

HUDFARVEN SOM EN MARKØR FOR BALLADE

AYDIN SOEI, JOURNALIST, SOCIOLOG, FORFATTER OG FOREDRAGSHOLDER.

ARTIKLEN ER ET UDDRAG AF BOGEN: VREDE UNGE MÆND – OPTØJER OG KAMPEN FOR ANERKENDELSE I ET NYT DANMARK, TIDERNE SKIFTER, 2011

Tematikken om drenge der havner i opposition til lærerne, lektierne og skolen, er sandsynligvis lige så gammel som folkeskolen selv. Når grupper af tosprogede drenge i det almennyttige boligbyggeri kæder folkeskolen sammen med nederlag, følger de således et mønster, som har gjort sig gældende i de gamle arbejderkvarterer, før disse overhovedet fik et ry som indvandrerkvarterer og som 'ghettoer'. Nok har etnicitet som markør erobret terræn i debatten om drenge, der har en 'antiskolekultur' som en del af deres gruppeidentitet, men vi skal ikke længere end en generation tilbage, før det var arbejderklassens børn, der var genstand for den samme diskussion, når det drejede sig om potentielle ballademagere i de vesteuropæiske grundskoler.

I det klassiske værk 'Learning to Labour' undersøgte den britiske sociolog Paul Willis allerede i slutningen af 1970'erne, hvordan arbejderklassedrenge selv bidrog til deres egen fremtid som ufaglærte lønarbejdere, når de dannede modstand mod skolen. Drengenes opposition til grundskolen var, ifølge den britiske sociolog, en væsentlig årsag til, at arbejderklassedrenge fik arbejderklassejob på trods af, at den gratis og universelle adgang til uddannelse burde sikre en større social mobilitet.

Nok har etnicitet som markør erobret terræn i debatten om drenge, der har en 'antiskolekultur' som en del af deres gruppeidentitet, men vi skal ikke længere end en generation tilbage, før det var arbejderklassens børn, der var genstand for den samme diskussion.

På trods af, at disse *lads* – britiske knægte – havde svært ved at leve op til skolens boglige krav, oplevede

de selv, at de befandt sig øverst i det sociale hierarki blandt skolens elever. For de unge mænd, der påtog sig en ballademageridentitet, var det at fremstå som maskuline det mest betydningsfulde, hvorimod der blev taget afstand til skolemæssig kunnen. Den anerkendelse som disse arbejderklassedrenge oplevede, at de ikke kunne få del i ved skolens officielle krav om boglig flid, modtog de i stedet i gruppefællesskabet og fra en del af skolens øvrige elever, der beundrede den fysiske styrke, som disse drenge udviste.¹ Det paradoksale – dengang som i dag – er imidlertid, at sådanne unge nok kan 'bytte' den manglende boglige anerkendelse for fysisk styrke og en machofacon i skolegården, men disse maskuline værdier kan efter skoletiden ikke nødvendigvis omsættes til samfundsmæssig anerkendelse.

Forskning peger på, at det typisk er manglende kulturel kapital – her forstået som viden og evnerne til at afkode, hvad der forventes af eleverne i en enhedsskole baseret på særligt middelklassens værdier – som er den mest afgørende faktor, når det handler om at forklare, hvorfor elever fra ikke-boglige familier ofte ender i bunden af karakterskalaen. Manglende kulturel kapital er et fælles vilkår for både drengene og pigerne fra ikke-boglige hjem. I løbet af skoletiden viser pigerne sig imidlertid ofte bedre til at indordne sig under skolens værdier og søge anerkendelse for de boglige færdigheder, der primært belønnes i klasselokalet.² Når det gælder grupper af drenge fra uddannelsesfremmede hjem, udgør de oppustede maskuline idealer på en og samme tid en modstand mod boglige værdiers betydning for det sociale hierarki i samfundet, samtidig med at modstanden dømmes de unge til at reproducere selvsamme hierarki.

Parallellen til arbejderklassens børn er tydelig, når det gælder studier af identitet, ballade og maskuline fællesskaber blandt etniske minoritetsdrenge. I dansk sammenhæng bruger de tosprogede børn imidlertid også etniciteten og religionen i dannelsen af mod-

standsidentiteter. Etnicitetens fremmarch som en markør for ballade i folkeskolen bliver stadig mere tydelig i takt med, at etniske minoritetsbørn udgør en større andel af eleverne i storbyernes folkeskoler. Når en tredjedel af eleverne i Københavns folkeskoler er etniske minoritetsunge, er dette ikke kun et vidnesbyrd om en multietnisk hovedstad. Det stigende antal tosprogede betyder også, at minoritetsdrengene fylder stadig mere i gruppen af unge, der klarer sig fagligt ringe og laver ballade i frikvartererne, hvilket ikke går lærernes opmærksomhed forbi.

„Om end de fleste lærere ikke ønsker at forstå det som et spørgsmål om etnicitet oplever de, at der faktisk er forskel på børnene,“ skriver antropologen Laura Gilliam på baggrund af ph.d.-afhandlingen 'De umulige børn og det ordentlige menneske'. Her har hun observeret en folkeskoleklasse i syv måneder, da de gik i henholdsvis 4. og 6. klasse og lavet interviews med både elever og lærere.

Den pågældende skole ligger i et tidligere arbejderklassekvarter, der i dag er præget af både almennyttigt boligbyggeri og mondæne lejligheder. Eleverne var i 6. klasse nået til en fælles forståelse af, at de var en af skolens værste klasser, som ingen lærere gad undervise. På trods af at hele klassen pådrog sig en klasseidentitet som „helt umulige“, opfattede børnene det i ni ud af ti tilfælde imidlertid som, at det var klassens drenge, som lærerne beklagede sig over.³ Pigerne opførte sig langt mindre ekspressivt, hvorfor lærerne, ifølge Gilliam, fik en helt anden sympati for pigerne. Dette bidrog til en relation, der i højere grad motiverede pigerne til at kæmpe for at klare sig i skolearbejdet samtidig med, at pigerne ikke skabte en modkultur til skolen i samme grad som drengene.

I klasselokalet forsøger lærerne ellers at nedtone de etniske og religiøse markører. Dette hænger sammen med folkeskolens traditionelle lighedsideologi, hvor lærerne forsøger at praktisere en form for etnicitetsblindhed over for børnene.

Drengene holdt derimod fest i timerne, hvis de kunne komme til det, og i frikvartererne kom de ofte op at slås, drillede de andre børn og smadrede skolens inventar. Dette gjaldt alle klassens ni drenge, men eleverne havde en tendens til at overse, at de to etniske danske drenge typisk også deltog i balladen. Børnene

oplevede generelt, at der var en klar sammenhæng mellem klassens ry og det faktum, at klassen med sine 75 procent tosprogede børn var en af skolens mest indvandrerige.⁴ Urolighederne blev ført tilbage til de syv minoritetsdrenges etnicitet og religion. En af årsagerne var, at prototypen på en indvandrer ifølge skoleeleverne selv var en muslim, og ballademagerne blev derfor kategoriseret som muslimske indvandrere.

I forhold til arbejderklassens børn, der tidligere skabte ballademageridentiteter ud fra et ideal om råstyrke og en familiebaggrund, hvor faren beskæftigede sig med manuelt arbejde, tyder meget på, at religion og etnicitet føjer sig til som endnu en markør for, hvem de unge opfatter som ballademagere i folkeskolen.

I klasselokalet forsøger lærerne ellers at nedtone de etniske og religiøse markører. Dette hænger sammen med folkeskolens traditionelle lighedsideologi, hvor lærerne forsøger at praktisere en form for etnicitetsblindhed over for børnene.

Derfor gør mange lærere meget ud af ikke at omtale elevernes kulturelle baggrunde i klasseværelset. Dette sker ud fra et sympatisk og idealistisk ønske om at nedtone de forskelle, der kan skabe distance blandt børnene. En rapport fra Undervisningsministeriet peger imidlertid på, at denne dybt indgroede lighedsideologi i folkeskolen resulterer i en kløft mellem mange skolers officielle målsætning, der ønsker at inddrage elevernes forskellige sproglige og kulturelle baggrunde i undervisningen, og den reelle undervisning. I rapporten er skoleledere, lærere og elever fra 22 indvandrerige skoler blevet interviewet, og selvom ni ud af ti skoleledere giver udtryk for, at „mangfoldige kulturbaggrunde anvendes som en styrke i undervisningen“, så er billedet et andet, når det er lærerne og eleverne, der bliver spurgt. Fra elevernes side konstateres det, at deres kultur og sprog ikke inddrages i undervisningen, og lærerne forklarer, at de „ikke ønsker at stemple tosprogede elever som anderledes end etnisk danske elever.“ Det giver sig udslag i typiske udsagn, som „vi ønsker ikke at lave særforanstaltninger for tosprogede elever“, og „vi gør meget for, at alle elever skal føle sig ens“.⁵

På trods af denne etnicitetsblindhed i lærernes ønsker for undervisningen finder Laura Gilliam, at det „slående er, hvor ofte lærere på lærerværelset og i interviews omtaler individuelle tosprogede elever, såvel piger som drenge, som problematiske.“ Selvom de etniske forskelle nedtones i klasseværelset, er elevernes hudfarve en størrelse, som lærerne noterer sig, når de



deler eleverne op på det indre landkort over, hvem der laver ballade, hvem der rækker hånden op i timerne og hvem, der afleverer deres blækregninger til tiden.

I den 6. klasse, Laura Gilliam fulgte, brugte eleverne da også lige præcis de betegnelser, som folkeskolen typisk fravælger af politiske og sociale årsager, når de skal markere, hvem der tilhører gruppen af ballademagere. Alle eleverne i klassen fandt det givet, at de børn, som de betegnede som arabere, muslimer, indvandrere og udlændinge, lavede mere ballade, mens de etnisk danske børn blev opfattet som artige, flittige og dygtige. Børnenes virkelighed i skolen var derfor langt fra skolens målsætninger om at ignorere etniske forskelle, der kunne skabe en distance mellem børnene.⁶ Allerede da eleverne gik i 4. klasse, var det tydeligt, at skolebørnene noterede hudfarven på dem, som de mente, lærerne opfattede som ballademagere. Lærerne kom her ved en række lejligheder til at udpege, hvem der var de hårde rødder.

På flere skovture med alle eleverne fra 4. til 6. klasse valgte lærerne at samle potentielle ballademagere fra

de forskellige klasser i én gruppe på 20 drenge for, at „de andre kunne få en god tur.“⁷ Ud af de i alt seks klasser, som var med på skovtur, var der 27 etniske minoritetsdrenge og 32 etnisk danske drenge. Ud af en gruppe på 20 potentielle ballademagere var 16 af disse etniske minoritetsdrenge, og det var tydeligt fra elevernes bemærkninger, at både de, der var kommet i balladegruppen og de andre elever noterede, hvem der ifølge lærerne blev anset som problematiske. Eleverne drog deres egne konklusioner derefter, og dette bidrog til de tosprogede drenges ballademageridentitet i skolen.

„Det ideal, som lærerne trækker frem om 'den gode elev' i deres udtalte krav og dundertaler, er tydeligt genkendeligt for alle elever som den etnisk danske elev, såvel dreng som pige,“ skriver Laura Gilliam og peger på, at børnene ser og registrerer, hvilke elever, der bliver taget ud til ekstra undervisning, hvem der bliver smidt uden for døren og hvem, der bliver rost eller skældt ud.⁸ Når lærerne „igen og igen skælder ud på de drenge, der bliver kategoriseret som muslimer eller indvandrere“, konkluderer børnene, at „lærerne



synes, at de muslimske indvandrerdrengene er slemme, at den kategori, de tilhører, er stigmatiseret, og at de er væsentligt anderledes end børn i andre kategorier," skriver Laura Gilliam.⁹

Dette er langt fra et særegent dansk fænomen. Amerikanske studier peger på, at hvor hvide drenge, der laver ballade i skolen, typisk bliver fortolket som barnagtigt frække og naturligt uartige, så opfattes de sorte drenge i højere grad som små voksne. Mens de hvide drenge ofte anses som de gode slemme drenge, bliver tilsvarende adfærd fra sorte drenge oftere opfattet som intentionelt skadelig, fordi disse børn opfattes som små voksne uden barnlig naivitet. Den samme kategorisering fandt, ifølge Laura Gilliam, ligeledes sted i den københavnske 6. klasse, som hun fulgte. De to etnisk danske drenge i klassen kom fra „dårligt stillede“ familier og lavede ballade ligesom klassens resterende syv drenge, men blev opfattet som drengagtige. Især den ene af de etnisk danske drenge lavede meget ballade, og blev ofte irettesat af lærerne. De blev imidlertid sjældent rigtigt gale på ham, hvorimod minoritetsdrengenes adfærd blev op-

fattet som „destruktiv, problematisk og bekymrende.“ Selv umiddelbart fordomsfrie lærere kommer i denne sammenhæng til at reagere hårdere over for de elever, der opfattes som ballademagere, end over for de mere „konforme“ børn, konkluderer Gilliam.

Lærerne deler sig i to hovedgrupper, når de skal forklare tosprogede elevers eventuelle problemer i skolen: de benytter sig enten af en kulturel eller en social forklaring.

De lærere der forklarer tosprogedes ballade og ringere resultater i folkeskolen ved kultur, benytter sig typisk af en traditionel kulturopfattelse, der binder de etniske minoritetsbørn til forældrenes hjemlandskultur, som formodes at leve stort set uforandret videre i deres hjem i Danmark. Disse lærere peger typisk på, at den „kultur børnene kommer fra“ ikke giver dem den opdragelse, opbakning og ballast, som skal til for at klare sig i skolen. En stor gruppe lærere peger imidlertid på, at det snarere end kulturelle forskelle er etniske minoriteters dårligere socioøkonomiske vilkår, der stiller tosprogede børn ringere, når det gælder

skolearbejdet. Fælles for såvel den sociale som den kulturelle mangelforklaring er, at skolens rolle i reproduktionen af børnenes sociale baggrund overses, og at man i stedet retter bebrejdelsen mod forældrene, konstaterer Laura Gilliam, der mener, at lærerne hermed overser, at de selv indgår i en ond cirkel, hvor de er med til at forstærke drengenes modstandskultur mod skolen. Elevernes erfaringer med skolen har overbevist dem om, at lærerne faktisk forventer af dem, at de laver ballade og er dårlige til skolearbejdet, og denne „stigmatisering har drengene vendt til opposition,“ skriver Laura Gilliam.

De etniske minoritetsdrengene vender således ballademageridentiteten til en fælles styrke og opposition til skolen, ligesom tilfældet har været blandt de unge lads i Storbritannien og sorte elever i USA. Nok er denne onde cirkel ikke ny i en skolesammenhæng, men i „en multikulturel skole“ i nutidens samfund „resulterer det i, at børn, og særligt drenge, af forskellig indvandrerbaggrund skaber en fælles muslimsk indvandreridentitet,“ konstaterer Laura Gilliam.

Særligt elevernes forskellige sociale bagage fra hjemmet spiller en væsentlig rolle, når etniske minoriteter langt hen ad vejen har overtaget arbejderklassedrengenes rolle som ballademagerne i grundskolen.

De etniske minoritetsdrengene indgår i en ond cirkel bestående af kulturel marginalisering, negativ selvidentitet og opposition til folkeskolen, lærerne indgår i denne destruktive proces – om de vil det eller ej – via deres problematisering af visse børn, hvor køn og etnicitet fungerer som en ledetråd for lærernes bevidste og ubevidste fortolkning af elevernes handlinger.¹⁰

Spørgsmålet er blot, om „erfaringer med skolen“ og negative forventninger fra lærernes side alene kan forklare dannelsen af en ballademageridentitet blandt minoritetsdrengene, når disse på tværs af landegrænser ofte ender i den samme ballademagerposition?

Når både etniske minoritetsdrengene i Europa og sorte elever i USA gang på gang havner i en ballademageridentitet, kunne noget tyde på, at negative lærerforventninger på baggrund af hudfarve ikke kan udgøre hele forklaringen. Lave lærerforventninger i nogle indvandrerlige klasser bør derfor ikke nødvendigvis

behandles som et spørgsmål, der primært bunder i etnicitet, men som et fænomen, der også eksisterede før storbyens folkeskoler blev multietniske. Særligt elevernes forskellige sociale bagage fra hjemmet spiller en væsentlig rolle, når etniske minoriteter langt hen ad vejen har overtaget arbejderklassedrengenes rolle som ballademagerne i grundskolen.

Forskellige sociale forudsætninger som grundlag for ballademageridentiteten

Godt nok går det igen, at etniske minoriteter er særligt udsatte for negative forventninger fra deres lærere i en gennemgang af de sidste fire årtiers internationale forskning i emnet. De mest dybdegående studier viser imidlertid, at læreres lave forventninger til minoritets elever i mange tilfælde er velbegrundede.¹¹ Når minoritetsselevers sociale baggrund medtages i disse undersøgelser, viser det sig, at disse elever lider af samme problem som arbejderklassens børn før i tiden: de er ofte fagligt ringere klædt på til at leve op til skolens boglige krav.

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) har tilsvarende konkluderet, at etnicitet ikke i sig selv kan forklare, hvorfor tosprogede sækker agterud i den danske folkeskole, når der korrigeres for sociale forskelle.¹² At mange tosprogede oplever lave lærerforventninger, hænger således sammen med, at en stor andel af disse elever reelt præsterer dårligere end gennemsnittet af danske skoleelever på grund af manglende kundskaber til både det boglige samt til at afkode lærernes normer og forventninger.¹³

Forklaringen skal findes i de unges sociale og uddannelsesmæssige familiebaggrund og i selvforståelsen blandt drenge fra uddannelsesfremmede familier.¹⁴

Tal fra SFI viser således, at hvor 20 procent af de etnisk danske skolebørn har en ressourcsvg eller delvist ressourcsvg familiebaggrund, er de tosprogede børn „langt vanskeligere stillet end de danske børn.“ Hele 72 procent af de tosprogede i SFI's undersøgelser har en ressourcsvg eller delvist ressourcsvg baggrund, hvilket til dels forklarer mange tosprogedes omtumlede tilværelse i folkeskolen.¹⁵ 43 procent af børnene har en ressourcsvg familiebaggrund, mens 29 procent har en delvist ressourcsvg baggrund. Familierne har især svage ressourcer med hensyn til økonomi, uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet, mens området, der handler om omsorg for barnet, svarer til ressourcerne for de etnisk danske familier i undersøgelsen fra SFI.¹⁶



SFI konkluderer, at den sociale bagage hjemmefra spiller en væsentlig rolle for både elevernes relationer til lærerne og deres tilgang til at stille spørgsmål, når der er noget, de ikke forstår i skolen. Allerede i 1. klasse får 14 procent af børnene fra ressourcetsvage familier konflikter med lærerne, og knap en tredjedel af disse elever havde koncentrationsproblemer ved skolestart. Blandt børnene fra de ressourcestærke familier var det kun 3 og 13 procent, der til sammenligning havde disse problemer.¹⁷

Koncentrationsproblemerne og de faglige vanskeligheder forstærkes af det paradoks, at de elever der har mest brug for hjælp, oftest er dem, der beder mindst om den. Denne tendens vokser med alderen og den stigende selvbevidsthed. Undersøgelser har således vist, at elever fra uddannelsesfremmede familier ikke er bange for at stille spørgsmål i børnehaveklasser, men at dette ændrer sig med tiden.¹⁸ Hvor elever hvis forældre har uddannelser ofte har lært i hjemmet, at det er en styrke at stille spørgsmål, vælger elever for hvem boglige værdier er mere fremmede oftere at gemme sig, når de ikke forstår fagene. Dette bunder hovedsagelig i skam, men mange af disse elever vælger ofte at vise modvilje mod skolen for at give indtryk af, at de ikke vil – frem for at afsløre, at de ikke kan.¹⁹

Fællesskabet i en gruppeidentitet, hvor drengene tager synligt afstand fra både 'duksene' i klassen og lærernes krav, kan her virke som en form for beskyttelse mod den potentielle ydmygelse ved at vise sine svagheder, og det er næppe tilfældigt, at det netop er de socialt ringest stillede drenge, der oftest havner i disse gruppefællesskaber.

Hvis diagnosen på mange tosprogede drenge ballademageridentitet i skolen overser denne sociale dimension, er der en overhængende risiko for, at løsningsforslagene bliver tilsvarende utilstrækkelige.

Dette gælder sandsynligvis også de forslag, som Laura Gilliams fremkommer med i forhold til, hvordan den onde cirkel mellem mange tosprogede drenge og deres lærere kan brydes. Hun foreslår at genindføre modersmålsundervisningen i folkeskolerne samt fokusere på de positive aspekter ved minoritetselevens etniske og kulturelle baggrund.

Den slags tiltag udgør givetvis en anerkendelse af disse tosprogede elevs kulturelle baggrund, men vil næppe være tilstrækkeligt til at løse problemer med dannelsen af antiskolekulturer blandt drenge fra

uddannelsesfremmede familiebaggrunde. Et problem som har været nærværende i den danske folkeskole, længe før begreber som 'modersmålsundervisning' og 'tosprogede' indtog skolens rum. Pædagogiske og kulturelle diagnoser på tosprogede drenge ballademagerposition risikerer at skygge for strukturelle forklaringer såsom elevernes sociale baggrund og andelen af elever med en uddannelsesfremmed familiebaggrund på den enkelte skole.

Desuden risikerer pædagogiske praksisser, der fokuserer på minoritetselevs forskellighed fra deres jævnaldrende klassekammerater, at fastfryse disse i identiteter, de ikke selv har valgt. Det går netop igen blandt en del af de minoritetsunge, der har udtalt sig til denne bog, at de hellere vil anerkendes som medborgere, der har samme ønsker og præferencer i livet som deres jævnaldrende etnisk danske klassekammerater, frem for at blive betragtet som grundlæggende forskellige fra dem.

Manglende samtale bidrager til hudfarvestereotyper og sociale overdrivelser

De unge, der har udtalt sig til denne bog peger endvidere på, at der er meget mere på spil end samspillet mellem lærere og skolelever, når etnicitet bruges som målestok for, hvem der er ballademagere, og hvem der ikke er. De unge reagerer på det samfund, de lever i, hvor etniske minoriteter reelt er socialt ringere stillet ved skolestart end jævnaldrende etnisk danske børn, og hvor etniciteten reelt opfattes som en strømpil for betingelserne for at blive anerkendt som en ligeværdig medborger – både i og uden for skolen. Skolelever befinder sig således ikke i et vakuum i deres skoletid, hvor de er blinde for det omgivende samfund og de diskussioner af islam, etniske minoriteter og 'ghettoen', som kommer til udtryk i den offentlige debat.

Dette betyder ikke, at der inden for folkeskolens rum ikke kan opstå en opdeling af eleverne på baggrund af stereotype karakteristika, men disse kategorier rækker utvivlsomt også ud over folkeskolens rum. En dansk undersøgelse af seks klasser på tre forskellige skoler fra 2004 peger således på, at der på skolerne skabes forskellige elevkategorier i samspillet mellem elever og lærere, som fastholder begge parter i bestemte mønstre. Undersøgelsen konkluderer, at disse kategorier reelt hæmmer indlæringen hos dem, der havner i marginaliserede elevkategorier som „dovne og fagligt svage drenge“, „tørklædepiger“, „mindre dygtige“ og „andengenerationsindvandrer drenge og ballademage-

re". Disse kategorier er ifølge undersøgelsen ikke blot udtryk for billeder og forståelser, som gør sig gældende i hovederne på lærere og skoleelever – de afspejler snarere dominerende samfundsmæssige stereotyper og betragtninger.

Når unge påtager sig en identitet som ballademagere eller outsiders, er det således samspillet mellem deres egen kulturelle, økonomiske og sociale kapital, deres nære omgivelser – inklusive folkeskolen, familien og vennerne – samt dominerende samfundsstereotyper, der har betydning for den biografi, de skriver om sig selv.

Når forældre tager en snak om hudfarve med deres børn, minimeres risikoen markant for, at børnene tænker negativt om folk, der ikke er hvide i huden. Problemet er blot, at mange lader som om, forskelle i hudfarve ikke eksisterer.

I denne selvbiografi spiller sociale overdrivelser uundgåeligt en stor rolle, når grupper af drenge definerer deres egen adfærd som risikobetonet, og når især drengene påtager sig en ballademageridentitet, som i folkeskolen ofte forbindes med status. Den såkaldte Ringstedundersøgelse har således vist, at flertallet af de unge i de ældste folkeskoleklasser tror, at jævnaldrende drikker, ryger og laver mere ballade, end tilfældet faktisk er.²⁰ Disse overdrivelser gør sig gældende, fordi de unge overdriver omfanget af deres egen risikoadfærd. Ringstedundersøgelsen har imidlertid vist, at oplysning og diskussion af unges reelle kriminalitet og indtag af rusmidler i klasselokalet, fører til, at unges risikoadfærd falder, hvorimod den stiger, når de unge er uoplyste om graden af denne adfærd.

Meget tyder på, at samme type sociale mønstre gør sig gældende, hvad angår børns syn på hudfarvens betydning for folks adfærd. Der er desuden en sammenhæng mellem manglende oplysning og børns tendens til at udvikle negative stereotyper omkring mørklødede og sorte minoriteter. En amerikansk undersøgelse fra 2009 har vist, at børn får et mere nuanceret syn på sorte, når de har snakket om race og hudfarve med voksne, hvorimod mørk hudfarve i højere grad bliver forbundet med ubehag, hvis emnet bliver fortiet. Det er den danske forsker Birgitte Vittrup, der har foretaget den i USA meget omtalt undersøgelse ved University of Texas, hvis foreløbige resultater blev offentliggjort i Newsweek i 2009.²¹

Undersøgelsen konkluderer, at når forældre tager en snak om hudfarve med deres børn, minimeres risikoen markant for, at børnene tænker negativt om folk, der ikke er hvide i huden. Problemet er blot, at mange lader som om, forskelle i hudfarve ikke eksisterer, når det kommer til deres børn. I 2006 rekrutterede Birgitte Vittrup omkring 100 familier med børn i aldersgruppen 5–7 år, der alle var hvide i huden, til at deltage i en raceundersøgelse.²² Da to tredjedele af forældreparrene fik at vide, at de selv skulle snakke hudfarve med børnene, løb testen imidlertid delvist af sporet. Fem forældrepar valgte helt at melde sig ud af forsøget, og de fleste af forældrene undlod at tage samtalen med børnene. Det overlod de i stedet til forskeren. „Vi vil ikke gøre vores barn opmærksom på hudfarve,“ lød beskeden fra flere af forældrene.²³

„Problemet er bare, at børn lægger mærke til hudfarve. De fleste forældre vil gerne have, at deres børn er hudfarveblinde, men det er de ikke,“ lyder det fra Birgitte Vittrup. Børnene kan nemlig se, at andre har en anden farve end dem selv, og hvis forældrene ikke italesætter det, så finder børnene selv en måde at gøre det på. Og den er ofte negativt ladet, viser undersøgelsen fra University of Texas. „Forældre tænker, at hvis vi bare lukker øjnene for, at der er noget, der hedder racer, så bliver der ingen problemer med det. Men det dur ikke, fordi der for det første er synlige raceforskelle, og for det andet er der en masse racestereotyper i samfundet generelt,“ konstaterer Birgitte Vittrup.²⁴

Det viste sig, at de som aldrig havde talt om deres egen eller andres hudfarve med forældrene var mere tilbøjelige til at tro, at sorte mennesker er onde. Og selvom de aldrig havde talt om emnet med forældrene, svarede 12 procent af børnene 'ja' til, at deres forældre ikke kunne lide sorte – på trods af, at samtlige forældrepar i undersøgelsen havde angivet, at de var positivt stemt over for idealet om et multietnisk samfund med plads til forskellighed.²⁵

I de tilfælde hvor forældrene havde taget en snak med deres børn, hvor de havde forklaret, at de sorte godt nok har en anden hudfarve, men at de stadig har det meste til fælles med 'os', viste det sig, at børnene var mere positivt stemte over for sorte mennesker. „De var for eksempel mere overbevist om, at det er OK at have venner af en anden race, og at deres forældre godt kunne lide mennesker med en anden farve,“ siger forskeren, der sammenligner snakken om hudfarve med de samtaler, forældre tager med deres børn om forskellen på mænd og kvinder. Desuden sammenlig-

ner hun med de samtaler om handikappede, som finder sted i skolen, hvor der lægges vægt på, at et fysisk handicap ikke forhindrer besiddelsen af menneskelig værdighed: Disse samtaler med børn i hjemmet og i skolen handler om at afmystificere og understrege andre menneskers ligeværd, selvom de ser anderledes ud.²⁶ Men hvor handicap og kønsforskelle er noget, som typisk diskuteres i familier og i skoler, er hudfarve i højere grad tabubelagt. Den manglende samtale kan føre til negative stereotyper blandt helt små børn.

Folkeskolen som institution risikerer derfor paradoksalt nok at skabe distance mellem børnene, når lærerne i klasselokalet oftest forsøger at undgå samtaler om børnenes forskellige hudfarver af frygt for, at netop dette skaber større distance mellem børnene. Forsøg på ignorere elevernes udseende er betinget af en misforstået idé om, at samtaler om hudfarve kan stå i vejen for lærernes ideal om lighed, men resultatet risikerer at blive det stik modsatte, hvor eleverne selv læser – ofte negative – kendetegn ind i 'de andres' hudfarve. Især i Danmarks indvanderrige bydele kan den manglende samtale om hudfarve antage næsten tragikomiske dimensioner. En fraværende hudfarvesnak kan her minde om den lyserøde elefant i lokalet, som alle lader som om ikke eksisterer. Som vi skal se, har hudfarve for de unge, der har udtalt sig til denne bog, gennem folkeskoletiden været særdeles nærværende. Både når de unge har skullet vælge uddannelse, når de har oplevet, at lærerne ikke forventede særlig meget af dem, og når deres etnisk danske klassekammerater en efter en stoppede i klassen.

Det bliver desuden stadig sværere at ignorere, at hudfarve har udviklet sig til en markør for, hvilke lokale skoler der fravælges af især ressourcestærke forældre. Den stigende opdeling i såkaldte sorte og hvide skoler bidrager yderligere til at forstærke de faglige afstande mellem etniske minoritets elever og etnisk danske elever.

Noter

- 1 Paul Willis, *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Ashgate, 1977
- 2 Niels Ploug, *Social arv*, Socialforskningsinstituttet, 2005, Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: *Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole*, I *Lokale hverdagsliv, fjerne forbindelser*, s. 57, (Red.) Karen Fog Olwig m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2005 og Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005

- 3 Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole, I *Lokale hverdagsliv, fjerne forbindelser*, (Red.) Karen Fog Olwig m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2005
- 4 Samme
- 5 „Dette virker på vores skole“ – *Erfaringer fra skoler med mange tosprogede elever*, s. 16-17, Undervisningsministeriet, Rambøll Management, 2007
- 6 Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole, I *Lokale hverdagsliv, fjerne forbindelser*, (Red.) Karen Fog Olwig m.fl., Hans Reitzels Forlag, 2005
- 7 Samme
- 8 Samme
- 9 Samme
- 10 Ann Arnett Ferguson, *Bad boys. Public schools in the making of black masculinity*, The University of Michigan Press, 2001, citeret fra Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: *Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole*, s. 71-72, 2005
- 11 Lee Jussim og Kent D. Harber, *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*, I *Personality and Social Psychology Review* 2005, Vol. 9 No. 2, side 131-155. Citeret fra *Dette virker – Læreres forventninger til tosprogede elever*, s. 39, Undervisningsministeriet, Rambøll Management, 2007
- 12 Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 13 Rickard Jonsson, *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet og sprog i en høgstadieskola*, Ordfront, 2007 og Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 14 Else Christensen Dorthe Agerlund Sloth, *Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart*, Socialforskningsinstituttet, 2005 og Laura Gilliam, „Det er os, der laver ballade“: *Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole*, 2005
- 15 I undersøgelsen fra SFI indgår fem områder i kortlægningen af familiernes sociale ressourcer: økonomi, arbejde, uddannelse, omsorg og netværk. Hvis familierne har en lav bruttoindkomst eller selv oplever familiens økonomi som dårlig eller modtager kontanthjælp, betegnes deres økonomiske ressourcer som svage i undersøgelsen. Hvis forældrene i familien er arbejdsløse på interviewtidspunktet i 2003 eller har været arbejdsløse i



perioden 1999–2002, betegnes familien som svag på arbejdsmarkedet. Hvis mindst en af forældrene ikke har en kompetencegivende uddannelse, betegnes familien som uddannelsesmæssig ressourcsvg. Familieopbrud, der medfører at børnene som 7-årige har levet i tre eller flere familier, depression hos barnets mor, alkoholproblemer hos barnets far eller mange skænderier i familien medfører alt sammen, at familien betegnes som omsorgsmæssig ressourcsvg i undersøgelsen. (Niels Ploug, *Social arv*, Socialforskningsinstituttet, s. 31–32, 2005)

- 16 Else Christensen, *7-Årige børn med anden etnisk baggrund*, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 17 Niels Ploug, *Social arv*, s. 31–32, Socialforskningsinstituttet, 2005
- 18 Good og Brophy, 2003, citeret fra *Dette virker – Læreres forventninger til tosprogede elever*, s. 39, Undervisningsministeriet, 2007
- 19 Thomas L. Good og Jere E. Brophy, *Looking in Classrooms*, 2003, Pearson Education, her citeret fra *Dette virker – Læreres forventninger til tosprogede elever*, s. 39, Undervisningsministeriet, Rambøll Management, 2007

- 20 Flemming Balvig, Lars Holmberg og Anne-Stina Sørensen, *Om forebyggelse af risikoadfærd – erfaringer fra Ringstedforsøget*, 2005, www.ringstedprojektet.dk
- 21 *See Baby Discriminate*, af Po Bronson og Ashley Merryman, Newsweek, Newsweek, 5. september 2009,
- 22 Samme
- 23 *Børn ned til et halvt år bider mærke i hudfarveforskelle*, Af Rasmus Thirup Beck, Politiken, 13. september 2009
- 24 Samme
- 25 *See Baby Discriminate*, af Po Bronson og Ashley Merryman, Newsweek, 5. September 2009 og *Børn ned til et halvt år bider mærke i hudfarveforskelle*, af Rasmus Thirup Beck, Politiken, 13. september 2009
- 26 Samme