



# Antiskoleliv

af Hakan Kalkan

Mens Nadeem er i gang med at blive klippet, går jeg udenfor for at ryge en smøg sammen med Kadeer. Han spørger, hvordan det går med det, jeg skriver, og mener, at en eventuel bog vil sælge godt på grund af den verserende krig mellem AK81 og grupper fra Nørrebro. Jeg forklarer, at jeg ikke skriver om det, men mere generelt om gadelivet på Nørrebro. Han spørger ind til, hvad jeg har skrevet, og jeg fortæller om det i store træk. Han svarer: "Hvad med skolen? Har du skrevet om skolen?"

**Hakan:** Nej, ikke om skolen.

**Kadeer:** Hvorfor har du ikke skrevet om skolen?

**Hakan:** Fordi det var gadelivet, jeg ville skrive om.

Altså hvordan gadelivet er, hvad man laver, hvorfor man er på gaden og sådan nogle ting.

**Kadeer:** Men det er jo i skolen, det hele starter. Du kan ikke skrive om det her uden at skrive om skolen.

Kadeer havde ret. Mit 9-årige etnografiske feltarbejde i gadekulturen blandt unge mænd på Nørrebro måtte nødvendigvis inkludere et fokus på deres skoleliv, hvis jeg skulle forstå og forklare deres veje ind i gadelivet. Det er dette fokus, der er baggrund for denne artikel,

som omhandler den oppositionelle "antiskolekultur" ("anti-school culture" Willis 1981 [1977]: 62), som prægede en del af de unge mænd i deres skoleliv. En antiskolekultur karakteriseret af hvad de betegner som "ballade".

**Berkan:** I min skole var der kun ballade.

**Hakan:** Hvordan ballade? Hvad lavede man?

**Berkan:** For eksempel da jeg kedede mig, da jeg ikke havde noget at lave, så tog jeg en stol og kastede den ud ad vinduet. Læreren var lige gået væk der.

Så prøvede jeg bare at kræve klassens opmærksomhed, så jeg tog stolen og fjjjuuuu!

**Hakan:** Hvad gjorde de andre elever så?

**Berkan:** De grinte, mand. Og så gjorde de det samme.

Denne ballade kan måske umiddelbart ses som et resultat, eller en manifestation, af de "parallelsamfund", som angiveligt eksisterer i udsatte boligområder i kraft af koncentrationen af migranter fra lande, hvor andre normer og værdier skulle gøre sig gældende<sup>2</sup>. Som det følgende vil vise, er det dog andre forhold, der forårsager dette fænomen.

### Statusfrustrationer

**Abdoulaye**, som selv deltager i gadelivet og herunder i gadens illegale økonomi, fortæller om sine venner:

**Abdoulaye**: Mange af dem, de drømmer om at være for eksempel advokater, men de kan ikke finde ud af det. De vil være noget stort, men de indser, de ikke kan blive det, når de bliver 18 år, når de har været inde i fængslet, når de ved fra folkeskolen, at de ikke kan finde ud af at læse, og de ikke har faglige kompetencer. Nogle gange begynder det i folkeskolen, når de får dumpekarakterer, så giver de op allerede der. Så kommer de ud i kriminaliteten.

Et eksempel på en ung mand, der har indset, at han ikke kan få et prestigefyldt arbejde, er Nazim:

**Nazim**: Jeg ønskede at være i skolen, fordi man legede og drillede hinanden og alle mulige ting. Man havde bare ikke de der tanker, som man har nu, om at klare sig selv og hive nogle penge hjem for at overleve.

Det hele er for at overleve. Verden, den er bare hård. For man troede, at det hele, det var en ond drøm og sådan nogle ting. At man blev rigtig hurtig advokat, og man blev sådan nogle ting.

Nogle af de unge mænd lader til at have oplevet det, der kan betegnes som statusfrustrationer i form af nederlag og deraf følgende viden om, at de ikke kan erhverve den status, de ønsker – hvilket kan lede til deres kollektive opposition mod skolen (jf. MacLeod 2004; Cohen 1955). Statusfrustrationerne var dog ikke udbredt blandt dem, mens de gik i skole. Oftere indså de først senere, at det at klare sig godt i skolen var vigtigt for at få et godt liv – og deraf den fejl de havde begået (jf. Willis 1981 [1977]).:

**Hakan**: Betød uddannelse noget for jer, dengang da I gik i folkeskolen?

**Haroun**: Næ, ikke for mit vedkommende. Jeg tænkte, fuck det, jeg orker ikke det her lort. Jeg gjorde det bare, du ved, for at mine forældre ikke skulle "trippe" på mig. Men nu, hvor jeg er ældre... jeg har først indset det efter flere år, jeg tænker: "Fuck! Hvad fuck har jeg lavet?"

**Othman**: Yani [altså] i realiteten, så tænker man ikke sådan rigtig på uddannelse, når man er lille.

Selv om statusfrustrationer i forhold til at få en prestigefyldt position i samfundet ikke var udbredt blandt dem i skoletiden, kan statusfrustration ikke forkastes i forståelsen af, hvorfor drengene går imod skolen. For den kan være mere lokal: Måske kan drengene ikke få status i den kontekst, som skolen udgør, og dermed ikke anerkendelse for det, som skolen ser som anerkendelsesværdigt, hvilket resulterer i deres opposition. Kadeer fortæller således, at drengene i hans klasse lavede "ballade" og uddyber:

**Kadeer**: Det starter med, at de går ud fra klassen, bare når de vil. Starter brandalarmen flere gange. Altså det starter med, at man ikke kan forstå ting, ikke? Og så er det igen det der med, at "fuck det hele, og vi slår bare brandalarmen til". Og det er for eksempel, når man ikke kan ligestille sig med de kloge i klassen.

Sandsynligheden for at erhverve en position som en af "de kloge" er mindre for disse unge mænd end for børn fra middelklassen. Da mange af børnenes forældre er ufaglærte, er det begrænset, hvor meget "kulturel kapital" (se Bourdieu & Passeron 1990), de kan videregive til deres børn. Dermed reduceres deres chancer for at erhverve den kulturelle kapital, som skolen søger at give dem. Da mange i den enkelte klasse desuden er børn af ufaglærte forældre<sup>2</sup>, kan eleverne ej heller trække på hinandens kulturelle kapital for at forøge deres egne præstationer.

Idet de ikke taler "standard dansk" opfattes etnорaciale minoriteter endvidere af lærerne tilsyneladende som "dummere" eller "tungere" i det (se Gilliam 2009; Gitz-Johansen 2006) og bliver dermed set ned på. Minoritets elever betragtes af lærerne blandt andet som fagligt svagere, idet de antages at være understimuleret i deres familier og lokalmiljø (Gitz-Johansen 2006), og denne opfattelse lader til at påvirke undervisningen af dem. Flere af skolelederne fra skoler med mange minoritets elever, end fra de med få, vurderer, at lærerne ikke opmuntrer eleverne til at yde deres bedste og giver i mindre grad udtryk for, at lærerne værdsætter akademiske præstationer (Rangvid 2007).

Ud over at bidrage til et ringere undervisningsmiljø leder lærernes antagelser også til systematiske forskelle i deres tildeling af årskarakter til elever, som tilsyneladende (at dømme ud fra deres eksamensresultater) reelt er lige dygtige: Drengene bedømmes generelt hårdere end piger, børn af lavtuddannede bedømmes hårdere end børn af højtuddannede, og "ikkevestlige minoriteter" bedømmes hårdere end majoritets elever (se Rangvid 2015) – hvorfor en dreng fra en lavtuddannet, ikkevestlig minoritetsfamilie formentlig bedømmes hårdere. Desuden kan lærernes antagelser også internaliseres af eleverne, hvilket kan påvirke deres selvtillid og motivation for at yde noget i skolen og derved blive til selvopfyldende profetier (Rosenthal & Jacobson 1968) – hvilket ligeledes indikerer i skoleledernes vurderinger (Rangvid 2007).

Alt dette medfører formentlig, at en del af dem resignerer i skolen – og muligvis med tiden også i uddannelsesverdenen generelt.<sup>3</sup> Endvidere medfører det, som Kadeers ord indikerer, at en del af dem performer en oppositionel ballade. Det er i en sådan oppositionel ramme, at antiskolekulturens til tider eklatante afvisning og modarbejdning af skolesystemet, dets repræsentanter og læringsformål skal forstås:

**Nuri:** Så var vi i [xx]-skole. Vi gik ned i biblioteket, så ødelagde vi tastaturet. Og en af lærerne, så slog vi ham. Det er en, han fik et tastatur i hovedet.

**Hakan:** Hvorfor?

**Nuri:** Fordi han var mærkelig, han var ikke normal. Han snakkede rigtig meget.

**Akam:** Snakkede lidt for meget i dybden. Fordi hvis der var et eller andet emne. Og du ved, folk, de var lige stået op om morgenen. Så gik han meget i dybden og snakkede kun.

**Hakan:** Altså i dybden med hvad? Hvilken slags emner?

**Akam:** Med altså det fag, vi havde. Dansk for eksempel. Han gik meget i dybden, han snakkede kun, snak, snak, snak. Så til sidst folk, de fik trip. Så hver gang han vendte sig om, så fik han et eller andet i hovedet.

**Nuri:** Og når han ikke var der, så ødelagde vi måske hans computer, og en dag så ødelagde vi også hans briller.

**Akam:** Vi lagde en gammel fisk i hans jakkelomme. Så stank den. Han blev sur, han græd.

**Nuri:** Han græd også på et andet tidspunkt. Hvor han ville stoppe fra skole også.

**Hakan:** Hvad var der sket der?

**Nuri:** På grund af os alle sammen, vi var omkring ti unge, og så lavede vi alt muligt.

**Akam:** Der var også en elev, der tæskede ham.

Disse drenges afvisning af skolesystemet ses ikke kun i sådanne spektakulære modarbejdninger. Det ses også især i deres omvalorisering af skolens anerkendelsesstrukturer: At klare sig godt i skolen devalueres som anerkendelsesgivende (som Rahsaan forklarer: "folk ser ned på at være klog her"), hvorimod det at være imod skolen krediteres i den oppositionelle kultur, der udvikles blandt dele af drengene (jf. Willis 1981 [1977]; Gilliam 2009).

### Det kønede etnoraciale stigma

Nogle af de unge mænd fortalte, at de blev stemplet som kriminelle i skolen:

**Isam:** De stempler en fra starten af.

**Daud:** Præcis. Og det er det samme faktisk, da jeg også gik i 5. klasse, der sagde hun [en anden lærerinde] også: "Jamen, dig du har ikke nogen fremtid, du ryger ind at sidde."

**Hakan:** Hvorfor siger hun sådan noget?

**Daud:** Fordi jeg havde taget, da jeg var yngre, ikke? Jamen, det er ikke på grund af det, fordi min anden ven, han er aldrig blevet taget for noget. Men hun siger også til ham: "Jamen, du ryger også ind at sidde." Men fordi jeg er blevet ... Da jeg var lidt yngre, jeg stjal min lærers taske. Der lå lige 4000 i.

**Hakan:** Hvor gammel var du der?

**Daud:** 11-12 år. Yani [altså], jeg skulle ikke bruge paraene [pengene] til noget. Forstår du? Jeg er ung. Hvad skulle jeg bruge paraene til? Det

er bare sådan der, kender du?

**Isam:** Man gør oprør. Det går ud over det hele i skolen.

**Daud:** Præcis.

**Hakan:** Men hvad gør man oprør imod?

**Isam:** At man ikke vil finde sig i det pis fra lærerne.

**Daud:** Præcis.

**Hakan:** Hvad er det for noget pis?

**Isam:** Ja, at stå og sige til en 3. klasseelev: "Du ender på bistand. Du ryger ind at sidde." Ja, sådan nogen ting, forstår du?

Nogle af de unge mænd oplevede, at de blev stemplet som kriminelle af nogle af lærerne. I Dauds tilfælde er det måske berettiget – selv om reaktionen fra læreren og den fremtid, hun på stigmatiserende vis stiller ham i udsigt, ikke kan siges at være det. Men ikke kun Daud giver udtryk for dette. Hans ven blev også stemplet, og Isam har ligeledes oplevet at blive stemplet for handlinger såsom at "råbe" i klassen – og Berkan oplevede, at politiet blev tilkaldt, fordi han havde kastet en serviet efter en lærer. "Ballade", selv milde varianter deraf, kan medføre en kriminalisering af dem (jf. Gilliam 2009; Gitz-Johansen 2006).

I dette er der en identitetskonstruktion: Der er et stort spring fra at se en handling som problematisk til at se den samlede identitet for individet bag handlingen som problematisk. *Han* er "afvigende" og har derfor en dyster fremtid i udsigt. Et sådant perspektiv på ens væren kan føre til en fremmedgørelse fra skoleinstitutionen, og da man ser det som uretfærdigt, mister skoleinstitutionen og dens "meritokratiske" formål legitimitet i ens øjne.

Isam og Daud fortæller, at de blev udsat for en forskelsbehandling, og uddyber:

**Daud:** Jeg røg hele tiden hos ...

**Isam:** Jeg røg hele tiden ned hos inspektøren, for eksempel.

**Daud:** Ja, inspektøren. Det var det, jeg skulle til at sige. Jeg røg hele tiden derned.

**Hakan:** For hvad?

**Daud:** For hver gang.

**Isam:** For bare det mindste.

**Daud:** Eksempelvis når læreren siger et eller andet og så siger: "Du hører ikke efter" eller et eller andet. [Knipser med fingeren og peger] "Gå ud af klassen."

Og så er der en eller anden dansker. Han snakker for meget. Han er uenig med hende læreren. Men så skifter hun til, som om det er politik. "Jamen, vi kan godt diskutere det der." Men når jeg er højt-råbende, ikke? Så mener hun, at min tone er truende. Men er det en dansker, så siger hun [med et lyst og "sødt" toneleje]: "Lad os lige snakke om det her. Prøv at høre, hvad han siger. Ja. Er det rigtigt?"

Men er det én som mig, der snakker, jamen, så siger hun: "Nej. Nej. Nej, Daud. Nej. Ud! Vi vil ikke høre på det der. Det er forkert." Forstår du? Jeg bliver sur.

Man kunne måske indvende, at Dauds adfærd ikke passede til idealet om, hvordan man bør opføre sig i skolen – et ideal, der er baseret på besiddelsen af kulturel kapital (Gitz-Johansen 2006; Gilliam 2009), hvilket eksempelvis gør en bedre i stand til at argumentere for sin sag med bestemte (middelklasse)manerer ligesom den anden "danske" elev, og at det snarere var dette end hans etnorace, der gjorde, at han blev behandlet anderledes. Dog kunne synet på Daud også være influeret af diskurser om minoritetsdrengene fra visse by- og boligområder som værende farlige. Desuden kunne den "danske" elev på disse segregerede skoler meget vel også have en ufaglært baggrund og dermed en begrænset kulturel kapital.

Andre kunne give mere tydelige eksempler på forskelsbehandling på baggrund af deres etnorace<sup>2</sup>. Som deres eksempler illustrerer, behandles drenggeeleverne fra de etnoraciale minoriteter formentlig af og til i højere grad som en kategori – der eksempelvis antages at udføre en problematisk handling – end som individer. Ligeledes forskelsbehandles individer, der ses som hørende til denne kategori. Begge disse fund er også gjort af Laura Gilliam (2009) i hendes observationsbaserede studie af en folkeskole. Gilliams pointe er, at idealet for folkeskolen i en kontekst med mange minoritets elever bliver en "dansk" elev. De (klassebetingede) faglige og adfærdsmæssige egenskaber, man tilskriver "den gode elev", fremstilles som særligt danske egenskaber, hvilket resulterer i forskelsbehandling af drenggeeleverne fra minoriteterne (herunder især af de som er muslimer) – bl.a. fordi lærerne mener, at de i deres familier (bl.a. gennem "muslimske" opdragelses-mønstre) ikke ligesom "danske" elever internaliserer diverse sociale normer, hvorfor de i højere grad skal overvåges og disciplineres (eller "ydrestyres", som lærerne kalder det) for at overholde og internalisere normerne (Gilliam 2009; Gitz-Johansen 2006). I opposition til den danske identitet konstruerer skoleinstitutionen identiteten for *drengene* fra de etnoraciale minoriteter og herunder især muslimer, nemlig ballademageren – hvilket ikke nødvendigvis er lærernes intention eller forbundet med antipati over for etnoraciale minoriteter (se Gilliam 2009).<sup>4</sup>

Forskelsbehandlingen fører til, at disse drenge nemt fremmedgøres fra skoleinstitutionen og i trods laver ballade som opposition til det, de er udsat for. Det fremstår således, som om det er deres etnorace, som er vigtigst i denne henseende. Dette er dog ikke nødvendigvis tilfældet, hvilket bliver tydeligt, når vi ser på de "integrerede" elever.

### "Integreret"

Der er undtagelser fra den stigmatisering, der er forbundet med at tilhøre en etnoracial minoritet.

**Hakan:** Behandler lærerne eleverne forskelligt?

**Fulaih:** Ja, wallah.

**Hakan:** Altså også indvandrerne? Behandler de nogle indvandrere sådan, og nogle af dem sådan?

**Fulaih:** Ja. En perker, som er integreret og går med stramme bukser. De kan lide ham ligesom en dansker. Men sådan nogen som os, så: "Din fucking perker, ud fra skolen!"

Med en "integreret" perker refererer Fulaih til noget specifikt, da "integreret" har en specifik betydning blandt de unge mænd. Det refererer, som det ses i Fulaihs udsagn, både til at have en bestemt tøjstil og til en måde at tale på:

**Hakan:** Hvad vil det sige at være integreret?

**Abdoulaye:** Det vil sige, hvis du ... Hvis du går med stramme bukser. Hvis en indvandrer gør sådan, du ved, så tænker de andre: "Argh, han er blevet bøsse eller sådan noget."

**Hakan:** Ja. Er det også måden, man snakker på? Hvis man snakker integreret?

**Abdoulaye:** Ja, det er rigtigt også. Hvis du prøver at snakke dansk, altså rigtig dansk. Så griner de af dig, jo. De vil så ikke respektere dig, de vil hellere nedgøre dig, de vil hellere have, at du skal huske din gadesprog. De vil ikke have, at du skal blive opvokset som en dansker, de vil hellere have, at du skal have en indvandrerbaggrund. Sådan der. Men den måde, du taler på, det er det vigtigste. Tøjstilen, det er ikke så meget det.

Ordet "Integreret" bruger de unge mænd især om individer fra de etnoraciale minoriteter, som i stedet for at tale "gadesproget" taler "standarddansk". De, som gør en indsats i skolen og erhverver den (lingvistiske) kulturelle kapital (se Bourdieu & Passeron 1990), som skolen byder dem, risikerer dermed at blive set som integrerede af de andre drenggeelever. Og risikerer derved at blive ringeagtet. For "integreret" er blandt de unge mænd, som Abdoulaye tydeliggør, en nedsættende term – om end det er ladet med en vis ambivalens.

Begrebet bliver af de unge (og blandt lærere (se Gitz-Johansen 2006)) anvendt i betydningen "assimileret". Som Abdoulaye indikerer: individet, der har glemt eller forrådt sine rødder og i stedet for at være autentisk "etnisk" nu opfører sig komisk og nærmest "homoseksuelt" – og dermed i de unge mænds optik feminint. Begrebet refererer her til den sproglige kompetence og det at have stramme bukser på. Det er ikke umiddelbart knyttet til for eksempel at have et arbejde eller stifte familie med en "dansk" kæreste. I stedet er det baseret på skoleinstitutionens logik: De etnoraciale minoritetselvers succesfulde tilegnelse af (en klassebetinget) kulturel kapital bliver af lærerne vurderet som deres vellykkede "integration" (ibid.). Dette overtages af de unge, som også ser besiddelsen af kulturel kapital som værende "dansk" (frem for at se det som et udtryk for

klasse). Dermed ser de det som en form for etnoralacial forræderi: Da skoleinstitutionen knytter besiddelsen af den anerkendelsesværdige kulturelle kapital til "danskhed", vurderes det danske som værende andre etnoralacial kategorier overlegent, hvorved institutionen utilsigtet skaber en ringeagt for den (konstruerede) kategori, som disse elever tilhører (jf. Gilliam 2009; Gitz-Johansen 2006). At krydse klassegrænsen og erhverve kulturel kapital kan derfor blive set som en forræderisk accept af dette implicite etnoralacial perspektiv, mens en opposition mod skolen implicerer en opposition derimod. Derfor kan dette forhold yderligere bevirke, at man ikke vil søge at gøre det godt i skolen.<sup>5</sup>

Det vil samtidig gøre det yderligere svært overhovedet at erhverve kulturel kapital, da den konstrueres som dansk. Det kan få disse drenge til at "refuse what is already denied and [...] will the inevitable" (Bourdieu 1990: 54); de søger tilflugt i det, de i kraft af deres etnoralacial tilhørsforhold og køn stemples som: ballademagere. Denne identitet tager de på sig og omvaloriserer, så de, i stedet for at vurdere den ud fra skolens negative optik, ser den som anerkendelsesværdig. Som Fulaihs udtalelse ovenfor viser, er det dog muligt for drengeelever fra de etnoralacial minoriteter at bryde dette mønster. De kan fremstå "integrerede" eller som mere "danske". Aspekter som at have meget kulturel kapital med hjemmefra (fx fordi deres forældre har en videregående uddannelse fra det land, de migrerede fra) kan gøre det mere sandsynligt at bryde ud af den identitet, som (konstruktionen af) ens etnorace kan fange en i. Man kan dermed få anerkendelse fra skolen og tilegne sig den identitet, som den påbyder, men som i sidste instans ses som "dansk".

For dem, som ikke kan det, tilbyder fællesskabet blandt nogle af drengene sig som en alternativ løsning. Et fællesskab, hvor skole-systemets ringeagt håndteres igennem en oppositionel kulturel reaktion såsom at ringeagte det, som skolen værdsætter: at være og dermed primært at tale "integreret".

### Status blandt drenge

At klare sig godt i skolen kan føre til andre drenges ringeagt, mens det at lave ballade kan føre til anerkendelse, der afspejles i statusrelationerne mellem drengene:

**Hakan:** Hvilke typer var det, der var de populære i skolen?

**Akam:** Dem, der lavede rav i den.

**Hakan:** Så jo mere rav man lavede, jo mere populær blev man?

**Akam:** Ja. Hvis du har en vennekreds, så skal du selvfølgelig også vise dig for dem, du ved, for at være noget, forstår du?

**Hakan:** Og hvordan viser man sig så?

**Akam:** Lave rav i den. For eksempel når læreren vender sig om, han får et eller andet i hovedet.

At lave ballade er således en performance, man udfører for sine

kammerater, for at de kan anerkende en, og man derved kan få status blandt dem – hvilket uddybes af Akam:

**Akam:** Hvis du gerne vil spille smart, og du gerne vil være den, der ligger højest i niveau, du ved, gerne vil have respekt og vise dig frem, så begynder du at lave hærværk eller bruger vold mod de andre i klassen og sådan noget. Også fordi du gerne vil ind mellem en gruppe venner, du ved, så de ikke holder dig ude og siger: "Jamen dig, du er bare en fisse, du er en nørd, du er sådan og sådan." Det vil du ikke opleve.

Hvis ikke man laver ballade, risikerer man at blive udelukket. I Akams udsagn er desuden et andet vigtigt aspekt af det at lave ballade: Det er en måde at være maskulin på. Hvis ikke man laver ballade, bliver man set som "en fisse", altså som feminin. Balladen kan dermed ses som en maskulin performance. Dette er en af årsagerne til, at det at klare sig godt i skolen bliver set ned på: Det bliver betragtet som feminint – og det er maskuliniteten, der overordnet set giver anerkendelse (jf. Willis 1981 [1977]; Gilliam 2009).

Dette forhold betyder også, at man ikke nødvendigvis ringeagtes for at indtage positionen som "klog". Drengen, som kan agere "klogt" i undervisningen, men også laver ballade med sine venner, kan modgå ringeagt ved at performe en maskulin ballade, hvorfor han ikke ses som (kun eller meget) feminin.

Et eksempel herpå er Moez, som er i gang med en lang akademisk uddannelse. Da jeg fortalte ham om min udlægning af, at man ringeagtede klogskab eller succes på skolen blandt de unge på gaden, opponerede han mod den. Han mente ikke, han selv blev ringeagtet. Moez havde derimod status blandt sine venner. Men dette kom også af hans "maskulinitet". Han var højtrøstet og dominerende og ikke bange for ballade. Da en af hans venner havde været oppe at slås med en anden i nattelivet, virkede han, muligvis for at kompensere for sin (feminine) akademiske kunnen, som den mest ivrige og insisterende på, at hans gruppe skulle finde modparten og dennes venner for at tæske dem som hævn. En anden gang tæskede han med sine venner nogle unge, fordi de udfordrede hans maskulinitet ved at stirre for længe<sup>7</sup> på ham. Et par gange overtog han også tjansen med at sælge hash i en park for sin ven, når denne skulle forlade parken for at ordne ærinder. Han besad eller performede således "gademaskuliniteten"<sup>7</sup>, samtidig med at han var succesfuld i skolen, hvorfor han ikke blev ringeagtet.

### Et kulturelt fænomen

Antiskolekulturen er ikke et individuelt fænomen. Uden tilstedeværelsen af andre, der har de samme kår som en selv – andre som i kraft af både deres klasseposition (jf. Cohen 1955; Willis 1981 [1977]) og dens intersektion med deres etnorace og køn (jf. Ferguson 2001) – i fællesskab kan udvikle en oppositionel subkulturel "løsning" på deres strukturelle problemer (jf. Cohen 1955; Willis 1981 [1977]), og som kan foranledige og opmuntre en til at lave ballade, er det ikke

sandsynligt, at antiskolekulturen opstår.

Dette kulturelle aspekt bliver tydeliggjort i erfaringerne fra de unge, der har gået på skoler uden for Nørrebro:

**Akam:** Når du kommer på sådan en skole uden for Nørrebro, og du gerne vil spille smart. Folk, de kigger bare på dig, du ved, du er ikke smart i deres øjne. Og når det er, du gik i folkeskole på Nørrebro, var det noget helt andet. Du ved, kultur spiller også en rolle.

**Hakan:** Okay, hvis det havde været Nørrebro, hvordan ville du så have spillet smart?

**Akam:** Spillet smart. Lad os bare give et eksempel: Jeg kan ikke finde ud af at spille fodbold, og den anden han dribler igennem mig, og jeg bliver sur. Så sparker jeg ham ned.

Folk på skolen udenfor Nørrebro vil så ikke kigge på dig som en gangster eller noget. De vil bare kigge på dig og tænke: "Hvad er du dum eller hvad?". Tænke: "Ham der, han er psykopat, ham der gider vi ikke at tale med."

Akam påpeger en kontrast imellem den skole, han i en periode gik på uden for Nørrebro og skoler på Nørrebro. I skolen uden for Nørrebro bliver det betragtet som afvigende og medfører derfor udelukkelse fra fællesskabet, hvis man performer ballade, hvorfor man ikke vil have samme tendens til at lave ballade der. Ii now, som har gået i folkeskole i en forstad til København, men er opvokset på Nørrebro, fortæller:

*Da jeg var lille, jeg var ikke sådan der. Det var ikke ligesom på Nørrebro, hvor folk, de skal vise sig og passe deres ry. Du ved, hvordan det var, da man var små. Man har det sådan, at man skal vise sig frem. Være den hårde, hvis der er en, der taler grimt til dig. Især når jeg har mine venner, de var sådan der, de gik i en anden skole på Nørrebro. Så min livsstil, når jeg var i skole, det var noget helt andet.*

### Skolen og gaden

Det at opbygge og vogte sit ry gælder i højere grad i gadelivet end i skolen. Ii nows udsagn peger på et særligt aspekt ved antiskolekulturen, nemlig at det ikke er en autonom kultur, som udvikles i og kun i relation til skolen. Den er også relateret til gaden. Gadekulturen infiltrerer skolen:

**Hakan:** Du sagde også, at for eksempel så man nogle ældre drenge blive taget af politiet, og så siger man: "åh, de er seje, de der."

**Kadeer:** Ja, altså jeg har selvfølgelig set sådan nogle, men det var mere, at folk ser sådan noget inde i deres gård. Og kommer og snakker om det i skolen.

**Hakan:** Så man så ting og sager på gaden også?

**Kadeer:** Ja ja. Det er der, det kom fra, ikke? Det er fra gaden, men så er

det ligesom, hvis du tænker på det, er det en virus, som er på gaden. Som en, han har fået og taget med ind i en skole og spredt det derfra.

Den forbundne relation mellem antiskole- og gadekulturen ses også ved, at en stigning i hierarkiet blandt drengene på skolen også kan føre til en stigning i hierarkiet på gaden og omvendt. Det ry og den status, der kan erhverves på gaden, er endvidere vigtigere for dele af drengesleeveerne end skolen. Gaden er vigtigere for deres identitetsskabelse og selvforståelse end skolen, da de i skolen i stedet for anerkendelse som et grundlag for deres identitetsudvikling (jf. Honneth 2006) møder ringeagt. Blandt andet derfor pjækker mange af dem fra skolen for at hænge ud på gaden?:

**Ayman:** Sådan som jeg kan se det nu, for de unge der, så synes jeg, at de starter meget tidligt med at pjække og sådan noget, og der er ikke rigtig nogen, der gider at gå i skole. De tænker ikke så meget på skole, det er bare med at score piger og se smart ud, og ham der er den sejeste her i denne her gård, og ham den anden der er sej i den gård. Og det er sådan det meste, det handler om.

Den maskuline identitet, som man forsøger at etablere i teenageårene blandt andet ved ballade i skolen, bliver i højere grad udviklet i gadelivet. For drengen, som ikke kan få skolens anerkendelse, byder ikke kun antiskole-, men også gadekulturen – der er skabt af ældre drenge, som har gjort sig lignende erfaringer i skolen – sig til som et attraktivt alternativt forum for anerkendelse. Da de to kulturer minder om hinanden på flere punkter, især hvad angår anerkendelseskriterier<sup>2</sup>, gør drengens deltagelse i antiskolekulturen ham mere modtagelig over for gadekulturens anerkendelsesmuligheder. Dette kan dog også gøre sig gældende for drenge, som faktisk har gode muligheder for at vinde skolens anerkendelse. De kan også blive tiltrukket af antiskolekulturen for at vinde status blandt de andre drenge, hvilket senere kan føre til deres deltagelse i gadens marginaliserede kultur og tilværelse.

Omvendt kan gadekulturen forstærke eller bidrage til at skabe antiskolekulturen ved, at drengen, som Kadeer indikerede, tager gadens anerkendelseskriterier med ind i skolen. Da både gadekulturen og antiskolekulturen p.t. eksisterer i denne bydel og dens skoleinstitutioner, og således ikke skal dannes på ny, må man antage, at begge processer finder sted; antiskolekulturen leder til deltagelsen i gadekulturen, som omvendt leder til deltagelse i og forstærker antiskolekulturen.

I forståelsen af denne dialektiske proces er det dog vigtigt at holde sig for øje, hvor man som samfund har de bedste muligheder for at stække eller bryde den: ved at fokusere på at mindske antiskolekulturen. Det vil ikke "kun" medføre bedre skoler og mindre kriminalitet i samfundet, men må også ses som helt centralt for, at færre drenge kan og vil se frem til gadens marginaliserede tilværelse.

## Note

- 1 Artiklen er et redigeret og forkortet uddrag af et kapitel i min doktorafhandling om gadekulturen på Nørrebro (Kalkan 2021 [2018]), som metodisk er baseret på deltagende observation, der strakte sig fra 2006-2015, blandt over 100 unge mænd som deltog i Nørrebros gadeliv (se ibid. for redegørelsen deraf). I artiklen har jeg, med henblik på formidlingen, redigeret i den fremviste empiri. Hvis man vil se dataene hvor det tydeligt fremgår, hvad der er blevet redigeret og hvordan (eksempelvis fordi indskudte ord sættes i [klammer]) – samt vil se den fulde analyse af drengenes/de unge mænds skoleliv – henvises til doktorafhandlingen i stedet.
- 2 Se Kalkan 2021 [2018] for en uddybning.
- 3 Dette kan være en del af forklaringen på, at der er langt flere af mændene fra de "ikkevestlige" minoriteter, end kvinderne fra disse minoritetsgrupper samt mændene fra majoriteten, som ikke får en kompetencegivende uddannelse. Se Kalkan 2021 [2018] for en uddybning.
- 4 Se dog også Gilliam 2018, hvor de unge mænd/drenge giver udtryk for, at nogle læreres forskelsbehandling af dem netop er baseret på deres antipati over for minoriteterne.
- 5 Hertil kan påpeges at argumentet her således adskiller sig væsentligt fra Ogbu og Fordhams (1986) indflydelsesrige "acting white" teori (se Kalkan 2021 [2018] for en uddybning).
- 6 Dette sker dog ikke gnidningsløst eller uden ambivalenser, se Kalkan 2021 [2018].
- 7 Se Kalkan 2021 [2018], 2021b for en uddybning.

## Litteratur

- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The logic of practice*. Polity Press.
- Cohen, Albert K. (1955): *Delinquent Boys – The Culture of the Gang*. The Free Press.
- Ferguson, Ann Arnett (2001): *Bad Boys: Public Schools In The Making Of Black Masculinity*. The University of Michigan Press.
- Gilliam, Laura (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske – Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus Universitetsforlag.
- Gilliam, Laura (2018): *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag
- Gitz-Johansen, Thomas (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Honneth, Axel (2006): *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kalkan, Hakan (2021 [2018]): *Shababs: Gadekultur, gadens økonomi og respekt – på Nørrebro*. Hans Reitzels Forlag.
- Kalkan, Hakan (2021b): *Veje til respekt: Om gadens liv på Nørrebro*. Hans Reitzels Forlag.
- MacLeod, Jay (2004): *Ain't No Makin' It*. Westview Press.
- Ogbu, John U. & Signithia Fordham (1986): "Black Students' School Success: Coping with the Burden of 'Acting White'". I *The Urban Review*, vol. 18, no 3: 176-206.
- Rangvid, Beatrice S. (2007): "Sources of immigrants' underachievement: Results from PISA-Copenhagen". I *Education Economics*, vol. 15, no 3: 293-326.
- Rangvid, Beatrice S. (2015): "Systematic Differences across Evaluation Schemes and Educational Choice." I *Economics of Education Review*, vol. 48: 41-55.
- Rosenthal, Robert & Lenore Jacobson (1968): "Pygmalion in the Classroom". I *The Urban Review*, vol. 3 no. 1: 16-20.
- Willis, Paul (1981 [1977]): *Learning to Labour – How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.



## Hakan Kalkan

Hakan Kalkan er dr.scient.soc. og adjunkt på Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet. Han forsker p.t., i kraft af et postdoc stipendium fra Carlsbergfondet, samt i forlængelse af hans tidligere etnografiske udforskning af Nørrebros gadekultur, i hvorfor og hvordan diverse individer stopper med at begå kriminalitet og lægge deres liv om.

