

# TERRITORIAL STIGMATISERING

## *Unge uformelle læring og skolen i det postindustrielle samfund*

Af Ove Sernhede



Denne artikel skriver sig ind i en diskussion om skolen i den territorielt stigmatiserede forstad.<sup>1)</sup> Udgangspunktet er, at unge fra storbyernes forstadsskoler er at betragte som det nuværende skolesystems tabere – omkring 45 procent af alle unge drenge og piger, der forlod 9. klasse i 2007 i de skoler, som indgår i studiet, bestod ikke deres eksamen i et eller flere centrale fag. Vores refleksioner munder på baggrund af den foretagne studie ud i en konklusion, der nedtoner ledelsens og pædagogikkens betydning for børnenes resultater i skolen. Fokus må snarere rettes mod den bredere samfundsmæssige kontekst såvel som mod specifikke lokale forhold. I lighed med sociologerne Ryszard Szulkin og Jan O. Jonsson mener vi, at segregationen og stigmatiseringen af de udsatte bydele fører til “en lavere gennemsnitlig skolepræstation og en specifik omkostning for immigrantbørn, hvilket resulterer i både mindre skoleeffektivitet og større uddannelsesulighed” (Szulkin & Jonsson, 2005:21). Al respekt for karismatiske rektorer, amerikanske managementideologier og magiske pædagogiske modeller, men vi mener, at skolen ikke på egen hånd kan løse de problemer, den står over for. De nye mønstre af ulighed og kløfter inden for uddannelsessystemet



er i sidste instans et spørgsmål om samfundsudvikling og politiske beslutninger. For at skabe virkelige forandringer må skolen i forstæderne blive en del af en bredere politisk mobiliseringsproces, som også indebærer, at skolen på en ny måde åbner sig for den virkelighed, de spørgsmål, de behov, den stræben og de drømme, som unge har i disse områder.

Teksten er bygget op som en pendulbevægelse. Vi lægger ud med en kontekstualisering af den svenske forstad, herefter følger en præsentation af et til vores forstæder knyttet hiphopkollektiv og dets aktiviteter. Så ser vi nærmere på de skoler, der udgør 'casen' i vores forskningsprojekt. Vi ser, at disse skoler – trods forskellige pædagogiske modeller og ledelsesidealer – har problemer med at leve op til kravene om vidensformidling. Herefter vender vi tilbage til ungdomskulturen for at foretage en nærlæsning af de læreprocesser, der her finder sted. Artiklen afsluttes med en tilbagevenden til skolen med henblik på at starte en diskussion om og hvordan skolen kan interagere med og måske til og

med lære af de unges kulturer. Vi er af den opfattelse, at skolen må udvikle en forståelse for de sociale og pædagogiske konsekvenser, som den territoriale stigmatisering medfører. Det handler ikke blot om at besidde viden om de forskellige etniske minoriteters traditioner og livsmønstre, men snarere om udviklingen af en opmærksomhed på de hybride og komplekse mønstre af kulturel sammensmeltning, der er kendetegnende for de unges verden i disse områder.

## I SKOLEN, DE UNGE OG DEN SOCIALE EKSKLUSION I SVERIGE OG DET NYE EUROPA

I mere end to årtier er der i Sverige foregået en udvikling, der segregerer og adskiller de store byers 'indvandrer-tætte' boligområder fra det øvrige samfund. Disse områder er udsat for det, som den fransk-amerikanske sociolog Loïc Wac-

quant (1997) betegner som 'territoriale stigmatiseringsprocesser'. De mønstre af marginalisering og diskrimination, som kendetegner disse processer, har også konkrete konsekvenser for såvel skolens virke som for de unges fællesskaber uden for skolen. Mange af de unge i disse områder siger, at de lever med en følelse af fremmedhed og et 'manglende tilhørsforhold' (Sernhede 2002/2007) til den verden, der befinder sig uden for deres egen bydel. Storbykomiteen, som politikerne nedsatte i 1990'erne, leverede et utal af rapporter om forholdene i disse områder. Komiteens tilknyttede forskere betegner disse områder som 'socialt udsatte' (se for eksempel SOU 1997:61, SOU 1997:118).

Store dele af Vesteuropa gennemgik i 1980'erne og 1990'erne en økonomisk strukturforvandling. Parallelt hermed forandredes centrale aspekter af den 'sociale kontrakt', der var grundlaget for efterkrigstidens samfundsopbygning. Også det svenske velfærdssamfund skiftede ham, og flertallet af svenske forskere og debattører betragter disse forandringer som udtryk for overgangen til en ny epoke (Bengtsson & Wirtén 1996). En del af denne nye epokes negative konsekvenser kan tydeligt bevidnes i de store byers multietniske forstæder. Samfundets institutioner har vanskeligt ved at modvirke stigmatiseringen, og det virker ikke længere, som om skolen er den selvfølgelige indgang til det svenske samfund. Skolen i forstaden har svært ved at udgøre den arena, hvor unge fra det omgivende område udvikler selvrespekt, viden og forståelse for deres egen samtid. Der findes forskning, der peger på, at skolen her snarere kan forstærke oplevelsen af fremmedgørelse og udstødelse ('utanförskap'), oplevelsen af ikke at være en del af det svenske samfund (Buner 2001, 2004, Runfors 2003). Delvist som et svar på dette forhold skaber de unge i nogle af disse forstadsområder deres egne kulturer og fællesskaber, der udvikler strategier for at opnå den respekt, forståelse og viden, som samfundet og skolen har haft svært ved at tilgodese (Sernhede 2002/2007). Disse kulturer handler ikke blot om en stræben efter et tilhørsforhold, tryghed, nærhed, mening og identitet. De udtrykker også

behovet for en anden omverdensforståelse og andre kognitive kort end dem, som skolen tilbyder.

Det er muligt at betragte de unges lokalt forankrede kulturer som praksisfællesskaber, der udgør en del af det, der kunne betegnes som en *horisontal dimension* af livet i forstaden. Denne dimension indbefatter områdets lokale traditioner, naboåndene, foreningslivet, den daglige interaktion i området såvel som unges multietniske fællesskaber. Med denne metafor udgør de lokale skoler, børnehaver, fritidshjem, sundhedsplejersker, socialkontorer osv. nærmest en *vertikal dimension*, der har til opgave at formidle og opretholde 'svenskhed'. Skolen er en af de instanser, hvor den horisontale dimension konstant møder den vertikale dimension, og dette møde skaber ikke sjældent forskellige former for komplikationer og friktion. Forskellige skoler udvikler forskellige strategier til at håndtere denne situation. Vores forskningsprojekt handler om skæringspunkterne mellem disse to dimensioner.

I Vesteuropa har udviklingen hen imod det postindustrielle samfund indebåret en stigende social polarisering. Fremvæksten af nye former for 'social eksklusion' har ført til, at forskellige grupper er blevet marginaliseret og havnet uden for samfundet. Formerne for og intensiteten i disse processer hen imod udviklingen af mere og mere udtalte marginaliserings- og udstødmønstre varierer, men tendensen er entydig. Europa er i dag et kontinent, hvor millioner af mennesker er henviste til at leve i fattigdom uden for samfundets midte. I det EU, som Sverige blev medlem af i 1995, fandtes der ifølge en officiel statistik (publiceret 1998) 52 millioner mennesker, der levede under den officielle fattigdomsgrense. I dag er antallet af fattige i EU mere end 75 millioner (Lindberg 2008). Disse tal tegner billedet af et nyt Europa, af et kontinent, der under den officielle overflade af velfærd, integreret arbejdsmarked, frie kapitalbevægelser og politisk stabilitet syder af sociale spændinger. Pierre Bourdieu hævder, at fattigdommen er vendt tilbage i form af en 'moderniseret elendighed' (Bourdieu 2001). Et aspekt af denne moderne fattigdom er knyttet til de

seneste årtiers udhuling af velfærdsstatens institutioner. Med den britiske sociolog Scott Lash (1994) kan det siges, at der er blevet skabt et 'institutionelt under-skud', som er særdeles åbenlyst i de urbane miljøer, hvor den 'moderne elendighed' er mest fremherskende. Som Loïc Wacquant (1997, 2006a, 2006b) har påpeget, er den 'fremskredne marginalisering' og den territoriale stigmatisering i Europa med til at forstærke racismen og de sociale konflikter. Scott Lash mente allerede i artiklen fra 1994, at det ikke længere er et spørgsmål *om*, men et spørgsmål om *hvor* og i hvilken by, den europæiske version af 'Rodney King-urolighederne' i Los Angeles i 1992 vil finde sted. I dag ved vi, at det var Paris, nærmere bestemt i forstaden Clichy-sous-Bois. De optøjer, der rystede Frankrig i flere uger i efteråret 2005, startede, efter at to unge drenge med 'indvandrerbaggrund' var blevet jagtet af politiet. De bange drenge søgte tilflugt i en transformatorstation, hvor de begge blev brændt til døde, da de rørte en højspændingsledning. Medborgere i Clichy-sous-Bois arrangerede et møde og protesterede mod politiets fremfærd. Senere på aftenen begyndte unge at sætte ild til biler og butikker i området. Politiets specialstyrker svarede igen på de unges vold med endnu mere vold. Allerede næste aften spredte optøjerne sig til andre af Paris' forstæder. Efter en uge var de fleste store franske byer omfattet af de mest omfattende gadekampe, der har fundet sted i Frankrig siden opstanden i maj 1968 – Nantes, Toulouse, Lyon, Lille osv. (Hedström 2005, Holmes 2006, Dikec 2007, Wedel-Brandt, 2008).

De socialdemokratiske velfærdsstater i Skandinavien var længe forskånede for den europæiske udvikling, som i flere årtier har opdelt byrummet i de store byer. Men i dag kan vi til Clichy-sous-Bois i Paris og andre ghettolignende forstæder rundt omkring i Europa føje flere områder omkring Stockholm, dele af Angered i Göteborg såvel som Rosengård i Malmø og Olleryd, vores fingerede navn på forstaden i den by, hvor vi har foretaget vores studie. Wacquant mener, at disse stemplede områder er genstand for samfundsmæssige og

mediemæssige diskurser, der dæmoniserer livsvilkårene på en måde, der skaber frygt og usikkerhed både internt i og uden for disse områder. Den territoriale stigmatisering trænger som en anden krigsgas ind i og forgifter hver eneste afkrog af livet i forstaden – skolen, socialkontoret, foreningslivet, relationer mellem mennesker såvel som individernes indre selvbilleder<sup>2)</sup>

Ingen kan undfly denne gift. Stigmatiseringen bidrager til at forme stereotype forestillinger om kriminalitet, om modsætninger mellem forskellige racer, kulturer og religioner, alt sammen forestillinger, der skaber frygt og moralsk panik. Ikke mindst unge mænd fra disse områder er genstand for disse dæmoniseringsprocesser.

## II

### HIPHOP SOM GLOBALT STAMMEFÆLLESSKAB OG SOM SVAR PÅ SOCIAL DEKLASSERING

Filthy Dozen Inc. er et hiphopkollektiv, der til dels er opstået som modsvar på disse stereotype billeder af forstaden. Kernen i Filthy Dozen Inc. består af mere end 20 unge mænd i alderen 18-28 år, de fleste er omkring de 20 år, og gruppens medlemmer har baggrund i alle verdens kontinenter. Samtidig med at de udgør et kollektiv, indgår de enkelte individer i et eller andet kreativt, kunstnerisk projekt, enten som soloartister eller i mindre grupper på to eller tre. Ingen kan leve af deres kunst, selv om enkelte i perioder kan have deres kunstneriske virke som bijob. Omkring denne medlemskerne findes der en kameratskabsstruktur, hvor der indgår en teatergruppe og aktiviteter som for eksempel Olleryds Centre for Digital Story Telling.

Hiphop har siden sin opståen på den nordamerikanske østkyst i midten af 1970'erne været defineret gennem de så velkendte fire elementer rap, breakdance, dj-optræden og graffiti.<sup>3)</sup>

Ud over disse fire elementer findes der i dag – med henvisning til den allerede i 1970'erne i Bronx aktive hiphopveteran



FOTOS JOHAN HEDENSTRÖM

Afrika Bambaataa, også et femte element, der voksede frem af behovet for at fastholde hiphopbevægelsens udvikling (Chang 2006). Dette femte element udgøres af 'viden og undervisning'. Bambaataa var også med til at grundlægge den verdensomspændende hiphopbevægelse, der går under navnet The Universal Zulu Nation. Filthy Dozen Inc. ser sig selv som en del af denne bevægelse. Når de er ude for at holde foredrag om deres aktiviteter, skelner de skarpt mellem på den ene side den dominerende MTV-hiphop, som de betragter som overfladisk og kommercialiseret, og på den anden side den subversive undergrundshiphopkultur, de selv betragter sig som bærere af.

Filthy Dozen Inc. er en del af en voksende bevægelse, der kommer fra den urbane periferi, og som nu viser sig som en social kraft flere steder i Sverige (Söderman 2007). Denne bevægelse er på sin side en del af en større global mobilisering. Vi ser samme mønstre i Brasiliens favelaer, i USA's ghettoer, i Afrikas slumbyer, i Mellemøstens kasbaer og Frankrigs banlieus. Hiphop fører unge sammen og skaber en kulturel identitet, der også giver plads til 'viden og undervisning'. Denne hiphop til-

byder udgangspunkter for 'analyser' og 'budskaber', som alle på forskellig vis problematiserer den sociale virkelighed, som unge med immigrantbaggrund i stigmatiserede boligområder er tvunget til at leve i (Chang 2006, Holmes 2006).

Hiphop kan betragtes som et svar på sociale deklasseringsprocesser (Rose 1994, Toop 2000, Chang 2006). Den voksede frem på baggrund af forskellige gadekulturer i slutningen af 1960'erne og udviklede sig hurtigt – i den anden halvdel af 1970'erne – til en egentlig subkultur i de kvarterer i New York, der var præget af afindustrialisering og marginalisering. Hiphop udgør ikke blot – som den klassiske definition af en subkultur implicerer – en symbolsk eller ritualiseret modstand mod den herskende samfundsorden (Hall & Jefferson 1976, Hebdige 1983). Hiphop indeholder også i sin oprindelige form en programmatisk, politisk dimension, som aktivt forholder sig til det lokale boligkvarters udvikling. Hiphoppens fokus på det lokale tilhørsforhold, dens optagethed af stedets betydning, er direkte knyttet til denne kulturs forsøg på at håndtere den sociale, økonomiske og kulturelle devaluering af den lokale bydel (Toop 2000, Chang 2006).



Denne kultur har også en strategi for, hvordan man opnår selvrespekt og løser konflikter. Zulu Nation fremhæver, at den viden, som unge ghettobeboere behøver, også må søges uden for skolens institutionelle sammenhæng. Skolen underviser i His-story, dvs. den hvide mands historie. Den interesserer sig ikke for den diskrimination, som har forvist sorte og minoritetsgrupper med rod i den tredje verden til samfundets skyggeside. Hiphop ville med sine 'bevidsthedsforøgende praksisser' erstatte banders brutale og voldsomme rivaliseren med konkurrence eller 'battles', hvor det blev afgjort, hvilket kvarter der havde de bedste rappere eller breakdancere. Hiphop handler om at have stil, 'skills' og et budskab, at vise, hvem man er, at 'battle' og repræsentere sit kvarter.

Filthy Dozen har en vision om at genskabe disse aspekter af hiphopkulturens rødder. Det er derfor, at de ud over de kunstneriske aktiviteter bruger tid på at holde foredrag på skoler, fritidshjem, biblioteker og forsamlingshuse. Udgangspunkterne for disse foredrag og seminarer er Filthy Dozens ambitioner om at løfte forstaden og bekæmpe det dårlige rygte, forstaden har i den inficerede debat, der fore-

går i medierne. Mange unge i forstaden har et behov for at få et mere positivt syn på såvel det fysiske miljø som det lokale fællesskab. Dette er en af grundene til, at der blandt de unge mænd udvikles et kærlighedsforhold til det sociale boligbyggeris betonarkitektur. For udenforstående fremstår denne skønmaling som besynderlig og modsigelsesfuld. Men den er en del af et fællesskab, som også er grundet i behovet for at have et 'befriet' område, et sted, hvor man ikke hele tiden tvinges til at møde det Sverige, hvor man bliver betragtet som en andenklassesborger.

Forholdet mellem Olleryd og resten af byen beskrives af de unge mænd og kvinder, som jeg interviewede, som et neokolonialistisk forhold. Segregationen er en forudsætning for kolonialismen. Forstæderne er moderne reservater, hvor den tredje verden gør sig bemærket midt i den første verden (jf. SOU 2005:69). Filthy Dozen Inc. udgør en ny generation af hiphoppere, som har opgivet deres forgængeres strenge bydelsnationalisme. Nu gælder det om at bryde isoleringen i forstaden, det handler om at komme ud og møde alle dele af byen. Heraf kommer deres ambition om at 'udbrede budskabet' på fritidshjem, at stil-

le op til debatter, at holde foredrag og workshops på biblioteker etc. Det konfrontative image er blevet erstattet med et ønske om dialog, om behovet for at blive mødt som ligemænd, at blive betragtet som samtalepartnere og ikke som 'aliens'. Filthy Dozen har til intention at nærme sig samfundet via deres udadvendte kunstneriske optræden og budskaber. En af kollektivets medlemmer udtrykte det således: "Skolen og de normale veje at blive samfundsborger på, eller hvad man kan kalde det, føles, som om de er lukkede for os. Men så laver vi musik og optræder og bevæger os ind fra siden eller tager bagvejen, hvis du forstår, vi finder vores egen vej ind" (Sernhede, interview foretaget d. 12. 2. 2007 til projekt 2005-3440).

### III

#### SKOLEN OG FORSTADEN – FRA OPFOSTRING TIL LØNARBEJDE TIL OPFOSTRING TIL ET LIV I PERIFERIEEN AF SAMFUNDET

I sin klassiske studie af skolen i industri-samfundet, *Learning to Labour – How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, fandt den engelske kulturforsker Paul Willis, at arbejderungdommens modkultur i skolen i realiteten var en del af de reproduktionsprocesser, der opretholdt den herskende samfundsorden. Modstandskulturen bidrog til at placere disse unge i en underordnet social position. Drengenes – 'the lads' – sabotage af undervisningen såvel som den 'delvise indsigt' ('partial penetration') i den skolekultur, som de foragtede og følte sig overlegne i forhold til, forberedte dem på kropsarbejdets genvordigheder. De forlod skolen, så hurtigt de kunne og gik – oftest gennem kontakter, der blev formidlet af deres fædre eller andre slægtninge – direkte ind i produktionen.

I dagens postindustrielle samfund fremtræder arbejderklassen ikke længere som et kollektiv med en fælles dagsorden. Skolens opgave handler heller ikke på samme måde som dengang om at 'opfostre til lønarbejde', dvs. at levere arbejdskraft til

produktionsindustrien. Skolen har med det nyliberale skifte i skolepolitikken tilpasset sig markedet, og undervisningen er blevet mere individualiseret. Den nye økonomi stiller andre krav; nu handler det om konkurrenceindstilling, iværksættermentalitet og individuel karriere. Den svenske folkeskole lagde vægt på samarbejde og fælles ansvar for en kollektiv opbygning af samfundet. Men selv i Folkhemmet fandtes der social lagdeling, der blev reproduceret via uddannelsessystemet. Skolens opgave i denne periode var naturligvis også – uanset hvor meget ideologi om demokratisk dannelse, der end kunne aflæses af læreplanerne – at tilgodese industriens behov for såvel håndens som åndens arbejde, dvs. såvel kropsarbejde og ingeniørkunst.<sup>4)</sup> Den moderne skoles buzzwords – individualisering og valgfrihed – er på tilsvarende vis knyttet til den økonomiske virkelighed, der gælder i de postindustrielle samfund, hvor den tidligere så store produktionsindustri har mistet sin dominerende rolle, og hvor det manuelle industriarbejde er på retur. Den nye økonomi er ikke arbejdskraftintensiv, men vidensintensiv, den betoner vidensproduktionens, informationsbehandlingens og symbolkommunikationens teknik. Også kreativitet og iværksættermentalitet står i høj kurs.

Postindustrialismens økonomiske strukturforandringer og de moderne sociale stratifikationsprocesser forvandler som tidligere nævnt byrummet. Det er hovedsageligt mennesker fra disse segregerede og stigmatiserede områder, der udfører det arbejde, som middelklassen ikke vil beskæftige sig med – det handler for eksempel om forskellige typer job i servicesektoren; man kan arbejde i døgnåbne nærbutikker og pizzeriaer, servere på cafeer, vaske op på restauranter, køre i taxi, gøre rent om natten i burgerkæder, udføre servicearbejde i den velbjærgede middelklassens hjem og haver osv. I denne type job kan man ikke finde den kollektivitet og faglige organisering, der var kendetegnende for 'the lads'-forældregenerationens relation til lønarbejde. Nutidens unge i forstaden, der ligesom 'the lads' reproducerer deres position nederst i det samfunds-

mæssige hierarki, udvikler heller ikke i løbet af deres skoletid en modkultur, der er sammenlignelig med den, som Willis studerede i Storbritannien i begyndelsen af 1970'erne.

Vores studie viser, at der findes modstand i og uden for skolen, men denne er ikke – som tidligere – forbundet med en kollektiv identitet, der har sit udspring i elevernes forældre. Den moderne forstads unge udvikler ingen modstand med rødder i en homogen forældrekultur, og de føler sig på ingen måde overlegne i forhold til skolen og det omgivende samfund. Den dominerende følelse er snarere oplevelsen af at være andenklassesborger. Den frustration, som dette skaber, kommer imidlertid sjældent til udtryk i organiseret form eller i politiske manifestationer.<sup>5)</sup>

Derimod skaber den modreaktioner som for eksempel ballade med ordensmagten eller brandattentater rettet mod skoler og andre institutioner.<sup>6)</sup>

Den udbredte fascination af gangsterkulturen og forskellige former for organiseret kriminalitet i visse områder må også forstås på denne baggrund. Forstaden er blevet til et politimæssigt problem. Dens grundlæggende problemer – segregationen, den nye fattigdom, stigmatiseringen osv. – bliver ikke genstand for effektive og vedvarende indsatser.<sup>7)</sup>

Tværtimod uddybes de sociale og økonomiske kløfter såvel som segregationen. I de store byers sociale boligbyggerier har politiet det seneste årti fået flere ressourcer til overvågning, kontrol og indsats, samtidig med at den socialt forebyggende indsats er blevet skåret ned (SOU 2000:39, SOU 2006:73, Blomqvist & Rothstein 2005).

## REDUCERET MEDBORGERSKAB

Vores indsamlede materiale viser, at størstedelen af eleverne på de øverste klassetrin passer deres skole og rapporterer, at de i det store og hele trives med at gå i skolen. De fleste er positivt indstillede over for lærerne, som de mener giver dem god respons. Skolen har en synlig social funktion, den er et sted, hvor man møder sine kammerater, man får et måltid mad i skolens spisesal, her får man også de seneste

nyheder om, hvad der skete i weekenden eller hvem der holder fest næste lørdag osv. Om end elevernes sociale liv på skolen synes at fungere, er det også tydeligt, at andre aspekter af skoletilværelsen ikke fungerer lige så godt. Karaktererne generelt såvel som statistikken over resultaterne i de nationale prøver viser, at eleverne på vores skoler ligger markant under gennemsnittet for landet som helhed. Motivationen til at studere kunne i mange tilfælde være større. Hvis man som elev ikke har ambition om eller ikke er opmærksom på muligheden for at læse videre, er karaktererne heller ikke så interessante.

De elever, vi interviewede, er i høj grad bevidste om, hvordan arbejdsmarkedet og uddannelsessituationen ser ud for "en perker fra forstaden". En integrationsvejleder på en af vores skoler sagde, at det var svært at motivere eleverne til at studere.

Det skyldes, at de lever i et miljø, der har et meget dårligt ry, og så har de måske forældre, der var højtuddannede i hjemlandet. Men her er de arbejdsløse eller arbejder på et pizzeria, eller også gør de rent. Det er den virkelighed, mine elever lever i. De oplever, at selv om du er højtuddannet, hvis du er indvandrer, kommer du aldrig til at få det arbejde, du er uddannet til ... Uanset hvad vi gør på skolen, kommer vi ingen vegne (Lunneblad, upubliceret arbejdsmateriale, projekt 2005-3440).

Hos mange elever findes der en 'delvis indsigt' (Willis 1983) i, hvordan uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet i realiteten behandler 'ikke-etniske svenskere' og forstadsbeboere. Som en af vores interviewede unge udtrykker det: "Hvis to søger arbejde, og den ene er indvandrer, så får den med det svenske navn jobbet" (ibid). Men selv om denne indsigt findes, fører den ikke til, at man gør modstand mod eller bekæmper skolen. Dette hænger delvist sammen med, at skolen og uddannelsessystemet for mange ikke er en del af deres fremtidsplaner. De ser deres kommende forsørgelse knyttet til de muligheder, som familiemedlemmer, slægtninge og



andre kontakter kan give; at arbejde på onklens pizzeria, at køre taxi, at hjælpe til i brorens cykelværksted eller 'arbejde rundt omkring' er nogle af de svar, vi får, når vi spørger, hvordan de unge ser deres fremtidige arbejdsliv.

Skolen har ikke længere til opgave at opfostre til lønarbejde, hverken i bymidten eller i forstaden. Men mens middelklassens børn i skolerne i bymidten får en uddannelse, der på adækvat vis giver dem muligheder for at indfri det postindustrielle samfunds krav på iværksættermentalitet, kreativitet og selvstændige valg, *virker det, som om skolerne i forstaden nærmest har den funktion at opfostre barnet til at acceptere en marginaliseret og underordnet position.* Ser vi på eksamenskaraktererne på sidste årgang og på, hvad der sker med de unge fra forstaden efter endt skolegang, ser vi et tydeligt mønster. De ledelsesideologier og pædagogiske modeller, der hersker på de skoler, der indgår i vores studie, har som mål at bryde dette mønster, men det virker som om, at uanset hvilke hensigtserklæringer og mål skolen har, og uanset hvilken pædagogik, man anvender, eller hvilke visioner, man har med undervisningen, er skolen forgiftet af den dominerende diskurs om forstaden.

Anne-Marie Lindgren skriver i sin rapport om karakterudviklingen i 'socialt privilegerede' respektive 'underprivilegerede' områder i de tre storbyområder fra 1998 til 2004, at "flere af skolerne i de underprivilegerede [områder] pædagogisk set er gode", men trods dette stiger andelen af børn, der ikke opfylder målene (Lindgren 2005:7). Lindgren refererer også OECD's tilbagevendende og internationalt sammenlignende PISA-undersøgelse. Denne viser entydigt, at kløfterne mellem de elever i den svenske folkeskole, der får høje karakterer, og dem, der får lave karakterer, stiger, og at denne kløft har en "meget tydelig socioøkonomisk baggrund". Viden og uddannelse har altid været et klassespørgsmål, men udviklingen de seneste to årtier bryder den tendens til udjævning, der gjorde sig gældende i årtierne efter enheds- og grundskolens indførsel. Paul Willis (2004)

har i en tekst kommenteret skolen i det postindustrielle samfund. Han mener, at

det er sværere end nogensinde at betragte skolegangen – på en tidlig modernistisk liberal måde – som en forenet kraft, der virker for hele arbejderklassens frigørelse. Er skolens opgave at uddanne arbejderklassebørn til at konkurrere endnu mere rasende med hinanden om de stadig færre 'rigtige job'? Er dens opgave at forberede dem eller nogle af dem (hvem?) til at håndtere en fjendtlig stat i et liv uden arbejde? Er dens opgave at forberede dem på kontraktmæssig underkastelse under en stadig voksende række uddannelsesprogrammer? Og at forberede resten på fængslet? (Willis 2004:191)

Willis tekst er drastisk og provokerende, men har også relevans for svenske forhold. Vi kan med forskere som Magnus Dahlstedt og Carl-Ulrik Schierup (2007) tale om, at grupper i periferien af samfundet, grupper, der ikke kommer ind på arbejds- og boligmarkedet, ikke besidder et fuldt medborgerskab. De er med migrationsforskeren Malcolm Cross' terminologi begrænset til et 'reduceret medborgerskab' (Cross 1998). I denne situation burde uddannelsessystemet fungere som et instrument for, at disse grupper tilbydes mulighed for at få et fuldværdigt medborgerskab (Marshall 1950, Marshall & Bottomore 1992). Men den skole, der engang var kendetegnet af 'public good', har udviklet sig til en skole, der betoner 'private good' (Englund 2004). Skolens verden er blevet påvirket af de nyliberale samfundstendenser, der op gennem 1990'erne voksede sig stærkere og stærkere. Den sociale lagdeling af skolerne i Sveriges største byer er de seneste 10 år blevet mere og mere tydelig (SOU 2000:39; Skolverket 2006). Det generelle mønster er, at de kommunale skoler i de områder, der er præget af socialt boligbyggeri og flerdimensional fattigdom, ikke blot mister status, men også de elever, de mest af alt har brug for. Konsulenter og dygtige pædagoger til trods viser statistikkene, at forstæder med flerdimensional fattigdom har det svært – i 2007 fik 45 procent af alle elever i niende klasse på de

skoler, vi studerede, ikke afgangseksamen i samtlige fag. Disse unge lever i områder, hvor 35 procent af de unge mellem 20-25 år savner såvel uddannelse som arbejde (Ungdomsstyrelsen 2008), og dette forhold er de bevidste om. Men hvorfor bruger de så ikke skolen til at forbedre deres situation?

## SKOLEN OG DEN SYMBOLSKE VOLD

Også skolen i den territorialt stigmatiserede urbane periferi ønsker at overbevise sine elever om, at de kan få succes. "Selv om man kommer fra forstaden og er indvandrer, kan du få en god karriere, hvis blot du passer dine ting og laver dine lektier", hævder lærerne på de skoler, vi fulgte. Jo, der findes mange eksempler på, at enkeltindivider lægger forstaden bag sig, uddanner sig og gør karriere. Men ser vi på skolen med udgangspunkt i en strukturel analyse, står det klart, at den faktisk eksisterende skole i forstaden ikke giver de samme forudsætninger som andre skoler. Dette skyldes ikke, at lærerne ikke er gode til deres arbejde. Tværtimod er det påfaldende, hvor mange dygtige lærere, der arbejder langt flere timer, end de betales for, og lægger alt deres engagement i deres arbejde. *De dårlige karakterer er ikke udtryk for lærerens mangler, men en konsekvens af samfundsmæssige processer uden for skolen.* Flertallet af de unge ser, at det at være indvandrer indebærer en tilværelse som andenklasserborger, de tilpasser sig endda den herskende samfundsorden og hævder, at de godt kan lide at gå i skole! Alligevel er engagementet i studierne og jagten på gode karakterer ikke altid lige stærkt til stede. En forklaring på dette er, at indvandrer eleverne ikke primært betragter skolen som en institution, hvor man skaber sin første akkumulering af videnskapital, som man kan formere ved hjælp af et efterfølgende engagement i uddannelsessystemet.

Der findes eksempler på skoler, hvor konflikten mellem de vertikale og de horizontale dimensioner ødelægger skolehverdagen. Dette er ikke tilfældet i vores 'case'. "Under mine observationer har jeg kunnet konstatere, at der eksisterer en usynlig

kontrakt mellem lærere og elever. Eleverne sætter ikke spørgsmålstegn ved lærerens position i klasseværelset" (Schwartz, upubliceret arbejdsmateriale, projekt 2005-3440). Som modydelse for dette bliver man mødt med venlighed fra lærerens side. Man kan fortolke dette, som om de unge spiller med i en indøvet forestilling, hvor alle kender deres roller. I denne forstand indfrir flertallet af eleverne ikke blot lærernes behov for anerkendelse, men plejer også deres egne kortsigtede interesse i tryghed og trivsel og i at blive mødt med respekt. Dette forhold er et aspekt af det, som den franske uddannelsessociolog Pierre Bourdieu betragter som skolens *symbolske vold*. Bourdieu:

For at et forudbestemt livsforløb skal kunne fremstå som en frit valgt levnedsløb eller som resultat af individuelle fortjenester ... er det nødvendigt og tilstrækkeligt, at skolen formår at overbevise individerne om, at de selv har valgt eller banet vejen for de erhvervsbaner, som en social nødvendighed på forhånd har tildelt dem (Bourdieu & Passeron, citeret i Berner 1977:77).

Pierre Bourdieu taler i det her citerede værk om, hvordan den symbolske vold er et aspekt af, hvordan "magten" opretholdes ved at "skjule de magtrelationer, der ligger til grund for dens kraft" (Bourdieu & Passeron, citeret i Berner 1977:50). På forstadsskolerne er den symbolske voldslogik delvis af en anden art. Forstadens unge tror ikke på, at de har samme muligheder i det svenske samfund som unge etniske svenskere på andre skoler; de ved, at de diskrimineres på arbejdsmarkedet såvel som på boligmarkedet, at de bliver anderledes behandlet af politiet osv. Disse unge udvikler tidligt, også via skolen, et syn på sig selv som underordnede uden et tilhørsforhold til den svenske kultur. Som etnologen Ann Runfors (2003:239) skriver, fører bestræbelserne på at gøre 'indvandrerbørnene' lige via tilpasning til det 'svenske' til, at de "fremstår som defekte" – de betragter snarere sig selv som en problemkategori tilhørende *The Alien-Nation* (Sernhede 2002/2007).



FOTO JOHAN HEDENSTRÖM

Det, vi her har med at gøre, er nærmest en form for symbolsk vold, der ligner det, som postkoloniale teoretikere har beskrevet som *otherization* – en proces, hvor en majoritet skelner mellem ‘os’ og ‘dem’, hvor ‘de andre’ identificeres med et stereotypet billede. Et andet aspekt af denne proces er en *self-otherization*, hvor ‘den anden’ internaliserer, identificerer sig med og legitimerer det billede af ‘den anden’, som den dominerende kultur har (Fanon 1997, Hall 1992, SOU 2005:41). Via den geografiske adskillelse, som den etniske boligsegregation medfører, er der også blevet udviklet en mental adskillelse, som på sin side forstærkes af de diskurser og praksisser, som har skabt og omskaber forestillingerne om ‘de andre’ som anderledes, marginaliserede, afmægtige og dermed uden status og hørende til nederst i det herskende samfunds sociale hierarkier (Alinia 2006, Kamali 2006). Det forhold, at forstads-

skolen formidler den dominerende kulturs legitimering af sociale hierarkier og kulturelle præferencer ved at hævde alles lige muligheder, er et aspekt af, at skolen fremstår som et teater, som et skin. Fler-tallet af eleverne ved, at det ikke er sandt – ikke alle har samme muligheder. Men hvad gør man ved dette? Ikke meget – i stedet vælger man at “få det bedste ud af situationen”. Der er skolepligt, skolen er en tvang. Det er muligt at betragte størstedelen af elevernes tilstedeværelse på skolen som et udtryk for en “ritualiseret tilpasning” (Schwartz, upubliceret arbejdsmateriale, projekt 2005-3440). Med udgangspunkt i vores materiale er det muligt at hævde, at eleverne gennemskuer den herskende orden, eleverne deler ikke altid “skolens mål, men har ikke erstattet disse mål med et bevidst alternativ” (ibid). Det indebærer, at eleverne tilslutter sig den konsensus om skolehverdagen, der opret-



holdes med den “usynlige kontrakt”, der uden problemer “kan afkodes af samtlige involverede” (ibid). Skolen er, som Ann Runfors skriver i slutbemærkningerne i sin afhandling, et eksempel på, hvordan “social degradering ‘finder sted’ i et velmenende samfund, inden for en velmenende aktivitet som uddannelse” (Runfors 2003:240).

At afsløre den symbolske vold handler om at blottlægge indholdet i den praksis, som formår at overlevere den dominerende magts strukturer som noget naturligt og givet til eleverne. Hvad ville der ske, hvis forstadsskolen sagde sandheden, at ikke alle har samme muligheder, at ikke alle har samme chancer på arbejdsmarkedet, at ikke alle er lige for loven osv.? Hvad ville der ske, hvis skolen begyndte at undersøge, hvad der ligger bag segregationen, indkomstuligheden, diskriminationen osv.? Vores opfattelse er, at skolen ville få den

‘street credibility’ og den betydning, som den nu savner. Det er jo netop disse spørgsmål, som de unge i hiphopkollektivet stiller sig selv, spørgsmål, som de ikke fik svar på i skolen, spørgsmål, som handler om deres liv og livsvilkår. Willis peger i antologien *Learning to Labour in New Times* på et aspekt, som i høj grad er knyttet til denne symbolske vold, og hvordan denne kan problematiseres og udfordres:

Skolen er ikke blot et pædagogisk instrument, men også et felt for kulturel produktion, og jeg er stærk fortalende for, at den sideløbende med de maksimale bestræbelser på at holde de studerende på individualiserede spor også bør have obligatoriske og valgfrie forløb, hvor man udforsker kollektive logikker, undervisningsforløb, der fokuserer på social retfærdighed og ikke mindst på uddannelsessystemets rolle i reproduktionen af

tionen af øgede klasseskel i de kapitalistiske samfund (Willis 2004:193).

Willis mener, at det i dag er nødvendigt med udgangspunkt i selve læreplanen og pensummet at skabe solidariske og kollektive opfattelser, der kan udvikle sig til stærke alternativer til en stadig mere individualiserende og adskillende skole, der ikke er klar over, hvilken rolle den selv spiller i den sociale reproduktion. Kritikken af de herskende forhold såvel som behovet for alternative strategier må komme fra og udvikles af lærerne i samarbejde med eleverne og deres forældre. Det er via dette fælles arbejde om og i skolen, at den symbolske volds mekanismer kan afsløres. For at dette skal blive muligt, må skolen åbne sig mod den omverden, som omgiver den, og også være parat til at gå i dialog med og lære af mødet med denne omverden. Det er derfor interessant atter at vende tilbage til hiphopkollektivet og se nærmere på de strategier, der her udvikles, og den læring, der finder sted. Skolen skal ikke overtage eller konkurrere med ungdomskulturen, men ved at udvikle en forståelse for den søgen og den læring, der finder sted her, kan skolen muligvis få øje for den verden, som er elevernes. Denne viden kan siden blive udgangspunktet for arbejde i skolen. Det handler om noget så fundamentalt som at tage eleverne alvorligt, at lade deres spørgsmål, bekymringer, behov og interesser blive vejledende for de vækstprocesser, som skolen iscenesætter.

## IV LÆREPROCESSER I ET HIPHOPKOLLEKTIV

Det er, mener jeg, muligt at opfatte hiphopkollektivet Filthy Dozen Inc. som et praksisfællesskab (Lave & Wenger 1991), som forholder sig aktivt reflekterende til deres omverden såvel som til 'indvandrerens' selvbillede. Her findes det engagement, den alvor og den intensitet, som savnes i skolen. De handlingsmønstre, der er virksomme i gruppens relation til deres omverden såvel som i gruppens interne

arbejde, bidrager i høj grad til at konstruere gruppens identitet. De strategisk orienterede ambitioner, som disse handlingsmønstre er udtryk for, er synlige i gruppens måde at præsentere sig selv på (på scenen, på plakater og opslag, gennem deres tøjstil, tatoveringer mm.), i de kommunikationsmønstre og i den selvforståelse, der udvikles i gruppen. Men der findes også aspekter af gruppens virksomhed, som ikke er lige så reflekterede og som derfor kan betragtes som mindre bevidste aspekter af praksisfællesskabet. Betragter vi gruppen på denne måde, er det muligt at se, hvordan Filthy Dozen Inc. som praksisfællesskab indgår i en kontant proces af bevidst, strategisk såvel som ikke-reflekteret læring. Mennesket er et socialt og kulturelt væsen, der hele sit liv og i alle aspekter af sin daglige praksis lærer. Læreprocesser er ganske enkelt et fundamentalt aspekt af menneskeligt liv – mennesket som kulturvæsen er kun muligt på grund af disse læreprocesser. Vi er alle gennem disse læreprocesser tvunget til at forholde os til den differentiering af verden, som kommer til udtryk gennem vores måde at tale om eksistensen af en ydre, objektiv verden, af en intersubjektiv social og kulturel verden og en indre, psykisk verden.<sup>8)</sup>

Filthy Dozen Inc. består af en række individer, der har sluttet sig sammen i et kollektiv, fordi fællesskabet i gruppen giver nogle andre og bedre forudsætninger for at forholde sig til de livsvilkår, de møder i deres samtid. Intet individ i vores kultur går fri af den i modernitetsteorien så omdiskuterede – og i vores tid langt fremskredne – *individualisering* (Giddens 2008, Ziehe 2006). De kollektive strukturer, der traditionelt har spillet en stor rolle i udviklingen af individets identitet, er begyndt at erodere. Således gav for eksempel klassekulturelle identitetsmarkører tidligere tryghed og støtte for individet, samtidig med at de identifikationsprocesser, der var knyttet til denne tryghed, satte bestemte begrænsninger for den enkeltes subjektivitet og mulighed for at forme sig selv. I arbejderkvartererne i 1940'ernes storbyer eller industrisamfund var de unges erhvervsvalg, som Torsten Husén (1944)

viste i sin store og banebrydende studie om svensk ungdom i tiden før anden verdenskrig, stærkt begrænsede. Den unges klassebaggrund var helt afgørende for, om vedkommende efter endt skolegang gik videre ud på arbejdsmarkedet eller læste videre. "Erhvervsvalgets afhængighed af det sociale lag, individet kommer fra, er mere og mere markant ... jo lavere den sociale position er – så meget desto mere beskedent bliver barnets valg af erhverv allerede i udgangspunktet" (Husen 1994: 326-7). Identitet og erhverv var – ligesom for Willis' 'Lads' – stærkt knyttet til social baggrund og forældrenes position i produktionen.

Nutidens tilhørsforhold og kollektive identiteter er på en anden måde end tidligere indflettet i en i vore dage højt udviklet *refleksivitet* (Giddens 2008, Ziehe 2006). Det indebærer ikke, at social baggrund eller klasse har udspillet sin rolle. Men identitet er ikke længere noget, man organisk tilegner sig, i det mindste ikke på samme måde som for 50 år siden. I lighed med det gamle arbejderkvarter er nutidens forstæder præget af social underordning. Men individualiseringen og den etniske, kulturelle og religiøse heterogenitet gør, at det fællesskab, der har rod i en fælles klassekultur, og som idealtypisk udmærkede det gamle arbejderkvarter, er fraværende i den moderne forstad. Der er imidlertid opstået andre fællesskabsstrukturer, der har rod i forskellige typer erfaringer. En dimension, der har stor betydning i nutidens forstæder, er erfaringer forbundet med at være 'af anden etnisk herkomst end svensk'. På denne baggrund formes kimen til nye fællesskaber, som henter energi fra processer, der skaber skel mellem 'dem' og 'os', og den fremmedgørelse og udstødelse, som den territoriale stigmatisering producerer. Erfaringen af at blive betragtet som en andenklassesborger, fordi man bor i et bestemt såkaldt 'udsat' boligområde, fordi man har den 'forkerte' hudfarve, fordi man taler 'gebrokkent' svensk, fordi man har det 'forkerte' efternavn osv. fører til udviklingen af forskellige modstrategier. For de unge hiphoppere, som jeg interviewede, har den kollektive struktur, de indgår i, en kom-

pensatorisk, tryghedsskabende og identitetsbærende funktion – kollektivet er et svar på disse erfaringer.

#### FILTHY DOZEN INC. – KOLLEKTIVET SOM EN FORUDSÆTNING FOR LÆRING OG VÆKST

Et hiphopkollektiv og en skole er naturligvis forskellige arenaer for læring. Hvis vi ønsker at systematisere den læring, der finder sted i en gruppe som Filthy Dozen Inc., kan vi først se på, hvordan læringen er rettet mod den *objektive, ydre verden*, som de unge indgår i og interagerer med.<sup>9)</sup> Her er det muligt at se, hvordan en hel række af kompetencer opstår i forsøget på at håndtere den ydre, sociale realitet, som omgiver gruppen. Det er ret åbenlyst, at der udvikles flere *praktiske færdigheder*, som ikke er forbundet med at terpe lektier for at få gode karakterer. Det handler for eksempel om at lære at betjene forskellige computerprogrammer, klar- og rengøre øvelokale/studie, betjene filmkameraer, at lave hjemmeside på nettet, indrette et mødelokale og meget andet. Der udvikles også, hvad vi kunne kalde for *administrative evner*. Filthy Dozens medlemmer lærer at administrere studiekredse, at håndtere kollektivets økonomi, at planlægge og holde møder, at stå for annoncering af forskellige arrangementer osv. Derudover udvikler de unge også gennem relationen til den ydre, objektive sociale realitet en del centrale *kognitive evner*. Det handler for eksempel om selvfølgeligheder, som at man må skaffe sig viden om det, man vil udtrykke i en tekst. Så når nogle skulle skrive tekster om kolonialismens historie, havde man mere eller mindre organiserede diskussioner ud fra film som *Slaget om Alger*, BBC-dokumentarfilm om Nelson Mandela og Steve Biko osv. Alle disse former for lærdom, som har relation til praktiske, administrative og kognitive evner, forbinder vi med læring, eftersom det netop er denne form for læring, der er den mest fremtrædende i skolen. Men til forskel fra skolen finder denne læring sted i kollektivet med udgangspunkt i ønsket om at opfylde subjektivt oplevede behov.

## LÆRING I DEN INTERSUBJEKTIVT DELTE VERDEN AF NORMER OG SPROG

Læring er desuden også orienteret mod den verden, der grundlæggende er *intersubjektiv*. Det intersubjektive felt er det, der findes mellem mennesker, dvs. sprog, normer, konventioner og ritualer – ja, ganske enkelt den sociale og meningsbærende væv, som vi normalt kalder kultur. Denne sociale og kulturelle verden deles nødvendigvis med andre. I den subkulturelle kontekst, som Filthy Dozen Inc. indgår i, udgør denne subjektivt delte verden af *symboler, stile og andre former for sproglige, meningsbærende og kommunikerende sammenhænge* et vigtigt aspekt af læreprocesserne i gruppen. Hiphop er som kultur i høj grad præget af *intertekstualitet* (Kristeva 1984, Gilroy 1994, Lindberg 1995, Dyndahl 2002). Det indebærer, at de tekster – i bred forstand (de visuelle symboler, den kalligrafi, de tatoveringer, de rytmiske og musikalske figurer, de vers, de ordlege mm.) – som gruppen producerer og benytter sig af, i høj grad refererer til andre 'tekster' inden for såvel som uden for hiphopkulturen. Blot ved at kalde sig selv for Filthy Dozen Inc. markerer man delvist sit ståsted. Filthy Dozen konnoterer udtrykket Dirty Dozen, der igen står for aspekter af den afroamerikanske kultur, der i forrige århundrede blev betragtet som truende og farlige af det 'hvide' AmeriKKKa.<sup>10)</sup>

Alle medlemmer af gruppen har eget kunstnernavn, men bruger de øvrige gruppedlemmer til at lave beats, synge kor osv. En af Filthy Dozen Inc.'s grupper, der består af to rappere, har indspillet en sang – 363 Dyrello – som samtidig er blevet lavet til en video, der er blevet lagt ud på YouTube. Da jeg besøgte Olleryds gymnasium i foråret 2007, blev videoen ofte afspillet på fjernsynet i skolens opholdsrum. Sangen er en hyldest til Olleryd og til to rappere, som omkom i en tragisk ulykke. De referencer til bydelen og raphistorien, der er i sangen, er subtile og kodede – der er klip fra gamle lokale rapplader, antydninger til visse (for indviede) vigtige hændelser, der anvendes talsymbolik osv. Videoen er en af de mest downloadede amatør-

fremstillede musikvideoer i Sverige overhovedet. Sangen og videoen er blevet et undergrundshit i byens forstæder såvel som i andre hiphopfællesskaber rundt omkring i landet. 363 er postnummeret for Olleryd, og Dyrello er Olleryd stavet baglæns. Således indebærer sangens titel nogle referencer, som de fleste ikke umiddelbart forstår.

Hippoppens *intertekstuelle* æstetik er kompleks og mange gange så referenceafhængig, at en udenforstående tilhører ikke altid forstår, hvad en rapsang handler om, selv om vedkommende godt kan forstå de enkelte ord og det overfladiske indhold. Den uindviede har ikke øje for intertekstualiteten, hvorved det kunstneriske udtryk fremstår som banalt. Diskursteoretikeren Norman Fairclough kalder dette for *manifest intertekstualitet* (Fairclough 2003). Ved hjælp af de æstetiske udtryksformer, i dette tilfælde ordene, musikken, talsymbolerne og de levende billeder, lærer medlemmerne at anvende og udvikle symbolske koder (verbale, musikalske og visuelle). Således udvikles der viden og nye kommunikationsmønstre. Gruppen er hermed en aktiv del af den 'semiotiske guerillakrig' (Eco, 1976), som destabiliserer, omdefinerer og forskyder betydninger og indhold. Denne form for læreprocesser er af vital betydning for unge menneskers måde at orientere sig i deres samtid på.

Et andet aspekt af denne intersubjektive dimension af læringen i en gruppe som Filthy Dozen Inc. handler om de *normative evner*. For at normer skal kunne fungere, må de være en del af den intersubjektive, delte verden. Normer og værdier må accepteres af alle individer i en gruppe for at blive til virkelige og fungerende normer eller værdier. I gruppen må man håndtere interessekonflikter og også selv tage ansvar – et dilemma kan for eksempel opstå, når man vælger at satse på at blive så god som overhovedet muligt på egen hånd, men samtidig forventes at arbejde for at styrke gruppen. Et yderligere aspekt af denne intersubjektive dimension af læringen i gruppen kan betegnes som *relationel formåen*. Dette begreb dækker over evnen til at føle sig som medlem af en social gruppe. Denne følelse opstår på baggrund

af læreprocesser, hvor individer og grupper kommer frem til fælles beslutninger om, hvordan gruppen skal fungere, hvem den inkluderer respektive ekskluderer. At tale om sine egne aktiviteter og sin sociale situation over for 'fremmede' mennesker fra andre sociale miljøer kræver ikke blot en kommunikativ, men også en relationel kompetence.

#### GRUPPENS LÆREPROCESSE OG DET INDRE IDENTITETSARBEJDE

Den tredje form for læring drejer sig om læring relateret til individets i princippet unikke og *subjektive indre verden*. Filthy Dozen Inc.'s medlemmer lærer gennem interaktionen med de andre i gruppen at *mærke og forstå sig selv*. De unge udvikler gennem forskellige former for spejlingsprocesser, der er indbygget i de konstante responser på deres adfærd, en refleksiv selvbevidsthed og forståelse for deres egen identitet, ressourcer og begrænsninger. Læringen indbefatter også arbejdet med visioner i og med, at de unge udvikler *mål og idealer* for deres liv. For Filthy Dozen Inc.'s medlemmer handler det om at være 'ægte' og 'sand' i relation til sig selv og hip-hopkens grundlæggende værdier. I kollektivet testes forskellige løsninger og forslag til, hvordan man kan forme sit liv. En sidste og for den æstetiske praksis meget vigtig form for læring er forbundet med *ekspressivitet*. Musik, film og teater giver både lyttere og tilskuere på den ene side og musikere og skuespillere på den anden side mulighed for at nå ind til og udtrykke dybe indre behov og følelser. Dette er af stor vigtighed, ikke mindst i ungdomsårene. Som en af de ældre drenge i gruppen formulerede det: "Når man har det dårligt, kan det være svært at tale om det, det er ikke altid let at vide, hvorfor man er nede, og så kan det være så godt at skrive en tekst, begynde at synge eller bare freestyle lidt til et fedt beat, det føles, som om det kommer ud eller letter det hele lidt."

Det er åbenlyst, at disse former for læring i den sociale praksis altid er gensidigt forbundet med hinanden, men denne konstruktion giver os mulighed for at pege på nogle vigtige mekanismer i de kulturelle

aktiviteter, som de unge selv styrer. Her er alle de her præciserede former for læring til stede, men det er måske først og fremmest læringen af den anden og tredje type, der adskiller sig fra skolens læring. Skolen giver ikke altid så meget plads til at eksperimentere med den – i bred forstand – sproglige kommunikation, frem for alt ikke på områder, som unge brænder for. Filthy Dozen Inc. har ligesom skolen et værdigrundlag, nærmere bestemt hiphopkulturens skrevne og uskrevne regler. Dette værdigrundlag giver på en anden måde end skolen plads til på egen hånd at finde ud af, hvad der er 'rigtigt og forkert', hvordan de, der bryder indgåede aftaler, skal tackles, hvilken attitude og hvilken holdning man skal have i forhold til omverdenen osv. Denne fælles eksperimenteren er en vigtig forudsætning for udviklingen af normer, som er forankrede og respekterede af individerne i gruppen.

## V

### HIPHOP SOM FOLKEOPLYSNING – EN UDFORDRING FOR SKOLEN

I stedet for blot at tilegne sig viden, som allerede produceres af andre (lærere, undervisningsbøger, læreplaner), undersøger en gruppe som Filthy Dozen Inc. på en mere åben måde samtidigt – og for dem specifikke – postkoloniale livsvilkår i det nye Sverige. Ved hjælp af hinanden i gruppen kan man skabe forståelse og tilegne sig viden, i kollektivet udvikles også de redskaber, man behøver for at kunne navigere og udvikle strategier, som muliggør overlevelse på egne betingelser. Gruppen giver ikke bare tryghed, fællesskab og muligheder for at udtrykke følelser, den er også en arena for forskellige måder at respondere på og kommentere de sociale vilkår, som medlemmerne lever under, som for eksempel ekskluderingen fra et fuldt medborgerskab, den dæmoniserende os-og-dem-dikotomi og fattigdom. Filthy Dozen kan også med udgangspunkt i sine kreative evner knytte an til de strømme, der kan føre dem nærmere byens centrum. Som kollektiv kan man finde former for *karrie-*



reveje ved at udnytte den nye postindustrielle interesse for den eksotiserede Andens kulturelle udtryk og for gadesmart, nyskabende ghettokreativitet.

På det seneste er der opstået en diskussion om hiphopkulturens relation til folkeoplysningstraditionen. I musikpædagogen Johan Södermans doktorafhandling er der en række vigtige iagttagelser fra hiphopscenen i New York og Malmø. Söderman mener, at hiphop langt fra er noget, der entydigt kan placeres i en given populærmusikalsk genre eller påhæftes en entydig mærkat. Filthy Dozen Inc. taler om hiphop som undergrund og som mainstream. Også Söderman mener, at hiphoppen er præget af denne spænding. Han mener, at der findes vigtige og interessante aspekter af nutidens hiphop, der har sværere ved at opnå eksponering. Opsøger vi de miljøer, hvor hiphop praktiseres, er det muligt at se konturerne af en forstadskultur, som ikke blot stræber efter anerkendelse – det er også en kultur, der nærer ambitioner om at analysere og udvikle strategier for social forandring. Hiphoppens æstetiske, nærmest programmatiske udgangspunkt i mødet mellem kulturer indtager en vigtig plads i denne sammenhæng. Söderman mener med udgangspunkt i sit eget fag, at hiphop dels kan anskues som en strategi for at lære et musikalsk håndværk, men hiphop kan også opfattes som et instrument for at iscenesætte frigørende pædagogiske processer og som et værktøj for politisk aktivisme (Söderman 2007:115).

Södermans empiri er hentet fra Malmø og USA. Det er åbenlyst, at der i det miljø, hvor jeg har udført mine feltstudier, også eksisterer et potentiale for emancipatoriske pædagogiske processer. Söderman beskriver de hiphopmiljøer, han har studeret, som gennemtrængte af intentionen om at "frigøre mennesker fra marginalisering, fremmedgørelse og udstødelse", og han mener, at hiphoppen "kan være et kommunikationsmiddel til at nå mennesker, som kan være svære at nå med traditionelle midler, for eksempel de mennesker, der ikke læser aviser. ... Ved at tage magten over de kulturelle produktionsmidler udvikler nogle af rapperne strategier, som ligner arbejderbevægelsens, da den startede

fagforeninger i begyndelsen af 1900-tallet" (Söderman 2007:116).

Tanken om hiphop og Filthy Dozen Inc. som et folkeoplysningsprojekt er da heller ikke fremmed for visse af kollektivets medlemmer. De har deltaget i kurser og uddannelsesdage arrangeret af folkeoplysningsforbundet og har derigennem fået et indblik i den historiske baggrund for den klassiske folkeoplysning. Et af de ældre medlemmer svarede på mit spørgsmål om deres relation til folkeoplysningen:

Det er sådan, at det, vi gør, er en form for folkeoplysning for vor tid. Vi forsøger at få folk, som vi kommer i kontakt med, til at udvikle sig personligt, så de vokser som mennesker og begynder at tænke og udvikle sig intellektuelt også. Vi kan jo ikke give dem nogle karakterer eller sådan noget, men vi kan give dem håb og komme med visioner, vi kan give folk et mål, noget at stræbe efter. Det, vi gør, er, at vi skaber et tilhørsforhold, folk har brug for et tilhørsforhold, ser du, man kan ikke bare være en perker herfra, så er man nobody, det er jo også det, de kriminelle bander bygger på, man må være noget, og vi giver mulighed for en anden form for tilhørsforhold.

#### SKOLEN KAN FORANDRES I MØDET MED OMVERDENEN

Hvor fører den ungdomskulturelle praksis, som disse hiphoppere udøver, os hen? Det er åbenlyst, at det, der her finder sted, er en kompensatorisk læring, dvs. en læring og en udvikling af livsstrategier, som handler om de områder, som skolen ikke omfatter, og som den derfor ikke kan tilgode. Inden for kollektivets rammer udvikles kompetencer, som kompenserer for tilværelsen som marginaliseret og stigmatiseret. Det er ødelæggende udelukkende at betragte forstadsunges indimellem provokerende kulturer som truende. I virkeligheden besidder disse grupper en viden, der er til gavn for hele samfundet, eftersom de ofte i deres kulturelle udtryk kommenterer og gestalter samfundsmæssige problemer og modsætninger. Den kommunale for-

stadsskole må – hvis den ønsker at udvikle mulighederne for at skabe bedre resultater – åbne sig mod den verden, som er elevernes. I ungdomskulturen foregår der en udforskning og en læring, som styres af de behov og den virkelighed, som er de unges. I kollektivets kunstneriske produktion, i raptekster, teaterstykker og film osv. stilles de spørgsmål, som de unge ikke får besvaret i skolen. Hvorfor er forstaden stigmatiseret? Hvordan skal de voksende classeskel forstås? Må samfundet nødvendigvis bestå af vindere og tabere? Hvorfor er det lige os, der er havnet i disse fattige forstæder? De unges søgen efter svar på disse spørgsmål gennemtrænger deres æstetiske praksisser. Det er dette forhold, som gør det så vigtigt at respektere deres æstetiske udtryk. Willis skriver:

Kulturelle produkter dannes, og deres anvendelsesmuligheder i kontekst er genstande for intens interesse fra de fleste unge mennesker og giver – dette gælder både teksterne og deres tilegnelse – fantasifulde pædagogiske praksisser mulighed for at forbinde deres relevans med levet indsigt (eng. *penetrations*) og med bredere kritiske perspektiver og analyser. Desuden kan uformelle uddannelsesarenaer tilbyde adgang til kulturelle produkter på betingelser, der fastsættes af unge mennesker, og derigennem adskille sig fra private arenaer for kulturforbrug i deres anerkendelse af uformel *kulturproduktion* og i deres forsøg på at forbinde dem med mere formelle udtryk: at tale, skrive, synge, indspille og filme (Willis 2004:194).

Ved ikke at lytte til og tage vare på de indsigter og den kritik, der udvikles i for eksempel et hiphopkollektiv, risikerer vi at ignorere væsentlige bidrag til diskussionen om, hvordan samfundsudviklingen kan forstås, eller hvordan samfundsmæssige problemer kan forsøges løst. Hvis det franske samfund havde formået at tage imod og være åbent for de invitationer til dialog, der findes i den franske forstadsrap, kunne vi måske have undgået de scener, der i efteråret 2005 udspillede sig i de store franske byers forstæder. Den form for selv-

styrende aktivitet, som et hiphopkollektiv udgør, kan betragtes som en arena for forskellige former for læreprocesser, der er forankrede i det urbane rum. Stigmatiseringsprocesser har forvist disse unge til afgrænsede reservater, hvor man kun har en begrænset kontakt med det omgivende samfund. Et vigtigt aspekt i arbejdet med at bryde segregationsmønstrene i det svenske samfund består i skabelsen af arenaer, hvor ikke mindst unge kommer til syne. Kulturelle udtryk er i denne sammenhæng et ideelt udgangspunkt for at bygge broer og skabe møder mellem forskellige sociale, etniske og religiøse grupper. Derigennem kan unge spille en vigtig rolle i opbygningen af det civilsamfund, der nu begynder at tage form i flere forstadsområder rundt omkring i de svenske storbyer. I dette arbejde kræves også en aktiv og omfattende deltagelse fra en skole, hvor uddannelse og læring er selvfølgelige bestanddele i skabelsen af reelt demokratiske livsvilkår for alle samfundsborgere. Denne skole må være en skole, som eleverne opfatter som deres, som svarer på deres spørgsmål, som åbent taler om diskriminering, stigmatisering og forsøgene på at skabe kunstige skel mellem 'os' og 'dem'. En skole, som ser sig selv som en del af mobilisering for et fuldt medborgerskab for alle, som er parat til at møde og lære af den virkelighed, som udgør dens omverden – den skole kan blive en vigtig byggesten i et fremtidig globalt forbundet og levende civilsamfund.

*Oversat af Joachim Wrang efter 'Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället'.*

*Ove Sernhede er professor og leder af Institut for kulturstudier ved Gøteborgs Universitet.*

**Noter:**

1. Den empiri, som denne artikel bygger på, er hentet fra forskningsprojektet *Omverdenen og skolen. Et tværvideenskabeligt projekt om unges læring og mødet mellem den lokale kultur og skolen i flerkulturelle forstadsområder*. (Projektet, der har nr. 2005-3440, er finansieret af det svenske videnskabsråd.)
2. Krigsgasmetaforen er udviklet af Ulf Borelius, medarbejder på projektet 2005-3440.
3. Der findes i dag en mangfoldig litteratur, der behandler hiphopkulturens opståen og udvikling. For en mere fylldig præsentation af de fire elementer rap, breakdance, dj-optræden og graffiti, se Sernhede 2002/2007, Söderman 2007. Blandt de internationale standardværker kan især Chang 2006 og Toop 2000 fremhæves, ikke blot som historiske oversigter – begge disse værker sætter hiphop ind i en samfundsmæssig kontekst og har en kritisk reflekterende tilgang.
4. Den svenske forskning, der mest tydeligt har vist sammenhængen mellem samfundsudvikling og kampen mellem forskellige interesser i udformningen af læreplanen, er udført af Tomas Englund (1986) ved Örebro Universitet. Englund har også op gennem 1990'erne diskuteret den stadig mere fremtrædende trussel mod skolens kollektive, velfærdsstatslige ambitioner og udvikling hen imod en skole, der betoner den enkelte karrierevej og individuelle interesser (Englund 2004).
5. De senere år har nationale initiativer som Förortståget og Förorternas Riksdag imidlertid givet en forudelse om den urbane periferis slumrende politiske kraft.
6. I de skoler, vi studerede, var normaltilstanden orden og arbejdsro. Men alligevel var konflikten mellem de horisontale og vertikale dimensioner hele tiden nærværende. En af vores skoler blev ved projektets start udsat for det, som inspektøren omtalte som et "raketangreb fra Hizbollah" – der var blevet kastet brandbomber gennem de tilgittede vinduer til kontoret, som brændte ned. Inspektøren ønskede at sætte overvågningskameraer op og en "betonmur med pigtråd rundt om skolen". På en anden skole forsøgte lærernes fagforening at få skolen lukket af sikkerhedshensyn, og dele af lærerkollegiet følte sig truede af visse elever. Kampen om hvem der skal bestemme på gangen, eleverne eller lærerne, var almindelig (Gustafson, upubliceret arbejdsmateriale, projekt 2005-3440). Et andet eksempel på denne form for forstadsfrustration er de uroligheder, der blussede op i Rosengård i Malmø i ugerne op til jul 2008. Biler og bygninger blev sat i brand, der blev kastet sten mod politiet, der først efter flere dage havde held til at sætte en stopper for urolighederne.
7. Den storbypakke, som rigsdagen vedtog i 1998, med en bevilling på 2,3 milliarder svenske kroner til initiativer i de 24 mest udsatte bydele i de tre svenske storbyregioner i perioden 2000-2004, formåede ikke at bryde segregationen, se SOU 2005:29. Senere studier i disse områder viser snarere, at den etniske boligsegregation er blevet yderligere forstærket, og at de sociale og økonomiske kløfter er blevet uddybet, se for eksempel *Göteborgsammhällets utveckling*, Göteborg, maj

2008, eller *Dagens Nyheter*s præsentation d. 26.

8. 2008 af en lignende rapport om udviklingen af indkomstforskelle i Stockholm.
8. Denne differentiering tager sit udgangspunkt i Habermas' teorier (1981) om rationaliseringen af det moderne menneskes livsverden og den kommunikative handlings forudsætninger.
9. Den strukturering af læreprocesser inden for gruppen, som her præsenteres, er inspireret af en tidligere studie af tre rockbands, en studie udført af undertegnede sammen med Johan Fornäs og Ulf Lindberg (1995). In *Garageland. Modernity, Rock and Youth*. London: Routledge.
10. Med denne stavemåde fremhæver de mere militante grene af hiphopkulturen det syn, de har på Amerikas officielle historie og den sorte befolknings underordnede rolle i denne historie – KKK står naturligvis for Ku Klux Klan.

**Litteratur:**

- Alinia, M. (2006). 'Invandraren, förorten och maktens rumsliga förankring', i M. Kamali (red.). *Den segergerande integrationen*. Statens offentliga utredningar, SOU 2006:73.
- Bauman, Z. (1997). *Skärvor och fragment*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, H. A. & P. Wirtén (1996). *Epokskifte. En antologi om förtryckets nya ansikten*. Stockholm: Prisma.
- Berman, M. (1993). 'Close to the Edge', i *Tikkun* vol. 8, nr. 2.
- Berman, M. (2001). 'Justice/Just Us: Rap og social retfærdighed i Amerika', i *Social Kritik*, 74:6-19.
- Berner, B. (red.) (1977). *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Blomqvist, P. & B. Rothstein (2005). *Välfärdsstatens nya ansikte*. Lund: Agora.
- Bourdieu, P. (2001). *Modild*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Bunar, N. (2004). 'Det går bra, men det ser fortsatt dåligt ut'. Huddinge: Södertörns Högskola.
- Chang, J. (2006). *Can't stop, Won't stop. Hip hop-generationens historia*. Göteborg: Reverb.
- Cross, M. (1998). *Migrants and the Generational Transition in European Cities*. Utrecht: Ercomer.
- Dahlstedt, M. & C.-H. Schierup (2007). 'Svensk välfärdsstat i omvandling', i Dahlstedt m. fl. (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap*. Umeå: Boréa.
- Dikec, M. (2007). *Badlands of the Republic*. Oxford: Blackwell.
- Dyndahl P. (2002). *Musikk/ Teknologi/ Didaktikk*. Oslo: Unipub AS.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. London: Macmillan.
- Englund, T. (1986). *Curriculum as Apolitical Problem. Changing Educational Conceptions, with Special References to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (red.) (2004). *Utbildningspolitiskt*

- systemskifte?* Stockholm: HSL Förlag.
- Fanon, F. (1997). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daiddalos.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fornäs, J., U. Lindberg & O. Sernhede (1995). *In Garageland: Rock, Youth and Modernity*. London: Routledge.
- Giddens, A. (2008). *Modernitetens konsekvenser*. Köbenhavn: Hans Reitzels Forlag.
- Gilroy, P. (1994). *The Black Atlantic*. London: Verso.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hall, S. & T. Jefferson (1976). *Resistance Through Rituals*. London: Hutchinson.
- Hall, S. (1990). 'The West and the Rest: Discourse and Power', i S. Hall & B. Gieben (eds). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hebdige, D. (1983). *Subkultur og stil*. Aarhus: Sjakalen.
- Hedström, I. (2005). 'En revansch på samhället – men utan hopp', *Dagens Nyheter*, d. 11.11. 2005.
- Holmes, B. (2006). 'Images of fire. The banlieue riots and the unanswered questions of the welfare state', <http://www.kein.org>
- Husen, T. (1944). *Svensk ungdom*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kamali, M. (2006). 'Om social sammanhållning och dess hinder', i M. Kamali (2006). *Den segregerade integrationen*. SOU 2006:73.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in the Poetic Language*. New York: Columbia University Press.
- Lash, S. (1994). 'The making of an underclass: Neoliberalism versus corporatism', i Philip Brown & Rosemary Crompton (eds.). *Economic Restructuring and Social Exclusion*. London: UCL-Press.
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning as Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, I. (1999). *Välfärdens idé. Globaliseringen, elitismen och välfärdssatens framtid*. Stockholm: Atlas.
- Lindberg, I. (2005). *Den globala kapitalismen och det nya motståndet*. Stockholm: Atlas.
- Lindgren, A.-M. (2005). *Flum? – Nej, segregation*. Stockholm: Idé & Tendens.
- Marshall, Th. (1950). *Citizenship and Social Class and other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, Th. & T. Bottomore (1992). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, T. (1994). *Black Noise. Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. London: Wesleyan University Press.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Szulkin, R. & J. Jonsson (2005). *Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools*. Stockholm: Stockholm University, working paper.
- Sernhede, O. (2002/2007). *Alienation is My Nation. Om hip hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Studies in Music and Music Education nr. 10. Lund: Musikhögskolan i Malmö.
- Toop, D. (2000). *Rap Attack #3. African Rap and Global Hip Hop*.
- Ungdomsstyrelsen (2008). *Fokus 08 – om ungas utanförskap*. [www.ungdomsstyrelsen.se](http://www.ungdomsstyrelsen.se)
- Wacquant, L. J. D. (1997). 'Marginalitet i storbyerne', i *Social Kritik*, 52-53:40-49.
- Wacquant, L. J. D. (2006a). 'The Return of the Repressed: Riots, 'Race', and Dualization in Three Advanced Societies', i *Monu: Magazine on Urbanism*, vol. 5.
- Wacquant, L. J. D (2006b). 'Avcivilisering och demonisering', i Masoud Kamali (red). *Den segregerade integrationen*. SOU 2006:73.
- Wedel-Brandt, J. (2008). 'Mod muren – om unge banlieusarder og de franske forstadsotøjer 2005', *Social Kritik*, 114:32-47.
- Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Willis, P. (2004). 'Old Books, New Times', i Dolby, N. & G. Dimitradis (eds). *Learning to Labour in New Times*. London: Routledge.
- Ziehe, Th. & Herbert Stubenrauch (2006). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisetelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, Th. (2007). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Politisk Revy.
- SOU (Statens offentliga utredningar)  
 SOU 1997:61 *Att växa upp bland betong och kójr*.  
 SOU 1997:118 *Delade städer*.  
 SOU 2000:39 *Välfärd och skola*.  
 SOU 2005:41 *Bortom Vi och Dom*.  
 SOU 2005:69 *Sverige inifrån*.  
 SOU 2006:73 *Den segregerade integrationen*.