



# Ungdomsforskning: Unge med **etnisk** minoritets- baggrund

Vi snakker meget om unge med etnisk minoritetsbaggrund. Alle har en mening om dem. Men hvad mener de unge egentlig selv om deres liv? Hvilke tanker gør de sig?



*ungdomsforskning*  
UNGE MED ETNISK MINORITETSBAGGRUND  
Årg. 7, nr. 1 og 2 - maj 2008

*Citat på forside*  
Niels Ulrik Sørensen  
Se artikel s. 7.

*Udgiver*  
Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

*Ansvarshavende redaktør*  
Birgitte Simonsen

*Redaktør*  
Niels Ulrik Sørensen  
nus@dpu.dk

*Layout*  
Niels-Henrik M. Hansen  
nmh@dpu.dk

*Abonnement for 2008*  
4 numre: Kr. 150,- (enkeltpersoner), kr. 200,- (institutioner)

*Løssalg*  
1 nummer: Kr. 50,-. Der ydes rabat ved køb af flere numre og eksemplarer.  
Se [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk) for yderligere information.

*Bestilling af abonnement og løssalg*  
cefu.ild@dpu.dk

ISSN 1602-0324

*Tryk*  
Werks Offset A/S,

*Copyright*  
Center for Ungdomsforskning





## **5 REDAKTØREN**

5 Et brandvarmt emne

## **7 TEMA: UNGE MED ETNISK MINORITETSBAGGRUND**

7 Hvad synes de egentlig selv?  
Af Niels Ulrik Sørensen

11 "Hvis den samfundsmæssige udvikling fortsætter, så bor jeg ikke her om 10 år"  
Af Tallat Shakoor

19 Den religiøse cirkelslutning  
Af Garbi Schmidt

25 Balladens fornuft  
Af Laura Gilliam

35 Gadekapital  
Af Sveinung Sandberg og Willy Pedersen

39 "If we only had a few more Swedes here"  
Af Nihad Bunar

45 Komplekse rejser  
Af Yvonne Mørck

52 Dannelse til uddannelse  
Af Peter Seeberg

62 Hvis du vil læse mere

63 Nyt projekt: Mentorer og kulturforandring blandt tosprogede på erhvervsuddannelserne







# Et brandvarmt emne

Af Niels Ulrik Sørensen

Dette nummer af ungdomsforskning sætter fokus på et brandvarmt emne: Unge med etnisk minoritetsbaggrund. Hermed kaster vi os ud i en talestrøm, der snart kan høres overalt i den danske offentlighed. Her, der og alle vegne tales der om unge med etnisk minoritetsbaggrund.

Sådan er ordene: Tvangsægteskab, 24-årsregel, bandekrig, radikalisering, tørklædepiger, islamisme, Hizb-ut-Tahrir, Gellerup, fredagsbøn, nul-tolerance, gruppevoldtægt og æresdrab.

Men der er også andre ord: Mønsterbrud, Outlandish, mangfoldighed, elitestuderende, uddannelsesboom, integration, globaliseringskompetente og Basim.

Nu føjer ungdomsforskning så en række nye ord til talestrømmen.

I den forbindelse kan man selvfølgelig spørge sig selv, om der overhovedet er behov for flere ord om unge med etnisk minoritetsbaggrund? Om vi ikke allerede har nok ord? Og om vi ikke skulle begynde at tale om nogle andre og noget andet?

Det kan diskuteres. Men selvom det måtte være tilfældet, tyder intet på, at talestrømmen stopper. Så det er bare at kaste sig ud i den og bidrage til den efter bedste beskab.

Det gør ungdomsforskning så.

I syv artikler sætter forskellige forskere spot på aspekter af de liv, som unge med etnisk minoritetsbaggrund lever i Danmark og resten af Norden. Artiklerne bygger på empiriske studier blandt unge, der bl.a. har irakisk, tyrkisk, somalisk, palæstinensisk, marokkansk, pakistansk og eksjugoslavisk baggrund. Så artiklerne rummer ikke bare snak om – men også snak med nogle af de unge, vi normalt kategoriserer som unge med etnisk minoritetsbaggrund.

Det skal ikke afsløres her, hvad de unge siger. Det kan dog allerede røbes, at det ikke er undsluppet deres opmærksomhed, at de er et brandvarmt emne. De unge er helt klar over, at der tales om dem. Og artiklerne viser, at de forholder sig til og reagerer på denne tale.

Hvordan og hvorledes, ja, det kan læses på de følgende sider, der udgør ungdomsforskningens bidrag til talestrømmen om – og med – unge med etnisk minoritetsbaggrund.

Niels Ulrik Sørensen  
*Redaktør af ungdomsforskning*







.....  
Vi snakker meget om unge med etnisk minoritetsbaggrund. Alle har en mening om dem. Men hvad mener de unge egentlig selv om deres liv? Hvilke tanker gør de sig? Og hvordan går de og har det? En række forskere har undersøgt sagen. Deres perspektiver og svar er forskellige. Det er de unge også.  
.....

## Hvad synes de egentlig selv?

Af Niels Ulrik Sørensen

"Hvis den samfundsmæssige udvikling fortsætter, så bor jeg ikke her om 10 år", siger en ung mand med pakistansk baggrund i den første artikel i dette nummer af ungdomsforskning. Citatet er også overskriften på artiklen, der er skrevet af Tallat Shakoor fra Center for Ungdomsforskning.

Så er linien lagt: i artiklerne i dette nummer af ungdomsforskning lader en række forskere unge med etnisk minoritetsbaggrund komme til orde. Dermed videreføres en lang tradition i Center for Ungdomsforskning for at løfte forskellige unges perspektiver frem og lade dem sætte dagsordenen for en stund. For selvom der er megen snak om unge i offentligheden, så er det oftest voksne, som snakker ud fra et voksenperspektiv. Det gælder også snakken om unge med etnisk minoritetsbaggrund.

Selvom skribenterne i dette nummer af ungdomsforskning ligeledes er voksne, kan de siges at have særlige forudsætninger for at løfte de unges perspektiver frem. Som forskere har de lavet empiriske studier blandt forskellige grupper af unge, hvis liv på mange måder adskiller sig

fra hinanden. Dog har de det tilfælles, at de bor i Danmark, Norge eller Sverige, hvor de skiller sig ud pga. deres etniske minoritetsbaggrund.

Artiklerne viser imidlertid, at det langt fra er givet, hvad det vil sige at skille sig ud som ung med etnisk minoritetsbaggrund. Det er en kategori, der kan fyldes ud på mange forskellige måder. Og som bliver fyldt ud på et utal af måder.

### En magtfuld kategori

Hvordan den enkelte er ung med etnisk minoritetsbaggrund, handler selvfølgelig om personlighed. Men det handler også om køn og klasse. Ligesom det handler om religion. Det spiller også en rolle, om man har flygtninge- eller indvandrerbaggrund. Endelig har det naturligvis en betydning, hvilken etnisk minoritetsbaggrund man har.

Men selvom man kan udfylde kategorien ung med etnisk minoritetsbaggrund på et utal af måder, kan man ikke sådan lige vælge den fra.

Artiklerne i dette nummer af ungdomsforskning viser således, at det er en ganske magtfuld kategori. De unge med etnisk minori-





tetsbaggrund udpeges til stadighed som sådan af folketinget, medierne, skolerne og andre aktører i samfundet. Men de tager også kategorien på sig og bruger den selv. I artiklerne ser vi således de unge omtale sig selv som "sorte", "udlændinge" og andre ting, der refererer til deres status som unge etnisk minoritetsbaggrund. Et sted omtaler en elev endog sin skole som "perkerskole".

### De religiøse unge

Ikke alle føler sig dog lige tilpas i kategorien ung med etnisk minoritetsbaggrund. I hvert fald ikke når den blandes med en anden kategori – muslim – der ligeledes udpeges og betydningsgives på nogle bestemte måder. Den unge pakistanske mand, der ovenfor fortæller, at han vil flytte fra Danmark pga. samfundsudviklingen, finder det således særligt svært at være muslim.

Og det er han tilsyneladende ikke alene om. Tallat Shakoor skriver i sin artikel, at mange unge muslimer med etnisk minoritetsbaggrund føler sig socialt ekskluderet i Danmark pga. deres religiøse tilhørsforhold. Det er dog ikke alle sammen, der ønsker at forlade landet. Drømmen om at forlade landet trives især blandt unge, der er kommet til landet som flygtninge eller er efterkommere af flygtninge. Men det spiller også ind, hvilken etnisk minoritetsbaggrund de unge har.

Offentlighedens ofte kritiske fokus på islam indebærer imidlertid ikke kun, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund føler socialt ekskluderet. I "Den religiøse cirkelslutning" fortæller Garbi Schmidt fra SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, at det ligeledes kan få dem til at finde yderligere sammen om deres religion. Når den offentlige debat fokuserer på religiøsiteten blandt muslimer, argumenterer hun, begynder de at stille skarpt på sig selv som religiøse. Der sker således, hvad hun kalder en "religiøficering" af kategorien etnisk minoritet.

Samtidig stiller hun det lettere polemiske spørgsmål, om religionen ville blive et

mindre fremtrædende træk ved de etniske minoriteters måde at markere sig på i samfundet, hvis det omgivende samfund var mindre optagede af netop det aspekt ved dem?

### Unge modkulturer

At der er et samspil mellem det omgivende samfunds forståelse af de unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres forståelse af sig selv, det er også en af hovedpointerne i artiklen "Balladens fornuft", der er skrevet af Laura Gilliam fra Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.

Gilliam beskriver denne sammenhæng som snørklet og ulineær: de unge tager ikke uden videre den fremherskende forståelse af, hvem de er på sig. De brygger videre på den og vender den til noget andet.

Gilliams fokus er etniske minoritetsdrengene, som laver ballade i skolen. Umiddelbart forekommer balladen meningsløs. Men, argumenterer Gilliam, mange af drengene har på forhånd tabt spillet om kulturel kapital i skolen og har opgivet af få lærernes anerkendelse. Og de reagerer så ved at skabe en modkultur, der vender skolens logik på hovedet. I denne modkultur giver det god mening at være en ung etnisk minoritetsdreng, der laver ballade, ja, det fremstår ligefrem som noget efterstræbelsesværdigt, der giver points i drengefællesskaberne.

Sveinung Sandberg og Willy Pedersen, der arbejder på universiteterne i Bergen og Oslo, fulgte i nogle år en gruppe unge med etnisk minoritetsbaggrund, der levede af at sælge hash ved en elv i Oslo. Også disse unge havde skabt en slags modkultur, der beskrives i artiklen "Gadekapital".

Ifølge Sandberg og Pedersen byggede denne modkultur kun i ringe grad på feudale ideer om ære og respekt, som de unge havde importeret fra deres forældres kulturer. De unge ved elven i Oslo var i langt højere grad præget af voldelige, vestlige gadekulturer med referencer til amerikansk gangsterrap og mafiafilm.





### **Livet i forstæderne**

I artiklen "If we only had a few more Swedes here" undersøger Nihad Bunar fra Stockholms Universitet, hvad unge synes om at bo i multikulturelle forstæder til Malmö og Stockholm. De unge er opmærksomme på det tvivlsomme ry, som forstæderne har i det omgivende samfund, og de lægger vægt på selv at fortælle gode historier derfra. De fortæller, at de føler sig hjemme i forstæderne. De føler sig også trygge. Her kender alle hinanden.

Alligevel ville de gerne have, at der boede flere med svensk baggrund i forstæderne. Et svensk islæt ville, ifølge drengene, nemlig gøre forstædernes ry bedre. Og det ville ligeledes betyde, at de som forstadsunge selv ville få et bedre ry. Ifølge Bunar er det noget, de unge kærer sig en del om. Selvom de er glade for at bo i de multikulturelle forstæder, føler de sig nemlig fastlåst og stemplede af omverdenen, fordi de kommer fra disse forstæder.

De unge i Bunars artikel synes i mindre grad end de unge i fx Gilliams artikel at lave en modkultur, der spejlvender logikken i omverdens forestillinger om dem. De synes snarere at være orienteret mod at ændre de billeder, omgivelserne har af dem og forstæderne, så de bliver mere i overensstemmelse med omgivelsernes normer og værdier.

### **Klasse- og dannelsesrejsende**

Måske er den proces sammenlignelig med den proces, som også andre grupper i samfundet gennemgår, når de bevæger sig fra randpositioner ind i samfundets mainstream.

I "Komplekse rejser" fortæller Yvonne Mørck fra Roskilde Universitetscenter i hvert fald, at der er en række fællestræk ved den rejse, som minoritetsunge og majoritetsunge fra gymnasieuvante baggrunde begiver sig ud på, når de begynder i gymnasiet. Mørck beskriver begge grupper som klasserejsende, der møder en række af de samme barrierer i gymnasiet. Ifølge Mørck er de barrierer, som minoritetsunge står overfor, dog forstærkede og har i no-

gen grad andre udtryksformer end de barrierer, som majoritetsunge står overfor.

Peter Seeberg fra Syddansk Universitet beskæftiger sig i artiklen "Dannelse til uddannelse" med en lignende problemstilling – om end hans fokus er ungdomsuddannelserne i almindelighed og hans perspektiv er sammenhængen mellem mønsterbrud og dannelse.

Ifølge Seeberg er dannelse det, man bare ved, at man skal gøre. Desværre har mønsterbryderelever sjældent den dannelse, der er nødvendig i uddannelsessystemet. Det gælder ikke mindst mønsterbrydere med etnisk minoritetsbaggrund. De har svært ved at aflæse de koder, der er selvindlysende for de andre elever. Ifølge Seeberg kan læreren imidlertid være med til at afhjælpe det problem. Ikke bare ved at være en rollemodel, som eleven kan identificere sig med. Også ved at udfordre eleven, så eleven udfordrer sig selv.

Forhåbentlig vil artiklerne i dette nummer af ungdomsforskning udfordre dig, kære læser. Herfra skal i hvert fald lyde en opfordring til at blive inspireret, engageret og måske endog lidt provokeret. Det er jo unge stemmer, der vil brede sig over de næste mange sider.







En ny undersøgelse fra Center for Ungdomsforskning viser, at en del unge nydanskere drømmer om at flytte til udlandet i fremtiden. Mange af de unge føler sig socialt ekskluderet i Danmark pga. deres religiøse tilhørsforhold. Det er dog ikke ligegyldigt, hvilke unge du spørger. Drømmen om at forlade Danmark trives især blandt unge, der er kommet til landet som flygtninge eller er efterkommere af flygtninge. Samtidig er der etniske forskelle på, hvor de unge ønsker at rejse hen, hvilket knytter sig til de etniske gruppers forskellige migrationshistorier.

## "Hvis den samfundsmæssige udvikling fortsætter, så bor jeg ikke her om 10 år"

Af Tallat Shakoor

Shahid er 26 år og er ansat i en international IT-koncern. Han er født i Danmark af forældre med pakistansk baggrund og er gift med en kvinde med pakistansk baggrund, som er født og opvokset i Manchester. De bor sammen med hans forældre i en forstad til København. Han fortsætter:

*Udviklingen går i en meget negativ retning [...] Jeg ville måske gerne bo midlertidigt i Pakistan, men ellers i Egypten eller Saudi-Arabien. Jeg vil gerne bo et sted, hvor jeg ikke skal bekymre mig om at være muslim (Shahid, 26-årig mand med pakistansk baggrund).*

Shahid tilhører en gruppe af unge, som ytrer ønske om at forlade Danmark pga. oplevelser af diskrimination og racisme mod nydanskere i det danske samfund.

Spørgsmålet er imidlertid, om Shahids og andre unge nydanskere ønske om at forlade Danmark udelukkende skal ses i lyset af oplevelser af social eksklusion, eller om de unges udlængsel også betinges af forhold, som ligger i de unges egen migrationshistorik.

### **Unge nydanskere oplevelse af Danmark**

Mange undersøgelser har fokuseret på danskerens syn på indvanderne (Blum 1986; Togeby og Gasholt 1995; Andersen 2002; m.fl.), færre har

undersøgt indvandrernes oplevelse af Danmark (Møller og Togeby 1999; Gundelach og Nørregård-Nielsen 2007; Shakoor og Riis 2007 m.fl.). Disse undersøgelser har været koncentreret om relationen mellem de etniske minoriteter og den danske majoritet.

I denne artikel anlægger jeg et udvidet perspektiv, som illustrerer unge nydanskere oplevelse af det danske samfund og deres reaktion herpå, men som samtidig lægger op til, at de unges reaktioner bør ses i relation til bredere migrationsmæssige forhold.

I november 2007 publicerede Center for Ungdomsforskning i samarbejde med Trygfonden undersøgelsen *Tryghed blandt unge nydanskere*. Det var en bredt anlagt undersøgelse, som til dels havde til formål at kortlægge unge nydanskere tryghed og trivsel og til dels havde til formål at beskrive det almindelige ungdomsliv blandt unge nydanskere (Shakoor & Riis 2007). Undersøgelsen pegede på, at selvom de unge nydanskere ungdomsliv på mange måder ligner unge etniske danskere liv, er der væsentlige forskelle.

1224 unge med eksjugoslavisk, irakisk, pakistansk, palæstinensisk, tyrkisk og somalisk indvandrerbaggrund havde udfyldt et spørgeskema om bl.a. deres fritid, uddannelse, fritidsarbejde, forhold til familie indenfor/udenfor Danmark og fremtidsplaner osv., som blev opfulgt af kvalitative interviews med ca. 60 unge. De unge nydanskere havde forestillinger om fremtiden, som indebar overvejelser over bl.a. partnervalg, antal børn, erhverv og fremtidig bopæl.

Denne artikel forsøger at se nærmere på ønsket om fremtidig bopæl. Eller mere præcist: ønsket om at forlade Danmark.

### Ønsket om forlade Danmark

Der kan anlægges flere perspektiver på hensigtserklæringen om at ville forlade Danmark. Her vil jeg undersøge en udvalgt del af empirien fra *Tryghed blandt unge nydanskere*, nemlig svarpopulationens respons på spørgsmålet: "Drømmer du om at flytte ud af Danmark?". I undersøgelsen fik de unge mulighed for at vælge mellem fire scenarier: ikke at flytte til udlandet,

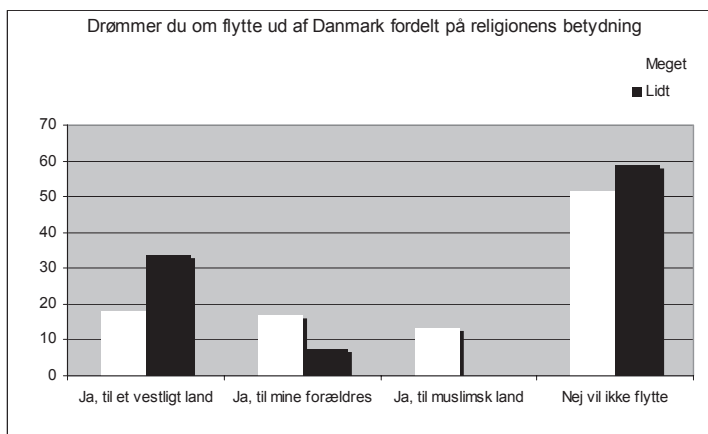


Fig. 1.



flytte til et vestligt land, flytte til forældrenes hjemland eller flytte til et muslimsk land.

Lad det være helt klart – langt de fleste unge ønskede at forblive i Danmark. Men en del af de unge delte en drøm om at flytte til udlandet i fremtiden. Dog, hvor man ville flytte hen, var der ikke enighed om. I det nedenstående vil jeg illustrere, hvorledes de unges hensigtserklæringer om at forlade Danmark fordeler sig langs køn, religiøst engagement og etnicitet.

### **Kønnet af mindre betydning**

I undersøgelsen var der et udtalt ønske om ikke at flytte fra Danmark blandt henholdsvis 51,2 pct. af undersøgelsens unge mænd og 53,7 pct. af kvinderne mellem 15 og 29 år.

De unge mænd syntes en smule mere opsatte på at ville forlade Danmark end kvinderne. Derudover var der blandt mændene generelt større tilslutning til at migrere til Vesten frem for forældrenes hjemlande eller et muslimsk land. Opsummerende kan man sige, at mændene er en anelse mere orienterede omkring udlandet end deres kvindelige jævnaldrende.

### **De mere religiøse ytrer tydeligere ønske om at forlade Danmark**

Et aspekt, som ikke blev berørt i undersøgelsen, er relationen imellem religiøst engagement og hensigtserklæringen om at ville forlade Danmark.

I undersøgelsen mente 89 pct. af respondenterne, at religionen havde større indflydelse på deres dagligdag, og 11 pct. mente, at den havde en mindre betydning på deres dagligdag. I undersøgelsen beskrev 95 pct. af respondenterne sig som muslimer, hvoraf henholdsvis 88,5 pct. og 10,8 pct. beskrev sig selv som sunni- eller shiamuslimer. Det betyder, at undersøgelsens population stort set beskriver sig selv som muslimer. Der er mindre lommer af kristne o.a. på under 5 pct. Stort set alle er således muslimer.

Det fremgår af figur 1, at interessen for at flytte til forældrenes hjemland (17 pct.) eller et muslimsk land (13,2 pct.) var størst blandt de unge, for hvem religionen har stor betydning i hverdagen. Samtidig var der en mindre interesse blandt unge, for hvem religion spiller en større rolle for at rejse til et vestligt land.

58,8 pct. af unge med et mindre religiøst engagement ønskede ikke at forlade Danmark mod 51,7 pct. blandt unge med et større religiøst engagement. Derimod ønskede 33 pct. af mindre religiøst orienterede unge at rejse til et andet vestligt land, mod kun 18 pct. blandt unge med et større religiøst engagement. I valget af enten forældrenes hjemlande eller et muslimsk land var de mere religiøst orienterede unge i klar majoritet med henholdsvis 17 og 13,2 pct.

Samlet set tegner figur 1 et billede af en gruppe unge nydanske muslimer, som i hensigtserklæringen om at ville forlade Danmark foretrækker forældrenes hjemlande eller den muslimske verden frem for et andet vestligt land.

### **Diaspora som social strategi**

Det kunne her være fristende at vove påstanden, at de unge muslimer i undersøgelsen, foretrækker at udvandre til forældrenes hjemlande eller den muslimske verden på grund af en oplevelse af en bred skepsis overfor Islam og muslimer i Danmark i det danske samfund, hvilket også ville være i god tråd med tidligere undersøgelser på området.

Det ville i hvert fald give mening i en socialantropologisk analyse: Her vil de unges erklærede ønske om at ville forlade Danmark kunne analyseres som et udtryk for de unges oplevelse af social ekskludering på baggrund af deres religiøse/etniske identitet, hvilket igangsætter en skærpelse og hærdelse af deres religiøse identiteter (Barth 1967), hvori et aspekt er forestillingen om fremtiden og fremtidens hjemlande. I en sådan analyse af den sociale konstruktion af religiøs identitet spiller fravalget af



Danmark som fremtidigt hjemland en rolle i en afstandstagen fra det danske samfund. Denne sociale strategi kan betegnes som diaspora. I perioder, hvor de unge oplever sig selv som ekskluderet fra det danske nationale fællesskab i økonomisk, sproglig, kulturel og politisk forstand, er diasporiske strategier en mulighed for at modgå den danske majoritet og bryde ud af minoritets/majoritetsrelationen. Diaspora som en social strategi er dynamisk og ændrer sig med det sociale landskab, som diaspora er født af.

Diaspora dannes bl.a. i relationer imellem minoriteter og majoritet, særligt hvis relationerne er præget af en vis grad af spænding, som involverer forskellige majoritetsstrategier overfor minoriteten (diskrimination, krav om kulturel assimilation, eksklusion på baggrund af hudfarve, religion eller andet).

Diaspora er en social strategi, hvor de unge åbent melder sig ud af det danske fællesskab – og identificerer sig med islam, andre muslimer udenfor Danmark, den muslimske verden eller forældrenes hjemlande – men forbliver bosat i Danmark. Identifikation med noget, som ligger udenfor det danske fællesskab i ideologisk, kulturel eller i geografisk forstand, bruges

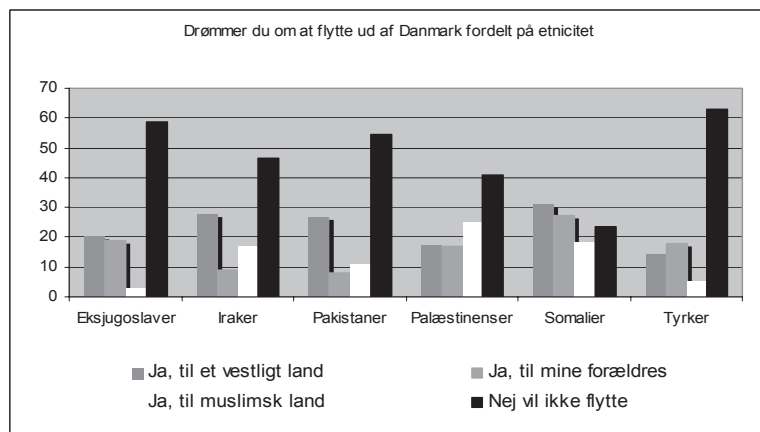
politisk indenfor det danske fællesskab til at udtrykke en afstandstagen til de ekskluderende praksisser (Clifford 1997).

### Etnicitet og ønsket om at forlade Danmark

De unge indgår altså i en daglig interaktion med det danske samfund, hvor de medvirker i forskellige sociale processer, som nogle unge oplever som ekskluderende. Selvom det kan være nok så vigtigt, giver det ikke et fyldestgørende forklaring på de unges hensigtserklæringer om at ville forlade Danmark.

Jeg vil i det følgende pege på nødvendigheden af at udvide perspektivet på de unges udlængsel til også at involvere elementer i de unges migrationsbaggrund.

Det er en central pointe i migrationsforskningen, at socioøkonomiske forskelle mellem etniske indvandrergupper både afspejler de postmigratoriske socioøkonomiske forhold i modtagerlandet og reflekterer premigratoriske forhold (familiemæssige, samfundsmæssige og regionale forhold) i afsenderlandene (Zhou 2002). Det vil sige, at de etniske indvandrergupper ikke reagerer ens på de samfundsmæssige



Figur 2.



vilkår (samt de indvandrerpolitiske tiltag), som de møder i Danmark.

Med denne pointe in mente er det ikke overraskende, at der tegnes et billede af vidt forskellige ønsker for fremtidens hjemlande indenfor de udvalgte etniske grupper.

Figur 2 viser, hvordan de unge fordeler sig omkring ønsket om at forlade Danmark i forhold til deres etniske tilhørsforhold. Opdelingen langs etnisk tilhørsforhold viser, at hensigtserklæringen om at ville forlade landet fordeler sig forskelligt imellem de etniske grupper.

Ligesom i figur 1 domineres billedet af unge nydanskere, som ikke ønsker at forlade Danmark. Med én undtagelse: blandt unge nydanskere med somalisk baggrund er der faktisk flere som ønsker at vende tilbage til forældrenes hjemland, end der er unge som ønsker at blive i Danmark.

### Unge somaliere længes væk

Unge med somalisk baggrund dominerer stort set i hensigtserklæringen om at forlade Danmark. I forhold til at ville forlade Danmark til fordel for et andet vestligt land er det først og fremmest unge med somalisk baggrund (31 pct.), som udtrykker dette ønske, efterfulgt af unge med irakisk baggrund (27,8 pct.) og af unge med pakistansk baggrund (26,6 pct.) på en tredjeplads.

I forhold til at ville foretage en outmigration tilbage til forældrenes hjemlande er det også først og fremmest hos somalierne (27,3 pct.), man finder denne indstilling, efterfulgt af unge med tyrkisk baggrund (17,9 pct.) og eksjugoslavisk baggrund (18,7 pct.).

Migration til et muslimsk land er højest på ønskesedlen hos unge med palæstinensisk baggrund (16,7 pct.), efterfulgt af unge med henholdsvis somalisk (18,2 pct.) og irakisk baggrund (16,7 pct.).

Blandt unge med tyrkisk baggrund er der flest, som ikke ønsker at forlade Danmark (62,9 pct.), efterfulgt af unge med eksjugoslavisk (58,7 pct.) og pakistansk baggrund (54,7 pct.).

Fordelingen af undersøgelsens population langs etnicitet giver flere nuancer i forhold til, hvem der har udlængsel, end hvis der kun ses på de unges religiøsitet. Somaliere dominerer stort set i enhver form for udlængsel, uanset om den er rettet imod et andet vestligt land, forældrenes hjemlande eller et muslimsk land.

Derimod tegner der sig et mere komplekst og langt fra entydigt billede, når vi ser på de andre etniske grupper. Tager man dog spørgsmålet om afsenderlande, årsag til migration samt hvorvidt de unge selv er immigranter eller efterkommere i betragtning, aner man, at migrationshistorien også kan bidrage til en forståelse af de unges ønske om at forlade Danmark.

### Migration afgørende for udlængsel

At der er et overtal af somaliere som ønsker at forlade Danmark hænger sandsynligvis sammen med, at størstedelen af undersøgelsens unge somaliere er immigranter. Det er ikke udsædvanligt at drømme om returnmigration eller videremigration er mere levende blandt første generationsmigranter, særligt hvis der er tale om en population af flygtninge, som det er tilfældet med unge med somalisk baggrund.

Blandt undersøgelsens unge med palæstinensisk baggrund er det interessant, at majoritetens udlængsel er rettet imod et andet muslimsk land frem for forældrenes hjemlande. Mange af de unge med palæstinensisk baggrund er enten ankommet til Danmark som ganske små eller er født i Danmark. En stor del af de unge med palæstinensisk baggrund er efterkommere af immigranter, som flygtede til Danmark fra Libanon eller Jordan.

Og bortset fra de unge med tyrkisk baggrund er de unge palæstinensere mindst interesseret i at forlade Danmark for et andet vestligt land.

Omvendt synes den tyrkiske, pakistanske og eksjugoslaviske population synes således at have en majoritet af unge, som ikke ønsker at forlade Danmark. Disse tilhører de æl-





dre migrantgrupper, og de unge er typisk efterkommere af arbejdsmigranter, som er ankommet i 1970'erne. Derfor er det heller ikke overraskende, at unge med pakistansk og eksjugoslavisk baggrund udtrykker et ønske om at forlade Danmark til fordel for et andet vestligt land, hvis det skulle være.

### Et mere nuanceret billede

Det er interessant at se, hvorledes de unge fordelers sig forskelligt, hvis man ser på fordelingen på henholdsvis religion og etnisk tilhørsforhold. Det socialantropologiske perspektiv på social kategorisering og eksklusion samt et migrationsorienteret perspektiv på de unges oprindelseslande og migration nuancerer billedet af de unges hensigtserklæring om at forlade Danmark. Disse to perspektiver åbner for en forståelse af, at de unges udlængsel ikke kun er betinget af deres status som etniske minoriteter – men også som medlemmer af migrantpopulationer med migrationshistorikker, som knytter sig til bestemte steder på bestemte tidspunkter.

Hensigtserklæringen fremstår som et resultat af både oplevelser af social eksklusion i Danmark og som et resultat af bredere migrationsrelaterede faktorer som afsenderlandets status, årsag til migration, og hvorvidt der er tale om første eller anden generation af migranter. Hensigtserklæringen om at ville forlade Danmark kan i første instans anskues delvist som en diasporisk strategi blandt unge, som oplever sig selv som ekskluderede fra det danske samfund på baggrund af religion – og i anden instans som en orientering, der er et resultat af de migrationspopulationer, som de unge tilhører. Man kan dog konstatere, at der er en overvægt blandt de unge, som i ord længes efter et andet hjemland, og samtidig tilskriver religion (islam) en større betydning i deres liv. Ligesom man kan konstatere, at der blandt de nydanskere, som hovedsageligt er ankommet til Danmark som flygtninge eller blandt efterkommere af flygtninge, trives en drøm om at flytte udenfor Danmark.

### Tilbage til Shahid

Det er vigtigt at forstå, at Shahid med sit kritiske udsagn udtrykker sin egen frustration over livet som etnisk minoritet i Danmark. Han benytter sig af en diasporisk strategi. Samtidig er det imidlertid også vigtigt at huske på, at Shahid er en del af det pakistanske fællesskab i Danmark og dermed også involveres i de sociale, historiske, uddannelsesmæssige m.m. dynamikker, som udspiller sig indenfor dette – og påvirker ønskerne for videre migration, som illustreret i figur 2.

*Tallat Shakoor er forsker ved Center for Ungdomsforskning.*

### Litteratur

Andersen, J.G (2002): *Danskernes holdninger til indvandrere. En oversigt. Amid Working Paper Series, 17.* Aalborg: Aalborg Universitet, Amid.

Barth, Fredrik (1969): *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference.* George Allen & Unwin.

Blum, Jacques (1986): *Racisme på dansk.* Samfundsfagsnyt.

Møller, Birgit og Lise Togeby (1999): "Diskrimination i Danmark". I: Dagbladet Politiken, 22. marts 1999.

Clifford; James (1997): *Routes.* Harvard University Press.

Gasholt, Øystein og Lise Togeby (1996): "I syv sind: danskernes holdninger til flygtninge og indvandrere." I: *Politica*, 1. udg., 2. oplag.

Gundelach, Peter og Esther Nørregård-Nielsen (2007): *Etniske gruppers værdier.* Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.

Gundelach; Peter og Esther Nørregård-Nielsen (2007): *Etniske gruppers værdier – Baggrundsrapport.* Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.





Shakoor, Tallat og Rie Wellendorf Riis (2007):  
*Tryghed blandt unge nydanskere*. Center for  
Ungdomsforskning, Århus Universitet.

Zhou, Min (2002): "*Ethnicity as social capital:  
community-based institutions and embedded  
networks of social relations*". I: Loury, Glenn C. et  
al.: *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy*.  
Cambridge University Press, 2005.







Når den offentlige debat stiller skarpt på religiøsiteten blandt muslimer, begynder muslimerne at stille skarpt på sig selv som religiøse. Det er en cirkelslutning, som også påvirker unge muslimer. Seniorforsker Garbi Schmidt har spurgt en række unge med indvandrerbaggrund, hvorfor de er blevet aktive muslimer. De beretter, at de siden barndommen har skullet besvare omverdenens spørgsmål om, hvad det vil sige at være muslim.

## Den religiøse cirkelslutning

Af Garbi Schmidt

Religion, ikke mindst islam, har været et vigtigt tema i den offentlige debat igennem de seneste år – også for Muhammed-krisen.

Et blik på de forudgående år, og ikke mindst de måder, som muslimske minoriteter i Danmark er blevet synlige i denne periode, kan hjælpe os til at forstå forudsætningerne og præmisserne for denne nutidige debat, og for, hvorfor muslimske grupper i Danmark vælger de offentlige strategier, som de gør. Analysen af perioden tydeliggør også, at debatten om islam ikke blot handler om minoriteter, men i ligeså høj grad om forskellige, stridende måder at forstå det danske på.

### En fredag på Rådhuspladsen

Nogle af os husker en fredag i 2002, omkring middagstid, hvor det muslimske kald til bøn lød over Rådhuspladsen i København. Det var en af disse vindfulde, våde aprildage, hvor foråret endnu ikke havde fået nok kraft til at drive kulden helt væk, og himlen dermed var tegnet i gråt. Men på pladsen syntes det ikke at påvirke de mange mennesker, som var samlet den dag.

Som ritualet påkræver, knælede folk og rørte underlaget foran dem med deres isser – om end på tæpper eller plastik. Og hvor himlen var grå, var pladsen farvet med en egen, broget pallet. Her var gamle og unge, mænd og kvinder (de sidste bedende bag mændene), og folk fra mange etniske grupper repræsenteret.

Det er værd at genopfriske fire elementer, som kendetegnede begivenheden. For det første, netop forskelligheden i alder og etnicitet, som kendetegnede deltagerne. Billedet understreger den diversitet, som islam og muslimer i Danmark kendetegnes ved. Konsekvenserne heraf vil jeg vende tilbage til.

For det andet, at fremtrædende deltagere i planlægningen af fællesbønnen på Rådhuspladsen var unge mennesker. Imamen, som holdt prædikenen den dag, var en ung mand ved navn Fatih Alev, som både var et kendt navn i dagspressen, men så sandelig også i lokale muslimske miljøer. For det tredje var fællesbønnen genstand for massiv mediebevågenhed.

Og for det fjerde – hvilket fremgik af morgens avisoverskrifter – havde den bevågenhed, som havde samlet sig om fællesbønnen



været en stor en provokation for nogle ukendte gerningsmænd, at de samme morgen havde overhældt pladsen med svinegylle. Gyllen var godt nok fjernet, da fredagsbønnens deltagere samlede sig, men budskabet om, at nogle fandt en muslimsk bøn på en af Danmarks centrale pladser upassende, hang stadig i luften.

### Majoritet og minoritet mødes

Disse fire elementer – den interne forskellighed, de unges fremtrædende betydning, islam og muslimer som mediefænomen og islam som en provokerende faktor, som af nogle ses som i absolut modsætning til det danske – er værd at inddrage i en analyse af de muslimske samfund, som er vokset frem i Danmark igennem de sidste fire-fem årtier. En sidste ting, som det kan være værd at lade fællesbønnen være illustration af, er, at flere af disse elementer ikke ensidigt skabes blandt muslimer selv.

Fællesbønnen finder sted i et offentligt rum, ikke i en moske. Pladsen er også præget af fodgængere og andre, som blot defilerer forbi, men alligevel ser, hvad der foregår, og dermed tager del i begivenheden. Begivenheden er blandt andet derfor noget, som indeholder et fælles rum, en kommunikation, et møde mellem minoritet og majoritet. Og således synliggøres islam, herunder en muslimsk identitet, ikke kun som noget, der skabes blandt muslimer, men som også afhænger og påvirkes af os, som ikke deler denne tro.

### Islam i det offentlige rum

I bogen *Muslim i Danmark – muslim i verden*, som netop er udkommet, behandler jeg den rolle, som islam og muslimer spiller i det offentlige, danske rum – og samtidig, hvad det danske, det offentlige, det politiske betyder for muslimer i Danmark.

Mit udgangspunkt i bogen er nogle af de sunnitiske muslimske ungdomsforeninger, som er opstået i Danmark fra starten af 1990'erne og frem. Tidsmæssigt ligger bogens fokus imellem året 2001, hvor også Danmark blev påvirket af de terroranslag, som udførtes af radikale islamister i USA, og frem til den natio-

nale og internationale krise, som udløstes af karikaturtegningerne i Jyllandsposten i efteråret 2005.

Efter 2001 har det politiske og mediekommunikerede fokus på islam været intenst. Besættelsen af Irak har skabt øget frygt for international islamistisk ledet terrorisme, og tilstedeværelsen af en dansk fange i den amerikanske interneringslejr på Guantanamo satte også en overgang sine spor i debatten.

Nationalt har vi i perioden været vidner til en øget opmærksomhed på imamers rolle og et øget pres blandt nogle muslimske grupper for at markere islam offentligt, for eksempel når det gælder opførelsen af en stormoske i Århus eller København. Vi har også set en øget politisk bevidsthed blandt aktive muslimer, og der er blevet gjort et antal forsøg på at skabe et fælles talerør, der blandt andet kunne markere sig over for statslige og politiske dagsordener og institutioner.

Samspillet mellem unges forståelse og præsentation af deres religiøse identitet, deres markering af den religiøse identitet igennem foreningslivet, og debatten om islam i den offentlige sfære giver grundlag for at forstå væsentlige dynamikker i det danske samfund i denne periode. Disse elementer har betydning for, hvorfor en Muhammed-konflikt i det hele taget blev til, og hvorfor islam i Danmark ser ud, som den gør.

### Selvopfyldende cirkelslutning

Den offentlige debats fokus på islam udgør sin egen selvopfyldende cirkelslutning. Når der i offentligt debat stilles skarpt på religiøsitet blandt muslimer i det danske samfund, begynder denne gruppe at stille skarpt på sig selv som religiøs. Og når dette sker, bliver det religiøse let udgangspunkt for, hvordan denne gruppe markerer sig i det offentlige rum – hvilket naturligt gør, at offentligheden kommer til at se gruppen som særligt religiøs.





For at illustrere dette kan vi vende tilbage til bønnen på Rådhuspladsen. Deltagerne delte det at være muslimer, men på mange andre områder var de meget forskellige. Mange talte forskellige sprog og kom fra forskellige dele af verden. Kulturelt og socialt kunne de være helt forskellige. Nogle havde sikkert boet lang tid i Danmark – var født her – andre ganske kort tid. Dette var og er elementer, som de identificerer sig med som noget primært, og uden, at det religiøse nødvendigvis spiller nogen større rolle.

Hvad der sker i en dansk kontekst (men også udenfor Danmarks grænser) er, at identiteten som indvandrer/etnisk minoritet "religiosificeres" i det offentlige rum. Religionen bliver dermed en oplagt måde at manifestere sig selv på, politisk og socialt. Og således fortsætter cirklen.

### **Hvorfor bliver unge aktive muslimer?**

Langt hovedparten af de unge muslimer, som jeg har snakket med, har indvandrerbaggrund. De er opvokset i familier, hvor islam har været en del af hverdagen, men de beskriver ikke opvæksten i sig selv som udgangspunktet for, hvorfor de er blevet aktive muslimer.

Ligeså væsentligt er, at de fra tidligt i deres skolekarriere har fået spørgsmål fra andre elever og lærere om, hvad det vil sige at være muslim, samt at de som mennesker har været søgende efter religiøse svar.

Den religiøse søgen synes særligt at gøre sig gældende i de sene teenageår og giver sig for denne gruppe udslag i, at de med egne ord "vælger" islam. Rent praktisk betyder dette bl.a. for den gruppe unge, som jeg har haft kontakt med, at de har engageret sig i muslimske ungdomsforeninger.

### **De muslimske ungdomsforeninger**

De ældste af de muslimske ungdomsforeninger, som jeg har undersøgt, Muslim Youth League og Women Youth League, blev etableret omkring 1990. Begge foreninger blev etableret som ungdomsafdelinger – henholdsvis for unge mænd og kvinder – under den pakistansk grundlagte orga-

nisation Idara Minhal ul-Quran (Koranens Vej), som har dansk hovedsæde i Valby.

De to foreninger markerede sig hurtigt udadtil ved fx at satse på at holde foredrag på gymnasier og i folkeskoler. I år 2000 var de værter ved en stor konference i den Sorte Diamant i København, hvor bl.a. daværende kulturminister Elsebeth Gerner-Nielsen og Minhaj ul-Quran's grundlægger, Tahir ul-Qadri, deltog som oplægsholdere.

Særligt kendt blev de to ungdomsforeninger dog året efter, da de under et TV-indslag blev anklaget for i det skjulte at arbejde for et islamisk verdensherredømme og tillige for at støtte det daværende Talibanstyrer i Afghanistan. Mona Sheikh, en ung folketingskandidat og medlem af Women Youth League, blev underkastet skarpe spørgsmål fra presse og offentlighed. Kunne hun virkelig være både demokrat og medlem af Women Youth League? Udgangen på sagen blev, at Sheikh og en anden ung radikal politiker, Babar Baig, der var medlem af Muslim Youth League, trak deres kandidatur tilbage.

Kendetegnende for mange af de muslimske ungdomsforeningers virke er således, at de både er offentligt fokuserede, men at deres virke ofte også i denne offentlighed forbindes til og ses som udtryk for politiske ambitioner.

Nogle gange er den offentlige rolle, som en muslimsk ungdomsforening spiller, begrænset til, at den afholder foredrag og åbent hus dag i den lokale moske. Andre gange, som i sagen omkring Minhaj ul-Qurans ungdomsafdelinger, når opmærksomheden et nationalt niveau. Nogle foreninger er meget aktive i medierne. Organisationer som Muslimer i Dialog (etableret 2003) har fx en udpeget talsmand, og på samme måde har forkvinden for Kritiske Muslimer, Sherin Khanan, været en flittig debattør i aviser og på TV.

Også en bevægelse som Hizb ul-Tahrir, der trækker et ungt publikum, kan siges at lægge en nationalt orienteret presse-strategi for dagen, når den holder stormøder og konferencer med ofte ganske provokerende overskrif-





ter og taler. Muslimske ungdomsforeninger i Danmark er i høj grad synlige foreninger, men på hver deres måde. Denne synlighed er et udtryk for, og reaktion mod en løbende debat i offentligheden, men synligheden fordrer og giver også stof til denne debat.

### **På tværs af etniske skel**

Et andet vigtigt kendetegn ved de muslimske ungdomsforeninger, også når vi har fokus på deres synlighed, er deres interne forskellighed. Hvordan forskelligheden historisk har tegnet sig igennem de seneste tiår har ændret sig fra særligt at have baggrund i etniske forskelle til at have baggrund i fortolkningsmæssige forskelle. Der er forskel på en forening som Muslimer i Dialog, hvor netop dialogen, både mellem muslimer og med det omgivne samfund er vigtig, til Hizb ut-Tahrir, hvor dialogen med det omgivne samfund skal minimeres og afvises.

De forskelle, som er udtalte i foreningerne i dag understreger i stor udtrækning den påvirkning, som islam og unge muslimer undergår i en dansk kontekst. Det etniske tilhørsforhold, som gør sig gældende i nogle af de ældre foreninger er måske ikke længere så attraktivt for de unge, som har levet hele deres liv i Danmark, og som søger en fortolkning af islam, på tværs af etniske skel, og som foregår på dansk.

Sådanne unge mener måske heller ikke, at den imam, som leder fredagsbønnen i den lokale moske, ved nok om, hvad det vil sige at være en danskfødt ung muslim. Derimod bruger de i stor udstrækning andre unge muslimer som sparringspartnere og er inspireret af nutidige internationale muslimske tænkere som Tariq Ramadan og Hamza Yusuf, som begge taler ind i – og for – islams samhörighed med en vestlig kontekst. Andre lader sig inspirere af andre globalt eksisterende bevægelser, såsom Hizb ut-Tahrir, som har helt andre forståelser af, hvad en universalistisk tolkning af islam, som overskridet etniske skel, indebærer.

Etnisk fragmentering blandt muslimer i Danmark er fortsat af betydning, men lige så vigtig er forskelle i religiøs fortolkning, ikke mindst i forhold til, hvordan man skal forholde sig til det omgivne samfund.

### **Skadelige eller stigmatiserede**

For at forstå, hvilken vej vindene blæser for islam i Danmark, giver det umiddelbart mening at se på det muslimske foreningslivets udvikling og prioriteringer. Og for at forstå disse prioriteringer er det oplagt at se samfundet med dets debatter, politikere, historie og traditioner, som en naturlig med- eller modspiller. Hvad vi egentlig mangler er at stille skarpt på de overordnede debatter om islam, som finder sted i feltet på tværs af minoritet og majoritet – ikke for at pege fingre af dem som deltager eller udpege nogle som ofre i debatten og andre som skurke, men fordi denne debat faktisk udgør et felt i sig selv.

Debatten tager nok udgangspunkt i, hvilken rolle en (religiøs) gruppe mennesker forventes at skulle spille i det danske samfund, men overordnet set handler debatten om dette samfund og de værdier, som det bygger på. Går man dybere ned i debatten og ser på, hvem der deltager i den, er det markant, at dets fronter ikke udgøres af muslimer versus ikke-muslimer, og slet ikke mellem minoritet versus majoritet: Man kan både finde absolut islamskeptiske indvandrere og islamforstående majoritetsdanskere. Frontlinien går mellem dem, som ser islam og muslimer som skadelige (i større eller mindre grad) for det danske samfund, og dem, som mener, at det er den stigmatiserende forståelse af islam, som er underminerende for de idealer, som de mener, at Danmark bygger på.

En sådan analyse, sådan som jeg har foretaget i min undersøgelse, viser også, at det radikale sprog – der, hvor den anden forvandles fra menneske til ideologi – findes inden for begge poler i debatten. Det er ikke kun et sprog, som findes blandt muslimer, men også i dele af





det politiske spektrum, som forbindes med majoritetsbefolkningen.

### **Hvad nu hvis majoriteten ikke var så fokuserede på religion?**

Hvordan religion som sådan kommer til at spille så afgørende rolle i debatten om fælles værdier i et samfund, som anser sig selv for sekulært, er en kronik værd i sig selv. Hvad min undersøgelse viser, er, at religionen i starten af det 21. århundrede fortsat spiller en central rolle i en national selvforståelse, og er afgørende for den måde, som nogle grupper i det danske samfund bliver synlige på.

Lidt provokerende kan man afslutningsvis spørge sig selv om, hvorvidt disse minoritetsgrupper i mindre grad ville markere sig på baggrund af religion, hvis majoriteten selv holdt op med at fokusere på dette element som afgørende for deltagelse i samfundets processer. Hermed ikke sagt, at religionen dermed ville miste sin værdi for den enkelte. Men det kunne give andre muligheder for at mødes og andre ting at mødes om.

*Garbi Schmidt er seniorforsker og programleder ved SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.*





Når etniske minoritetsdrengene laver ballade i skolen, opfatter lærerne det ofte som mangel på fornuft. Men mange af drengene har på forhånd tabt spillet om kulturel kapital i den danske folkeskole og har opgivet at få lærernes anerkendelse. I stedet har de skabt en modkultur, der vender skolens logik på hovedet. Balladen er et centralt element i denne modkultur, der følger sin helt egen fornuft.

## Balladens fornuft

Af Laura Gilliam

Spørger man lærere i den danske folkeskole, kender de fleste til problemkategorien "de tosprogede drenge". Kategorien har ikke altid haft disse problemkonnotationer men synes i stadig højere grad at blive forbundet med uro, ballade og faglig svaghed. På den københavnske skole Sønder skolen er det ligeledes oftest "de tosprogede drenge" eller individuelle etniske minoritetsdrengene, der bliver omtalt som "problematisk", "umulige" og "obstruerende" på lærerværelset. De syv etniske minoritetsdrengene i 4a/6a er blandt dem, der bliver diskuteret aller mest. Klassens lærere ærgrer sig over, at drengene "ødelægger undervisningen", "skaber problemer" og "har alt andet i hovedet end opgaverne, som de bliver stillet overfor".

Flere af lærerne mener, at drengene mangler sociale kompetencer, empati og selvindsigt og er stærkt bekymrede for dem: de er "omsorgskrævende", "går ikke ind og tager et ansvar", "de skal ydrestyres, fordi de har ingen indstyrtning", "deres problem er, at de ikke kan tage hånd om sig selv" og "ikke kan se sig selv udefra". Som 4a/6as klasselærer udtrykker det, handler arbejdet med "de tosprogede" derfor om at

"sætte ind i forhold til deres værdier for at ændre deres ansvarsfølelse og få dem til at reflektere over, hvordan de handler og virker på andre".

Det frustrerer dertil lærerne, at drengene handler ufornuftigt i forhold til deres egne fremtidsmuligheder og ødelægger tingene for sig selv. Ifølge lærerne ligger problemet dels i drengenes opdragelse i deres muslimske hjem, der ikke kræver nok af deres drengebørn, dels i deres ressourcetsvage familier, som har "store sociale problemer". For at kompensere for dette tager lærerne mange moralske samtaler med drengene, men et par af dem er også sendt til psykolog, fordi de bliver opfattet som "behandlingskrævende".

Jeg vil her argumentere for, at drengenes adfærd i skolen ikke skal forstås som socialt inkompetent og ufornuftig, og at der, uanset hvordan drengene er opdraget derhjemme, er nogen dynamikker i skolen, som forklarer deres praksis. En analyse af drengene i 4a/6a viser, at når det ofte er de etniske minoritetsdrengene, der bliver den danske folkeskoles ballademagere, kan det være fordi, ballade er en praksis, der er blevet "fornuftig" for disse børn, men også en



praksis, der har indfanget dem i sine egne magt-strukturer, som blandt andet er så svære at undslippe, fordi drengenes identitet som drenge, indvandrere og muslimer efterhånden er tæt forbundet med en position som skolens ballademagere og samfundets bøller.

### **Det etniske skel mellem de dygtige og de dårlige elever**

I 2002-2003 tilbragte jeg syv måneder i 4a/6a på Søndereskolen; først fem måneder i 4. klasse og senere to måneder i samme klasse, da klassens elever gik i 6. klasse. I løbet af mit feltarbejde så jeg en klar diskrepans mellem lærernes intentioner på den ene side og lærernes praksis og børnenes forståelser på den anden side. Lærerne omkring klassen ønsker at inkludere de etniske minoritetsbørn, og at etnicitet skal være ligeegyldig for samværet i skolen, men på lærerværelset synes etnicitet at være en relevant kategori, idet børnene oftest omtales som de danske og de tosprogede børn, og de sidste ofte bliver omtalt i problematiserende vendinger.

Blandt børnene er der et endnu stærkere fokus på etnicitet, og børnene definerer sig som *danskere, pakistanere, marokkanere, palæstinensere* osv. Men der er også en klar forståelse blandt klassens 13 etniske minoritetsbørn af, at de danske børn er lærernes foretrukne elever, at de selv som *indvandrere/udlændinge/muslimer* er dårlige elever, der laver ballade og er aggressive. Selvom de etniske minoritetspiger ofte præciserer, at dette primært gælder drengene, laver de også disse generaliseringer om den kategori, de tilskriver sig.

Når jeg beder børnene rangere kort med navne på klassens elever efter, hvem der er dygtigst, er det generelle billede, at de fleste etniske danske børn ender i de øverste kategorier, og at de etniske minoritetsbørn – på nær en enkelt etnisk minoritetspige, der bliver placeret i en af de øverste kategorier – ikke sætter sig mellem de *dygtige* men enten middel eller lavest. På samme måde bliver de af andre kategoriseret i de mellemste eller laveste kategorier.

Her er det slående, at det først og fremmest er de etniske minoritetsdrenge, der ender i bunden af dygtighedshierarkiet. Det samme mønster går igen, når jeg spørger, hvem lærerne bedst kan lide. Men mønsteret bliver vendt på hovedet, når jeg beder dem rangere, hvem der laver mest ballade med undtagelse af, at her sætter børnene generelt to af de tre etniske danske drenge lige efter de etniske minoritetsdrenge, der bliver placeret i toppen som dem, der laver mest ballade.

### **Skolens kriterier for dygtighed skaber skel**

I løbet af de syv måneder, jeg tilbragte i klassen, fik jeg en god forståelse for, hvorfor disse rangeringer har så stærkt et etnisk og kønnet mønster. Selvom lærerne ikke ønsker at gøre forskel mellem de *danske og tosprogede børn*, synes de dog at gøre dette umærkeligt foranlediget af de bedømmelseskriterier, de anvender i forhold til børnene – altså kriterierne for, hvilket sprog, hvilken viden og hvilke praksisformer som anerkendes i skolen.

Jeg så igen og igen, hvordan det er de etniske danske børn, og især de to middelklassebørn af slagsen, Johanne og Frederik, som får ros, bliver trukket frem som det gode eksempel, har den gode forklaring, kan beskrive noget i de detaljer, lærerne finder vigtige, men først og fremmest taler det standarddansk, der opfattes som det intelligente sprog i skolen. De etniske minoritetspiger Milena og Nada, hvoraf den første bliver kategoriseret blandt de dygtige ellers etnisk danske børn, taler det samme sprog og klarer sig også godt. Omvendt synes resten af de etniske minoritetsbørns bidrag til timerne at blive set som utilstrækkelige eller forkerte. Deres tosprogede dansk og forskellige etnolekter bliver opfattet som dårligt dansk og ofte rettet.

Men en anden årsag til, at børnene bliver opfattet som fagligt svage, er deres tilgang til undervisningen. Sagen her er ikke blot, som nogle kritikere af monokulturel undervisning mener, at lærerne ikke anerkender det, de etniske minoritetsbørn byder ind med. Det synes





snarere at forholde sig således, at den kulturelle ramme, der sættes af undervisningen, betyder, at mange af de etniske minoritetsbørn har opgivet at byde ind, fordi de har erfaret, at det, de kommer med, ikke har relevans eller legitimitet. I 4a/6a kan man fortolke nogle af børnenes bidrag som forsøg på at ramme den rigtige form, men de lykkedes oftest ikke at gøre og sige det, der konnoterer dygtighed. Men mange forsøger slet ikke at svare og holder i stedet lav profil, og atter andre keder sig og leder efter anden adspredelse eller laver ballade i stedet. Som selv den mest tolerante lærer ville, kategoriserer klassens lærere en sådan adfærd og sådanne bidrag til undervisningen som utilstrækkelige og konkluderer derfra, at de etniske minoritetsbørn mangler de nødvendige evner.

Dette bidrager til, at det, på trods af lærernes stærke ønske om ikke at markere forskel, oftest er de etniske minoritetsbørn i klassen, der bliver sendt til ekstraundervisning, bliver rettet, men også kritiseret for ikke at deltage, for at gøre noget forkert, for ikke at være motiveret nok eller for at lave ballade. Hvad der er vigtigt at se, er, at børnene ikke forholder sig passivt men aktivt til dette. De fleste etniske minoritetspiger i klassen oplever ikke at være dygtige, men lærerne synes generelt, at de er nogle søde piger, og de synes derfor at have en rimelig relation til lærerne. Men de etniske minoritetsdrengene ser det etniske mønster, der er på lærernes ris og ros, og tolker det som et tegn på, at lærerne ikke kan lide dem og foretrækker *pigerne* og *danskerne*, og dette informerer deres selvforståelse og positionering i skolen. De omtaler sig selv som *kejler* og *dumme* men synes også at have opgivet at få anerkendelse hos lærerne. De har vendt sig mod de andre drenge og søger en alternativ status i hård maskulinitet og udfordring af skolens krav om dygtighed og engagement.

### **Ballade som strategisk praksis**

Ser man nærmere på drengenes ballade, handler den da også i stort omfang om højlydt at demon-

strere, at de ikke giver noget for den begavelse og dygtighed, som andre end de selv tilskrives. Man kan sige, at den er en udfordring af uddannelsesfeltets illusio – det vil sige den internaliserede interesse i uddannelsesfeltets spil om kapital – og dens definition af kulturel kapital (Bourdieu 2001 [1998]). I timerne konkurrerer drengene således om, hvem der har afleveret færrest opgaver og driller konstant dem, der svarer rigtigt eller engagerer sig i undervisningen. Men de forsøger også at få kontrol med tiden og rummet og at hyle lærerne ud af den gennem larm, regelbrud, og kropslige udfoldelser.

I denne ballade kan man se et forsøg på at redefinere, hvad tiden og rummet skal bruges til, og hvad det "gælder om" i dette rum, og ikke mindst et forsøg på at udfordre lærerens autoritetsposition og definition af kapital. Når en sådan adfærd kan betale sig for drengene, trods de mange sanktioner det medfører, må man forstå, at drengene netop har opgivet spillet om kulturel kapital og dermed at få anerkendelse hos lærerne som begavede og kompetente børn. Som mange drenge før dem har de etableret en modkultur, der er baseret på en spejlvending af, hvad der værdsættes i skolen, men som i deres tilfælde er koncentreret omkring en opposition mellem *danskere* og *indvandrere/udlændinge/muslimere* (Willis 1977, Ogbu 1987).

Balladen er derfor bedre at forstå som en strategisk praksis i det spil om status, der foregår i skolen. De etniske minoritetsdrengene er i en situation, hvor de oplever, at de ikke kan opnå positionen som den gode elev, da de ofte betvivler deres egen begavelse, oplever at deres etnolekter, såsom *perkerdansk*, konnoterer dumhed, og at lærerne ikke kan lide dem. Hvis de stræber efter at blive gode elever, eller blot forsøger at tilpasse sig elevnormen gennem en aktiv og engageret holdning til skolearbejdet, vil det kræve store sociale ofre i form af tab af venskaber og de nedværdigende drillerier, som alle, der deltager for ihærdigt i undervisningen i denne klasse, oplever. Det er derfor kommet dertil, hvor det giver mest mening for drenge i





deres position at opgive spillet om skolens kapital og stræbe efter den status, de kan få internt mellem drengene.

Når lærerne klager over, at drengene handler ufornuftigt og mangler sociale kompetencer, er det fordi, de ikke ser, at drengene blot spiller et andet socialt spil end det, de forventer, og faktisk handler fornuftigt og med stor social kompetence i forhold til den spejlvending af skolens logik, der gælder her (Gilliam 2006). Meget af den adfærd, som lærerne ryster på hovedet af og forstår som irrationel og komplet hoved under armen-agtig, følger da også sin egen logik og sociale regler.

### Balladehierarkiet

Drengenes ballade har således en stærk performativ og rituel karakter. Balladen udfordrer nok skolens rammer men bryder dem ikke konsekvent og tager ofte form af en rituel sekvens mellem drengenes udfordring og lærernes disciplinering, der oftest ender med, at drengene tilpasser sig disciplineringen. Der går meget tid med snak om, hvad man vil gøre, og hvad man har gjort, og drengenes opmærksomhed er hele tiden rettet mod hinanden under balladen; den skal ses og høres af de andre drenge (Haavind 2003:95). For at fastholde deres status mellem de andre drenge, må drengene hele tiden "performe" ballade og den rette hårde maskulinitet, hvilket kræver en del indsigt i det sociale spil mellem drengene.

Dette illustrerer Enrico, da jeg beder ham vise mig, hvem der laver mest ballade i klassen ved hjælp af de førnævnte navnekort, og han har delt drengene op i nogle grupper og placeret sig selv mellem to drengegrupper:

Laura: Hvad siger du; [du er] imellem Üzlan, Mohammed og de fire dér [Merdzan, Kamal, Yosef og Hamid]?

Enrico: Ja, altså, sådan jeg er bedre [til at lave ballade] end de dér [Mohammed og Üzlan], altså og jeg er heller ikke helt kommet op [til Merdzan, Kamal, Yosef og Hamid]. (..) Så er

jeg halvt her og sådan (...) jeg er sådan lige mellem. [jeg flytter hans kort op imellem de to grupper] Ja, sådan synes jeg.

Laura: Hvad skal du så gøre for at være med hos de fire dér [Merdzan, Kamal, Yosef og Hamid]?

Enrico: Nogle gange laver vi bare sådan nogle ting, og så kommer jeg sammen med de dér [Merdzan, Kamal, Yosef og Hamid], og så efter tre dage eller sådan så, så hvis jeg ikke har gjort noget i lang tid eller sådan og ikke har leget med dem eller sådan, så går jeg langsomt bagud. Og så når jeg ser, at jeg kommer lidt for langt bagud, at de næsten ikke gider, så skynder jeg mig lige at lave noget, sådan så jeg kommer lidt mere op, fordi jeg ikke vil helt ned til de dér (Laura: Altså Mohammed og Üzlan?), så begynder jeg at, ja, så kommer de [Mohammed og Üzlan] og vil snakke med mig, og [siger]: "De dér, de er irriterende" [Merdzan, Kamal, Yosef og Hamid] og sådan noget, og så vil de snakke med mig. Så prøver jeg lige at komme op igen. [Vi taler om at Mohammed og Üzlan bliver drillet af de andre].

Laura: Ja. Hvad er det så, du ... hvis du kan mærke, at du er ved at ryge ud, og du er ved at komme over til Mohammed og Üzlan, hvad er det så, du kan gøre? Hvad er det for noget, du skal lave for at komme med?

Enrico: Ja, nogle gange laver jeg ballade og sådan noget og prøver at sådan, prøver at gøre ligesom de gør.

Laura: "Ligesom de gør ..." Det forstår jeg ikke ...

Enrico: Altså, hvis nu de laver ballade og sådan noget [Laura: De fire? (peger på Merdzan, Kamal, Yosef og Hamid)] Ja. Jeg prøver at lege med dem igen. Altså, hvis nu de går ned og gjorde alt muligt, så ... hvis nu de går ned og ødelægger en cykel, så går jeg også med og ødelægger den og sådan noget.

Laura: Ja, hvad sker der så? Er du så mere med eller?





*Enrico: Ja, så kommer jeg ..., og så skal jeg også sige noget sejt og sådan noget. Så skal man også sige noget. Det er det, de [Mohammed og Üzlan] ikke kan finde ud af. De kan ikke selv lige finde på noget at sige. (Enrico, 6.a.)*

Som Enrico viser her, er det at "gøre noget", "lave ballade", "sige noget sejt" en nødvendig manøvre for at få og opretholde kapital blandt de dominante drenge, men også for ikke at "komme for langt bagud" og blive identificeret og regnet for ven med drenge længere "nede" i hierarkiet.

### **Underlagt en norm om hård maskulinitet**

Hvad Enrico også viser er at, balladen nok er "praktisk fornuft" i Bourdieus forstand men også er blevet en stærk norm blandt drengene. Selvom der er meget fis og sjov i balladen, er den ikke blot leg og lyst. Sådan skal megen ballade hverken ses som dysfunktionel patologisk adfærd, som lærerne gør, eller fejres som børns leg eller frisættende udfordring af voksnes magt og disciplinering, som en anden dominant forståelse af børns ballade gør det.

Antropologen D'Amatos tilgang til ballade er et eksempel på den sidste forståelse. Han påpeger, at skolen for alle børn er et strengt disciplinerende rum, og det interessante dermed er, hvorfor nogle børn overgiver sig disciplineringen og vælger fjeligheden. Han påpeger, at børn enten må have et strukturelt eller et situationelt rationale for at underlægge sig skolens disciplin og krav. Det strukturelle rationale består i, at børnene er engagerede i skolen, fordi den har noget, børnene har brug for i forhold til deres fremtid, klassestatus, sociale mobilitet, accept og anerkendelse i relationer til familie, slægt og sociale fællesskaber. Det situationelle rationale består i, at skolen udgør en kontekst, hvori børnene har positive oplevelser; erfaringer med at være dygtige og udvikle sig, men også med gode relationer til venner og lærere. Ifølge D'Amato er de børn, der ikke er styret af nogle af disse rationale, frie til at sætte sig

op imod den disciplinering, som alle børn oplever som begrænsende (D'Amato 1996).

De etniske minoritetsdrenge i 4a/6a er tilsyneladende ikke styret af disse rationale, idet de umiddelbart synes at have opgivet det strukturelle rationale og – styrket af den stærke disciplinering, der følger deres ballade – ikke har meget af det situationelle rationale tilbage, da de har flest negative oplevelser med skolen og deres egen position deri. Ser man nærmere på drengene, er det dog ikke frihed, der præger deres adfærd. Det kan være begrundet af, at drengene trods alt er påvirket af det strukturelle rationale. I interviews udtrykker de, at de er stærkt ambivalente omkring deres ballade og indsats i skolen. Flere fortæller, at de vil holde op med at lave ballade, og at deres forældre ønsker, de skal arbejde hårdt i skolen, få en god uddannelse og formaner dem om ikke at lave ballade.

Men selv hvis de var ligeglade – i forstanden urørte af skolens spil om kulturel kapital – med den status, der ligger i begavelse, mener jeg, at man overser et vigtigt aspekt af drengenes ballade, hvis man blot forstår den som frigørelse for magt og disciplinering. Selvom balladen i sin essens er magtudfordrende, implikerer den blot, at drengene tilpasser sig en anden form for autoritet og magt. Som maskulinitetsforskningen har vist, underlægger drengene sig i stedet en form for hegemonisk maskulinitet, som foreskriver en bestemt hård maskulinitet og virker gennem stærkt begrænsende og nærmest disciplinerende praksisser som mobning og udstødelse af drengekategorien (se f. eks. Frosh et al 2002).

I 4a/6a er der således nogle drenge – de fire Enrico omtaler – som kan sætte drenge-normen, devaluere de andres måde at være dreng på og udstøde dem socialt, hvis de ikke deltager i balladen. Som udtryk for dette omtaler Merdzan og Hamid sig selv, Kamal og Yosef som *gangstere* og kalder Mohammed, Üzlan, Rasmus og Casper for *pattede*. I sin kortsortering placerer Yosef Kamal, Hamid og Merdzan





som "dem, der laver mest ballade", derefter Casper, Mohammed og sig selv i midten og så Rasmus og Enrico lige over pigerne og siger, at "de [Rasmus & Enrico] fjoller kun og sådan noget". Selvom de drenge, der omtales som *pattede*, udfordrer de andre drenges forståelse af status og f.eks. opfatter deres ballade som *streng*, viser det, at de alligevel kan udgrænses socialt af disse drenge, at de også er underlagt den hårde maskulinitets hegemoni (jf. Frosh et al 2002).

Men det viser også, at drengene ikke er 'frisatte', blot fordi de modsætter sig skolens disciplinering. Dette gælder ikke kun de drenge, der ligger på grænsen af eller er skubbet ud af balladefællesskabet, men også de dominante drenge, der på samme vis skal kæmpe for at fastholde deres position og maskulinitet i de andre drenges øjne. Også klassens tre etniske danske drenge, som ikke på samme måde opfatter sig selv som *dumme* og har et bedre forhold til lærerne, er indfanget af dette spil. Frederik – klassens eneste middelklassedreng – har, som den eneste, meldt sig helt ud af spillet og leger med pigerne i frikvartererne, men må da også døje med at blive drillet og opfattet som *piget* af de andre drenge. Til gengæld deltager Rasmus og Casper i balladen og er i 4.klasse venner med de dominante etniske minoritetsdrenge i klassen.

### De etniske danske drenge: "En sjov form for ballade"

Netop Rasmus og Casper viser os en vigtig årsag til, at de etniske minoritetsdrenge ikke blot afstår fra balladen, når nu også denne praksis er ufri, og nogle af dem endda er marginale i drengefællesskabet. Rasmus og Casper har som etniske danske drenge, trods deres ballade, en anden position i klassen, hvilket synes at betyde, at de har andre muligheder for at undslippe positionen som ballademager. Som beskrevet er Rasmus og Casper regnet blandt de relativt dygtige i klassen, og lærerne oplever dem ikke som obstruerende på samme måde som "de tosprogede drenge" og opfatter især Rasmus som

*fræk og charmerende*; som en dreng med *indføling og humor*.

Dette kan delvis forklares med, at de to etniske danske drenge på en anden måde end de etniske minoritetsdrenge bliver undskyldt med at være drenge (Ferguson 2001), men det afspejler også, at de laver ballade på en anden måde. Især i 6. klasse synes både Casper og Rasmus at gøre en indsats for at balancere deres adfærd mellem deltagelse i timerne og den påkrævede ballade. De laver mere i timerne, er blevet venner med nogle af pigerne og Enrico og laver, hvad de selv kalder, en "sjov form for ballade" samtidig med, at de holder sig på god fod med lærerne. Især Rasmus evner at balancere mellem det, man kan kalde elevnormen og drenge- og lærer- og elevnormen, ved at arbejde uden at knokle, og lave sjov i timerne uden at passere lærernes grænse. Han synes med præcision at vide, hvor denne grænse er og evner at dukke hovedet og agere autoritetstro i det rette øjeblik.

Her har jeg spurgt Rasmus, hvad forskellen er på den ballade, han selv laver og den, de seks drenge laver, som han i sin kortsortering har sat sammen som dem, der "laver meget ballade":

*Rasmus: Jeg kunne måske også godt finde på at sidde og smide med viskelæder. Jeg synes ikke, det er så slemt som, når Hamid og sådan, de laver, fordi de sidder ... Det ved jeg egentlig ikke hvorfor. Det synes jeg bare. Fordi Enrico og sådan noget, når de har fået det at vide en gang, ikke også, så bliver de hele tiden ved. Det kunne jeg også godt finde på, men altså på et tidspunkt så stopper jeg, hvor Enrico og sådan nogle, de bliver bare sure og ... Enrico, specielt Enrico, han bliver rigtig sur, og så siger han: "Nå, jeg er ligeglad" og sådan noget. (...) Hvis Dorthe siger: "Gå ud", så siger han: "Nå, jeg er ligeglad", hvor det tror jeg ikke, at jeg ville kunne finde på at sige.*

Laura: Nej, okay.





Rasmus: Ellers synes jeg ikke rigtig, der er noget forskel.

Laura: Men det dér du sagde med, at Enrico, at så bliver han sur, ikke. Hvad gør du? Bliver du ikke også sur eller hvad?

Rasmus: Jo, jeg bliver sur, men jeg svarer ikke sådan igen og siger: "Nå, jeg er ligeglad. Jeg er ligeglad med, at jeg går ud og får kontaktbog med hjem" eller sådan noget. Jeg tror heller ikke, at Enrico er ligeglad, men, ja, det siger han i hvert fald.

(Rasmus 6.kl)

Som Rasmus formulerer det her, stopper han, hvor Enrico og "sådan nogle" bliver ved. Rasmus er ikke ligeglad med, om han får kontaktbog med hjem, men Enrico er, eller siger i hvert fald, at han er ligeglad. Rasmus tolker selv sådanne forskelle som forskelle på *danskere* og *muslimer*, og lærerne oplever det som forskel på drengenes sociale kompetencer og empati. Hvad jeg vil påpege er, at sådanne forskelle i tilpasning til disciplinering også er udtryk for drengenes forskellige – ofte ubevidste – strategier og mål i spillet om anerkendelse i skolen.

For både Rasmus og Casper er det strukturelle og situationelle rationale for at tilpasse sig skolens krav indenfor rækkevidde. I det de bliver anset for relativt dygtige, har de hele tiden balanceret mellem skolens og drengenes normer, men i 6. klasse vælger de tydeligvis at gå efter positionen som gode elever, trække på deres danske identitet, identificere sig i modsætning til de etniske minoritetsdrengene og dermed føle sig inkluderet i skolens danske fællesskab og den norm, som skolen promoverer. Disse muligheder for at optage skolens positive identiteter synes at give dem en anden motivation for at balancere drengenormen og ballademagerpositionen og dermed få en mere positiv relation til lærerne, som igen betyder, at de heller ikke motiveres til opposition til skolen på samme måde som de etniske minoritetsdrengene. Da de, som de udtrykker i interviews, hele tiden har følt sig i periferien af drengenes fællesskab, fordi de er

*danskere* og *ikke muslimer*, har de også en årsag til at søge andre venskaber og identiteter.

### De etniske minoritetsdrengene: Ballade som modstand og identitet

Det er til gengæld de færreste etniske minoritetsdrengene, der har de etnisk danske drenges muligheder for at vælge de i skolen positivt evaluerede identiteter og undslippe positionen som ballademager. Deres erfaringer i skolen har fortalt dem, at de ikke kan leve op til de krav, der kræves for at få den gode elevposition, og både de og de etnisk danske børn udtrykker meget klart i interviews, at de ikke kan passe ind i den danske kategori på grund af deres hudfarve, familie, sprog og religion (Gilliam 2006). Den identitet, de tilskriver sig som *indvandrer/udlænding/muslim*, er derfor den identitet, de har at forholde sig til. Men også denne identitet er på spil i skolen og i drengefællesskabet, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor drengene ikke så let kan vælge en anden strategi i skolen.

Som beskrevet synes der over tid at være konstrueret et modkulturelt fællesskab omkring den stigmatiserede position som etniske minoritetsdreng/mand i skolen såvel som i det større danske samfund. Dette fællesskab er defineret af sin modsætning til det danske fællesskab, men er efterhånden også defineret af den position i skolen, drengene oftest har tilfælleles. Når de etniske minoritetsbørn skråsikkert siger til mig, at *indvandrere, udlændinge og muslimer* laver ballade, er dårlige elever og er mere aggressive end *danskerne*, er det ikke blot fordi, de har taget de udbredte stereotyper i det danske samfund til sig. Konsekvensen af deres erfaringer fra dette modkulturelle fællesskab, og deres egen marginaliserede position i skolen er, at de kan se sig omkring og – om end selvfølgelig modsagt af undtagelser – få bekræftet disse stereotyper.

Efter mange års skolegang kan de etniske minoritetsdrengene således konstatere, at det er sådan nogle som dem – *indvandrere, udlændinge og muslimer* – der laver ballade og er





imod skolen. Under interviews bad jeg børnene om at placere kort med klassens elevers navne i forhold til, hvem der var ens, og her placerer Kamal og Yosef sig selv sammen med et par af de andre etniske minoritetsdrengene og siger: "Vi er mest aggressive. Vi går sammen. Vi er ens, fordi... det er religion". I et interview med Hamid og Merdzan, der definerer sig som henholdsvis marokkaner og albaner, har jeg bedt dem gøre det samme:

Hamid: *Og så skal vi lave vores gruppe*

Laura: Ja

Merdzan: *Så er det sådan her. Yosef, Merdzan, Kamal og Hamid. Mohammed lidt, og Üzlan lidt. De er sådan lidt med.*

Laura: *Hvad har I tilfælles?*

Merdzan: *Jeg ved det ikke. Ballade eller sådan noget.*

Laura: Ballade? Er der andet, som I har tilfælles?

Hamid: Ja.

Merdzan: *Ja, når vi laver ballade, så kigger vi altid på hinanden.*

Hamid: *Og så griner vi. (..)*

Laura: Er der ikke noget andet, I har tilfælles udover at lave ballade?

Merdzan: *Vi er sorte!*

Laura: I er sorte?

Merdzan: Ja.

Laura: Jeg synes ikke, at du er særlig sort [latter fra begge sider]. Hvad mener du med det?

Hamid: *Sort hår.*

Merdzan: *At vi er udlændinge.*

Laura: Er I så sorte?

Merdzan: Ja.

(Merdzan & Hamid 6.kl.)

Som drengene her udtrykker det, er der skabt et fællesskab omkring at være *sort*, *udlænding* og *muslim* – her betegnet som *religion* – der kædes sammen med at lave *ballade*. Man kan ikke nedtone et af disse elementer uden, at det har konsekvenser for ens position i fællesskabet. Det

betyder også, at når Mohammed og Üzlan kun er "lidt med" og placeres under de andre drenge i Enricos hierarki, og når Enrico selv føler sig lidt på vippen, er det ikke kun, fordi de ikke kan finde ud af at lave ballade. Både Mohammed og Üzlan bliver drillet, når de er lidt for aktive i timerne, men for Üzlan og Enrico synes problemet også at være, at de ikke er *muslim* og *indvandrere* på den rigtige måde. De andre drenge driller dem med ikke at overholde Ramadanen, med at de ikke kender praksisreglerne og bliver provokerede af, at Enrico ikke kender sit flag (ifølge drengene det palæstinensiske) og engang troede, at han var døbt.

Disse drillerier kan ses som en patruljering af fællesskabets grænser, igennem hvilken subkulturelle fællesskaber, der ikke har de legitime sanktionsmuligheder, ofte sikrer konformitet (Scott 1990). Drengenes identitet og fællesskab er således konstrueret omkring bestemte måder at være *muslim*, *indvandrere* og *maskulin* på, og gør man ikke dette på den rigtige måde, bliver man drillet af de andre drenge og må finde sig i at blive sat i kategori med de etnisk danske drenge i klassen, der, som set, bliver opfattet som *pattede*. Balladen er central heri, fordi den viser en modstand ikke blot mod skolen men også mod det danske samfund, som drengene identificerer sig i modsætning til. Opfører man sig for artigt, og tilpasser man sig for meget, er man mere *pattet*, *piget* og *dansk* og risikerer udstødelse af sit kannede, etniske og religiøse fællesskab.

Man kan sådan sige, at det ikke kun er spillet om status, men om identitet og fællesskab, der gør det "fornuftigt" for disse drenge at lave ballade og overgive sig til drengenes oppositionelle fællesskabs logik og dermed engagere sig i den adfærd, som i lærernes øjne, er udtryk for ufornuft samt manglende selvdisciplin, selvindsigt og sociale kompetencer.

Laura Gilliam, Ph.D., post.doc., Institut for pædagogisk antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet





## Litteratur

Bourdieu, Pierre (2001) [1998] *Practical Reason. On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.

D'Amato, John (1996) *Resistance and compliance in minority classrooms*. In: *Minority Education: Anthropological Perspectives*. E. Jacob & C. Jordan (eds). Norwood: Ablex Publ. Corporation.

Ferguson, Ann Arnett (2004) [2000] *Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Frosh, Stephen, Ann Phoenix & Rob Pattman (2002) *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.

Gilliam, Laura (2006) *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Haavind, Hanne (2003) *Masculinity by rule-breaking: cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male*. I: *NORA* 2 (11):89-100.

Ogbu, John (1987) *Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation*. I: *Anthropology & Education Quarterly*, 18:312-334.

Scott, James C. (1990) *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven & London: Yale University Press.

Willis, Paul (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.







Når unge fra etniske minoriteter begår kriminalitet, forklarer vi det med feudale ideer om ære og respekt, som de unge har importert fra deres forældres kulturer. I nogle år fulgte to norske forskere en gruppe unge med minoritetsbaggrund, der levede af at sælge hash ved en elv i Oslo. De var langt mere præget af vestlige gadekulturer end af importerede æreskulturer.

## Gadekapital

Af Sveinung Sandberg og Willy Pedersen

Dansk Høyesterett har stadfestet dommen hvor ni mennesker ble dømt for drap på Ghazala Kahn og drapsforsøk på hennes mann. Broren løsnet skuddet, men faren fikk den strengeste straffen. Han var eksekutør bak æresdrapet, hvor det ble drevet klappjakt på to unge mennesker etter at et familieråd med slektninger og venner hadde gitt klarsignal.

Tolkningen er denne: Dette er æresrelatert vold. Føydale ideer om ære og respekt, hevn og kjønn er trukket med fra en tilbakeliggende kultur – med grufullt resultat. Tankegangen trekkes inn på områder som kjønnslemlestelse, terrorisme og gjengkriminalitet.

Forklaringene kretser rundt en ide om *import*. Fremmedartede grupper har kommet, mørke i huden og med normer og verdier i utakt med våre, og de utgjør en ny og snikende risiko, på en rekke felt.

### **Er unge med minoritetsbakgrunn mer kriminelle?**

Det er vanskelig å finne entydige svar på om unge med minoritetsbakgrunn er mer kriminelle enn etniske skandinaver. De metodiske proble-

mene står i kø: Hva er forskjellen på den typen kriminalitet som blir registrert hos politiet og den som ikke blir det? Hvor mye av forskjellene kan føres tilbake til klassebakgrunn? Er det rimelig å sammenligne etniske nordmenn med nyankomne flyktninger, ofte fra krigsområder og uten sosiale nettverk? Forskning så langt tyder likevel på en svak overrepresentasjon i forhold til visse former for voldskriminalitet, og dette blir ofte knyttet til en liten gruppe med svært kriminelle menn.

De siste årene har vi belyst livet til noen i denne gruppen. Langs Akerselva eller "Elven" i Oslo selger unge svarte menn hasj til en velfungerende hvit middelklasse. Vi har prøvd å trenge inn i deres bruk og salg av dop, slagsmålene, ranene, samt eskalerende konflikter med rivaliserende gjenger [klikker]. Ikke minst har vi spurt: På hvilken måte preger minoritetsbakgrunnen livet de lever på gaten? Hvordan spiller for eksempel røtter i Pakistan, Marokko eller Somalia seg inn i kriminaliteten guttene driver med?



### **Æreskultur eller gatekultur?**

Det ble tidlig tydelig at nøkkelen til guttenes liv ikke ligger i ideen om import av tilbakeleggende ideer om respekt og ære, gammelmodig maskulinitet og hypersensitivitet for krenkelser med basis i fjerne opprinnelseskulturer.

Derimot ble vi overrasket over hvordan studier av gatekultur fra andre vestlige land var nyttig for å forstå dem. Tidlig viste de klassiske studiene av gaten at også slike sosiale systemer har struktur, at de ikke er preget av kaos. Seinere har flere studier vist hvordan motstand mot klassebasert og etnisk undertrykking er en nøkkel til forståelse.

De som lever på gaten, opplever hele tida ydmykkelser og å bli *disset* ("disrespected") i arbeidsmarkedet. På gaten utvikles motstand og andre koder. Det daglige strev med å opprettholde selvrespekten er et organiserende prinsipp i livsformene som avdekkes.

### **Gatekapital**

*Gatekapital* var begrepet vi utviklet, i en bok ved samme navn. Det handler om kunnskap og kompetanse, egenskaper og objekter som tilkjennes verdi i disse miljøene. Blant guttene vi finner "på Elven" dreier det seg om kontakter for å få tak i bra hasj, ferdigheter i dealing og bøffing, sensitivitet for mulige politispanere, en kropp som kan slåss og virker truende, men også bruk av elementer fra populærkulturen som rap og hip hop.

Heller enn passive ofre må ungdommene ses som aktive, rasjonelle og handlende aktører. De søker seg mot miljøer hvor de kan ha suksess. Når de da har problemer i familielivet, på skolen og i arbeidslivet blir rusmiljø et sted de kan få positive opplevelser, tjene penger og få personlig bekreftelse. De søker spenning, letjente penger og status.

### **Gatekapitalens former**

Gatekapitalen kan ha ulike former. Først og fremst gir det gatekapital å vite hvor en kan få de gode dealene. Slik kan en tjene raske penger, og opprettholde eget rusbruk. Viktig er også den

tekniske kunnskapen om hvordan en kan innta og kombinere forskjellige stoff. Slik kunnskap gir status i forhold til nybegynnere.

Vi så også inngående mytologisk kunnskap som indikerte kompetanse og status. En gutt vi intervjuet fortalte oss i detalj om forskjellige rusopplevelser han hadde hatt. Når han snakket om å røyke kokain sa han:

*Det er helt sykt. Det er som sopp [svampe]. Vikinger og sopp. Det sier deg litt det; vikinger og sopp? Hvordan kan lille lille Norge, og vikingene være så kjent i hele verden? Dem har satt sine spor, selv om de er så få. Å ha den rette urten altså, det hjelper.*

Som vikingene trengte sopp, måtte de unge med minoritetsbakgrunn ha kokain for å erobre verden. Oppvekst med rusmisbrukere som foreldre kunne på denne måten gi enkelte ungdommer kunnskap og kompetanse som kunne brukes i subkulturer hvor illegale rusmidler var viktig. Også vold var viktig. En annen gutt vi snakket med fortalte:

*"Man må vise at man ikke er redd for å slåss. For da synker du så lavt at det er helt sykt. Det er ingen som respekterer deg".*

Det er viktig både å tåle og å kunne gi juling [tæv]. De som fra tidlig ungdom er sosialisert til å beherske vold vil ha fordeler og klatre i hierarkiene i slike miljø. Sist men ikke minst så vi en spesiell form for gatekapital i det å kunne fremstille seg selv som offer i møte med hjelpeapparatet. Bare på denne måten var det mulig å få den hjelpen de trengte.

### **Ikke ressursvake**

Det nyttige med et slikt rammeverk er at vi ikke ser på rusbrukere og kriminelle som ressursvake. Vi ser heller hvordan de har spesielle ressurser som passer i spesielle miljø. Rusmidler





kan skape fysisk avhengighet. Viktigere er likevel den økonomiske, kulturelle og sosiale avhengigheten liv i rusmiljø skaper.

Etter mange år er det her rusbrukere kjenner kodene, har venner, kan oppnå status og har mulighet for å tjene penger. Gatekapitalen som ekskluderer dem fra ordinære jobber blir verdsatt i disse kriminelle miljøene. Etter en stund vil de opparbeide seg så mye gatekapital at det vil være vanskelig å gå tilbake til det vanlige samfunnet. Dess mer gatekapital du får, dess vanskeligere blir det å finne en vanlig jobb, en vanlig bolig, og å slå rot med en vanlig familie.

### Mange fellestrekk

Det var interessant å se hvor mange fellestrekk det var mellom den gatekapitalen vi fant blant guttene på gaten i Skandinavia, og den som var beskrevet i Harlem, i midtengelske industribyer, og franske *banlieus*. Fellestrekkene gikk også på tvers av forskjellige etniske grupper. Likevel så vi at hudfarge og etnisitet spilte en spesiell rolle. Guttene med minoritetsbakgrunn fortalte oss om oppvekst og skolegang, om opplevelser på arbeids- og boligmarkedet, og en etnisk dimensjon skar gjennom det hele.

Mange hadde vonde erfaringer knyttet til diskriminering og rasisme. Gatekulturen var en arena hvor de kunne slå tilbake mot et samfunnet hvor de følte seg uønsket. På denne måten gjorde etnisitet og hudfarge dem spesielt sårbare for rekruttering til en voldelig gatekultur. I tillegg til spesielle former for diskriminering og rasisme var det også tre andre faktorer som gjorde at gutter med minoritetsbakgrunn syntes å trekkes mot gatekulturen.

### Minoritetsbakgrunn og gatekultur

Den første risikofaktoren er knyttet til at alkoholforbudet i islam ikke har et like sterkt motstykke i holdninger til hasj. En av guttene fortalte:

*"Det er gris og alkohol som er forbudt i følge Koranen. Hasj står det ikke noe om."*

Mange av guttene på elven har vokst opp som muslimer, i drabantbyer, selv om det varierer hvilken rolle religionen spiller i deres liv. I deres fortellinger fra oppveksten var alkohol alltid forbudt. Hasj var lett tilgjengelig og en potent markør av identiteter i ytterkant av den vanlige ungdomskulturen. Men hasj er illegalt og veien til en svart økonomi og alvorlig kriminalitet ble kort for noen av guttene. Salg av hasj var både en sikker vei til status i lokalsamfunnet, og en døråpner til penger, et belastet gjengmiljø, og mulig avansement i en illegal økonomi.

### Stereotypiens dilemma

Den andre risikofaktoren var knyttet til det å være mørk i huden og utlending. En av guttene sa:

*"Det er tryggere å være utlending enn norsk i Norge. En kurdisk gutt har 0,1 prosent sjanse for å bli overfalt. Mens en norsk gutt har stor sjanse for at folk skal stjele alle tinga hans."*

En av de andre guttene fulgte dette opp, på en enda mer direkte måte:

*"Det er morsomt da, når det kommer noen hvite, bare å yppe med dem. Hvis du bråker [skændes] med en pakkis, ikke sant, så kan han bare ringe en masse fettere, så kommer dem. Så du burde ikke bråke med dem. Men hvite sant, de har ikke så mange til å backe seg."*

Guttene ble fryktet fordi de var utlendinger. De spilte selv bevisst på stereotyper som langt på vei var etablert gjennom mediens vedvarende fokus på innvandrerungdom og vold. De vendte stigmaet de ble påført til en ressurs. De var "farligere utlendinger", og fikk gratis frykt og respekt



fra forbipasserende. Dette gjorde det i sin tur lettere for dem enn for en hvit gutt å etablere seg i den voldelig gatekulturen.

### Krigserfaringer

Krigserfaringer var den tredje risikofaktoren vi identifiserte. En av guttene – med bakgrunn fra Somalia – sammenliknet egen oppvekst med erfaringene som hasjselger:

*"I Somalia, når de begynner å slåss, det er sikkert hundre stykker som skal dø. Så jeg er ikke redd når de der slåss. Jeg blir aldri redd."*

Med "de der" mente han guttene langs "elven". Slike erfaringer preget guttene på to måter: Dels hadde noen etablert en kroppsliggjort gatekapital. De var vant til og kunne slåss. Men flere hadde også opplevd tunge traumer, som de forsøkte å medisinerer bort med egen rusbruk. Dette drev flere av dem raskt inn i den tunge, illegale narkoøkonomien.

### Respekt

Respekt er et nøkkelbegrep om vi skal forstå livet til gutter med minoritetsbakgrunn i gatekulturen. Men begrepet er også gyldig hvis vi skal forstå voldelig gatekultur blant hvite skandinaver. Alle kan se at gatekulturen i Skandinavia har fått et nytt preg. Nye etniske grupper, mørke i huden, spiller en viktig rolle, og elementer i deres bakgrunnshistorie er viktige. Likevel leder nok ikke ideen om import av føydale verdier og kulturelementer tanken i riktig retning. Det er ikke de liv guttenes besteforeldre levde – i føydale jordbrukssamfunn – som kopieres.

Snarere ser vi sosialisering inn i en kriminell gatekultur, hvor akkumulasjon av gatens kapital blir det viktige. I dag trekker mange veksler på populærkulturelle elementer som amerikansk gangsterrap eller mafiafilmer. Guttene på gaten er utstøtte, og de søker anerkjennelse og belønninger der de kan få det. Noen trenger penger, men viktigere er prestisje, status og kon-

sum. De er inspirert av kultur. Men det er en voldelig og vestlig gatekultur – ikke en importert æreskultur. Hadde de forholdt seg til foreldrenes kultur, hadde de ikke solgt hasj på gaten. Det gir ingen ære.

*Sveinung Sandberg er ph.d.-stipendiat i sosiologi ved Universitetet i Bergen.*

*Willy Pedersen er professor i sosiologi ved Universitetet i Oslo*

### Referencer

Sandberg, Sveinung og Pedersen, Willy (2006): *Gatekapital*. Oslo: Universitetsforlaget. Bogen kan bestilles på [www.universitetsforlaget.no](http://www.universitetsforlaget.no)





.....  
.....  
The true story of multiculturalism can only be told by those who live it on a daily basis. This article depicts multiculturalism as lived by young people from multicultural suburbs of Stockholm and Malmö. Most of them really like their multicultural neighborhoods. At the same time they would like more Swedes to move there. The small number of Swedes makes them vulnerable to categorization and stigmatization.  
.....  
.....

## “If we only had a few more Swedes here”

By Nihad Bunar

The contemporary discourse of the idea of multiculturalism in Sweden could be divided into two parts. On the one hand, multiculturalism is portrayed as a troublesome reality to be dealt with, expressed in terms of urban segregation, poverty, unemployment, youth gangs, religious fundamentalism, traditional culture of honor and educational failure. The main subjects of this discourse are immigrants, often young and found in urban suburbs. We can tentatively call it *a troublesome multiculturalism*.

On the other hand multiculturalism has been widely adopted as a potentially viable political ideology celebrating globalization, diversity, the principle of non-discrimination and respect for cultural traditions. Although this discourse is propelled by the prevailing political liberalism, it appears nevertheless to have stuck at the theoretical and ideological level. The ma-

jority group does not hesitate to deploy various strategies, from open discrimination and stigmatization to an exit strategy in housing and education (Reay 2004) in order to prevent too close contacts and a too extensive mixing with minority groups, especially when these minorities are clustered in housing areas or in schools (Bunar 2001, Bunar & Kallstenius 2007, Dahlstedt 2005). We can tentatively call this version an *imagined multiculturalism*.

### **A lived multiculturalism**

It is obvious that the currently prevailing discourses on multiculturalism are either too naïve (“we are all multiculturalists now” to paraphrase Nathan Glazer [1998]), too pessimistically narrow (“the problem is housing segregation”) or too inundated with everyday politics (“is the immigrants’ lack of language skills or the Swedes’



racism the major problem?") to be able to offer radical solutions to the segregation and marginalization of minority groups or to provide a truly viable ideological perspective for a changing society.

What is needed in order to provide a more nuanced picture of multicultural idea's promises and perils is to move away from the level of ideology and stigmatized representations and search for first hand accounts of everyday life experiences made by the young in multicultural areas. As Bourdieu (1999) contends "the true story ought to be said by those who experience it". The true story of multiculturalism can only be said by those who daily live it in their neighborhoods, schools, social networks and identities.

The purpose of this article is – on the basis of interviews with 110 boys and girls, aged from 13-15 (most of them of immigrant background) and living in three multicultural suburbs of Stockholm and Malmö – to shortly describe some of the main attributes of *a lived multiculturalism* with a particular focus on how young people do experience their neighborhoods.

### **Equity and meeting places**

The Swedish welfare system is based on two ideological grounds, briefly expressed in the concepts of equity between social classes and their mixture in the arenas of everyday life, such as housing and education (Hort 1992). The first goal is expected to diminish the risks of conflicts and thereby grant stability, which is a necessity for economic development and public revenues to allocate and invest in various social services.

The second goal is expected to create meeting places where children and young people with different backgrounds can meet on a daily basis and develop a set of common norms, values and attitudes. And even if the social gap between different classes is still considerable, it has not dominated public discussions about the

state of the welfare system as much as the second goal.

Growing urban segregation based on social and ethnic indicators has led to the social enclosure (Ball 2003) of poor immigrant groups in certain areas (Ristilampi 1994, Molina 1997, Bunar 2001, Borevi 2003). This enclosure has affected virtually all aspects of life in the enclosures, from individual identities (how young people perceive themselves and their place in the society), relations between groups inside the areas and with individuals and groups outside to the working conditions of local institutions and the public demonization of these so called "immigrant-dense neighborhoods". Enclosure has consequently undermined the idea of meeting places as one of the welfare society's key-fundaments.

### **The community discourse**

The predicaments of social and even symbolic (through stigmatization) enclosure and the lack of meeting places as an upshot of urban segregation is also clearly demonstrated in the way the young people interviewed perceive and talk about their neighborhoods. In that sense, they are creating a particular community discourse that according to Back (1996, p.29) has several organizing themes and a consistency in meaning, without being too static and deterministic. The discourse reflects the social and symbolic hierarchies in the broader society as well as the dominant perception of the idea of multiculturalism (and it is changing accordingly), but also the internal constructions of the sense of belonging and opposition.

One of the most important elements of the community discourse young people in my study are constructing is satisfaction with their neighborhood. The primary source of this satisfaction is the variety of beneficiaries the internal social networks provide them with: friends, feeling of being accepted, feeling safe, knowing "everybody".





*Nihad: What do you think about your neighborhood?*

Miriam: I like it, I enjoy it. And everybody knows everybody.

Tariq: The same here, it is a really good place.

Aidin: You don't feel outside, everybody knows everybody.

Ale: I feel at home here.

Chano: Good buddies, have lived here for a long time.

Jany: I like it here. I feel safe here.

This expressed satisfaction could also be defined as a first line of opposition to the prevailing pictures of a troublesome multiculturalism portrayed in the media and elsewhere. The young are very much aware of the existence of this image, its content and potential consequences. Highlighting the opposite, and in a certain sense more legitimate, image anchored in their life experiences, is an attempt to gain back, even if for a moment, the power of representation and allay the negative effects. On their research, Les Back (1996) and Ove Sernhede (2007) have discussed similar processes among young people in Riverside in Eastern London and Hammarkullen in Gothenburg, calling the young's strategies for the nationalism of neighborhood. The negative representations are met by an exceedingly positive representation of their own neighborhood. I do not find in my material that kind of an almost aggressive defense, but rather a humble assurance that "it is a really nice place and we feel safe".

When I ask about less satisfactory conditions in the neighborhoods they claim as follows.

*Nihad: What do you think is not so good about the neighborhood?*

Rita: I find it a little bit strange.

*Nihad: What do you think is strange?*

Rita: Previously I used to live only with Swedes and that was different from

living only with immigrants. That is a bit strange.

Mehrdad: There are too few Swedes... if we are to develop our language skills.

Amra: Yeah, too few Swedes.

Chana: Yeah, one out of a million.

As soon as we start talking about problems in the neighborhoods, my interviewees begin referring to the lack of Swedes as the areas' major problem. They are however very clear and very cautious in not claiming that there are too many immigrants, which automatically would imply their friends or relatives are a part of the problem. They are repeatedly claiming the neighborhoods and people living there would profit if more Swedes moved in.

What would these Swedes bring with them? What do young people expect the ethnic mixing of majority and a variety of minority groups would entail for themselves? There are four answers which constitute four additional elements of community discourse constructed by young people from multicultural areas on these questions: Language, behavior, inferiority and stigmatization.

### **Language, behavior, inferiority and stigmatization**

According to the interviewees more Swedes would improve the standard of spoken Swedish in the neighborhood and in the school. Poor language environment is also one of the major reasons why so many students are leaving multicultural for more "Swedish" schools in other parts of the cities (Bunar & Kallstenius 2007).

*Nihad: Is it in any way going to be a disadvantage for you being raised in this area?*

Nizana: Maybe when you... the language, it doesn't develop in a same way like when you attend a Swedish school. Then you learn to speak their dialect.

Gani: Yea, a lot of slang.





Tariq: There are not so many Swedes here. Everyone is an immigrant. So you don't learn a lot. If our buddies were Swedes we would learn more proper Swedish.

As our interviews proceeded I was puzzled by the high language ability most of the young people displayed. Nevertheless, they continuously claimed "our language skills are so poor". When I pointed to what was to me an obvious disparity, the first answer was often: "Do you really mean that?" and the second: "Yeah you know we can speak proper Swedish if we want to and that is what we are doing right now in front of you".

After interviewing 110 boys and girls in multicultural areas, I realized that they do not really know if they speak proper (as it is being defined somewhere other than in their community) Swedish or not. Being subject to powerful discourse on troublesome multiculturalism claiming the language skills are poor in segregated urban neighborhoods, these young people have not so many choices other than to adopt and make the discourse into an integrated part of their own self-understanding.

When I, from my legitimate position as a university professor, challenged this self-understanding and thereby the discourse, they quickly found another explanation, moving from "we are not able" to "we can if we want to". This gives evidence on how fragile and fluid their community discourse actually is and how much it is based on the power of expectations (Back 1996), which the young are trying to live up to. Young people from multicultural areas want to see more Swedes not in order to improve their language skills, but simply because they need someone to compare them with and thereby demystify the links between Swedish ethnicity and the properness of the Swedish language.

The same could be said for behavior and the sense of inferiority. The young people interviewed did not really know if they behaved

in a proper (once again being defined somewhere and by someone else) way, if their values and norms were appropriate in the Swedish mainstream. The recurring statement was "With more Swedes, we would become a part of the Swedish society, get integrated, learn their values and norms". The feeling of inferiority in relation to their Swedish peers was also blatant.

*Nihad: Why do you ask for more Swedes when you already possess sufficient language skills?*

*Amra: They apparently speak better.*

*Chano: They learn more.*

*Amra: They will always be better in Swedish than immigrants.*

*Nihad: Who says that?*

*Amra: We'll never be as good as they are.*

*Nihad: Who says that?*

*Amra: That's the way it is. An immigrant can never be as good as a Swede. Take for example a Swede and an immigrant in a school. I'm not sure but I believe the Swede will always get it better.*

They want to see more Swedes not in order to learn what the proper behavior is or to get confirmation that Swedes are always better, but rather to compare and demystify behavioral codes, learning processes and the level of achieved knowledge in their own and in other communities.

The final element of community discourse explains how the process of stigmatization strikes against multicultural neighborhoods, their inhabitants and institutions. When I ask young people in my study about the neighborhoods' reputation they say:

*Robin: Dangerous!*

*Nihad: Anything else?*

*Robin: I have heard from my cousin, she lives in a nice area, when she comes to visit us, she says to her friends she will go to our neighborhood. Then they got*





choked! It doesn't have such a good reputation. People believe all the worst. It isn't good!

*Nihad: Why do you think people believe these things about the area if it is not like that?*

Tariq: Because everyone is an immigrant.

Robin: There are no Swedes. Or check now in the school, there are no Swedes, except teachers.

*Nihad: Is it so that if there are many immigrants then it is less good?*

Robin: Swedes believe that for sure, that immigrants are the worst kind or something, that there would be more conflicts because there are no Swedes or something.

The reputation is bad and the status is low, simply because immigrants reside in the area. That is the fact these young people have to deal with in daily life and a fact that can negatively affect their future because of the power of negative expectations. Here we can also see how reflective and pragmatic the approach is that young people take. They are very well aware of the position their neighborhood, school and ultimately themselves occupy on the society's social and symbolic ladder.

However this is not, according to the young people, because the immigrants from the stigmatized neighborhoods are particularly problematic and thereby deserve the lowest position and public denunciation. This is, on the contrary, because the Swedish majority has prejudices against immigrants and that should be recognized as the core problem. Since this will probably take some time, these young people are calling for more Swedes not in order to improve the situation in their neighborhood (that would be to endorse the dominated discourse), but in order to assuage the negative representation which circumscribes their life-chances.

## Two important lessons

I started this article by claiming that the current public agenda concerning ethnic relations in Sweden is occupied by two contradictory discourses, a troublesome (based on the stigmatized representations of immigrants and certain urban neighborhoods) and an imagined (based on ideological positioning for tolerance and diversity) multiculturalism. Both are representational discourses disconnected from the nitty-gritty of the really life and therefore inevitably fall very short when it comes to explain the promises and perils of the multicultural idea. I claimed further that we need a new discourse on multiculturalism based on life experiences of those who actually live multiculturalism in their neighborhoods and schools rather than simply represent it like the two previous ones.

So what are the lessons to be learned from this lived multiculturalism constructed out of interviews with 110 young boys and girls? Let me highlight only two important lessons. First of all the young are affected by strong negative representations, most obvious in their construction of the community discourse, and the power of negative expectations concerning their language skills, behavioral code and learning ability. But as they demonstrate how much they have adopted negative discourses and make them into a part of their frames of references, they simultaneously reject the very ideas of these discourses as prejudiced and xenophobic. Subjugation and opposition coexist in a lived multiculturalism.

The second lesson considers the strong focus young people are putting on social relations. It is a defining factor for both well-being in the multicultural setting and for the shortcomings of the setting. All the best aspects stem from the neighborhood's current ethnic composition (friends, safety, feeling at home, knowing everybody), but it is also a source of various problems young people experience and need to deal with. Without the majority population they become a too easy target for circum-





scription, isolation, categorization and essentialization. They are aware of this and this is why the young people in this study so eagerly want to see more Swedes in their neighborhoods and schools, and not because the Swedes' presence in itself would improve safety or give them "better friends".

Consequently, two major analytical and policy lessons to be learned from the idea of a lived multiculturalism developed by young people in multicultural neighborhoods on the basis of their everyday life experiences are firstly, recognition of the power that stigmatized representations and negative expectations exert on the young and their ability to become aware of and to a certain extent oppose them. Secondly, recognition of the importance of social relations with both minorities and the majority and consequently the rehabilitation of the idea of meeting places as a crucial point for not only diminishing the social gap between classes, but also for demystifying the cultural aspects of everyday life in different communities.

Nihad Bunar, Ph.D., associate professor, Department of Sociology, Stockholm University, visiting professor at Northeastern University, Boston, USA

## References

- Back, L. (1996). *New ethnicities and urban culture*. London: UCL Press.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market*. New York: RoutledgeFalmer.
- Borevi, K. (2003). *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället* [The welfare state in the multicultural society]. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bourdieu, P. m.fl. (1999). *The weight of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten* [School in the middle of the suburb]. Stockholm: Symposium.
- Bunar, N. and Kallstenus, J. (2007). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms stad* [Freedom of choice, integration and segregation in Stockholm]. Stockholm: Stockholms stad.
- Dahlstedt, M. (2005). *Reserverad demokrati* [Democracy Reserved]. Umeå, Sweden: Boréa.
- Glazer, N. (1998). *We are all multiculturalists now*. Harvard: Harvard University Press.
- Hort, S. (1992). *Segregation – Ett Svenskt Dilemma?* [Segregation – a Swedish dilemma?]. Stockholm: Finansdepartementet, Allmänna förlaget.
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering* [The racialization of the city]. Uppsala: Geografiska regionstudier.
- Reay, D. (2004). *Exclusivity, exclusion, and social class in urban education markets in the United Kingdom*. *Urban Education*, 39(5), 537-560.
- Ristilampi, P-M. (1994). *Rosengård och den svarta poesin* [Rosengård and the black poetry]. Stockholm: Symposium.
- Sernhede, O. (2007). *Alienation is my nation*. Stockholm: Ordfront Förlag.





.....

Det er ikke kun etniske majoritetsunge fra gymnasiefremmede miljøer, der foretager en 'klasserejse', når de begynder i gymnasiet. Det samme gælder for mange etniske minoritetsunge, der kommer fra en gymnasieuvant baggrund. Begge ungegrupper møder en række af de samme barrierer, men analyser tyder på, at de barrierer, minoritetsunge står over for, er forstærkede og i nogle henseender har andre udtryksformer end de, som majoritetsunge konfronteres med.

.....

## Komplekse rejser

Af Yvonne Mørck

Handelsgymnasiet ligger på et vindomsust hjørne. En høj smal trappe går fra kælderen til 4. sal med nogle brede vindueskarme, hvor elever 'hænger ud'. Andre yndede mødesteder er rygelokalet og de to computerrum, hvor eleverne bl. a. 'chatter', skriver mails, spiller spil, pjatter, snakker og flirter.

På min første dag på skolen bevægede jeg mig op ad trapperne til 3. sal, hvor 2A holdt til. Da jeg nærmede mig 3. sal, kunne jeg høre temmelig høj musik, og til min skræk opdagede jeg, at lyden kom fra dét lokale, jeg skulle ind i. Det viste sig, at der stod et større musikanlæg på katederet, og rap-musik blæste ud af højttalerne. Tre piger stod tæt på anlægget og pjattede.

### **Et rend ind og ud af lokalet**

Klassen bestod af 34 forskellige unge mennesker: 15 med forskellige etniske minoritetsbaggrunde, 3 med blandet majoritets- og minoritetsbaggrund og 16 med etnisk majoritetsbaggrund. Jeg fulgte klassen en måned som et led i forskningsprojektet *Multikulturelle udfordringer og potentialer i gymnasiale uddannelser i Danmark*<sup>1</sup>, og det viste sig, at adskillige af eleverne med både majoritets-

og minoritetsbaggrund kom meget uregelmæssigt til undervisningen.

Klassen var præget af megen uro, et højt støjniveau og manglende elevansvar, ligesom mange elever udviste ringe koncentrations-evne og faglig usikkerhed. Det meste af tiden var præget af et rend ud og ind af lokalet, mens undervisningen foregik; mange kom for sent til lektioner; der var megen 'small-talk' i timerne, og nogle indtog mad og drikke. Skønt det ikke var tilladt, var mobiltelefonerne tændte, så de unge hele tiden kunne have tjek på indkomne sms-beskeder. En del gik ud for at besvare henvendelser, mens andre sendte beskeder inde i selve klasselokalet.

"Ved du ikke, at det er en perker-skole?"; spurgte en minoritetsdreng mig én af de første dage, jeg var i klassen, hvorved han klart italesatte, at der gik mange minoritetselever på stedet. I løbet af min tid i klassen erfarede jeg endvidere, at nogle af eleverne havde eller havde haft forskellige problemer, f.eks. en social belastet familiebaggrund, graviditet, erfaringer med flugt, spiseforstyrrelse, for meget hashrygning, psykiske problemer, en blanding af sygdom og





umodenhed med isolation i klassen til følge, deltagelse i voldelig overfald og en handicapet forælder. For nogle af majoritetseleverne var der en vis uro på privatfronten, fordi de flyttede sammen med eller fra en kæreste.

### **'Jeg mangler almen viden - hvad skal jeg gøre?'**

Da jeg efter min deltagerobservation interviewede de tre veninder, som havde spillet høj musik den første dag jeg var på skolen, fortalte den etnisk danske pige Marie:

*"Det er svært at sige: 'Jeg mangler noget almen viden. Hvad skal jeg gøre?' Det er derfor, det er så svært nogle gange, fordi man mangler noget viden. Man føler hele tiden, at man ikke får nok ud af hhx-uddannelsen, som man gerne vil have, fordi der er så mange grundlæggende ting, som man ikke forstår"*

Denne udtalelse satte mig i gang med at udforske dele af mit materiale med afsæt i dét at være 'klasserejsende'; det vil sige at være den første i familien, der tager en gymnasial uddannelse<sup>2</sup>. Stadig flere af en ungdomsårgang gennemfører en eller anden form for ungdomsuddannelse – et stigende antal etnisk majoritetsunge tager for eksempel en gymnasial uddannelse. Samme tendens ses blandt unge fra de etniske mindretal, og det er nogle af dem, der er i fokus her.

Ikke alle klasserejsende – heller ikke klasserejsende med etnisk minoritetsbaggrund – oplever de problemstillinger og barrierer, som beskrives i det følgende. Endvidere kan den enkelte klasserejsende have forskellige erfaringer, ligesom graden og sammensætningen af barrierer kan variere. Forskning i og beretninger fra yngre og ældre klasserejsende giver imidlertid belæg for, at mange finder denne rejse vanskelig (se f.eks. Mørck 2006a for henvisninger). Det er jo heller ikke nogen hemmelighed, at den uddannelsesmæssige arv er svær at bryde i den forstand, at det stadig er unge, der kommer fra ud-

dannelsesvante miljøer, der oftest kommer længst i uddannelsessystemet.

### **Fra analfabet til student på én generation**

I mange henseender er der en række fællestræk mellem majoritetsunge og minoritetsunge fra gymnasieuvante miljøer. Fælles for disse unge er nemlig, at når de går i gang med en sådan uddannelse, skal de tilegne sig en kultur og navigere på en uddannelsesarena, der er domineret af middelklassenormer og -idealer.

Disse unge har ofte ikke de nødvendige kulturelle ressourcer, der skal til for at kunne glide 'naturligt' ind i denne specifikke finkulturelle uddannelseskultur. Man kan sige det sådan, at de barrierer, som etniske minoritetsklasserejsende står over for, er forstærket og i nogle henseender har andre udtryksformer end for klasserejsende med etnisk majoritetsbaggrund; der er således tale om gradforskelle snarere end artsforskelle.

Mange forældre til etniske minoritetsunge fra gymnasiefremmede miljøer har ringe eller ingen skolebaggrund. Så ikke nok med, at de unge bevæger sig fra én sproglig og socio-kulturel kontekst til en anden, når de forlader hjemmet og bevæger sig ind i det danske uddannelsessystem. De unge tager også et kæmpe spring ind i en ny uddannelsesverden, idet de skal indgå i en uddannelseskultur, som er helt ukendt for deres familie. Forældrene kan støtte børnene moralsk og økonomisk, hvilket er meget væsentligt, men de har ofte ikke de socio-kulturelle, sproglige eller faglige kompetencer til at hjælpe de unge.

De unge står derfor meget alene i for søg på uddannelsesmæssig mobilitet, når familien går fra for eksempel analfabet til student på én generation – og tilmed i et for familien nyt land. Samtidig kan en sådan marginal udgangsposition fungere som en motiverende drivkraft for forandring og statusforøgelse. Langt de fleste etniske minoritetsforældre ønsker ligesom andre forældre, at deres børn skal have bedre uddannelse og jobs, end de selv har haft. For





flertallet fra forældregenerationen har selv knoklet i både hjemlandet med blandt andet landbrug og på det danske arbejdsmarked, og mange er tidligt nedslidte og/eller har fået varige arbejdsskader.

### Klasserejser

En 'klasserejse' indebærer dét at være opvokset i én type af miljø, bevæge sig ind i og leve sit liv i andre miljøer samtidig med, at kontakten til oprindelsesmiljøet bevares, især til den nære familie. En klasserejse handler dermed om social opstigning i de samfundsmæssige hierarkier, hvorved man skifter klassetilhørsforhold og socialgruppe (Trondman 1994).

Klasserejsebegrebet skal altså ikke ses som en klasseanalyse i en snæver økonomisk forstand. Mennesker har fortaget forskellige slags rejser både historisk og i nutiden: Rejser mellem sociale grupper baseret på blandt andet klasse, etnicitet eller religion og mellem geografiske steder såsom land, by, regioner, nationer og kontinenter. Alle disse rejser indebærer en vifte af 'kultur møder', idet den rejsende møder mennesker med anden levevis, andre kulturelle og sproglige koder, andre værdier, normer, erfaringer og fortolkningsrammer end vedkommende selv.

En klasserejse har således identitetstransformerende konsekvenser for via 'kultur møderne' udvikles både nye selvopfattelser og nye kultur- og handlemønstre (Gullestad 2002). Kultur og identitet får således synkretistiske former og udtryk. Denne proces medfører en udvikling af socio-kulturelle forskelle mellem de mennesker, der har foretaget en klasserejse og de, der ikke har (jf. Bourdieu 1999: 'arvens modsigelser'). Det kan føre til, at sidstnævnte føler sig forladte, og derfor kan de være fordømmende over for den klasserejsende, hvilket kan være en smertefuld erfaring for den rejsende, som måske tilmed oplever, at han eller hun ikke bliver fuldt accepteret i det nye miljø. En klasserejse er således fyldt med såvel dilemmaer, ambivalenser og smertefulde dimensioner som med krea-

tivitet, fordele og glæder. Klasserejsebegrebet kan med andre ord ses som et paraplybegreb for forskellige slags rejser og dermed for adskillige typer af rejsende.

### Fælles rejseerfaringer

Der er tankevækkende lighedspunkter mellem forskellige forskeres sprogbrug, når de beskriver den situation som henholdsvis klasserejsende med etnisk majoritetsbaggrund og den, som etniske minoritetsunge befinder sig i: Rejsemetaforen anvendes, ligesom den rejsende altså må forholde sig til forskellige identitetsforandrende 'kultur møder', der kan resultere i at kreativitet udfoldes, og at den rejsende udvikler nye kulturelle blandingsformer og hybride identiteter.

I begge forskningstraditioner – og i beretninger fra de rejsende selv – taler man om, at man løsrives fra sine oprindelige rødder; at man ofte oplever social isolation og hjemløshed; at man har en følelse af at stå uden for og at leve et liv i et slags eksil. De rejsende betaler en pris for deres rejser, men de opnår også en række fordele og glæder ved at deltage i sådanne rejser, idet de får kendskab til flere socio-kulturelle arenaer; de kan være kreative med identifikation og udtryk, ligesom de kan være potentielle bærere af og repræsentanter for fremskridt og forandring.

Oftede indebærer rejserne, at man bevæger sig fra land til storbyer, hvilket også kan byde på nye muligheder i relation til identifikation, arbejde og underholdning (for klasserejsende se f.eks. Frykman 1991, 1998; Trondman 1994; Gullestad 2002, mens for etniske minoritetsunge se Mørck 1998 og henvisninger heri).

### Tre analysedimensioner

I det følgende præsenteres tre analysedimensioner, der involverer forskellige kapitalformer og de unges 'habitus'. Disse dimensioner er yderst relevante, når man skal udforske unge klasserejsendes forsøg på social mobilitet: 1) en sproglig dimension, 2) en dimension der handler





om måder at tænke, handle og fortolke på og 3) en netværksdimension.

Tanken med analysedimensionerne at indfange ligheder såvel som forskelle mellem etniske majoritets- og etniske minoritetsklasserejsende; det vil sige at undersøge, hvad det indebærer at være en nyttilkommen i et ukendt felt såsom et gymnasium.

De to første dimensioner berører den kulturelle kapital, idet disse handler om beherskelse af den legitime kulturs koder, dvs. om at mestre kulturelle, sociale og sproglige koder (hhv. kropsliggjort kapital: anerkendte kropslige dispositioner; objektiveret kapital: bøger, kunst, analytiske tilgange, teknikker, begreber og teorier og i institutionaliseret form: uddannelses-kvalifikationer). Den tredje dimension sætter fokus på den sociale kapital, der handler om summen af de ressourcer, som individet eller gruppen har adgang til og rådighed over via kontakter og bekendtskaber, som man kan trække på for at klare sig i samfundet (Bourdieu 1995; Bourdieu & Wacquant 1996)<sup>3</sup>.

### En sproglig dimension

En klasserejse indebærer for det første en sproglig rejse i den forstand, at forskellige samfundsgrupper bruger forskellige sprogkoder (Becker Jensen 1997). Det dominerende sprog kan være forskelligt fra den unges modersmål (gælder for mange etniske minoritetsunge), dialekt (sprog bestemt af geografisk tilhørsforhold hvilket kan omhandle både majoritets- og minoritetsunge), sociolekt (sprog knyttet til den unges sociale eller subkulturelle tilhørsforhold, hvilket kan have betydning for både majoritets- og minoritets elever) eller kronolekt (sprogkoder knyttet til alder).

På grund af sådanne forskelle i sproglige referencerammer kan klasserejsende risikere ikke at kunne leve op til de nødvendige dansksproglige kvalifikationer og/eller til det forventede fagligsproglige niveau. For at begå sig fagligt skal eleverne således oparbejde både et vist dansksprogligt niveau og et sprog be-

stemt af faglige traditioner, begreber og termer (et såkaldt professiolekt) (ibid.). Forskelle i kronolekt kan indebære, at der forekommer kommunikationsproblemer mellem elever uanset baggrund og lærere over en vis alder.

### En dimension, der handler om tænkning, handling og fortolkning

En klasserejse indebærer for det andet, at den rejsende må forholde sig til (delvis) forskellige måder at tænke, handle og fortolke på. Der kan være væsentlige forskelle imellem og variationer i de tænke-, handle- og fortolke-måder, der findes i familiens hjemland (kan gælde for etniske minoritetsunge), i hjemmet, i den region eller det nabolag (kan være tilfældet for såvel majoritets- som minoritetsunge), hvor den unge kommer fra, og de tænke-, handle- og fortolknings-måder, der råder i de dominerende dele af majoritets-samfundet og i uddannelsessystemet. Forskellene og variationerne kan for eksempel handle om forestillinger knyttet til uddannelse, til menneske-, familie- og kønsopfattelser og til, hvilken status religion bør have.

For eksempel er det sådan, at kulturelt kristne og ateistiske normer og værdier dominerer vestlige uddannelsessystemer, og disse kan være i modsætning til de unge klasserejsendes bagland. Skønt det tidligere var mere udbredt i de nordiske majoritetsbefolkninger med religiøst funderede forskelle mellem hjem og uddannelsesinstitution (se for eksempel Klausen 1999 om en norsk majoritets elev fra et kristent fundamentalistisk miljø før 2.verdenskrig) kan sådanne forskelle stadig være aktuelle for unge med rødder i stærkt kristne miljøer såsom Jehovas Vidner (jf. filmen 'To verdener' 2008, der efter inspiration af en virkelig historie handler om en ungs kvindes løsrivelse fra Jehovas Vidner i nutidens Danmark).

Nu om stunder er det imidlertid oftest etniske minoritetsunge (primært men ikke udelukkende fra den ikke-vestlige verden), der står i en situation, hvor de skal håndtere loyalitetsdilemmaer mellem hjem og uddannelsessted<sup>4</sup>. De





unge skal navigere mellem forældregenerationens og majoritetssamfundets forståelsesuniverser: Flertallet af de ældre etniske minoriteter har rod i en mere eller mindre traditionel livsform, hvor det religiøse verdensbillede er mere centralt placeret end i den senmodernitet, som majoritetssamfundet kan ses som repræsentant for<sup>5</sup>.

Et andet område, hvor der foregår betydningsfulde brydninger mellem forskellige tænke-, handle- og fortolkemåder, drejer sig om køn. Den norske antropolog Marianne Gullestad taler om en 'kønsrejse', som handler om det fænomen, at mange majoritetskvinder har forladt den traditionelle husmorposition og bevæget sig ind på uddannelses- og arbejdsmarkedet. En sådan rejse har mange kvinder fra middelklassen i de nordiske lande foretaget især siden 1960'erne – og nogle af kvinderne har foretaget både en klasse- og en kønsrejse (Gullestad 2002)<sup>6</sup>. Unge etniske minoritetskvinder fra uddannelsesfremmede miljøer, der er på gymnasiale uddannelser og videregående uddannelser, er i fuld gang med lignende rejser i disse år.

Det er imidlertid vigtigt dels at være opmærksom på, at rejserne former sig forskelligt afhængigt af køn og dels, at forestillinger om maskulinitet og femininitet er på spil i relation til begge køn uanset etnisk baggrund, når man foretager en klasserejse. Historisk har der for eksempel ifølge arbejderklassenormer været en tendens til at associere boglige aktiviteter med det feminine. Dette indebærer, at unge mænd, som har boglige interesser, eller som studerer – især humanistiske og samfundsvidenskabelige emner – opfattes som nogle, der mister deres maskulinitet (se for eksempel Frykman 1991, 1998; Trondman 1994; Ambjörnsson 2000; Frosh, Phoenix & Pattman 2002). Det er derfor hensigtsmæssigt at tænke i femininiteter og maskuliniteter i flertalsform (se for eksempel Connell 2002), når man beskæftiger sig med klasserejseprocesser.

### En netværksdimension

En klasserejse betyder for det tredje, at den unge, som har specifikke netværk i relation til familien og til for ham eller hende velkendte kontekster, må danne netværk i forhold til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet for at kunne begå sig og komme ind på disse arenaer. Omfanget af den unges sociale kapital har nemlig betydning for en lang række områder såsom valg af ungdomsuddannelse og videregående uddannelse; at kunne få en praktikplads, et erhvervsarbejde, et relevant studenterjob og et arbejde efter endt uddannelse.

Når man har forældre, der ofte både har få erfaringer med uddannelsessystemet i oprindelseslandet og ringe indsigt i det vidtforgrænnede danske ungdomsuddannelsessystem – og endnu mindre viden om den brede vifte af korte, mellemlange og lange videregående uddannelser, der findes i Danmark – kan den unge ikke hente megen hjælp fra den front. Skønt ældre søskende kan bane vejen for yngre familiemedlemmer i den forstand, at de ældre har indhøstet nogle uddannelseserfaringer, som de kan videregive, er det afgørende, at der også er andre mennesker, som kan støtte den unge i at navigere på uddannelsesfeltet. Lærere og studievejledere, der som regel er majoritetsdanskere og andre repræsentanter fra majoritetsbefolkningen, herunder klassekammerater, spiller en vigtig rolle i formidling af såvel viden om forskellige uddannelsesmuligheder som forbindelser på uddannelsesstedet og til arbejdsmarkedet. For at kunne klare sig så godt som muligt i samfundet er det en fordel at have et netværk, som går på tværs af blandt andet social klasse, etnicitet, alder og religion, det vil sige at have kontakter, der rækker ud over familien og det nærmeste miljø.

### Forskellige slags klasserejsende

Jeg har argumenteret for, at det er yderst relevant at tænke i såvel klasserejseprocesser som i sammenvævning af kategorier såsom klasse, køn og etnicitet, når man skal udforske, hvordan etniske minoritetsunge navigerer på en ung-





domsuddannelse. Sådanne analyseperspektiver og -redskaber kan for eksempel være nyttige i undersøgelser, der omhandler frafald og uddannelsessucces blandt disse unge.

Det er dog værd at huske på, at ikke blot etniske minoritetselever men også majoritetselever kan være klasserejsende, og at det dermed kan være relevant at se nærmere på ligheder og forskelle i de erfaringer og de barrierer, de to ungegrupper står over for med det formål at kunne støtte dem bedst muligt i deres rejser.

De veninder – to minoritetspiger og etnisk danske Marie, der var optaget af at høre rap-musik den første dag, jeg var på gymnasiet – kæmpede med at blive klasserejsende. Skønt det var Marie, der formulerede problemet om den manglende almene viden, var det rammende for alle tre. Men mens den ene minoritetselev forlod gymnasiet et stykke inde i 2.g, lykkedes det de to andre at tage deres studentereksamen og dermed at tage et først afgørende skridt på rejsen.

Yvonne Mørck er lektor på Institut for Samfund & Globalisering ved Roskilde Universitetscenter

### Litteratur

Ambjörnsson, Ronny (2000) *Mitt förnavn är Ronny*, Värnamo: Bonnier Alba Essä.

Becker-Jensen, Leif (1997) *Indføring i tekstanalyse*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bourdieu, Pierre (1995) *Distinksjonen. En sociologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo: Pax Forlag A/S.

Bourdieu, Pierre (1999) *The Contradictions of Inheritance*. I: Pierre Bourdieu et al.: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D. (1996) *Refleksiv sociologi – mål og midler*, København: Hans Reitzels Forlag.

Connell, Rob W. (2002) *Gender*, Cambridge: Polity Press.

Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002) *Young Masculinities. Understanding boys in contemporary society*, New York: Palgrave.

Frykman, Jonas (1991) *Klassresenären lever i exil*. I: Molin, Kari & Ågren, Britt (red.): *Klassresan*, Värnamo: Alfabetabokförlag.

Frykman, Jonas (1998) *Ljusnaden framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*, Lund: Historiska Media.

Gullestad, Marianne (2002) *Det norske sett med nye øyne*, Oslo: Universitetsforlaget.

Khader, Naser (med Jakob Kvist) (2000) *khader.dk – sammenførte erindringer*, København: Aschehoug.

Klausen, Arne Martin (1999) *Et liv i kulturkollelisjon*, Oslo: Aschehoug.

Mahony, Pat & Zmroczek, Christine (eds.) (1997) *Class Matters: 'Working-Class' Women's Perspectives on social class*, London: Taylor & Francis.

Mørck, Yvonne (1998) *Bindestregsdanskere. Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*, Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Mørck, Yvonne (2003) *Narratives of the intersections of masculinities and ethnicities in a Danish high school class*, NORA. *Nordic Journal of Women's Studies* no.2, vol.11.

Mørck, Yvonne (2004) *Multikulturelle udfordringer og potentialer i ungdomsuddannelser i Danmark*. I: Horst, Christian & Lund, Karen (red.):





Norm og acceptabilitet. Sproglige og kulturelle forskelligheder i det flerkulturelle samfund, København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Mørck, Yvonne (2006a) *Why not intersectionality? A concept at work in modern complex societies. Intersectionality and class travels*, Paper No. 61: FREIA: Feminist Research Center in Aalborg, Institute for History, International and Social Studies.

Mørck, Yvonne (2006b) *Multikulti-gymnasieliv: identifikationer, solidaritetsformer og medborgerskab*. I: Simon Laumann Jørgensen & Morten Sandberg (red.): *Kulturlighed. Temaer om kulturel identitet, foranderlighed og anerkendelse*, Århus: Forlaget Philosophia.

Ortner, Sherry (2003) *New Jersey Dreaming. Capital, Culture, and the Class of 58*, Durham: Duke University Press.

Rashid, Rushy (2000) *Et løft af sløret*, København: Gyldendal.

Rashid, Rushy & Højbjerg, Jens Harder (2003) *Bag sløret*, København: People's Press.

Rodriguez, Richard (1983) *Hunger of Memory. The Education of Richard Rodriguez. An Autobiography*, New York: Bantam Books.

Santiago, Esmeralda (1999) *Almost A Woman*, New York: Vintage Books.

Skeggs, Beverley (1997) *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*, London: Sage.

Trondman, Mats (1994) *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*, Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Wennerström, Ulla-Britt (2003) *Den kvinnliga klassresan*, Göteborg Studies in Sociology, no.

19, Department of Sociology, Göteborg University.

#### Noter

- 1) Jeg har foretaget deltagerobservation på hhv. et alment gymnasium og et handelsgymnasium, i alt 3 ½ måneder.
- 2) For analyser af andre tematikker se Mørck 2003, 2004, 2006b.
- 3) Skønt uddannelse er gratis i Danmark, og at den unge kan modtage uddannelsesstøtte, spiller den økonomiske kapital en rolle i den forstand, at det koster penge at opbygge, styrke og fastholde såvel den kulturelle som den sociale kapital, f.eks. at benytte (fin)kulturelle faciliteter som teatre og museer, koncerter, at købe bøger og at rejse.
- 4) Se Rodriguez 1983 og Santiago 1999 om etniske minoriteter i USA med katolsk baggrund; Rashid 2000; Rashid & Højbjerg 2003; Khader 2000 om etniske minoriteter i Danmark med muslimsk baggrund.
- 5) Dog er interessen for åndelige eller religiøse dimensioner på fremmarch i disse år blandt vestens majoritetsbefolkninger, ligesom der foregår en øget politisering af forskellige religioner. I relation til etniske minoriteter afspejles dette f.eks. i, at nogle unge med muslimsk baggrund tager islam til sig på en langt mere bevidst og politiserende måde end forældregenerationen har gjort; sidstnævnte har ofte forholdt sig til religion på en udogmatisk måde.
- 6) Se Mahony & Zmroczek 1997 og Skeggs 1997 for eksempler fra Storbritannien og Ortner 2003 og Wennerström 2003 for eksempler fra henholdsvis USA og Sverige.







.....  
.....  
Dannelse er det, man bare ved, at man skal gøre. Mønsterbryderelever har sjældent den dannelse, der er nødvendig i uddannelsessystemet. Det gælder ikke mindst mønsterbryderne med etnisk minoritetsbaggrund. De har svært ved at aflæse de koder, der er selvindlysende for andre elever. Men her kan læreren spille en afgørende rolle. Ikke bare ved at være en rollemodel, som eleven kan identificere sig med. Også ved at udfordre eleven, så eleven overskrider sig selv.  
.....

## Dannelse til uddannelse

Af Peter Seeberg

"Den store mester kommer,  
fuldkærlig er hans id,  
han sidder ved smeltediglen  
og lutrer sølvet med flid

Det øjeblik han venter  
og agter kærlig på,  
når klarlig hans eget billede  
vil dybt i sølvspejlet stå"

(B.S. Ingemann)

I perioden 2004-2006 gennemførtes et undersøgelsesprojekt om mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Initiativet til projektet kom fra Undervisningsministeriet, og det var formålet at gennemføre et undersøgelsesarbejde om, hvordan unge fra uddannelsesfremmede hjem eller hjem uden traditioner for uddannelse klarer sig i ungdomsuddannelserne med særlig henblik på spørgsmålet om at bryde den såkaldt negative sociale arv.

Det var et centralt mål med undersøgelsen at belyse de problemer, som unge med ikke-dansk baggrund har i de danske ungdomsuddannelser, men det var samtidig en præmis for arbejdet, at begrebet mønsterbryder langt fra kan reserveres til at beskrive uddannelsesproblemer for etniske minoriteter.

Projektet resulterede i tre rapporter, "Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne", "At skabe succes. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne" og "Udvikling og forskning i samspil" (alle udkommet på Syddansk Universitetsforlag). Det var hensigten, at projektet skulle gå på tværs af ungdomsuddannelserne og fokusere på både succes historier og mere negative erfaringer. Der var således tale om en bredt anlagt undersøgelse, som også skulle søge at tilvejebringe anbefalinger, som der kunne arbejdes videre med. Projektet blev gennemført af forsker Steen Elsborg, lektor, ph.d. Ulla Højmark Jensen, begge



Danmarks Pædagogiske Universitet og lektor, ph.d. Peter Seeberg, Syddansk Universitet.

### Forholdet mellem lærerrollen og mønsterbrud

I denne artikel diskuteres specielt forholdet mellem lærerrollen og mønsterbrudsperspektivet. I mange af de interview, som er blevet foretaget i forbindelse med udarbejdelsen af de to første rapporter "Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne" (Elsborg, Jensen & Seeberg 2005a) og "At skabe succes" (Elsborg, Jensen & Seeberg 2005b) påpeger eleverne, at den gode lærer for dem er den fagligt dygtige, ansvarlige pædagog, som de tror på autoritet, og som også er i stand til at udfordre dem som elever. Respekten for den gode underviser hænger tilsyneladende blandt andet sammen med, at eleverne på baggrund af dyb tiltro til lærerens faglige og pædagogiske autoritet føler sig trygge og sikre både på underviserens synspunkter og pædagogiske praksis, og samtidig føler sig intellektuelt udfordrede.

Det er med andre ord tydeligt, at lærerens personlige forpligtigelse, faglige autoritet og evne til at udfordre eleverne er overordentlig væsentlig i de sammenhænge, hvor der meningsfuldt kan tales om mønsterbrud – at der skabes muligheder for social opstigning ved at elever fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner gennemfører uddannelsesforløb på højere niveauer, end det tidligere har været tilfældet i den pågældende familie.

For en dels vedkommende er mønsterbrudseleverne fra familier med ikke-dansk baggrund. På nogle af de skoler, der er foretaget interview på i forbindelse med mønsterbrudsprojektet, er der endda tale om, at mønsterbrudsbegrebet nærmest bliver identificeret med elever fra de etniske minoriteter. Det har som nævnt ikke været formålet med mønsterbrudsprojektet entydigt at fokusere på minoritetselever, men at denne gruppe er kommet til at fylde temmelig meget i arbejdet, er næppe overraskende. Det skal alligevel understreges, at overvejelserne i denne artikel gælder det samlede fæno-

men, som i det samlede projekt er benævnt mønsterbrydere, dvs., som det blev defineret i mønsterbrudsrapporterne:

*"Mønsterbrudsbegrebet opfattes i denne rapport således som sammenhænge, hvor personer fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner gennemfører uddannelsesforløb, der muliggør social mobilitet."*

### At blive udfordret – og dannet

Det er synspunktet i det følgende, at specielt for mønsterbryderelev er det på den ene side af afgørende betydning, at hun eller han har så meget tiltro til sin underviser, at eleven uden (alt for) store betæneligheder vælger at fortsætte ad en uddannelsesvej, som måske kan forekomme den pågældende at være en risikabel affære. Den gode underviser er som sådan den velfungerende rollemodel, som eleven kan identificere sig med, og som kan give eleven selvtillid og tro på projektet. Specielt for unge fra etniske minoriteter viser det sig særdeles betydningsfuldt med den troværdige autoritet – disse elever er jo ofte på vej ind i et uddannelsesmæssigt terra incognita, hvor ingen i familien har befundet sig før.

På den anden side er den gode underviser en lærer, som har mod til at udfordre eleven, så denne oplever de afgørende øjeblikke, hvor der for alvor sker intellektuelle "kvantespring" og eleven beredes nye indsigter, der kan give den pågældende mulighed for at overskride sig selv og opnå de væsentlige erkendelser, som der kan bygges videre på i den pædagogiske proces.

Læreren må have mod til at udfordre. For eleven er det omvendt vigtigt at turde blive udfordret, at give slip fra det sikre, det kendte. Her er det afgørende, at eleven føler sig så tryk ved læreren, at dette kan finde sted. Hvis ikke det er tilfældet, vil det omvendt ofte gælde, at eleven reagerer negativt på de udfordringer, som hun eller han bliver stillet over for – og mel-





der sig ud. I første omgang fra undervisningen i den givne kontekst, i næste omgang måske mere definitivt.

En række undersøgelser har vist, at frafaldet ofte er større hos etniske minoriteter end hos elever med dansk baggrund, hvorfor dette er et overordentlig centralt fokuspunkt. Dette gælder særligt inden for de tekniske skoler. Om frafaldet også er større hos mønsterbrydere med dansk baggrund, kan der ikke siges noget om med sikkerhed, men for alle udsatte grupper gælder selvsagt, at risikoen for at man opgiver ævred, hvis det man er i gang med forekommer ørkesløst, er større (Jensen & Jørgensen 2005, Jensen & Jensen 2003). Derfor er det også karakteristisk, at netop bevidstheden om, at indsatsen vil føre til et resultat, ifølge undersøgelsens interview synes at være afgørende for etniske minoritetsunge.

### Man skal tro på det umulige

Udfordringer er det, der skaber dannelse. At være dannet vil sige, at man er i stand til at overskride sig selv. Denne egenskab eller færdighed er naturligvis ikke noget, man er født med. Dannelse skal opøve evnen til at foretage kvalificerede skøn eller eventuelt kvalificerede valg. Det forudsætter, at man kan afgøre hvad kvalitet er – at noget er bedre end noget andet. Det er det, der er afgørende for elevens opfattelse af læren: at denne er i stand til, der hvor eleven er usikker, at træffe valg, der begrundes kvalitativt – naturligvis uden at der hertil er knyttet dogmatiske forestillinger eller for den sags skyld politiske vurderinger.

Derfor er den faglige autoritet så væsentlig for mønsterbrudsleven. For at man skal tro på det umulige eller i hvert fald vanskelige forehavende – at være den første i familien, der giver sig i kast med en boglig uddannelse – må man være sikker i forvisningen om, at den lærer eller de lærere man lader få indflydelse på sin skæbne, er opgaven voksen. Målestokken vil for eleven (og dennes forældre) være faglig autori-

tet – og kan næppe være andet end netop troen på, at denne er til stede hos forbilledet, læreren.

### Dannelse i et historisk perspektiv

I sin bog "Almendannelse for tiden" definerer Harry Haue (2004) almindannelse således:

*"Almendannelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund".*

Definitionen fanger flere gode pointer. For det første, at det handler om myndighed. Det vil sige elevens evne til selv afgørende at bidrage til bemyndelsen af sine omgivelser. For det andet, at der er en nær sammenhæng mellem samfundets behov for borgere med bestemte egenskaber og individets forestillinger og idealer.

Det myndige individ vil – i oplysningsfilosofisk forstand – sige et individ, der er kendetegnet ved at samfundets dannelse spejler sig i individets dannelse og hvor idealerne er frihed, autonomi og individualitet. Disse idealer hidrører fra en tid, hvor samfundet udvikler sig fra enevældens monarkiske statsordninger til de moderne nationalstater, politisk kendetegnet ved en udvikling fra autokrati til (tidlige former for) demokrati.

Dannelsen som opdragelsesideal opstår i denne periode. Vi skal imidlertid yderligere nogle århundreder tilbage for at finde dannelsesidealets oprindelsehistorie, som hænger sammen med den såkaldte civilisationshistorie og udviklingen fra renæssancen frem mod det moderne. I sin bog om "det rene og det beskidte" skriver Georges Virarello, at "renlighedens historie er et spejl af civilisationsprocessen" (Virarello 1988). Hans værk om kropshygiejnen siden middelalderen ligger i forlængelse af Elias-traditionen, der ser udviklingen fra 14–1500 tallet og frem til industrialiseringen som en stadig sø-





gen bort fra det naturlige eller umiddelbare, hen imod installeringen af en art anden natur, der – i form af forlegenhedstærskler og tabuiseringer – følger med udviklingen af de moderne samfund og det moderne menneske.

Elias påviser, ved hjælp af sine kendte eksempler om bordmanerer, om at pudse næse, om spytning og sovekammeradfærd, at en stadig større grad af skamfølelse knyttes til disse dagligdags foreteelser og at grunden til den intensiverede (selv-)kontrol ligger i selve civilisationsprocessen: mennesket anbringes efter middelalderens uskyldstilstand i komplicerede sociale sammenhænge, hvor en regulering af umiddelbare drifter og behov bliver mere og mere nødvendig og hvor denne regulering efterhånden udstrækkes til alle aspekter af det menneskelige liv.

Centralt i forbindelse med forfinelsen af omgangsformerne står dyrkelsen af kropshygien. En undersøgelse af renlighedsidealene og den hygiejniske praksis siden middelalderen er derfor en central del af det moderne samfunds historie. Efter middelalderen indtræffer der, ifølge Elias, en art syndefald i bibelsk forstand, hvor nøgenheden forbindes med skamfølelse. Ubekymretheden forsvinder "langsomt i det syttende, attende og nittende århundrede, først hos de øverste klasser og meget langsommere hos de nederste. Indtil da havde hele måden at leve på, med dens større individuelle nærhed, gjort synet af den nøgne krop, i det mindste på rette sted, langt mere almindeligt end i det moderne samfunds første tid" (Elias 1978).

### Dannelse i et uddannelsesperspektiv

Pointen er, at med det moderne lærer vi at vide, hvad der er det rigtige at gøre i de mange vanskelige situationer, som vi udsættes for. Vi lærer, hvordan vi skal kontrollere os selv for at kunne handle rationelt, vi lærer at udsætte de umiddelbare behov, vi lærer at skamme os. Det moderne menneske kan skamme sig – det lærer vi i skolen. Eller rettere: det lærte vi i skolen, for meget tyder på, at denne vigtige egenskab ikke

længere er nogen entydig og central del af den læringskultur, der kendetegner uddannelsesinstitutionerne.

Dette udtrykkes skarpt og præcist af Lars-Henrik Schmidt og Claus Holm (2005) i en kronik i Politiken med titlen "Skam få dig":

*"Dannelse har altid drejet sig om at overskride sig mod noget større. Selvdannelsens tidsalder er ingen undtagelse. Her handler det om, at den enkelte skal overskride sig selv mod noget større med henblik på at blive sig selv. Er man nok i sig selv, så lider man af selvfedt selv-værd. Så overskrider man ikke sig selv. Eller også laver man overskridelser, man burde have afstået fra. Uanset hvad der er tilfældet, så vil realiseringen af disse muligheder ikke respektere andres grænser. Men muligheden for 'at skamme sig' kan forhindre denne 'sig selv-nok-hed'. Skam kan virke som en dannelsesfaktor, der rummer en forvandlings- og overskridelseskraft. Skammen og dens manifestationer – skammekroge, eftersidninger, etc. – kan man således have god gavn af at kende til. En anden af manifestationerne er for eksempel karaktergivning og skudsmål, der er et godt vurderings- og afsløringsmiddel: "Din selvfølelse er stor, men dine præstationer og karakterer er ringe, kammerat."*

Hvordan denne, som Lars-Henrik Schmidt og Claus Holm benævner den – succespædagogik – er opstået, er det ikke opgaven hér at undersøge nærmere. Men det forekommer sandsynligt, at årsagerne må findes i såvel generelle samfundsmæssige forhold som i mere lokale fænomener, knyttet til en specifik dansk udvikling, en særlig dansk uddannelseskultur. Et kort bud på nogle bagvedliggende årsager kunne være følgende.





### Den nationale dannelse udfordres

Der er inden for de sidste årtier foregået en historisk udvikling, der på mange måder har anfægtet det historiske grundlag, hvorpå nationalstaten hviler – og som har udgjort fundamentet for uddannelsessystemets opbygning og ideologiske forestillinger. Der er foregået en europæisering, som på mange måder repræsenterer et opgør med den nationale identitet og i stedet bygger på et kosmopolitisk sindelag, hvor de nationale værdier træder i baggrunden. Med opløsningen af nationale værdier reduceres også den nationale identitet som opdragelsesideal – sammenkoblingen mellem politiske og nationalt – kulturelle identiteter er ikke længere indlysende.

Med den stærkt voksende internationale migration bliver nationalstaten udfordret. Det danske samfund er ikke et multikulturelt samfund og det er næppe heller noget klogt ideal at stile efter, men ikke desto mindre er især de større danske byer i dag kendetegnet ved en etnisk sammensat befolkning, der også præger samfundets institutioner. Det giver anledning til, at andre værdier, normer og forestillinger sætter sig igennem og på godt og ondt differentierer eller opløser den relative grad af konsensus, der har hersket i det danske samfund og i uddannelsessektoren. Også dette repræsenterer en anfægtelse af den traditionelle nationale identitet.

Globaliseringen bringes ofte i spil som en universalforklaring på alt mellem himmel og jord, men uanset dette er der ingen tvivl om, at globale tendenser til uniformering bringer det lokale i uorden. Nationalstaten kan ikke i globaliseringens tidsalder opretholde en prægning af uddannelsessystemet i sit eget billede uden at dette udsættes for angreb – dette uanset tendenser til lokal autonomi eller til, at det globale modvirkes.

Endelig er der næppe tvivl om, at der i det senmoderne, danske samfund sætter sig opdragelses- og uddannelsesidealer igennem, der går i retning af hidtil ukendte individualiserings-

og selvdannelsesbilleder, som i høj grad handler om at være i centrum, at være sig selv nok i en uddannelseskultur, hvor der ikke stilles krav og kritiseres, men roses og undskyldes. Ikke sådan, at dette ikke skal til: det er helt sikkert både nødvendigt og rigtigt at rose og undskylde, men det er ikke noget tilstrækkeligt grundlag for de læringsprocesser, der foregår. Der må også udfordres ved ind i mellem at levere en håndfast, men konstruktiv og fremadrettet kritik af det, som eleven leverer – om det nu er en kommentar til en diskussion i en time eller et skriftligt produkt, en stil, en rapport osv.

I de sammenhænge har specielt mønsterbryderen, der er usikker på sig selv og på sit forehavende, brug for en faglig autoritet – en lærer, der i bedste fald kan være dennes forbillede. Og som også overfor det etniske netværk kan udstråle kvalitet og et sandsynliggjort fremtidsperspektiv, der handler om fast arbejde, god løn og et vist passende mål af prestige. Eleverne med etnisk minoritetsbaggrund synes netop – snarere end oplevelsesaspektet – at være optaget af det sikre job, gerne i den offentlige sektor (idet dette forbindes med jobsikkerhed).

### Den inkluderende og karismatiske lærer

Lærerne må kunne leve med at blive forbilleder. Det er særligt vigtigt, når man har med fagligt svage elever at gøre. De har brug for en tro på, at det kan lade sig gøre, en tro, som kun den selv-sikre, fagligt kompetente lærer kan bibringe dem. Men det er også vigtigt, at de kan udfordre eleverne, f.eks. ved at give dem anledning til at bidrage til den pædagogiske proces, som omtalt i dette interviewuddrag, hvor en elev bliver bedt om at besvare spørgsmålet: Hvad er den gode lærer?

*"Den gode lærer er én, som fortæller og gentager indtil hele klassen har forstået det. Eksempelvis i matematik, hvis vi lærer noget nyt, cosinus og tangens f. eks., og forklarer det til hele klassen. Jeg oplevede det også sidste år – jeg kan*





*godt lide matematik, jeg brænder virkelig for det. I starten af året var der en gruppe på fire, som slet ikke forstod det. Så bad han mig om at gå ud for at hjælpe dem. Så lærte jeg dem så, hvordan det er. Det er lidt nemmere, når man fortæller til fire personer end når man fortæller til 25 personer. Så bad han mig om at gå ud og hjælpe, hvis jeg ville. Det tog jeg faktisk som en træning, for til eksamen skal jeg jo fortælle lærer og censor, hvad det er. Så forklarede jeg dem det, og det gik meget godt. Så det kunne jeg godt lide"*

Læreren giver på den ene side en sikkerhed ved at der insisteres på, at alle er med. Men samtidig udfordres den interviewede elev ved at blive inddraget som en art hjælpelærer – en funktion, som eleven i interviewet omtaler særdeles positivt, som en god oplevelse. Det afgørende i sammenhængen er, at en sådan praksis kan bidrage til, at elevens selvrespekt styrkes ved at denne påtager sig rollen og derved selv udvikler sine færdigheder.

Netop dette, at læreren påtager sig og får en rolle som et forbillede, peges der på i mange af de elevinterview, som blev foretaget. Det er en hyppigt nævnt egenskab ved læreren, at denne skal være fagligt dygtig, men også evnen til at forstå eleven omtales:

*"En god lærer, for mig, er én, der kan det fag, de underviser i. Man kan se, at de virkelig interesserer sig for det. Hvad mere er en god lærer... En lærer, der viser forståelse".*

Forståelse for hvad?

*"Det ved jeg ikke. For eleverne. Hvis de forstår dig, så er det godt, for så har du det der imellem dig og din lærer, at din lærer forstår dig. Det er jo meget godt, hvis din lærer forstår dig. Også hvis de er gode til at undervise i det fag, de underviser i. Så interesserer man sig mere*

*for det. Hvis de underviser godt, så tror jeg også, at eleverne interesserer sig mere for de"t.*

### **Den nødvendige lærerautoritet**

Det er også tydeligt, at eleverne lægger vægt på autoriteten i sig selv, altså dette at læreren kan sætte sig igennem, som det fremgår af dette ikke-utypiske citat. Der ligger i flere af citaterne en anerkendelse af nødvendigheden af en lærerautoritet, som ikke må være for udtalt i betydningen autoritær, men gerne klar og entydig i deres signaler over for eleverne.

*"Det er jo svært... Hun skal ikke nedgøre en, hvis man siger noget forkert. Man skal virkelig have lyst til at snakke med dem. Få den tryghed over for læreren. Så er der selvfølgelig... normalt siger man jo, at de ikke må være hårde og de ikke skal nedgøre... men normalt så ser jeg lærere, når de er hårde og nedgør eleverne og er slaviske oppe ved tavlen, så er de ekstremt gode til at lære fra sig. Men hvis det er omvendt, så er de mindre gode til at lære fra sig. Så en god lærer, det må jo være en mellemting. Men hun skal i hvert fald ikke nedgøre en. Man skal ikke føle sig dårligt tilpas, når man går ind i klasseværelset. Det er også et eller andet socialt forhold til læreren. Hun skal være sød, og man skal kunne lide at spørge, selvom det måske er forkert".*

Det er væsentligt, at der i elevernes bevidsthed synes at være en nær sammenhæng mellem erfaring og evne til at lære fra sig, som det fremgår af nedenstående. Det rutinemæssige opfattes i den forbindelse som en betydningsfuld egenskab i sig selv, som fra elevens synspunkt er afgørende. Igen er det afgørende, at der er "styr på tingene", så uddannelsen ikke sættes på spil.





## Evaluering og anerkendelse

For den elev, der ikke har uddannelsestraditioner i bagagen, forekommer et uddannelsesforløb at være en satsning, som ikke nødvendigvis lader sig realisere. Hvis ikke tiltroen til, at indsatsen giver mening, er til stede, vil tilbøjeligheden til at falde fra være større. Det er særlig for mønsterbryderelev af betydning, at uddannelsesinstitutionen kan tilbyde en høj grad af visshed for, at uddannelsen kan gennemføres med et anvendeligt resultat. Det er en af de centrale årsager til, at regelmæssig, grundig og troværdig evaluering er væsentlig for den elevgruppe, der er i fokus i mønsterbryderprojektet.

Der opereres i den forbindelse med evaluering både forstået som evaluering af elevernes standpunkt og evaluering af den undervisning, der foregår. Pointen er, som det hedder i konklusioner/anbefalinger i mønsterbryderrapporterne, at evaluering

*"afgørende kan understøtte denne ofte lidt svage elevgruppe og fastholde denne i et forløb, der muliggør at eleven kan opleve gevinsten ved "det lange, seje træk". Ved løbende og omhyggelig evaluering af elevens præstationer kan eleven få fornemmelse af at flytte sig fagligt – hvilket ifølge interviewene er afgørende for mønsterbrudseleverne. Samtidig kan den løbende evaluering af undervisningen give den fornemmelse af tryghed (at man ved, hvad der foregår), som er vigtig for denne elevgruppe. Projektgruppen anbefaler derfor, at skolerne som en del af reformarbejdets kvalitetssikring lader løbende evaluering være en helt central del af undervisningspraksis, støttet af institutionens ledelse og øvrige netværk."*

Det har været tydeligt igennem hele projektet, og også beskrevet i de to første rapporter, at denne sammenhæng mellem evaluering og aner-

kendelse som pædagogisk nøglebegreb. Som det fremhæves i konklusioner/anbefalinger:

*"I mange af elevinterviewenes svar på spørgsmål om, hvad eleven forstår ved den gode lærer, svarede der, at det er en lærer, der hurtigt, forståeligt og præcist giver respons på eleverbejderne – om det nu er engelskopgaver eller "blækregning". Dette hænger godt sammen med anbefalingen vedrørende såvel løbende evaluering som med betydningen af anerkendelse. I en vis forstand kan man sige, at den gode og præcise respons i sig selv repræsenterer en form for anerkendelse (Elsborg, Jensen og Seeberg 2005a).*

## Det man bare ved, man skal gøre

"Sjælen sidder i øjet"  
(Erasmus)

Dannelse er det, der er tilbage, når man har glemt, hvad man har lært, hedder det med en gammel talemåde. Stoikerne hævdede, at mennesket er født med en sans for værdier, census communis. I nutiden vil vi mere nøgternt hævde, at en sådan sans snarere er noget, som udvikles eller skabes i form af socialiseringsprocesser, hvor den herskende kulturs normer og forestillinger tillæres. Vi opfores eller opdrages til at vide, hvad der er det rigtige at gøre – at træffe de rigtige valg. Og hvad der er de rigtige valg er i sagens natur et forhold, som ikke har permanent gyldighed, men derimod noget historisk, kontekstbundet.

Dannede mennesker ved, hvad der er det rigtige at gøre i den givne situation. Den rigtige adfærd er det indlysende, det man bare ved at man skal gøre: "that which is taken for granted", som det hedder med en slagsordsagtig formulering hos den franske antropolog og sociolog Pierre Bourdieu. Han udvikler til dette fænomens begrebet doxa, der netop defineres sådan. I uddannelsessektoren, måske mere end no-





get andet sted, er det helt afgørende, at man ved, hvad der er det rigtige at foretage sig – uddannelsessektoren er jo også et sted, hvor der foregår en selektion – en udvælgelse af dem, der kan komme videre.

Den faglige autoritet – den inkluderende og (meget gerne karismatiske) lærer efterspørges af mønsterbrudseleverne. Arbejdet med mønsterbrudsprojektet generelt kan sammenfattes i følgende hovedpunkter.

- *Struktur og tryghed – mønsterbrydere er "tryghedsnarkomaner" og har brug for en arbejdskultur i klasserummet. Det er også af stor betydning for at undgå frafald hos mønsterbrydereleverne – specielt dem med ikke-dansk baggrund!*
- *Evaluering og anerkendelse – specielt denne gruppe af elever har brug for regelmæssig evaluering, som kan hjælpe dem i troen på det, de er i gang med og derved bidrage til større gennemførelse hos denne potentielt frafaldstruede gruppe*
- *Der er brug for særlige foranstaltninger for etniske minoriteter – mange af dem er netop mønsterbrydere*
- *Mønsterbrydereleverne har vanskeligt ved at aflæse de "koder", som for andre elever forekommer nok så indlysende. Det kan derfor være af stor betydning, hvis der kan findes frem til foranstaltninger, som kan afhjælpe dette problem*

Der er en nær sammenhæng mellem kravene til lærerrollen og mønsterbrudsperspektivet. Det er fortsat afgørende, at der gennemføres initiativer med henblik på at sikre uddannelsesbetingelser for etniske minoriteter – og dette undersøgelsesarbejde bekræfter, at der er god ræson

i at gennemføre et samarbejde mellem forskere og praktikere i ungdomsuddannelserne.

### Litteratur

Appel, Jacob (1997): *Den gode vilje. Træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen. Uddannelseshistorie 1997*. 31. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie. Odense Universitetsforlag

Bencke, Jens, Hansen, Hans Henrik og Wahlgren, Bjarne (1981): *Gymnasiedidaktik. Om undervisning i ungdomsuddannelserne*. København, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek

Christensen, Christen Sloth: *Om begrebet dannelse*. UVM's hjemmeside

Damberg, Erik (red.) (1994): *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik*. København, Munksgaard

Elias, Norbert (1978): *The History of Manners. The Civilizing Process, Vol. 1*. New York, Urizon Books

Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005a): *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet*. Syddansk Universitetsforlag

Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005b): *"At skabe succes". Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Odense. Syddansk Universitetsforlag

Haue, Harry et al. (1998): *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København, Undervisningsministeriet





Haue, Harry (2004): *Almindannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Odense, Syddansk Universitetsforlag

Jensen, Ulla Højmark og Bo Tovby Jørgensen (2005): *Det vigtigste i livet er at få en uddannelse*. In Integrationsministeriets tænketank (2005): Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber. [www.inm.dk](http://www.inm.dk) (tænketank, publikationer, 17-01-05)

Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2003): *Hvor gik det galt? Hvem er de unge der ikke har en ungdomsuddannelse og hvilke muligheder og barrierer er der for at de kommer i gang med en uddannelse eller få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet*. Arbejdsrapport nr. 6 i Vidensopsamlingen om social arv, udgivet af Social Ministeriet i 2003. [www.forskningsprogrammet-social-arv.dk](http://www.forskningsprogrammet-social-arv.dk).

Schmidt, Lars-Henrik & Holm, Claus (2005): *Skam få dig*. Kronik i Politiken, 30. januar

Seeberg, Peter (2002): *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv*. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration

Seeberg, Peter (2004): *The Educational Performance of Turkish Youths in Denmark – Reflections on Segmented Assimilation and Education Strategies*. Conference Paper, 13th Nordic Migration Conference 2004

Vigarello, Georges (1988): *Wasser und Seife. Puder und Parfüm. Geschichte der Körperhygiene seit dem Mittelalter*. Frankfurt am Main



# Hvis du vil læse mere

Center for Ungdomsforsknings Tallat Shakoor lister her 18 bøger, der beskæftiger sig med unge med etnisk minoritetsbaggrund:

Andersen, Lars Erslev: *Den tabte uskyld. Verdensorden, værdikamp, islamisme*. Syddansk Universitetsforlag, 2006

Deding, Mette m.fl.: *Non-response in a survey among immigrants in Denmark*. SFI Working Paper 16: 2007

Gilliam, Laura; Karen Fog Olwig og Karen Valentin: *Lokale liv, fjerne forbindelser: studier af børn, unge og migration*. Hans Reitzels Forlag, 2005

Gilliam, Laura: *De umulige børn og det ordentlige menneske: et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d afhandling. DPU, 2006

Grøndahl, Malene Fenger m.fl.: *Det er fedt når man får det hele til at køre*. CDR Forlag 2007

Helweg-Larsen, Karin m.fl.: *Psykisk trivsel, psykisk sygdom, etniske forskelle blandt unge i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed, 2007

Jensen, Tina Gudrun m.fl.: *Nye muslimer i Danmark: møder og omvendelser*. Univers, 2007

Jensen, Tina Gudrun m.fl.: *Fædre, sønner og ægtemænd. Om maskulinitet og manderoller blandt etniske minoritetsmænd*. SFI, 2007

Krag, Helen: *Mangfoldighed, magt og minoriteter, Introduktion til minoritetsforskningens teorier*. Forlaget Samfundslitteratur, 2007

Mørck, Line Lerche: *Grænsefællesskaber: læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag, 2006

Pærregård, Karsten og Karen Fog Olwig: *Integration: antropologiske perspektiver*. Museum Tusulanum, 2007

Schierup, Pelle m.fl.: *Terrorens anatomi: en interviewbog*, Forlaget Rosenkilde, 2007

Schmidt, Garbi: *Muslim i Danmark – muslim i verden*. SFI, 2007

Sørensen, Bo Wagner m.fl.: *Unge med en twist: etnicitet, køn og uddannelsesvalg*. Center for Ligestillingsforskning ved Roskilde Universitetscenter, 2006

Timm, Lene m.fl.: *Tvetunget uddannelsespolitik: dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 2007

Tireli, Üzeyir: *Pædagogik og etnicitet*. Akademisk Forlag, 2006

Zand, Faezeh: *Et studium i resiliens: afghanske kvinders psykosociale udvikling i Danmark og Iran*. Ph.d. Afhandling. Københavns Universitet, 2007





*Et nyt projekt fra Center for Ungdomsforskning på vej*

# Mentorer og kulturforandring blandt tosprogede på erhvervsuddannelserne

Et nyt CEFU-projekt om unge med etnisk minoritetsbaggrund er på vej. Projektet udgøres af en forskningsbaseret evaluering af TEC's (Teknisk Erhvervsskolecenter på Frederiksberg) mentor og kulturforandringsprojekt for to-sprogede elever.

Evalueringsarbejdet tager udgangspunkt i de unges perspektiv på – og erfaringer med – de indsatser som skolen har iværksat i forbindelse med projektet. Indsatserne består i særdeleshed af skolens mentorordning, men også en bredere kulturforandringsproces, som er iværksat for skolens lærere i almindelighed, er i fokus.

Evalueringen vil således fokusere på, hvordan skolens mentorordning ser ud fra de unge to-sprogedes perspektiv, men også delvist ud fra mentorenes perspektiv. Et centralt fokus vil også være mentorordningens betydning i for-

hold til at mindske frafald og øge de unges chancer for at gennemføre uddannelsen.

Projektet munder ud i en rapport, som forventes at være på gaden i slutningen af august 2008. Projektet gennemføres af Pia Olsen og Noemi Katznelson.



Center for  
Ungdomsforskning,  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsskole,  
Aarhus Universitet

Tuborgvej 164  
2400 København NV  
Tel 8888 9074  
Fax 8888 9922  
[www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)

**Danmarks  
Pædagogiske  
Universitetsskole**  
*School of Education  
University of Aarhus*

