

”Sej er jeg ikke længere” - minoritetsdanske drenge og lysten til skolen

Laura Gilliam

Artiklen ser nærmere på to minoritetsdanske drenge, Waseem og Amir, som har klaret sig godt i skolen. Drengenes historier belyser de barrierer og udfordringer, som mange minoritetsdanske drenge står overfor, og de faktorer, der spiller ind på deres ’lyst’ til skolen. Artiklen peger dermed på det - skrøbelige - samspil af faktorer, der fremmer drengenes muligheder for faglig anerkendelse i skolen.

Emneord: Minoritetsdanske drenge, skolesucces, læreres forventninger, gadens verden

I 9. kl. der overraskede jeg rigtig meget. Jeg tog hele 9. kl. seriøst, fordi jeg tænkte: Nu er det alvor. Så det endte med faktisk, at jeg blev en af dem i klassen, der fik det højeste snit.

(Waseem 18 år)

Da jeg møder Waseem, er han i færd med at færdiggøre 3.g på et gymnasium i Odense og skal i gang med at læse medicin efter sommerferien. Han er dermed én af de minoritetsdanske drenge, som har klaret sig rigtigt godt i skolen, men som vi ikke hører meget om i medierne eller forskningen. De drenge findes i mange former og er ikke ens. Nogen har altid været optaget af skolearbejdet, andre har balanceret mellem kravene fra skolen og andre sociale arenaer. Igen andre har, som Waseem, ikke taget skolen ”seriøst”, før de nåede til 8. eller 9. kl., hvor de så har ændret kurs. På den måde ligner de mange andre børn. Men de er ofte udfordret af strukturer og dynamikker, krav og forventninger, knyttet til at være minoritetsdansk dreng i den danske skole, som betyder, at de oplever flere barrierer, fælder og mulige afsporinger end andre elever, i forhold til at opnå anerkendelse og et godt fagligt udbytte af skolen.

De minoritetsdanske drenge er blandt de mest problematiserede elevgrupper i den danske skole. Mange lærere forbinder dem med faglige problemer, uro, ballade og kriminalitet. Som jeg og andre danske og udenlandske forskere har beskrevet, står socialt og kulturelt marginaliserede drenge ofte i en sådan problematisk position i skolen begrundet bl.a. af institutionel diskrimination, lærernes forforståelser af drengene, men også af de sociale dynamikker omkring hård maskulinitet og skolemodstand, som mange af disse drenge fanges i (Ferguson, 2000; Gilliam, 2009, 2018; Lagermann, 2014; Mac an Ghail, 1994; Staunæs, 2004; Willis, 1977).

Disse studier er vigtige, men fortæller ikke hele historien om minoritetsdanske drenge i danske skoler. For det er på ingen måde alle minoritetsdanske drenge, der ender i disse onde cirkler og som klarer sig dårligt i skolen. Nogle har gode relationer til deres lærere og arbejder sig støt og roligt igennem skolegangen. Og andre drenge oplever, som Waseem ovenfor, at de er blandt de dygtigste elever i deres klasse og har høje ambitioner om deres videre uddannelse og arbejde. I denne artikel vil jeg se på to minoritetsdanske drenge, Waseem og Amir, der har undsluppet de onde cirkler og oplever, at de er begavede, vellidte af lærere og har potentiale til at klare sig godt. Artiklen tager udgangspunkt i mine feltarbejder i danske skoler og interviews med minoritetsdanske drenge siden 2002. Disse projekter har haft forskellige fokus, men i dem alle har jeg været optaget af ligheder og variationer i, hvordan minoritetsdanske drenge møder, oplever og klarer sig i skolen. Jo flere drenge, jeg har talt med og observeret i interaktioner med lærere og klassekammerater, jo flere forskelle har jeg set mellem dem, men jeg har også set flere mønstre gå igen. Det er på baggrund af disse forskelle og mønstre, at jeg har udvalgt de to akademisk succesfulde drenge, Waseem og Amir, som artiklen her fokuserer på. De to drenge er ikke repræsentative for minoritetsdanske drenge, og der findes, skal det understreges, mange andre måder at klare sig godt i skolen, som ikke omfatter at få høje karakterer eller at læse videre på universitetet. Men de to drenge udfordrer udbredte forståelser af minoritetsdanske drenges skolegang og samtidigt viser de nogle generelle udfordringer, som mange af drengene skal overkomme i skolen, for at de selv, deres lærere og omverdenen kan genkende dem som succesfulde elever. Dertil kan deres historier vise, hvordan 'lysten til skole' er helt central for drengenes faglige indsats, men også, at en sådan 'lyst' ikke, som det oftest omtales i skolen, er et karaktertræk i barnet eller noget man får i arv fra ressourcestærke forældre, men påvirkes af en række faktorer, som alle skal være til stede for, at skolearbejdet bliver kampen værd for drengene.

"Jeg begyndte at kunne se det alvorlige i det" - Waseem

Waseem og Amir bor i henholdsvis Vollsmose og en af vestegnskommunerne. Waseem er 18 år, da jeg interviewer ham til et projekt om oplevelser af forskelsbehandling i skolen og Amir er 16 og går i en 9. kl., som jeg følger gennem et fire måneders feltarbejde om opdragelsesidealer, etnicitet og social klasse på hans skole. Da jeg interviewer dem, er Waseem som beskrevet i gang med 3.g, har et tårnhøjt gennemsnit og har søgt ind på medicin på universitetet, og Amir går i 9. kl., får høje karakterer og vil på gymnasiet efter sommerferien. Han starter senere på en kandidatuddannelse på CBS.

Waseems forældre har palæstinensisk baggrund og kom til Danmark som flygtninge fra Libanon i 90'erne. Hans familie boede i Vollsmose til han var 12 år, men da hans forældre blev skilt, flyttede han til et nærtliggende villaområde med sin far. Ifølge Waseem ville hans far og hans nye kone gerne væk fra Vollsmose, "fordi der var mange problemer" og de gerne ville have et hus til deres nu store

familie. Men allerede i 1. kl. havde Waseems forældre valgt at sætte ham og hans søskende på en skole inde i Odense, da hans storesøster blev drillet på skolen i Vollsmose. I den nye skole var der ”et lavt antal med etnisk anden baggrund”, som Waseem siger, og i hans klasse var han én ud af fem minoritetsdanske elever. Waseem fortæller, at han både i Vollsmose og i skolen gik med drenge, ”der også havde en anden baggrund”, fordi ”vi kunne forstå hinanden bedre kulturelt. Vi havde samme humor og samme forståelse for tingene.” Men han understreger, at i skolen ”var [vi] alle sammen meget samlet. Vi spillede tit fodbold, os drenge. Der var ikke nogen form for diskrimination eller adskillelse mellem os”. Ifølge Waseem var de fleste drenge på skolen, både dem med ”dansk og folk med en anden baggrund”, med til at lave ballade:

Vi kunne finde på at banke på en klasse og stikke af. Og så var der nogen, der smed stinkbomber rundt omkring. Eller sulede hinanden (sneboldsvaskere) eller sloges.

I hans øjne var dette ’drengegreger’, ”bare fordi vi er drenge og hygger os,” men han oplevede, at lærerne så med større bekymring på de minoritetsdanske drenge, der deltog:

Jeg tror, at lærerne havde det syn, at alle der laver ballade, det er fordi de har det dårligt, så længe de har en anden baggrund end dansk (...). Så er det dér fordømmene kommer til udtryk. At det skyldes, at de måske ikke har det godt derhjemme, eller bliver slået eller det tredje og det fjerde. At det er hans måde at komme ud med frustrationer eller få opmærksomhed på.

Hvor hans ven Ali blev mødt med denne bekymring, mener Waseem, at han ikke blev set på samme måde, da hans far, i modsætning til Alis far, var på arbejdsmarkedet og endda arbejdede med integration i kommunen: ”De forestillede sig måske, at jeg var blevet meget mere integreret og tilpasset i samfundet og ikke havde problemer derhjemme, og alle de her ting”. Dertil har Waseem altid oplevet, at lærerne syntes han var god i skolen, på trods af, at han havde en rolle som klovn i klassen:

Jeg plejede at lave mine ting i god tid, før de andre næsten. Men jeg plejede altid at opføre mig som en klovn i klassen. Så helt frem til 8. kl. faktisk, så blev de ved med at fortælle mig, at jeg kunne blive lige, hvad jeg ville, så længe jeg bare ikke opfører mig som en klovn. Og kommer til tiden. Fordi jeg plejede at få meget fravær og ikke komme til tiden.

Noget ændrede sig dog i 9. kl.:

Men i 9. kl., der overraskede jeg rigtig meget. Jeg tog hele 9. kl. seriøst, fordi jeg tænkte: nu er det alvor. Så det endte med faktisk, at jeg blev en af dem i klassen, der fik det højeste snit. Og både mine karakterer i dansk og matematik, det var kun 12-taller. Også i samfundsfag og geografi, der (...) havde vi en lærer til samfundsfag og geografi, og han gik ud til alle tre klasser og sagde til dem, hvis I har spørgsmål om noget eller har brug for hjælp, så skal I spørge Waseem, for han ved bare alt om de her fag.

Waseems gode ven, Ali, som lærerne havde været bekymret for, oplevede den samme ændring. Klassen havde fået en ny lærer i 7. kl., som de to fik et særlig tæt forhold til:

Hun så os som to elever med en anden baggrund, der begyndte at klare os så fint. Jeg tror, at det var noget, der ramte hende, hun ville gerne støtte os i det. Og hun blev overrasket, tror jeg - meget. Fra du ved 7. og 8. kl., hvor vi ikke gav os fuldt ud. Så jeg tror, at hun endte med at elske os.

Waseem mener ikke, at det var påvirkningen fra andre, der ændrede hans indstilling til skolen, men et blik for fremtiden og den oplevelse det gav ham at 'brillere':

Jeg begyndte at kunne se det alvorlige i det. Nu er det 9. kl., så skal jeg gøre sådan, at jeg kan komme ind på gymnasiet (...). Altså jeg havde fået sådan lidt skældud af min far alle årene igennem og af mine lærere. De trak mig hele tiden i ørerne. Men det ændrede ikke så meget ved mig. Jeg tror bare, det var min egen opfattelse af tingene. At nu er det sidste år og du skal ind på gymnasiet, så bare tag det seriøst. Også du ved, det at man kommer ind til timen, og man brillerer og man så får den her positive respons. Det gør også sådan, at man får lykkefølelse oppe i sin hjerne. Så det medvirker til, at man også bare gerne vil lave sine ting til næste gang, så man vil brillere igen. Og man begynder også at undersøge baggrundsviden for nogle emner, så man kan, du ved, fordybe sig og gøre det endnu bedre end resten af klassen.

Waseem påpeger, at han skiller sig ud fra sine venner i Vollsmose:

Rigtig mange af mine venner, barndomsvenner, de er kriminelle nu. De er med i en bande, de er en del af bandemiljøet. Og har været i fængslet og har lavet alt muligt lort. Og begået vold og tyveri og alle de her ting.

Selvom han understreger, at nogle af disse drenge havde det godt derhjemme, oplever han, at de fleste af hans venner, der er kriminelle i dag, havde en hård opvækst, med arbejdsløse traumatiserede forældre, der 'slog deres børn'. Det var bl.a., fordi hans far var bange for deres indflydelse, at han flyttede Waseem og hans søskende til en mere 'blandet skole'. Han tror dog ikke, at det ville have ændret ham, hvis han var blevet på skolen i Vollsmose:

Og det er pga. mine forældres stærke opdragelse. De har gjort mig klar på (...) en eller anden indirekte måde til at vide, hvad der er forkert og hvad der er rigtigt, og hvilken vej jeg skal tage. Jeg har altid haft mål og drømme i mit liv. Det tror jeg, at alle har indtil et bestemt tidspunkt, hvor bare alt falder til jorden og de føler, at de skal opgive alt, fordi der er ikke noget, der er muligt. Men jeg har altid følt mig bevidst om, hvilken retning jeg skulle tage.

Han mener, at hans opdragelse betød, at "han trak sig væk" fra nogle af sine venner:

Mine venner de har kunnet påvirke mig til nogen ting, men der har altid været en grænse. (...) Altså da jeg var mindre, der var det at de begyndte at stjæle for eksempel. Eller ryge smøger. Og begyndte at snakke grimt og du ved, bare bevæge sig ud i de her miljøer. Så begyndte jeg at holde mig væk. [Jeg] trak mig ud af kredsen. Og så begyndte de at gå med nogen andre, og så begyndte jeg at gå i en anden kreds. Og så gentog processen sig op til flere gange. Så jeg har været venner med rigtig mange i forskellige perioder, som er endt med det samme hele tiden. Og dem kan jeg også se på i dag, at de er ikke endt ud der, hvor de burde være endt ud. Så det er jeg taknemmelig for jo, men det skyldes igen min opdragelse, at jeg har kunnet gøre det her.

Da jeg spørger ham om, hvorfor han trak sig ud, siger han:

Jeg tror ikke, at jeg tænkte så meget på konsekvenserne af mine forældre udover, at de selvfølgelig ville skælde mig ud og blive sure. Men jeg har aldrig kunnet forestille mig at være en del af det her miljø. Jeg har aldrig kunnet forestille mig at stjæle og gøre alle de her ting. Så det har været meget nemt for mig. Det er ikke, fordi jeg gik hjem og græd over, at nu har jeg mistet nogen venner. Jeg havde det fint nok. Det var ikke noget, jeg tænkte over. Det var bare, okay vil du gerne gøre det her, det er op til dig, så går jeg væk fra det her, det vil jeg ikke. Der var altid nogen, man kunne spille fodbold med omme bag mit hus.

Waseems historie underbygger mange gængse forståelser af, hvad der holder børn, der vokser op i hårde miljøer, på 'den rette sti' mod uddannelse og lovlighed. Han har haft relativt 'ressourcestærke' og 'velintegrerede' forældre, der har givet ham en 'stærk opdragelse' og lært ham at tage afstand fra kriminalitet. Han har gået på en skole med et flertal af majoritetsdanske elever og blev bakket op af sine forældre og lærere. Som jeg vil vende tilbage til nedenfor, er der da også vigtige ting at lære fra Waseems historie. Det er dog også vigtigt at se, at der er andre minoritetsdanske drenge, der på samme vis klarer sig godt i skolen, som ikke har såkaldte 'ressourcestærke' forældre og ikke går på skoler med et flertal af majoritetsdanske elever. Amir er én af disse drenge. Han kan vise os udfordringerne og mulighederne for minoritetsdanske drenge, der ikke har Waseems vilkår, men også hvilke oplevelser, som spiller positivt ind på begge drenges skoleoplevelser.

"Du var jo den sygeste på et tidspunkt" - Amir

Amirs mor kom til Danmark som iransk flygtning og fik familiesammenføring med hans far, der har pakistansk baggrund. Familien har boet i et socialt boligbyggeri i den samme vestegnskommune hele Amirs liv og han har gået på Vesterlyskolen hele sin skolegang. Vesterlyskolen har et flertal af minoritetsdanske børn, og i Amirs klasse 9y er der kun en tredjedel majoritetsdanske elever. I et interview beskriver Amir, at han og Mads, en majoritetsdansk dreng, i mange år var de dygtigste i klassen, men at han så mistede "lysten":

Da vi gik i 3.-4. kl., da var mig og Mads de bedste i klassen. Vi arbejdede hele tiden sammen. Og det var sådan – vi fik en matematikopgave, så gik vi udenfor, det var godt vejr, efter fem minutter var vi inde, 'vi er færdige'. 'I må ikke gå videre, jeg kopierer nogle sider'. Det var helt vildt. Men så gennem årene, så sprang jeg bare fra den.

Laura: Hvad skete der?

Jeg ved det ikke - lysten. (...) Jeg kan godt, jeg kan godt, det er 100 %, men jeg ... jeg mistede lysten på et tidspunkt. Jeg gad ikke på et tidspunkt, det var bare sådan, nå, okay, hvad så?

Laura: Kan du huske, hvad der skete?

Jeg spillede håndbold på et tidspunkt, og da var der balance mellem det, ikke? Da lavede jeg også lektier og sådan. Det var i syvende, mener jeg. Og så stoppede vores træner, for hun gad ikke være træner, fordi vi var alt for drengerøvsagtige, og hun var en dame selv, og hun kunne ikke styre os til sidst, selvom hun er en meget hård og kontant dame (...). Så var der ikke noget hold, og jeg havde gået til karate før det, og der var også disciplin over det. Men så var der ikke mere der, og de venner jeg havde, de var så etniske danskere på det tidspunkt (...), de flyttede ud til andre klubber. Så jeg havde ikke lige så meget kontakt med dem, for vi trænede fire gange om ugen, så fire gange om ugen var jeg sammen med dem, og den femte dag lavede jeg så lektier. Så så man dem ikke længere. Så ville man finde nye venner – det gjorde man også, men det var nok ikke de rigtige typer. Det var ikke sådan, de gik rundt og lavede ballade, men stadigvæk – de udstrålede nogle ting, som der smitter på folk. De var rigtig seje, og de turde alt, og så tænkte man; 'prøv at høre her, jeg sidder her og er lidt outsider, alle sammen tør gå over og ringe på den dør og stikke af, jeg tør ikke'. Så begyndte man at komme med i det, og så blev jeg efterhånden mere og mere rå i det.

Laura: Blev du også rå, eller opførte du dig bare på den måde?

Jeg blev rigtig rå. Det var ufatteligt. Det var ikke til at tro, det var mig selv. På skolen har jeg været oppe i to slagsmål, og det var nogle mere alvorlige, og der var ikke sådan rigtig reason ... Der var ikke sådan rigtig grund til, vi skulle komme op at slås. Det var bare sådan – han gik ind i mig, så vender jeg mig, 'hvad nu?', så siger han, 'hvad er der? Hvad fanden siger du?', og så 'bang!', så kom næven, ikke. Så tænkte jeg, 'det gider jeg ikke mere'. Det er ikke en... Det er ikke en god personlighed at have, at hvis der er en, der bare kigger på dig, så skal du gå over og fyre ham en næve. Og det var ikke mig, det var ikke mig.

Jeg hører om den samme episode, da jeg interviewer Amirs klasselærer, Asma. Asma har ligesom Amir pakistansk baggrund og har haft klassen siden 6. kl. Hun fortæller, at Amir i 8. kl. var kommet op at slås med en dreng fra 9. kl. og var ved at blive smidt ud af skolen, og at det berørte hende dybt:

Så gik jeg op [til skolelederen] og tudbrølede! Jamen, altså, det kunne jeg ikke, for så sagde jeg: 'så fjerner vi fundamentet for ham. Hvis han havner i en anden klasse eller på en anden skole, så har vi jo tabt ham helt'. Så jeg gik hjem til ham og snakkede med forældrene.

Laura: Og fik I aftalt noget?

Ja, at han skulle opføre sig pænt, og at han ikke skulle komme ind i sådan nogle konflikter igen, og det har han heller ikke gjort.

Amir refererer ikke selv til denne samtale, men den erkendelse han beskriver af, at 'det var ikke mig', kan være relateret til de samtaler, han havde med Asma og sine forældre. Noget har i hvert fald ændret sig. Da jeg laver feltarbejde i klassen i anden halvdel af 9. kl., er Amir veltalende, humoristisk, venlig og engagerer sig i timerne. På lærerværelset er han og hans nærmeste venner, Wahid og Yunus, kendt som de "søde og høflige drenge" i 9y. De andre elever beskriver ham som den mest populære dreng og han oplever selv, at hans ændrede tilgang til skolen har fået flere til at hænge i. Han beskriver, at han sidste skoleår havde været en af 'de seje drenge' - fire minoritets- og en af de majoritetsdanske drenge - som gerne sidder bagerst i klassen og ikke deltager noget særligt i timerne. Han oplever, at denne gruppe prøver at være 'seje', fordi de har svært ved det faglige:

Det skyldes nok, at hvis de ikke er dygtige, hvis de ikke kan følge med den vej, så skal de jo gøre noget andet for at vise dem selv, kan man sige. Så det er derfor, de bliver de seje.

Efter Amir distancerede sig fra de venner, han gik med uden for skolen, og lagde hvad han kalder 'sin seje tid' bag sig, har han, Yunus og Wahid også trukket sig væk fra 'de seje drenge' i klassen. Han kalder det at 'hoppe fra':

Mig og Yunus, jeg synes, vi er hoppet et stykke fra. Og vi er begyndt at tage os sammen. Og der skal Wahid også have æren til at komme med, hvor han er begyndt at lave lektier og følge med i timen (...). For halvandet år siden læste jeg overhovedet ikke på fysik. I dag i fysiktimen, der fik jeg krampe i armen, fordi jeg ikke kunne holde den oppe så lang tid.

Da jeg spørger Amir, hvad der har gjort denne forskel, nævner han også fremtid og sin mors forventninger:

Det skyldes fremtid. For jeg kan sige for mig selv, at min familie i Danmark, de er ikke så læste. Jo, min mor blev optaget på gymnasiet, men så skulle hun giftes med min far, så droppede hun ud alligevel. Så lige siden jeg har været helt lille, så har hun sagt, at jeg skal ikke lave den samme fejl. Og hvis jeg var (...) i den anden gruppe [af de "seje" drenge], så ville jeg ikke komme med i gymnasiet, og så ville jeg skuffe min mor meget.

Amir beskriver, at han har et tæt forhold til sin mor, men at han har det svært med sin far. Moren er hjemmegående, men faren er sjældent hjemme, da han først arbejdede på fabrik og nu med rengøring. Faren kommer fra en velhavende familie i Pakistan og forstår ikke Amirs interesse for at lave musik og var ved at smide ham ud hjemmefra, da han havde fået hul i øret, da begge dele associeres med lavt stillede i Pakistan. Ifølge Amir har hans far heller ikke været optaget af hans uddannelse:

I 7.-8. kl. sagde han, 'jeg forlover dig som 19-20-årig, du har jo ikke brug for at læse'.

Laura: Hvordan ville det hjælpe dig?

Det ville ikke hjælpe mig, det ville bare holde mig tilbage, for jeg begyndte at komme meget sent hjem og sådan. Det ville bare holde mig tilbage fra nogle ting, fordi jeg ville få et ansvar, jeg ville få en kone og sådan. Men der sagde min mor så: 'Nej, det går ikke. Han skal læse til han kan'.

Amir fortæller, at da han begyndte at arbejde hårdt i skolen, skiftede han ofte streetstilen ud med strammere jeans og sweatshirt. Når han møder sine gamle venner, kræver det, at han skal forklare sig:

Så kigger de på min stil, 'hvad er der sket med din stil?', ikke? Før var det sådan baggy bukser og store hættetrøjer – det er det også stadig nu, ikke, men det var sådan hele tiden. [Jeg] så sådan stor ud, så stærk ud. Så svarer jeg sådan: 'sej er jeg ikke længere' (...). Så begynder de at kigge sådan lidt underligt, hvad er det han siger? Men når de så tænker over det, så tænker de: 'hvad fanden, er jeg sej?' Så de kommer selv til at tænke på nogle ting. 'Sej er jeg

ikke mere'. Jeg synes, det er fedt at sige sådan nu, fordi man også har været en del af det miljø.

Laura: Men er det svært at sige, eller er det okay? Er det svært at sige, 'sej er jeg ikke længere'?

Det synes jeg ikke. Jeg synes, det letter mig mere, hvis der er en person, jeg har rendt rundt sammen med, og han kommer over og siger: 'hvad fanden er det sket med dig, du var jo den sygeste på et tidspunkt'. 'Sej er jeg ikke mere, jeg er ikke en af de store drenge længere'.

Laura: Hvad tænker du så, at du udstråler, når du gør sådan?

Jeg udstråler, at jeg er stærkere end dem, der spørger.

Oplevelser af faglige evner og forældres opbakning

Ser vi på Waseem og Amirs historier, ser vi både et mønster i, hvad der har støttet dem, men også hvordan de har undsluppet en række barrierer, som mange minoritetsdanske drenge møder. Både Waseem og Amir har haft forældre, der lagde vægt på, at de skulle have en uddannelse. Hvor Waseems far har en professionsuddannelse, kan Amirs historie understrege, at opbakning til at hænge i i skolen også kan og ofte kommer fra forældre, der har grunduddannelser og lavtlønnede jobs. De viser betydningen af et vist pres og forventninger fra forældre eller bare en enkel forælder, som man vel og mærke har lyst til at leve op til. I Amirs tilfælde kommer dette ikke fra hans far, selvom han kommer fra en velstående familie, men fra moren, som også selv var på vej i gymnasiet. Som vi har set, var faren i stedet ved at gifte ham bort som 19-årig, da han blev urolig for, hvad Amir var på vej ud i. Et sådant ægteskab i en ung alder kan sætte en stopper for drenges uddannelse, hvis forsørgerpligten kræver, at de hurtigt får et job. Selvom en del drenge, jeg har talt med, fortæller, at deres forældre ikke engagerer sig i deres skolegang, er der mange som Amir og Waseem, der beskriver, at deres forældre har høje ambitioner for deres uddannelse, og at det trods modgang i skolen styrker dem i at hænge i.

Hvor Waseem og Amir skiller sig ud, er deres oplevelse af at være fagligt dygtige fra en tidlig alder. Det synes at betyde, at de har noget at vende tilbage til, når de 'får lysten' igen og ikke mindst har en tro på, at det kan lykkes. En sådan oplevelse er der mange minoritetsdanske drenge, der ikke har. Som Bourdieu og Passeron (1990) påpeger, anerkender og honorerer skoler generelt den dominante gruppes kulturelle former og underkender de sprog- og vidensformer, som

børn fra dominerede grupper lærer derhjemme. Den danske skoles kulturelle og historiske forankring betyder, at dens krav til sprogbrug, viden og kompetencer generelt stiller børn med lavere klassebaggrund dårligere end middelklassebørn, og ikke mindst at de minoritetsdanske børn har dårligere forudsætninger for at leve op til skolens faglige krav end de majoritetsdanske børn (Gitz-Johansen, 2006; Horst, 2017).

Denne strukturelle dynamik, altså de ulige muligheder for at blive anerkendt som begavet og faglig kompetent i skolen, fungerer oftest bag om ryggen på lærere og elever, således at det etniske mønster i f.eks. karakterer kan synes som en objektiv afspejling af børnenes mentale evner. Dette er en institutionel diskrimination, der har tendens til at forstærkes i interaktionen mellem lærere og elever og mellem børn og bidrage til en større dynamik (Gilliam, 2018). Oplever man først, at man ikke kan det, der forventes i skolen, vil man oftere trække sig væk fra de nedværdigende oplevelser og søge andre former for anerkendelse (Bourdieu & Passeron, 1990; Gilliam, 2009, 2015). Selvom der er mange eksempler på minoritets elever, der klarer sig godt (Modood, 2004; Ogbu, 1987), er dette et historisk og kulturelt tværgående mønster, som indgår i et spil om etnicitet, køn og klasse mellem børnene (Gilliam, 2009; Ogbu, 1987; Willis, 1977). Når minoritetsdanske piger ofte klarer sig bedre end drengene, synes det at være en væsentlig faktor, at lærere oftere møder dem med en mere positiv og emanciperende tilgang, fordi de opfatter dem som undertrykte derhjemme og fordi pigerne oftere lever op til normen for den gode elev (Gilliam, 2009; Jaffe-Walter, 2016). Samtidig har drengene i højere grad mulighed for at søge en alternativ anerkendelse i ballade og hård maskulinitet. Det betyder, at der over tid er skabt en alternativ måde at opnå anerkendelse gennem skolemodstand og hård maskulinitet blandt især de socialt og etnisk minoriserede drenge. Dette forstærker dog igen, at de som kategori oftere mødes med negative forventninger af lærere, og betyder, at drenge, der engagerer sig i skolen, mødes af sociale sanktioner i mange drengegrupper (Gilliam, 2009, 2018).

Strukturelle og situationelle rationaler

Hvorvidt der er etableret en sådan norm om ballade, skolemodstand og hård maskulinitet veksler dog fra klasse til klasse. Baseret på mine feltarbejder i en lang række klasser, synes det afgørende at være relationen mellem de centrale lærere og eleverne, og især de mest toneangivende drenge i klassen. Som antropologen John D'Amato (1993) burde vi i stedet for at spørge, hvorfor børn laver ballade, spørge, hvorfor børn faktisk underlægger sig skolens disciplin og krav om kropsbeherskelse og engagerer sig i skolearbejdet. Han påpeger, at børn kan have to rationaler for dette. Det ene er et strukturelt rationale: at børnene er engagerede i skolen, fordi den har noget de har brug for i forhold til deres fremtid; klassestatus, social mobilitet og anerkendelse i relationer til familie og sociale fællesskaber. Det andet er et situationelt rationale: at skolen udgør en

kontekst, som børnene får positive oplevelser fra; gode relationer til venner og lærere og erfaringer med at være dygtig og udvikle sig (ibid:188-192). Mange børn har begge rationaler, men det strukturelle rationale skal være meget stærkt, hvis det situationelle halter – og omvendt.

Både Waseem og Amir synes at have internaliseret et strukturelt rationale for at engagere sig i skolearbejdet gennem deres forældre, men de har også gået i klasser, hvor eleverne, pga. en positiv relation til lærerne, har haft et situationelt rationale for at acceptere skolens krav. Dette samt deres tidligere erfaringer med at være fagligt dygtige har øjensynligt styrket dem i at tilpasse sig skolen, da de begyndte at tage skolen 'seriøst' i 9. kl. I Waseems klasse har lærerne ikke problematiseret og sanktioneret 'drengestrægerne' og Waseems klovnerier hårdt, som det ellers ses i mange klasser (Gilliam, 2009, 2018). I Amirs klasse har eleverne været glade for både deres tidligere klasselærer og Asma, som de fik i 6. kl. Som jeg også har set det i andre klasser, synes det at betyde, at de drenge, som oplever faglige nederlag i skolen og kunne have grund til at udfordre skolens disciplin, holdt lav profil i klassen og den hårde form uden for skolen. D'Amato beskriver, hvordan elever i sådanne klasser, hvor eleverne har et enten strukturelt eller situationelt rationale, laver en slags 'stiltiende aftale' om at acceptere en lærers autoritet (D'Amato, 1993, 189-190). Fra mine feltarbejder har jeg erfaret, at dette især gælder, hvis de centrale lærere har en venlig og tillidsfuld relation til eleverne og især de toneangivende drenge. I Amirs klasse syntes der netop at være en sådan stiltiende aftale mellem eleverne, her ledet af Amir, om at tilpasse sig lærernes krav. Dette betød, at de drenge Amir kalder "de seje drenge" blot sad lidt passivt i et hjørne af klassen. At både Waseem og Amir har gået i sådanne 'samarbejdende' klasser synes at betyde, at de har undgået sociale sanktioner fra andre elever i klassen, når de engagerede sig i skolearbejdet, som man ofte ser i klasser, hvor der er en konflikt mellem lærere og grupper af elever (se Gilliam, 2009, 2015).

Støtte og forventninger fra lærere

Helt centralt for Waseems og Amirs historier er, at de har mødt positive forventninger fra lærere, der har givet dem oplevelsen af, at de havde et særligt potentiale. Vi ser det ovenfor, da Waseem fortæller, at hans lærere "blev (...) ved med at fortælle mig, at jeg kunne blive lige, hvad jeg ville, så længe jeg bare ikke opfører mig som en klovn. Og kommer til tiden". Han beskriver også, at hans matematiklærer altid motiverede ham:

Jeg tror bare, at han vidste, hvad jeg kunne. Og så kunne han se på mig, at jeg ikke ydede det, jeg kunne. Altså jeg fik ikke brugt hele mit potentiale. Så han blev ved med at motivere mig og give mig sådan lidt skæld ud til skole-hjem samtalerne og trak mig i ørerne nogen gange, hver gang jeg kom for sent og ikke lavede

mine ting ordentligt.

Ifølge Waseem virkede det positivt på ham, fordi han gjorde det ”for mit eget bedste”:

Han gjorde det ikke for at skælde mig ud. Han gjorde det på sådan en meget motiverende måde. Som om at han virkelig bare ville mig mit bedste. Det kunne tydeligt ses. Og derfor så elskede jeg ham. (...) Han så os i øjenhøjde, rigtig meget. Han fik et personligt bånd med os, hvor vi lavede sjov og kunne snakke om alle mulige ting.

For Amir har hans klasselærer Asma spillet den samme rolle. Han siger, at han har haft svært ved at acceptere, at andre end hans forældre ’hiver og slider i ham’, men ”hvad Asma siger, det tager jeg, som hvad min mor siger”. Han fortæller også, at hans engelsklærer altid har sagt til ham: ”Prøv at koncentrere dig. Du er den eneste, jeg kender, som kan pjatte, men samtidig følge med. Men det kan de andre ikke finde ud af, så lad være med at få de andre med på den”.

Som et centralt træk, der går igen hos andre succesfulde drenge i skolen, har de to drenge således fået opbakning fra lærere, som på trods af deres periodevise uro og manglende lyst til skolearbejdet, holdt fast i, at de syntes om dem og troede på deres evner. I modsætning hertil oplever mange minoritetsdanske drenge, at deres lærere slår hårdere ned på det, de selv oplever som barnlige ’drengegreger’, end de gør på majoritetsdanske drenge ditto, fordi de ser skævt til ’indvandrer drenge’ og sætter dem i hartkorn med ’de hårde drenge’ (Gilliam, 2018). Her oplever Waseem og Ali, at deres lærere nok har ’holdt dem i ørerne’ og ’skældt dem lidt ud’, men har vist dem, at det var for deres eget bedste, og påpeget de muligheder de havde, hvis de bare selv gjorde en indsats.

At det netop er i de større klasser, at Waseem og Amir får en erkendelse af, at deres indsats i skolen har konsekvenser for deres fremtid og skifter spor, er et mønster, jeg har set i forhold til både minoritets- og majoritetsdanske unge. Mange minoritetsdanske drenge har selvfølgelig erkendt den sammenhæng tidligere og hængt i af samme grund, men en del beskriver det som noget, de ligesom andre unge først rigtigt har indset, da de begyndte at få karakterer i 7. kl., da de skulle have ’parathedsvurderinger’ i 8. kl., eller da ’fremtiden’ trådte faretruende nær i 9. kl. Problemet for mange af de minoritetsdanske drenge, jeg har fulgt og interviewet, er dog, at de på det tidspunkt ikke selv har troen på, at de kan klare sig og forbedre deres karakterer, og oplever, at deres lærere møder dem med lave forventninger eller helt har opgivet dem. En del drenge beskriver, at de har en oplevelse af, at lærerne ikke lægger mærke til det eller ikke bakker dem op, når de gør en større indsats og synes at have besluttet sig for, at

de ikke kan gøre det bedre eller endda ikke kan færdiggøre 9. kl. (Gilliam, 2018, 97-106). Hvad der adskiller Waseem og Amir, er at de har en faglig selvtilid at falde tilbage på, som deres lærere har bidraget til at opbygge over årene. Til forskel fra drenge, der har oplevet ikke at kunne, hvad der kræves, har Waseem og Amirs lærere gennem deres skolegang fortalt dem, at de havde evnerne til at klare sig bedre. Dertil har de også i situationen, hvor de to drenge fik 'lysten' tilbage og gjorde en indsats, været parate til at se det skifte, de er i gang med og bakke op med anerkendelse, ekstra opmærksomhed og et løft i karakterer.

Lyst til skolen

Både Waseem og Amir taler om at miste lysten, ikke at være rigtigt interesseret og om at blive engageret i skolen, som noget lidt forunderligt og uforklarligt, som om lyst, interesse og engagement i skolen er noget, der kommer over én og fordufter igen. Men hvordan kan vi forstå denne u håndgribelige 'lyst', som de begge har manglet og som får dem begge til at engagere sig i skolearbejdet i 9. kl. og klare sig godt? Hvis vi ser mod Bourdieus praksisteori, beskriver han, hvordan 'interesse' og engagement i en praksis afhænger af, hvorvidt man er indfanget af den *illusio*, som omgiver et vist felt, og trækker én ind i striden om den kapital, der her er på spil (Bourdieu 1998). Dette kan sammenlignes med D'Amatos strukturelle rationale. Selvom skoler er en del af, hvad Bourdieu beskriver som uddannelsesfeltet, kan man, som både Waseem og Amir viser os, godt gå i skole og være mere eller mindre upåvirket af den strid om kulturel kapital, som definerer dette felt. *Illusio* er "the fact of being caught up in and by the game, of believing the game is 'worth the candle'" (Bourdieu, 1998, 76-77), og for mange børn er det hårde arbejde og mange nederlag, som skolen byder på, ikke 'worth the candle' og de har dermed ikke et strukturelt rationale til at engagere sig i skolen. De er ikke grebet af spillet og af værdien af kulturel kapital eller oplever måske ikke at kunne opnå den, og vender sig derfor mod andre former for kapital. Bourdieu beskriver, at en *habitus* struktureret af feltet, det vil sige som gennem især barndommen er socialiseret til den specifikke felt, besidder en særlig 'feel for the game', som gør det nemmere at spille dette spil. Men det betyder også, at man vil have en intens interesse – hvad vi kan genkende som lyst – og at det er praktisk fornuftigt for én at investere i dette spil om kapital. I forhold til uddannelsesfeltet, er det afgørende, hvorvidt opdragelsen i hjemmet stemmer overens med skolens dominante kultur (Bourdieu & Passeron, 1990). Dette er som beskrevet grunden til at mange minoritetsdanske børn er bagud på point, når de starter i skolen og kommer til at opleve, at de er mindre begavede end især de middelklasse majoritetsdanske børn, som vil opleve mere anerkendelse af deres sprog og viden.

Waseem og Amir viser os dog, at denne 'feel for the game' eller *illusio* ikke kræver en dansk middelklassebaggrund. Som Tariq Modood (2004) og John Ogbu (1987) før ham, beskriver har mange minoritetsfamilier, og især dem, som ikke har oplevet årelang diskrimination og fastholder en egen kulturel norm om

uddannelse, et særligt drive for at deres børn skal lære sig de kompetencer, der kræves i majoritetens system. På samme vis er både Waseems forældre og Amirs mor optaget af, at de skal arbejde hårdt i skolen og uddanne sig. Men de to drenge viser også, at *illusio* – engagementet i striden om kapital - ikke er givet en gang for alle, men kan tones op og ned over tid. De har begge oplevet, at de kunne, hvad der kræves i skolen, men for Waseems vedkommende var han ikke grebet af skolens strid om kapital før i 9. kl. og Amir var først engageret i skolearbejdet, men 'mistede lysten', da han fik nye venner i 7. kl., hvorefter den kom tilbage, da han trak sig væk fra disse i 9. kl. Dette peger på, at vi skal se på nogle mere situationelle faktorer og ikke kun habitus, for at forstå lystens kommen og gåen.

Gadens verden

Både Waseem og Amir fortæller om perioder, hvor de ligesom mange andre børn har været mere optaget af deres venner end af skolen. Følger vi D'Amato kan vi sige, at de i hvert fald midlertidigt ikke havde et strukturelt og situationelt rationale for at underlægge sig skolens disciplin og deltage i spillet om skolens kapital. Men det er vigtigt at se, at de i stedet var trukket ind i et andet spil, der stod i kontrast til skolens konstruktion af værdi. Da Amir holdt op til håndbold mistede han en gruppe venner, men man kan sige, at han også slap forbindelsen til en social verden, som kunne forenes med skoleverdenen. Holland et al (1998) bruger begrebet 'figureret verden' til at beskrive socialt etablerede domæner, der findes indenfor og på tværs af Bourdieus felter . Ligesom disse felter er de befolkede, struktureret omkring relationer mellem positioner med mere eller mindre status. De er materielt manifesteret igennem folks praksis og udgør en social virkelighed medieret af magtforhold (ibid: 59-60). Inden for de figurerede verdener er der bestemte former for dramaer, plots og narrativer omkring de selvfølgelig og de usædvanlige hændelser i konteksten. De er befolket med bestemte figurer og karakterer, som udfører de relevante aktiviteter og bedømmes ud fra bestemte kriterier. Ligesom børns fantasiverdener, kan de vækkes til live - f.eks. gennem bestemte ord, narrativer og handlinger - og ændre konteksten som folks ytringer og handlinger forstås indenfor (ibid: 50-53, 63). Som sådan kan de bruges til at belyse, hvordan folks positioner og værdi og kriterier for status, kan skifte langt hurtigere og mere agilt end Bourdieus feltbegreb og ide om *doxa* lægger op til.

Selvom vi ikke ved præcis, hvad der gik forud, er det slående ved Amirs fortælling, hvordan han over ganske kort tid mister 'lysten' til skolen og bliver optaget af den praksis og den status, der gælder blandt hans nye venner. Som han beskriver det, følger en ændring i hans adfærd hurtigt med, som han nu undrer sig over: "Jeg blev rigtig rå. Det var ufatteligt. Det var ikke til at tro, det var mig selv." For at forstå dette skifte, må vi også forstå, at med den nye vennegruppe træder Amir ind i en anden figureret verden, gadens verden, med dens egne betydninger,

figurer og narrativer og dens egen strid om kapital, der står i kontrast til skolens verden bl.a., fordi den er konstrueret i modsætning til den og dens danske middelklasseværdier. Amir fortæller, hvordan han og de andre 15-17 årige drenge ser op til banderne i lokalmiljøet og kopierer deres sprog, tøjstil, maskuline form og regelbrydende adfærd. Han indfanges af denne verdens illusio og slipper eller frigør sig samtidigt fra det tag som skolens strid om kapital havde i ham. At lave matematikopgaver hurtigere end de andre og lave sine ting, bliver over kort tid betydningsløst, mens de andres drenge anerkendelse bliver altafgørende. Waseem synes ikke på samme måde at blive fanget ind af gadeverdenens illusio. I stedet fortæller han, at da hans barndomsvenner begyndte at tale grimt og småstjæle, trak han sig væk og fandt nye venner, og at dette gentog sig flere gange. Som han siger, var der "altid nogen, man kunne spille fodbold med omme bag mit hus".

Hvad både Amir og Waseem peger på, er endnu en udfordring mange minoritetsdanske drenge står overfor, men som de to slipper udenom. Gennem oplevelser med strukturel marginalisering, diskrimination, arbejdsløshed og skolefiaskoer er der over tid skabt en kulturel form og figureret verden blandt unge minoritetsdanske mænd i udsatte boligområder, hvor hård maskulinitet, modstand mod samfundet og skolen, og mere eller mindre hård kriminalitet er i høj status og anerkendes som, hvad Hakan Kalkan kalder 'gadens kapital' (Gilliam, 2009; Kalkan, 2018). Den er beslægtet med og påvirket af tidligere arbejderklassedrenge figurerede verdener og trækker kulturelle ressourcer fra repræsentationer af sorte amerikaneres gangsterkultur. Denne verden tilbyder spænding, fælleskab, 'nemme' penge og en alternativ anerkendelse og selvforståelse til især minoritetsdanske, men også majoritetsdanske drenge, der oplever marginalisering og fremmedgørelse (Ibid; se også Jensen, 2007). Det er denne verden og dens illusio, Waseems forældre forsøger at flytte Waseem væk fra, og som mange minoritetsdanske forældre frygter, at deres drenge skal blive indfanget i. Waseem beskriver konsekvenserne, når han siger, at nogle af hans venner "ikke [er] endt ud der, hvor de burde være endt ud". Det er vigtigt, at det som han påpeger, for nogle minoritetsdanske drenge er problemer i familien, social armod og strukturelle vilkår, som betyder, at de finder mening i denne verden. Men ligesom Waseem og Amir og de venner de taler om, bliver mange andre minoritetsdanske drenge, som kommer fra hvad de kalder 'gode familier', også en del af denne, fordi de vokser op med drenge, der er engageret i den og fordi den tilbyder dem fællesskab, spænding og anerkendelse (Kalkan, 2018).

"Sej er jeg ikke længere"

Som Waseem og Amir viser, kan prisen for at vælge skolen være brudte venskaber, og at man dermed skal definere sig selv på ny. Waseem mener, at det var hans egen karakter og opdragelse, der gjorde, at han kunne trække sig ud og Amir påpeger, at den adfærd han havde tillagt sig i gruppen "ikke var ham". Ud over

deres faglige selvtillid, synes både Waseem og Amir således at have formet og bevaret en positiv selvforståelse og en følelse af berettigelse til et bedre liv, som deres venner ikke har haft. Da de i 9. kl. møder erkendelsen af, at fremtiden truer og at de skal gøre noget ved deres karakterer, hvis de skal videre i gymnasiet, er de derfor langt bedre rustet til at skifte kurs. De mødes dertil af lærere, som honorerer deres nye kurs med ros og højere karakterer. For Waseem betyder det, at han oplever 'den positive lykkefølelse' ved at 'brillere'. Han bliver således grebet af skolens illusio og dens strid om kapital. For Amirs vedkommende, bidrager en trussel om at blive smidt ud af skolen til, at han stærkt støttet af sin lærer og forældre, vælger at 'hoppe fra' gadens verden. Dette hop synes dog gjort lettere af, at han falder tilbage i en position i skolen, som han føler sig berettiget til og til et spil han kender, men også af hans oplevelse af, at han altid har "været en person, folk har kigget meget op til". Hvor andre drenge risikerer eksklusion og sociale sanktioner ved at engagere sig i skolearbejdet, stoler han i stedet på, at andre følger hans eksempel.

Væsentligt for både Waseem og Amir er da også, at de ikke har gjort skiftet alene, men har haft en rejsefælle: Ali for Waseems vedkommende og Yunus for Amirs. Jeg har set det samme mønster i andre klasser, hvor drenge har 'taget sig sammen', som de ofte kalder det. Når drenge skifter spor i skolen er det således ofte i grupper af to eller tre venner. Dette understreger, at det kræver spejling i andre at bryde ud af en figureret verden og melde sig ind i en ny. Det handler således ikke blot om at 'tage sig sammen', men at forfatte sig selv og hvad 'det gælder om' på ny, og til det har man brug for social validering. For både Waseem og Amir betyder følgeskabet med Ali og Yunus, at de er bedre rustet til at etablere en ny selvforståelse og lægge distance til deres tidligere venner og spillet om gadens kapital. De antyder også, at deres nye selvforfattelse kræver et hamskifte, her at de skifter tøjstil og aflægger sig deres "kasket og gangstertøj", som Waseems ven Nassir beskriver det, så de ikke ligner 'de seje drenge' og bedre kan genkendes som 'gode elever' i skoleverdenen. At en sådan ny selvforfattelse ikke er nem at etablere, kræver ofre, udfordringer og forsvar, viser Amir, når han siger "sej er jeg ikke længere" i mødet med sine gamle venner. "Sej er jeg ikke længere" synes at være et mantra, med hvilket Amir kan udfordre de andre drenges forståelse af status og kapital, men som han også siger til sig selv for at konsolidere sin nye selvforfattelse og den styrke, det kræver at skifte kurs.

Konklusion

Vurderet på deres selvforståelser, gymnasiegang og universitetsuddannelser har Waseem og Amir klaret sig godt i skolen og udfordrer dermed udbredte forståelser af minoritetsdanske drenges muligheder og skolegang. Men samtidigt har de også stået overfor mange af de udfordringer, som står i vejen for disse drenges udbytte af skolen og vej til videre uddannelse. De to drenges historier viser således de mange barrierer, der skal undgås eller overkommes for at minoritetsdanske drenge skal klare sig godt i skolen, og hvordan en række

faktorer alle skal være på plads, for at det kan lade sig gøre. Sådan synes det afgørende for Waseem og Amir, at de har haft opbakning fra forældre med høje ambitioner for deres uddannelse, at de har haft alternative venner, som har gjort det muligt at undgå eller trække sig ud af sociale verdener, der ledte dem væk fra skolen og at de ved hjælp af forældre og lærere har etableret en selvforståelse af at fortjene noget bedre end det liv, som de ledte dem imod. De har været heldige at gå i klasser med gode relationer mellem lærere og elever, og hvor eleverne havde enten strukturelle eller situationelle rationaler for at tilpasse sig skolen. Helt centralt har de haft lærere, som ikke mødte dem med negative forventninger, men opretholdt en tillidsfuld relation til dem, også hvis de i perioder var mere optaget af det interne spil i vennegruppen end skolearbejdet. Samtidigt har deres lærere tydeligvis anerkendt deres evner eller muligheder for at udvikle disse, så de opbyggede en faglig selvtilid. Ikke mindst har deres lærere været klar til at honorere det med anerkendelse og højere karakterer, når drengene har fundet ’lysten’ igen, efter de har været ’trætte af skolen’ og optaget af gadeverden. Og sidst har begge drenge haft venner, der fulgte den samme kurs og som dermed kunne validere deres valg og selvforståelser.

At Waseem og Amir har ’klaret sig godt’, trods de mange udfordringer og muligheder for andre veje, synes at være begrundet af et heldigt samspil mellem disse centrale aspekter, og ikke blot af, at de var dygtige elever, som havde lysten til skole med hjemmefra. Mange minoritetsdanske drenge har de samme evner eller mulighed for at udvikle dem, men møder flere barrierer, som betyder, at de mister troen på, at de kan hvad der skal til, ender i onde cirkler i skolen og engagerer sig i andre figurerede verdener, og dermed i spil om andre former for status. Det slående er, at hvor de forskellige faktorer, der bidrager til, at børn mister lysten til at engagere sig i skolen virker som dominobrikker, der vælter en for en, når en enkel brik tilter over, synes dét at fastholde eller genvinde lysten og troen på sig selv i skolen, som en proces, der kræver, at alle brikker støtter op samtidig. Dette gælder alle børn, men for minoritetsdanske drenge synes omverdenen mindre parat til at give denne støtte.

Laura Gilliam, ph.d. og lektor på DPU, Aarhus Universitet

Referencer

- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason. On the theory of action*: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- D’Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. *Minority education: Anthropological perspectives*, 18, 1-207.
- Ferguson, A. (2000). Bad boys: Public schools in the making of masculinities. *Ann Arbor, MI: University of Michigan Press*.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske : identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2015). Being a good, relaxed or exaggerated Muslim: religiosity and masculinity in the social worlds of Danish schools. In M. Sedgwick (Ed.), *Making European Muslims: religious socialization among young Muslims in Scandinavia and Western Europe* (pp. 165-186). New York/London: Routledge.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Holland, D. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Horst, C. (2017). *På ulige fod: etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jaffe-Walter, R. (2016). *Coercive concern: Nationalism, liberalism, and the schooling of Muslim youth*. Stanford: Stanford University Press.
- Jensen, S. Q. (2007). *Fremmed, farlig og fræk: Unge mænd og etnisk/racial andenbed-mellem modstand og stilisering*. (Ph.d. afhandling). Aalborg Universitet,
- Kalkan, H. (2018). *Shababs: Gadekultur, gadens økonomi og respekt – på Nørrebro*. (Doktorafhandling). Københavns Universitet,

Litteraturliste

- Lagermann, L. C. (2014). *Unge i - eller ude af? - skolen*. (Ph.d. afhandling). Aarhus Universitet, København.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. McGraw-Hill Education.
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural trends*, 13(2), 87-105.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 312-334.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.