod vennegruppen som et mere loyalt og forstående fællesskab, hvor deres udfordringer ikke nødvendigvis mødes med sanktion eller uforståenhed. Det peger på en væsentlig barriere for det sociale arbejde i skolen, nemlig manglende tillid.

Selvom både skolen og forældrene ofte har gode intentioner, står de unge i et krydspres og oplever, at de er overladt til sig selv og til hinanden. Det sociale fællesskab bliver derfor en vigtig støtte, men også en arena, hvor normer kan fastholde social kontrol. I dette spændingsfelt bliver skolens evne til at opbygge tillid og forstå elevernes dobbelte position afgørende. Derfor kan det argumenteres, at uden tillid bliver det vanskeligt at forebygge eller håndtere negativ social kontrol gennem skolens tiltag.

Ud fra opgavens problemstilling tydeliggøres her en central udfordring for det sociale arbejde i skolen. Når Sara ikke oplever, at hun trygt kan betro sig til skolen, søger hun i stedet støtte hos veninder. Det kan virke som en god løsning, fordi det føles trygt, men det rummer også en udfordring. Når de veninder, Sara betror sig til, selv oplever den samme form for social kontrol og tavshed, bliver det svært at få nye perspektiver eller finde andre måder at handle på.

I denne henseende kan vennegruppen, uden at det er bevidst, være med til at fastholde de normer og regler, som eleverne egentlig har brug for støtte til at håndtere. Det viser, at skolen både skal være opmærksom på egne begrænsninger og på, hvordan elevernes egne støttenetværk også kan være med til at holde dem fast i et mønster, der kan være svært at bryde.

Aya beskriver, hvordan historier og erfaringer fra familien kan få de unge til at miste tilliden til skolen som et sted, hvor de kan få hjælp:

“Min mor har også altid sagt, at vi ikke må sige noget om vores hjem. Og jeg har hørt om børn, der er blevet taget væk fra deres forældre, fordi de har fortalt skolen, at de havde det dårligt derhjemme. Derfor stoler jeg ikke på skolen, og jeg har lært, at man ikke skal sige sådan noget til dem.” (Aya, linje 23, bilag 4).

Citatet viser, at Aya har lært, at man ikke må fortælle noget om, hvad der sker derhjemme og især ikke til skolen. Hun forklarer, at hun ikke stoler på de voksne i skolen, fordi hun er bange for, at de kan involvere myndighederne og dermed skabe problemer for hendes familie. Ayas måde at vurdere risikoen på viser, at hun har lært, at det kan være bedst at holde private forhold for sig selv. Hun har erfaret, at åbenhed over for skolen kan få negative konsekvenser.

Ifølge Bandura afhænger individets handleevne af tidligere erfaringer og af, hvordan omgivelserne tidligere har reageret på ens handlinger. Hvis den unge gennem egne eller andres oplevelser har erfaret, at åbenhed over for lærere kan føre til indgriben, kan det føre til lav tiltro til egne handlemuligheder og dermed til lav self-efficacy i forhold til at søge støtte hos skolen (Kähler, 2012, s. 9–13). Ayas tavshed kan derfor ses som en måde at tilpasse sig på i en situation, hun oplever som risikabel. Det er ikke nødvendigvis, fordi hun er imod skolen, men fordi hun vil beskytte sin familie. I virkeligheden er det en naturlig måde at navigere i et miljø, hvor loyalitet og fortællelse er vigtige værdier.

Denne erfaring peger på en udfordring for det sociale arbejde i skolen. Hvis elever på forhånd afviser muligheden for at dele personlige forhold med professionelle voksne, begrænses skolens mulighed for at gribe tidligt ind og forebygge negativ social kontrol. Det illustrerer, hvordan kontrol og loyalitetskrav i hjemmet kan være med til at fastholde unge i en lukkethed, som vanskeliggør kontakten til støttesystemer uden for familien.

Delkonklusion

Analysedel to viser, at skolen befinder sig i et komplekst krydspres mellem egne værdier og de sociale og kulturelle normer, som elever med minoritetsetnisk baggrund bringer med sig. Dette pres kommer især til udtryk, når hjemlige normer får fodfæste i skolens elevfællesskaber og begynder at regulere adfærd blandt jævnaldrende. I disse tilfælde kan uformelle normer og forventninger skabe negativ social kontrol, hvor afvigelser risikerer at føre til stigmatisering eller eksklusion.

Gennem empirien bliver det tydeligt, at eleverne i visse tilfælde selv viderefører og håndhæver disse normer, hvilket medfører et gruppepres, som begrænser den enkeltes sociale handlerum. Dette kan forklares med Banduras teori om social læring, hvor eleverne lærer gennem observation og reaktioner i deres sociale miljø. Samtidig viser Banduras begreb om self-efficacy, at elevernes oplevelse af handlekraft og mulighed for at bryde med disse normer afhænger af, om de oplever støtte og opbakning fra skolens professionelle voksne.

Analysen fremhæver endvidere, hvordan skolen forsøger at balancere mellem dialog med forældrene og støtte til elevernes selvstændige udvikling. I denne kontekst bliver Pierre Bourdieus begreber centrale. Begrebet om kulturel kapital bruges til at forstå, hvordan skolens værdier – såsom frihed, ligestilling og selvbestemmelse – tillægges særlig legitimitet i skolefeltet. Dette kan medføre et ulige magtforhold mellem skole og hjem, hvor skolens normer fremstår som mere 'rigtige'. For eleverne kan dette skabe et krydspres, hvor de må balancere mellem loyalitet over for familien og tilpasning til skolens normer.

Samtidig spiller Bourdieus begreb om habitus en vigtig rolle i forståelsen af, hvordan de unges opvækst og socialisering i hjemmets kulturelle kontekst former deres måde at handle og tænke på i skolen. Når habitus fra hjemmet ikke anerkendes eller tillægges værdi i skolen, kan det føre til oplevelser af utilstrækkelighed eller forkerthed. Skolens sociale arbejde må derfor tage højde for, at eleverne handler ud fra et indlejret normsystem og skabe rum for refleksion og anerkendelse af denne baggrund.

Yderligere fremstår social kapital som en afgørende ressource i elevernes hverdag. Når elever oplever stabile og tillidsfulde relationer til skolens voksne, opbygges et netværk, som giver dem styrke til at håndtere sociale konflikter og stå ved egne valg. Men som analysen viser, er tillid ikke givet på forhånd særligt ikke når eleverne har lært, at åbenhed kan få konsekvenser. Manglende tillid udgør dermed en væsentlig barriere for det sociale arbejde i skolen. Når elever i stedet søger støtte i vennegrupper, som selv er præget af kontrol og tavshed, kan normerne forstærkes frem for udfordres.

Endelig påpeges det i analysen, at det sociale arbejde i skolen bør rumme både individuel støtte og kulturel forståelse. Ved at styrke elevernes sociale og kulturelle kapital i skolesammenhæng og samtidig skabe dialog med forældrene, kan skolen agere som brobygger mellem normsystemer. Dette kræver, at skolens pædagogiske praksis tager udgangspunkt i tillid, refleksion og en anerkendelse af de unges komplekse position mellem hjem og skole.

Diskussion

I det følgende afsnit vil vi diskutere de centrale pointer og problemstillinger, der er blevet identificeret gennem vores analyse. Diskussionen er udviklet med udgangspunkt i vores empiriske fund, som fremkommer gennem kvalitative interviews med både elever og medarbejdere i skolen. Gennem analysen har vi fået indsigt i komplekse normspændinger og sociale dynamikker, som præger de unges hverdag, og vi har samtidig belyst de udfordringer, som skolens medarbejdere står overfor.

Vi vil derfor i dette afsnit diskutere det krydspres, som opstår mellem skolens værdier og hjemmets normer, og hvordan dette påvirker både de unges trivsel og de professionelle. Diskussionen er struktureret omkring to centrale tematikker: dels de dilemmaer og konsekvenser, som krydspreset medfører for de unge, dels de socialfaglige dilemmaer, som medarbejderne i skolen skal forholde sig til i forsøget på at understøtte eleverne.

Elever i krydspres

I vores analyse har vi belyst, ud fra de kvalitative interviews, at de unge ofte befinder sig i et væsentligt krydspres mellem skolens normer og værdier og de normer og forventninger, de møder i hjemmet og i deres sociale fællesskaber. Dette kommer blandt andet til udtryk, når de unge ikke deltager i undervisningsaktiviteter, da det strider mod religiøse eller hjemlige normer, eller når de undlader at dele personlige udfordringer med skolen, fordi de er bekymrede for at blive misforstået eller bryde med familiens normer.

Der er mange faktorer, der spiller ind for de unge, som skal navigere mellem skolens idealer om frihed og selvstændighed og hjemmets forventninger om loyalitet og tilpasning. Krydspres handler derfor ikke kun om forskellige holdninger, meninger eller livsstil, men også om kulturelle værdier og sociale normer, som definerer, hvad det vil sige at være en "rigtig" datter eller søn – og ikke mindst en "god" elev. Dette rejser diskussioner om de indre dilemmaer, som de unge løbende skal forholde sig til, og hvem de skal være og over for hvem.

I denne sammenhæng må det overvejes, om dette valg for de unge altid føles som et reelt valg eller snarere som en nødvendighed. Samtidig rejser det spørgsmålet, hvorvidt skolen bør forholde sig mere aktivt til, hvordan de håndterer elever, som mangler tillid til de voksne. Hvis skolen ikke griber ind i de unges konflikter, risikerer eleverne at stå alene uden støtte, hvilket kan få konsekvenser for deres trivsel og selvopfattelse.

Der er risiko for, at de unge udvikler strategier, som ikke fremmer refleksion over normer og udvikling af en selvstændig identitet. I stedet tilpasser de sig tavst og skjuler sider af sig selv, som de konstant føler behov for at holde skjult. De skifter mellem forskellige former for adfærd og værdier alt efter, om de befinder sig i skole eller hjemmekontekst uden støtte til at forstå, hvordan dette påvirker deres trivsel. Sådanne strategier kan over tid få konsekvenser i deres voksenliv. Deres evne til at sætte grænser, indgå i tillidsfulde relationer og træffe selvstændige valg kan blive påvirket. Selvom de unge fysisk befinder sig i fællesskaber, kan de føle sig alene, hvilket kan få betydning for deres trivsel og selvopfattelse senere i livet.

Skolen og det sociale arbejde omkring de unge må derfor forholde sig til de udfordringer, der følger med at befinde sig i et konstant kulturelt og socialt spændingsfelt. Det er ikke nødvendigvis tilstrækkeligt, at skolen alene har intentioner om at være inkluderende og støttende – det er også afgørende at tage stilling til, hvilke former for støtte de unge selv oplever som hjælpsomme. Hvis det sociale arbejde udelukkende tager afsæt i skolens værdier uden at inddrage forståelsen for de unges baggrund, kan det i praksis komme til at forstærke krydspreset snarere end at afhjælpe det.

Afslutningsvis står skolen over for en vigtig opgave i at skabe et rum, hvor de unge ikke oplever, at de skal vælge mellem forskellige tilhørsforhold, men i stedet støttes i at forhandle mellem dem. Hvis skolen signalerer, at nogle normer eller livsformer er mere rigtige end andre, kan den forstærke det krydspres, de unge allerede befinder sig i. Det stiller krav til skolens praksis: at der skabes plads til forskellighed, og at refleksion fremmes frem for tilpasning.

Medarbejdernes rolle

Analysen fremhæver, at skolens medarbejdere ofte befinder sig i et spændingsfelt, både etisk og fagligt, når de skal støtte elever, som befinder sig i krydspres mellem skolens og hjemmets normer. Det kommer blandt andet til udtryk, når medarbejderne fortæller, at de forsøger at "forstyrre" elevens perspektiv og åbne for nye måder at tænke og handle på.

Denne tilgang kan diskuteres som en måde at hjælpe eleven med at reflektere og udvide sine handlemuligheder. Men det rejser også nogle vigtige spørgsmål: Hvornår er det hjælp, og hvornår bliver det en form for styring eller indblanding i elevens normer? Og hvad betyder det for tilliden mellem skolen, eleven og hjemmet?

Dette bliver særligt relevant, når skolens medarbejdere opfordrer eleverne til at tage afstand fra eller udfordre hjemmets normer, eksempelvis ved at gøre "oprør" mod familiens spilleregler. En sådan opfordring kan for nogle opleves som frigørende og være et vigtigt skridt mod selvstændighed. For andre kan det opleves som et uønsket pres, hvor de pludselig står midt i en konflikt mellem skole og hjem, som de ikke selv har ønsket, og som kan få alvorlige konsekvenser.

Det kan derfor argumenteres, at der opstår et socialfagligt dilemma: Hvordan balancerer man som medarbejder mellem at skabe bevægelse og samtidig undgå at efterlade den unge uden støtte eller opbakning fra familien?

Når elever befinder sig i krydspres og opfordres til at udfordre hjemmets normer, bliver skolens ansvar særligt tydeligt – men også komplekst. På den ene side har skolens voksne et pædagogisk og socialt ansvar for at støtte elever i vanskelige dilemmaer. Hvis elever handler i tillid til skolens opbakning, bør skolen kunne gribe dem og sikre nødvendig opfølgning, især hvis relationen til familien belastes eller bryder sammen.

På den anden side rejser det spørgsmålet, hvorvidt skolen har mulighed for at påtage sig denne rolle fuldt ud. Hvem griber eleven, hvis støtten fra skolen ikke rækker, og familien samtidig trækker sig? Her opstår et dilemma, hvor skolens medarbejdere – selv med de bedste intentioner – kan være med til at udløse konflikter, som får vidtrækkende konsekvenser.

Det er derfor relevant at overveje, om det sociale arbejde i skolen i tilstrækkelig grad rummer en bevidsthed om de dilemmaer, eleverne står i. Tillid bliver en afgørende faktor, ikke kun i relationen mellem elev og voksne, men også i forholdet mellem skole og forældre.

På den ene side kan en respektfuld og anerkendende tilgang bidrage til, at skolen fungerer som brobygger mellem hjem og skole. På den anden side kan en oplevelse af fordømmelse eller kulturel uforståenhed skabe mistillid og lukke for samarbejde. Derfor er det væsentligt, at skolens medarbejdere er bevidste om deres egen rolle: Hvornår bidrager støtten til elevens udvikling, og hvornår risikerer den at glide over i styring eller pres?

Det er netop i denne balance, at skolens sociale arbejde bliver både meningsfuldt og sårbart.

Sammenfattende kan det konkluderes, at der ikke findes ét entydigt svar på, hvor grænsen går mellem støtte og styring i skolens sociale arbejde. Arbejdet med elever i krydspres kræver kontinuerlig etisk refleksion over den professionelles rolle og ansvar. Det handler ikke blot om at ville hjælpe, men om at være bevidst om, hvilke konsekvenser ens støtte kan få for elevens relationer og selvopfattelse.

Når elever står i en dobbelt position mellem hjem og skole, må skolens medarbejdere kunne navigere i dette spændingsfelt med faglighed og lydhørhed over for de unges livsvilkår. Den pædagogiske støtte er ikke neutral – den er en handling med betydning. Kun gennem en bevidst balancering mellem respekt for familiens normer og støtte til elevens selvstændighed kan skolen sikre, at den unge ikke efterlades i et følelsesmæssigt og socialt tomrum, men oplever støtte til at handle og udvikle sig som sig selv.

Konklusion

På baggrund af specialets analyse kan det konkluderes, at minoritetsetniske unge i alderen 14–15 år oplever et komplekst krydspres i mødet mellem hjemmets og skolens normer. Analysen påpeger, at mange unge føler sig splittet mellem familiens forventninger om loyalitet, ære og tilpasning og skolens idealer om selvstændighed, refleksion og deltagelse. Som det fremgår af analysen, kan dette krydspres få betydning for de unges trivsel og handlemuligheder, og det påvirker, hvordan de forstår og positionerer sig selv i skolen.

Ud fra Goffmans begreb om stigma fremhæves det, hvordan eleverne risikerer at blive opfattet som afvigere, hvis de handler i modstrid med de normer, der gælder i deres hjem eller fællesskab. Frygten for at blive udstødt eller fordømt fører til, at mange unge enten tilpasser sig i tavshed eller skjuler sider af sig selv. Denne selvregulering viser, hvordan normstyring og afvigelse ikke kun er ydre fænomener, men også internaliseres og bliver en del af elevens egen identitet.

Samtidig viser analysen, at det har stor betydning for de unges måde at navigere i krydspres på, om de har tillid til deres egne evner, eller om de tvivler på, at de kan klare de udfordringer, de står over for. Banduras begreb om self-efficacy har bidraget med en forståelse af, hvorfor nogle unge føler sig i stand til at træffe egne valg, mens andre angiver at handle af frygt for konflikt. Det er særligt i samspillet med skolens voksne, at denne tro kan styrkes eller svækkes. Oplevelser af tillid, anerkendelse og støtte har afgørende betydning for, om eleven oplever sig set og mødt eller fastholdt i tavshed og tilpasning.

Med afsæt i Bourdieus begreber om habitus, kulturel kapital og sociale felter kan det konkluderes, at elevernes sociale og kulturelle baggrund har stor betydning for deres møde med skolens praksis.

Når eleverne ikke besidder den kapital, som værdsættes i skolens felt, for eksempel kritisk refleksion, risikerer de at blive ekskluderet fra anerkendelse og deltagelse. Dette medfører, at deres egen viden og erfaringer ikke opfattes som legitime, hvilket igen kan påvirke deres selvtillid og engagement. Skolen og hjemmet fungerer således som to sociale felter med forskellige normer og forventninger, og de unge placeres midt i dette spændingsfelt uden nødvendigvis at få støtte til at navigere i det.

Specialets analyse peger endvidere på, at skolens medarbejdere ofte står i et etisk dilemma, når de forsøger at støtte elever, der oplever social kontrol. Intentionen om at åbne elevernes horisont og fremme refleksion er tydelig, men risikoen for, at støtten opleves som styring eller som et opgør med hjemmet, er også til stede. Derfor bliver relationel forståelse og etisk refleksion afgørende elementer i det sociale arbejde.

Sammenfattende kan det konkluderes, at skolen både har potentiale til at fungere som en beskyttende ramme og som et sted, hvor sociale forskelle og normkonflikter forstærkes. For at kunne forebygge negativ social kontrol må skolens indsats tage afsæt i de unges samlede livssituation og dobbelte tilhørsforhold. Det indebærer, at fagpersoner ikke alene skal arbejde ud fra skolens egne værdier, men samtidig udvikle en praksis, hvor forskellighed og dilemmaer ikke blot accepteres, men aktivt håndteres. Hvis skolen formår dette, kan den spille en afgørende rolle i at skabe rum for refleksion, tryghed og handlekraft uden at den unge tvinges til at vælge mellem familie og skole.

På baggrund af analysen kan det konkluderes, at det sociale arbejde i skolen rummer et ansvar for at støtte unge i deres normkonflikter og identitetsarbejde. Dette kræver en balanceret og relationsbaseret tilgang, der tager højde for de kulturelle, sociale og følelsesmæssige aspekter af elevernes hverdag.

Litteraturliste

- Adolphsen, C. (2017). [Kapitel 4's titel]. I L. V. Slot (Red.), *Ekstrem social kontrol: Rapport om begrænsninger af individets frihed i Danmark* (s. 36-50). Institut for Menneskerettigheder.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative Metoder: En grundbog* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, M. (2021). Hermeneutik - forståelse, fortolkning og mening. I M. Christensen, R. E. Jørgensen, N. H. Lysen & C. Rosenberg (red.), *Videnskabsteori og socialt arbejde - en grundbog* (s. 114-120). Samfundslitteratur.
- Følner, B., Johansen, S. A., & Hansen, G. E. (2018). *Unges oplevelser af negativ social kontrol*. Als Research for Styrelsen for International Rekruttering og Integration.
- Gade, S., & Liversage, A. (2021). *Undersøgelse af tre indsatser over for negativ social kontrol samt radikaliserings*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk>
- Goffman, E. (2009). *Stigma - Om afvigerens sociale identitet* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Harboe, T. (2018). *Metode og projektskrivning - En introduktion* (3. udgave). Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis*. Samfundslitteratur.
- Institut for Menneskerettigheder. (2017). *Ekstrem social kontrol*. Institut for Menneskerettigheder.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse - Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Juul, S. (2012). Hermeneutik. I: Juul, S., & Pedersen, B. K. *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv - En introduktion til Albert Banduras teori om selvkompentence og kontrol*. Frydenlund.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Liversage, A., & Mehlsen, L. (2021). *Undersøgelse af tre indsatser over for negativ social kontrol samt radikaliserings*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk>

Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B., & Tagmose, B. B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Petersson, M., Johnson, B., & Omerbasic, E. (2021). *Tidlige tegn på æresrelaterede konflikter – beboere indskrevet på RED Safehouse*. Styrelsen for International Rekruttering og Integration.

Stage, S., & Thygesen, M. R. (2019). *Adfærdskontrol og tankefængsel: Børns oplevelser med negativ social kontrol*. Børns Vilkår & Roskilde Festival Foreningen.

Udlændinge- og Integrationsministeriet. (2025). *Et frit liv i Danmark: Regeringens styrkede indsats mod negativ social kontrol og parallelsamfund*. <https://www.uim.dk>

Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu – For begyndere* (1. udg.). Roskilde Universitetsforlag.

Bilagsliste

Bilag 1: Interview Fatima

Bilag 2: Interview Sara

Bilag 3: Interview Rim

Bilag 4: Interview Aya

Bilag 5: Interview Hassan

Bilag 6: Interview Kassim

Bilag 7: Interview Medarbejder 1, 2 og 3

Bilag 8: Interviewguide Unge

Bilag 9: Interviewguide medarbejdere

Bilag 10: Infobrev til forældre

Bilag 11: Medarbejder 1 samtykke

Bilag: 12: Medarbejder 2 samtykke

Bilag: 13: Medarbejder 3 samtykke

Bilag 14: Portfolio