

Svinekød, shorts og ballade. Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen

Af Laura Gilliam

Resumé

Baseret på et syv måneders feltarbejde i en københavnsk skoleklasse beskriver artiklen et fokus på den muslimske identitet blandt denne klasses etniske minoritetsbørn, samt deres oplevelse af opposition mellem den danske og den muslimske kategori. Det vises, at begge dele er relateret til børnenes erfaringer i skolen og resulterer i, at de tilskriver den danske og den muslimske identitet oppositionelle kendetegn. Dette bidrager til deres oplevelse af, at de ikke kan blive *danske*, men betyder også, at ballade har relevans for deres tilhørsforhold til den muslimske og danske kategori.

Laura: Er du dansker?

Milena: Nej

Laura: Nej, overhovedet ikke?

Milena ryster på hovedet

Laura: Hvad bestemmer om du er dansker, altså kan du blive dansker?

Milena: Ja, jeg kan godt, men jeg vil ikke. Jeg vil gerne holde min religion, sådan.

Laura: Ja. Hvad er din religion?

Milena: Muslim, eller islam.

Laura: Ja. Kan man være dansker og muslim?

Milena: Altså, hvis jeg skulle sige min mening, så var det et nej.

Laura: Hvordan kan det være?

Milena: Nej, jo man kunne godt, men altså, det ville være svært. Fordi når man er muslim, så må man ikke spise svinekød, så kan man ikke holde islam.

(Milena, 4. kl.)

Milena går i 4a/6a på Sønder-skolen.¹ I hendes klasse går der 21 børn, otte etnisk danske og 13 etniske minoritetsbørn, hvoraf 11 definerer sig selv som *muslimer*. Selvom Sønder-skolen ikke har nogen formuleret integrationspolitik, ønsker skoleledelsen, at skolen skal bidrage til de etniske minoritetsbørns integration i det danske samfund, og at undervisningen skal være baseret på et positivt kultursyn, hvor de tosprogede elever kulturer bliver opfattet som en rigdom og en ressource i undervisningen. 4a/6as lærere forsøger for deres del at skabe et tolerant miljø i klassen, tage sproglige hensyn til de etniske minoritetslever, samt udvalgte hensyn til de muslimske elever religiøse praksisser, men mener ellers at undervisningen kan foregå som sædvanligt, og at de helst skal undgå at gøre forskel på eleverne. Som en konsekvens heraf bliver etnicitet sjældent nævnt imellem børn og lærere i klassen, ligesom de etniske minoritetsbørn fortrinsvist bliver kaldt *de tosprogede børn* for at understrege, at det ikke er børnenes etniske, men deres sproglige ander-

ledeshed, som skolen ser og er interesseret i (se diskussion af denne udbredte praksis i Gilliam 2006 og Gitz-Johansen 2006).

Blandt klassens elever er etniske og altså også religiøse forskelle derimod relevante på en helt anden måde. Børnene bruger dagligt etniske og religiøse kategorier til at markere forskel og ensbedthed imellem sig. De beskriver sig selv som *albanere*, *pakistanere*, *marokkanere*, *palæstinensere*, *tyrkere*, *peruvianere* og *romaer* og er fuldstændig klar over, hvor de forskellige børn i klassen ”kommer fra”, men også hvem der er og ikke er *danskere*. Skønt de fleste af de etniske minoritetsbørn i 4a/6a er født i Danmark, og flere er danske statsborgere, er samtlige børn i klassen således overbeviste om, at de børn i klassen og på skolen, som ”kommer fra andre lande”, hverken er helt eller halvt *danskere*, men til gengæld kan samles i en gruppe, de kalder *indvandrerne*, *udlændingene*, og sommetider *araberne* og *perkerne*, men også *muslimerne*. Selvom disse forskellige betegnelser ikke altid stemmer præcist overens, bliver de i børnenes tale brugt som synonyme for samme ikke-danske gruppe. Denne gruppe bliver nemlig sat overfor gruppen af *danskere*, således at klassen og skolen i børnenes øjne er delt i to ikke overlappende grupper børn. Dette viser en opposition, ikke blot mellem at være *dansker* og *udlænding*, men også mellem den nationale kategori *dansker* og den religiøse kategori *muslim*, som ikke er ligeså åbenbar. Som Milena udtrykker ovenfor, mener de etniske minoritetsbørn tillige, at man ikke kan være *muslim* og *dansker* på en og samme gang. Børnene synes således at opleve, at der er nogle konkrete barrierer imellem den danske og muslimske kategori, der betyder, at de ikke er forenelige. Men de viser dertil, at de netop ikke er forenelige, fordi de to kategorier defineres i opposition til hinanden og får en del af deres specifikke betydninger fra denne modsætning.

I klassen er det 11 af de 13 etniske minoritetsbørn, der beskriver sig selv som *muslimer* og er særligt optagede af netop denne identitet. I timer og frikvarterer går der især blandt klassens syv etniske minoritetsdrengene en ivrig snak om islam, om hvad der er haram at gøre, hvem i klassen, der har gjort noget haram, hvem der ikke har overholdt ramadanen, hvem der har sagt noget strengt om *muslimer*, hvor mange gange man beder om dagen, hvem der bruger tørklæde, og hvad man skal gøre for at være en *god muslim*. Også pigerne diskuterer f.eks. brug af tørklæde og kalder sommetider, om end altid i sjov, hinanden for *muslimske søstre*. Selvom en del af denne snak foregår uden for lærernes hørevidde,

irriterer det lærerne, at nogle af disse 10-12-årige børn er så optagede af religion og, som de siger, spiller ”religiøst politi” overfor hinanden. Det undrer dem, at religion er på dagsordenen i skolen, og det generer dem, at børnene på denne måde markerer forskel i klassen.

I tråd hermed kan man spørge, hvorfor etniske minoritetsbørn i en skole, der ønsker at integrere dem i det danske samfund og fællesskab, er så optagede af den muslimske og den danske identitet, og dertil oplever en sådan modsætning mellem sig selv og *danskerne*? Mit argument er, at dette ikke, som nogle lærerne mener, er begrundet af, at alle disse børn er særligt religiøse. I artiklen her vil jeg i stedet vise, hvorledes dette fokus på den muslimske identitet, og den opposition børnene oplever mellem den danske og den muslimske kategori, er relateret til børnenes erfaringer i skolen. Som vi vil se, betyder den opposition, at børnene tilskriver henholdsvis den danske og den muslimske kategori forskellige – ofte skolerelaterede – kendetegn, som har konsekvenser for deres forståelser af deres identitet og position i det danske samfund. I 4a/6a betyder det, at disse 10-12-årige børn oplever det at spise svinekød, som et helt centralt element i den *danske* identitet, det at gå med shorts, som noget der gør en mindre *muslimsk* og mere *dansk*, mens pigerne oplever, at de kan være en smule *danske* i barndommen. Men det betyder også, at børnene oplever, at der er en forbindelse mellem at være *muslim* og at lave ballade, og at det at lave ballade eller opføre sig ordentligt i skolen, har konsekvenser for deres tilhørsforhold til den muslimske og danske kategori.

De etniske minoritetsbørns marginale position i skolen

På trods af Sønder skolens ledelses og læreres intentioner om integration og et positivt kultursyn, er det markant, at andre kulturelle former end dem, som i skolen bliver fremstillet som danske, kun kommer frem som kuriosa eller som problemer, der skal håndteres, for at den sædvanlige undervisning kan gennemføres. Lærerne har forskellige holdninger til i hvor høj grad, der skal tages hensyn til de etniske minoritetsbørns særlige praksisser, men for alle er det brud på det ’normale’, som man enten kan eller ikke kan tage hensyn til. Det betyder, at integrationspolitikken på skolen i praksis bliver en slags hensynspolitik, hvor kulturelle særheder er problemer, der bliver vurderet i forhold til,

hvorvidt de kan rummes uden at udfordre den eksisterende ramme. I et interview udtrykker skolelederen dette:

Der er ingen tvivl om, at der er nogle lærere her, måske især ældre lærere, som synes, der ikke skal tages hensyn; går man her, så skal man bare indrette sig. Så er der den anden yderlighed, et andet grundsynspunkt med, at man skal tage meget hensyn til det og markere f.eks. andre helligdage. Jeg tror, at vi skal vælge nogle punkter, eller vi må tage stilling efterhånden, som tingene dukker op, ikke? Altså gælder fritagelse af kristendomsundervisning? Nej. Hvis det gælder hensyn til børnene, når de har ramadan, og nogle af dem ikke spiser, ja hensyn i et eller andet omfang, ikke? (...) Så det er noget med at navigere igen (...) Tage hensyn på den ene side, men på den anden side så gennemføre undervisningen, ikke? Så det er mest noget med bad, spise, ramadanen, bede. Men jeg synes ikke, det er store problemer, det synes jeg ikke (Sønderskolens leder).

Det ses her, hvorledes hensynspolitikken får karakter af en ad hoc- og problemtilgang, hvor det anderledes først adresseres, når det dukker op som problem. Det ses også her, at det især er muslimske praksisser, der dukker op som problemer og skal håndteres. I 4a/6a tager klasselæreren Dorthe ofte hensyn til netop disse praksisser, og gemmer f.eks. sodavand og slik, der bliver delt ud under ramadanen til denne er slut, ligesom hjemkundskabslæreren sørger for at undgå svinekød og for, at alt andet kød er halalslagtet.

Selvom disse hensyn har en vigtig praktisk og symbolsk effekt i forhold til de muslimske børns mulighed for at kunne deltage og føle sig hjemme på skolen, fortæller den dem også om skolen og deres egen position deri. Børnene beskriver selv skolen som *dansk*, og de forstår de sociale normer, de lærer i skolen som særligt *danske*. Når deres egne praksisser markeres som uden for det normale, bidrager dette til deres forståelse af skolen som et *dansk* sted, hvor de normale elever er *danske* og den normale praksis er *dansk*. Mange skolefolk og politikere vil sige, at det også er sådan, det skal være: Den danske folkeskole skal være dansk, og de ikke-danske børn må tilpasse sig. Som skolelederen henviser til, er der også en gruppe lærere på Sønderskolen, som er af denne holdning. Men konsekvensen er, at de etniske minoritetsbørn erfarer, at de er perifere elever i forhold til skolens primære etnisk danske elever, idet de netop oplever ikke at være inkluderet i den danske kategori, som skolen privilegerer og opfatter som norm.

Som vi vil se, forstår de muslimske børn, såsom Milena, deres muslimske religion som en barriere i forhold til den danske identitet, men de og de etnisk danske børn oplever

dertil, at de ikke kan være *danskere*, fordi deres forældre ikke er *danske*, ligesom de henviser til deres anderledes hud- og hårfarve og måde at tale dansk som forklaring. Flere af disse børn, der har familiebånd til så forskellige lande som Albanien, Palæstina, Tyrkiet, Marokko og Pakistan, kalder da også sig selv for *sorte* eller påpeger, at de f.eks. har sort hår og mørkere hudfarve tilfælles og til forskel fra *danskerne*. De viser hermed, at den *danske* identitet nærmest opfattes som en racial identitet, der trækkes igennem slægten, og dertil genkendes i kropstegn, som de ikke kan erhverve. Selvom deres lærere afviser en sådan forståelse og gerne vil inkludere dem blandt *danskerne*, er det slående, at de også internt imellem sig, omtaler børnene som *danske* børn og *tosprogede* børn – hvor *tosprogede børn* fungerer som en slags synonym for *ikke-danske* børn – og selvom de undgår sådanne kategorier foran børnene, viser de dermed, at heller ikke de oplever *de tosprogede børn* som en del af den danske kategori.

Således placeret udenfor den danske kategori, som så tydeligt er den danske folkeskoles primære fokus og formål at reproducere, forme og styrke, er de etniske minoritetsbørn – på trods af skolens integrationsintention – immanent marginale i skolen. Denne oplevelse af at være marginaliseret understøttes af oplevelsen af, at de praksisser og normer, børnene identificerer sig med, enten ikke er relevante for skolen, bliver opfattet som fremmedlegemer og problemer, der skal håndteres og dermed markeres som ikke hjemmehørende, eller endda – i det omfang de er identiske med, oftest positivt vurderede, *danske* praksisser og normer – bliver beskrevet som særligt *danske* og dermed monopoliseret af skolen og den danske kultur.

Det er vigtigt at understrege, at dette ikke gøres i ond vilje eller er udtryk for gemen racisme, men er en slags institutionel diskrimination eller ethocentrisme, der foranlediges af skoleinstitutionens statsautoriserede kulturoverføringsprojekt og manglende internationale udsyn. Den danske folkeskoles formål er at reproducere det danske nationale fællesskab og dets kulturelle former, og det betyder, at al interaktion i skolen er sat af dette formåls rammer og af de kulturelle former, som skolen og dens lærere praktiserer. Lærerne kan ønske at gøre noget andet, men er dels begrænset af deres pligt til at udføre deres arbejde, dels af deres egen forståelse af disse kulturelle former som objektivt værdifulde. Således kan skolens rammer og praksis ikke være kulturelt inklusive og 'multikulturelle',

før skolens formål og det fællesskab, den skal reproducere, defineres i overensstemmelse hermed.

Skolens markering af børnenes muslimske fællesskab

Når de etniske minoritetsbørn samles om den muslimske identitet, skal det forstås i forhold til denne oplevelse af at være marginaliserede i skolen. Selvom de så at sige bringer den muslimske identitet med sig ind i skolen, er den ikke lige central for samtlige af disse 11 børn med forskellige etniske baggrunde, ligesom islam tydeligvis praktiseres meget forskelligt i deres hjem. Men denne identitet synes af forskellige årsager at blive potense- ret og homogeniseret i skolen.

Man kan sige, at skolen selv bidrager til de muslimske børns oplevelse af fællesskab med hinanden, gennem sine hensyn til muslimske praksisser. Som nævnt gør disse hensyn det muligt for børnene at deltage i skolens hverdag og har tydeligvis en vigtig sym- boleffekt for deres oplevelse af inklusion. Men når det oftest er de muslimske praksisser, der må håndteres, betyder det, at skolen implicit markerer det muslimske fællesskab mel- lem denne etnisk diverse gruppe børn og fortæller dem, at de som muslimer er en særlig elevgruppe, hvis praksis skiller sig særligt ud fra den danske norm. Samtidig demonstre- rer skolen skellet mellem danskere og muslimer, hver gang den fejrer kristne traditioner, såsom påske, jul og konfirmation, men også når den ikke markerer de muslimske børns traditioner, såsom ramadan og eid. Da jeg var på skolen i 2003 lå ramadan og jul i umid- delbar forlængelse af hinanden, og her blev starten på ramadanen ikke omtalt af lærerne, hvorimod julemåneden gav anledning til en lang række traditioner på skolen. Selvom man igen kan forklare og legitimere dette med skolens danske identitet og dennes kristne dimensioner, er det tydeligt fra de muslimske børns snak og kommentarer i klassen, at de lægger mærke til denne forskel og forstår, at de som gruppe adskiller sig fra de andre børn og er ekskluderet fra skolens danske fællesskab gennem deres muslimske identitet. På disse måder betyder skolens danske og kristne dominans, at det præcis er børnenes ikke-danskhed og deres muslimske identitet, som bliver det, der adskiller dem fra skolens primære elever, men også det der samler dem på tværs af de forskellige etniciteter, de tilskriver sig. I løbet af de syv måneder jeg var i klassen, var det da også særligt i de peri- oder, hvor skolen markerer sin kristne tilknytning, at snakken om islam går højest mellem

de muslimske børn, såsom at pigerne kalder hinanden *muslimske søstre*, da klassen i forbindelse med et forløb om salmer, besøger en række kirker. Lærerne undrer sig, fordi mange af disse ofte ikke-troende lærere, oplever den danske folkeskole som sekulær, men religion er aktualiseret af skolens egen kristne tilknytning og aktualiseres igen, fordi de etniske minoritetsbørns fælles ekskluderede identitet er en religiøs identitet.

Etablering og opretholdelse af et normsættende fællesskab

Ved at tilskrive sig den muslimske identitet, kan de etniske minoritetsbørn dog også udfordre deres egen position som stigmatiseret minoritet. Deres forskellige etniske identiteter giver dem nok nationalitetens legitimitet gennem forbindelse til andre nationer, men defineret således forbliver de i Danmark uanselige minoritetsgrupper (se Gilliam 2006). Gennem deres fællesidentitet som *muslimer*, bliver de til gengæld en gruppe af en vis størrelse. I 4a/6a er de som *muslimer* endda en majoritet, og kan dermed – fordi ”dem er flest, bestemmer”, som børnene fortæller – sætte en anden norm i klassen end den, der ellers hersker i skolen. Som en af de etnisk danske drenge i klassen Casper, bemærker, synes ”de, at det er bedre at være muslim.” På denne måde kan de etniske minoritetsbørn, der ellers tilskrives de fra majoritetspositionen definerede og stigmatiserede minoritetskategorier *indvandrere* og *udlændinge*, få en vis numerisk styrke gennem identiteten som *muslimer*. Men de kan også få en association til et verdensomspændende fællesskab, der kan give dem en moralsk styrke i forhold til de ellers så ’rigtige’ *danskere*.

Det er derfor vigtigt at se, at når de muslimske børn i 4a/6a snakker om islam, hvad der er haram at gøre, og hvem der er gode muslimer, er det således ikke blot, fordi de alle er nidkært religiøse. Som børn med f.eks. albansk, tyrkisk, marokkansk og pakistansk baggrund kommer de fra hjem, der praktiserer islam meget forskelligt og, fra børnenes beskrivelser at dømme, også ofte er moderat praktiserende. I stedet kan man – jf. Durkheims religionsforståelse – se deres dyrkelse af islam og tale om regler, som en måde at dyrke det lidt skrøbelige fællesskab, de har skabt imellem sig, men også den midlertidige og skrøbelige dominans de har i klassen (Durkheim 2001 [1912]). Det betyder, at etniske minoritetsbørn i andre klasser med andre konstellationer af børn ikke behøver at dyrke islam på samme måde. Men i 4a/6a kan børnenes tale om religiøse regler og deres kommentarer til, drillerier af og direkte mobning af de klassekammerater, der forbryder

sig imod dem, ses som patruljering af fællesskabets grænser og en konstant markering af de symboler, der viser medlemskab af det muslimske fællesskab. Når Yosef spørger Sadaf, hvorfor hun ikke går med tørklæde, eller når Kamal og Hamid driller Üzlan med at spise et stykke kage under ramadanen eller Enrico for ikke at bede, er det således en måde at markere fællesskabets grænser, true dem, der udfordrer disse grænser med eksklusion og demonstrere deres eget medlemskab.

Udfordring af skolens kapitalforståelse

At de muslimske børn og især en gruppe af drengene er så optagede af deres muslimske fællesskab og den styrke det giver dem, skal dog også forstås i forhold til den position, de har som elever i skolen. Skolens danske kulturelle dominans betyder nemlig ikke kun, at de etniske minoritetsbørn føler sig fremmede og marginale i skolen, men også at den almindelige undervisning privilegerer de etnisk danske børn og særligt middelklassebørnene af disse, ved at forstå deres standarddansk som det intelligente sprog og anerkende deres sproglige og kulturelle viden som objektiv begavelse og kompetencer. I 4a/6a betyder det, at der nærmest bag om ryggen på lærerne opstår et etnisk mønster i hvilke elever, der fremstår som dygtige og begavede, og hvem der opleves som manglende kompetencer, eller som ”dumme”, i børnenes øjne. Det er igen og igen de etnisk danske middelklassebørn, men også de andre etnisk danske børn og så Milena (som den eneste etniske minoritetselev) som taler et standarddansk, der bliver rost og oplever, at deres viden og bidrag til undervisningen bifaldes af lærerne. Derimod er det oftest resten af de etniske minoritetsbørn, der bliver rettet og kritiseret eller sendt til ekstra dansk og tosprogsundervisning.

Dette er delvis, fordi disse børn ikke siger det ’rigtige’, ikke har kendskab til emnet og taler et slags tosproget dansk, der nok forstås som ”dårligt dansk”, men på grund af den danske folkeskoles markante dyrkelse af det danske sprog som intelligensindikator, også konnoterer manglende intelligens. Men det er også, fordi disse børn med tiden har skabt forskellige strategier i forhold til deres position som dårlige elever og til de negative forventninger, som lærerne efterhånden nærer til dem. Således har især de etniske minoritetspiger i 4a/6a tendens til at trække sig tilbage og ud af lærernes opmærksomhed, mens drengene i stedet obstruerer undervisningen og laver ballade. Som mange andre margina-

liserede drenge før dem – såsom tidligere generationers arbejderklassedrenge – der har oplevet, at de ikke kan opnå den kulturelle kapital, som de dygtige elever tilegner sig gennem skolen, demonstrerer de således højlydt, at de er ligeglade med denne kapital og anerkendelse (Bourdieu & Passeron 1990 [1997], Willis 1977). Ser man nærmere på deres praksis i skolen, er det tydeligt, at de forsøger at afvise den status, der ligger i begavelse, ved at vende skolens forståelse af kapital på hovedet og finde status i hård maskulinitet, skolemodstand, udisciplineret og uciviliseret adfærd, fysisk styrke, anti-autoritær praksis og et perkerdansk, der både fornægter det standarddansk, skolen kræver, og som med sine grove og sjofle ord negerer den pænhed, skolen ønsker at lære dem. Resultatet af deres ballade og forsøg på at undgå deltagelse i skolens projekt er dog, at drengene faktisk ender med at blive fagligt svage og holder hinanden fast i det, idet enhver der tilpasser sig eller deltager i undervisningen bliver drillet med at være ”pigede” og ”pattede” af de andre drenge (se diskussion i Gilliam 2006, 2008).

Selvom dette også omfatter to af de tre etnisk danske drenge i klassen, synes disse drenge at have en anden motivation for at forsøge at balancere mellem at deltage i balladen og lave deres skolearbejde. Lærerne opfatter dem som ”dygtige” elever, og oplever deres ballade som ”fræk” og ”charmerende” på en anden måde, end de etniske minoritetsdrenge ballade. Derfor har de også et langt bedre forhold til lærerne, som de forsøger at opretholde ved at stoppe deres udfordrende adfærd lige der, hvor lærernes grænser går, hvilket igen bidrager til lærernes mildere bedømmelse af deres ballade. Selvom et par af de etniske minoritetsdrenge forsøger at balancere på samme vis, har langt de fleste af disse ikke oplevelsen af, at de kan opnå positionen som de gode og vellidte elever. De beskriver sig selv som ”dumme” og ”kejler” og siger, at lærerne ikke kan lide dem, og kun kan lide pigerne og *danskerne*, fordi de er sødere, stille og rolige og, i Merdzans ord: ”bedre opdragede.” De beskriver sig selv som ”aggressive” og oplever, at det kun er dem, lærerne skælder ud og smider uden for døren. De synes således at være endt i en ond cirkel, hvor deres maskuline normer, sociale krav til hinanden og personlige oplevelse af at være dumme og dårlige elever, styrker lærernes negative relationer og forventninger til dem og dermed, at de – også for mindre overtrædelser – bliver disciplineret langt hårdere end andre børn. Dette øger igen deres modstand mod skolen og lærerne, men også mod den kategori de tilhører, nemlig *danskerne*, og betyder, at de efterhånden

kan se sig omkring og sige, at det er sådan nogle som *os*, der faktisk laver den strenge ballade, er de dårlige elever i klassen og bliver straffet af lærerne.

Det bemærkelsesværdige er, at et sådan skel mellem de artige og ballademagerne, som findes i mange klasser og her tilskrives andre kategorier såsom køn eller social klasse, i en klasse som 4a/6a er blevet et skel mellem *danskerne* på den ene side og *indvandrere/udlændingene/muslimerne* på den anden side, fordi det i denne klasse er disse kategorier, der er markeret mellem børnene. I 4a/6a er der således en udbredt oplevelse af, at *indvandrere/udlændinge/muslimere* er dårlige elever, der laver ballade og ikke er vellidte af lærerne, hvorimod *danskere* er dygtige elever, der opfører sig ordentligt og er foretrukket af lærere. Selvom børnene kender undtagelser fra denne generalisering, er det kommet dertil, at skolens privilegering af nogle børn og marginalisering af andre børn, som burde have samme mulighed for at blive dygtige og velfungerende elever, igennem henholdsvis positive og negative cirkler, betyder, at børnene kan se sig omkring i skolen og se konkrete børn understøtte denne generalisering.

Den muslimske identitet som modkulturel identitet

Man skal delvist se børnenes fokus på den muslimske identitet og det muslimske fællesskab som et svar på disse oplevelser af at tilhøre de problematiske positioner i skolen og i samfundet generelt. En sådan revitalisering af den muslimske identitet blandt unge marginaliserede minoriteter, har bl.a. Garbi Schmidt påpeget i Danmark (Schmidt 2007, 2008), men den ses også i flere andre samfund (Zine 2001, Prieur 2002, Hermansen 2003, Roy 2004, Merry 2005). For børn i den danske folkeskole bliver den muslimske kategori et stærkt modsvar til den dominante danske kategori, som børnene hverken kan eller vil tilhøre, fordi den netop er kommet til at stå i opposition til deres muslimske identitet. Den muslimske identitet er blevet en oppositionel og modkulturel identitet, som udover at være defineret af en lang række religiøse faktorer, også i vidt omfang er defineret af sin opposition til den danske identitet.

Det betyder, at der i en klasse som 4a/6a sker en vis indsnævring og homogenisering af, hvad det vil sige at være muslim. I forhold til den variation af fortolkninger af den muslimske identitet, der eksisterer på tværs af nationer, etniske grupper og samfundslag, bliver det det, disse har tilfælles, der definerer den muslimske identitet (Al-Azmeh 1993,

Kahani-Hopkins & Hopkins 2002). F.eks. fokuserer børnene kun på helt generelle praksisser, såsom antal bedegange, tørklædebrug, koranlæsning og overholdelse af ramadannen, når de taler om islam. Men indsnævringen sker også fordi det bliver den mest ekstreme position, der definerer det korrekte muslimske. Idet der er status i at være *muslim* i 4a/6a og dette defineres i modsætning til at være *dansk*, synes børnene at opleve, at den danske og muslimske identitet er to yderpunkter på et kontinuum, hvor det *mest muslimske* netop er modsætningen til det *mest danske* og alle andre positioner mellem disse to yderpunkter opfattes som nærmere det *danske*. Det betyder også, at de børn, der optager de mest ekstreme positioner, har den symbolske magt og kapital til at dømme de andre børns muslimske korrekthed, og at de børn, som praktiserer islam anderledes eller mindre nidkært, ikke bare opfattes som mindre *muslimske*, men også som mere *danske*.

Et eksempel på dette er netop Milena, som jeg citerer i starten af artiklen. Milena beskriver sig selv som *albaner* og *muslim*, og selvom hun selv mener, at hun ”overhovedet ikke er dansker”, synes både hun selv og de andre børn, at hun er mere *dansk* og mindre *muslim*, fordi hun går i korte shorts og strop t-shirts og fordi hendes mor ryger. Som hun selv siger om en anden muslimsk pige i klassen: ”Nada hun er bare lidt mere [muslim] end mig. Hun går ikke med sådan nogle korte shorts som jeg går i.” Også de etnisk danske børn, mener at Milena er mere *dansk*, fordi hun ”må mere”. Logikken synes igen at være oppositionel: Idet børnene oplever, at de *danske* piger generelt må mere end de *muslimske* piger, gør det de *muslimske* piger mere *danske* at være tilladt flere ting og mere *muslimske* at være mere begrænset i deres udfoldelse.

Denne forståelse af, at det at have lov til flere ting – f.eks. at lege med drenge, lege i gården, gå i vandet, gå i svømmehallen – gør børn mindre *muslimske* og mere *danske*, betyder interessant nok, at pigerne, i modsætning til drengene, oplever, at de er en smule *danske*, mens de er børn, i hvad man kan forstå som en kulturel betydning, men bliver helt *muslimske*, når de påfører sig tørklædet. Tørklædet synes således at blive et centralt symbol på den muslimske pigeidentitet, netop fordi det markerer en ændring af livsstil og identitet, væk fra de kendetegn, der konnoterer danskhed, til den begrænsede men moralske og ansvarsfulde muslimske pige- og kvindelivsstil og identitet. Hvor Milena og Nada gerne vil udsætte dette tidspunkt for ikke at ”gå glip af alt det sjove” i barndommen, ser de to andre muslimske piger i klassen, Sadaf og Fatima, mere frem til den ændring i livs-

stil, som tørklædet introducerer. I et interview viser de, at det ikke kun er en livsstilsændring, men også en identitetsændring, der ligger i at tage tørklæde og ”muslimsk tøj” på i stedet for det, de betegner som ”dansk tøj”. De fortæller, at det gør dem ”lidt danske” i modsætning til de voksne kvinder, som er ”helt muslimske”, fordi de har muslimsk tøj og tørklæde på. Ifølge Sadaf og Fatima sker ændringen, som markeres gennem tøjbrug, når de bliver omkring 19-20 år, hvor de bliver ”anderledes” og ”mere vores egne”.

Hvad man ser her er, at tøjbrug, praksisformer og udfoldelsesmuligheder, som kunne forklares med forskellige måder at være muslim, eller med hvad muslimske børn og voksne kvinder tillades, i stedet tilskrives henholdsvis den danske og muslimske identitet gennem deres opposition. Konsekvensen er, at den muslimske identitet til en vis grad indsnævres og renses for andre kendetegn end de mest restriktive, hvorimod de kendetegn, den deler med den danske identitet, tilskrives og monopoliseres af denne. Det betyder også, at en pige som Milena, der går i shorts og strop t-shirt og har lov til flere ting, ikke demonstrerer den muslimske identitets rummelighed og mangfoldighed, men i stedet skubbes ud af den muslimske kategori, og over i den danske.

Svinekødsbarrieren

Omvendt bestemmes den danske identitets kendetegn også af sin modsætning til den muslimske identitet. Således ser man, at børnene oftest konkluderer oppositionelt mellem de to identiteter. Hvad der kendetegner den ene identitet, kan ikke kendetegne den anden, ligesom grænsemærkerne imellem dem bliver de kendetegn, som begge identiteter fokuseres omkring. Disse er pragteksempler på de grænsemærker, som den norske antropolog Fredrik Barth beskriver som det egentlige fokus for definitionen af etniske identiteter (Barth (1998) [1969]). Når børnene skal forklare, hvorfor nogle børn er mere eller mindre, lidt og meget *dansk* og *muslimsk*, er det altid med henvisning til disse grænse-symboler: Üzlan ”beder slet ikke”, Fatima ”bruger tørklæde”, Milena ”må meget mere” end de andre muslimske børn, osv. Det betyder også, at det ikke at gå med tørklæde, drikke alkohol og ryge bliver opfattet som noget, der er særligt *dansk*.

Oppositionen mellem den danske og muslimske identitet betyder også, at de muslimske børn opfatter det at spise svinekød som en vigtig del af at være *dansk*. Milena forklarer ovenfor, at hun ikke kan være *muslim* og *dansker*, fordi hun ikke må spise svinekød og

viser hermed, at hun anser svinekødsspisningen som et centralt element i den danske identitet. For nogle af de muslimske børn synes det at spise svinekød så definerende for den danske identitet, at de mener, at det simpelthen kan bestemmes, hvorvidt folk er *danske* eller delvis *danske* ud fra, hvorvidt og hvor meget svinekød de spiser. Her taler Sadaf og Fatima f.eks. om Clara og Sylvia, der definerer sig selv som henholdsvis *peruvianer* og *italiener/sigøjner*:

Laura: Hvad med Clara, hvad er hun?

Fatima: Hun kommer fra Peru

Sadaf: Fordi hun har et andet (formodentligt land eller nationalitet) i virkeligheden end dansk

Fatima: Hun taler spansk

Laura: Ja. Men er hun også dansker?

Sadaf & Fatima: Ja

Laura: Hvorfor?

Fatima: Fordi hun spiser svinekød og alle de andre ting.

Laura: Hvad med Sylvia?

Fatima: Hun er også dansker

Sadaf: Hun er også dansk

Laura: Ja. Er hun helt dansker?

Sadaf: Ja

Fatima: Meget, fordi hun kommer, nej hun kommer jo også fra et andet land. Jeg ved ikke hvad for et land hun kommer fra. Gør du?

Laura: Hvorfor er hun så også dansker, hvis hun kommer fra et andet land?

Sadaf: Fordi hun spiser svinekød

(Sadaf & Fatima 4. kl.).

Da jeg spørger Merdzan, om der er nogen, der er mest *danske* af dem, han kalder *danskerne* i klassen, svarer Merdzan, at det nok er Kira og Stine og forklarer det på samme måde:

Merdzan: Fordi Kira og Stine de spiser sådan der meget svinekød. Frederik, Camilla og Casper, de spiser ikke så meget, Casper tror jeg ikke spiser.

Laura: Ok. Nej.

Merdzan: Han må ikke spise det.

Laura: Er det dét som bestemmer, at man er meget dansker?

Merdzan: Ja.

(Merdzan 4. kl.)

Dette fokus på svinekød som centralt element i den danske identitet kommer tydeligvis fra oppositionen til den muslimske identitet. Idet *muslimer* ikke må spise svinekød, og *danskere* spiser svinekød, bliver svinekød en vigtig forskel og dermed en grænsemærke, der kommer til at definere de to identiteter. Som Sadaf udtrykker dette: ”Dansker, det betyder, at man må spise svinekød og gå i svømmehallen.” Men forbindelsen mellem svinekød og den danske identitet er tilsyneladende endnu en grund til, at de muslimske af

de etniske minoritetsbørn i 4a/6a ikke mener, at de kan eller ønsker, at være *danske*. Som en central grænsemærke for den muslimske identitet, der yderligere ofte har fået en karakter af vederstyggelighed igennem børnenes socialisering, bliver svinekød en uoverstigelig barriere rundt om det danske fællesskab, som gør det endnu mere umuligt og ikke mindst uønskværdigt for dem at være *danskere*. Sadaf beskriver f.eks. årsagen til, at man ikke kan være halvt *dansker* og halvt *muslim*, således: ”hvis de var halvt dansker, så skulle de spise svinekød, og så kan man ikke være halvt muslim”.

Det kristne og hvide i den danske identitet

Forstået på denne måde er det således en kolossal barriere, som de muslimske børn skal overskride for at blive *danskere*, nemlig at spise det tabuiserede kød, men også at afstå fra deres religiøse tro. På grund af oppositionen mellem den danske og den muslimske identitet bliver det kristne element i den danske identitet nemlig også helt afgørende for børnene. Tilsyneladende på grund af den muslimske identitets primære karakter af religiøs identitet bliver de religiøse forskelle mellem de to identiteter til de forskelle, der gør en forskel, hvilket synes at medvirke til, at den danske identitet faktisk fremstår som en religiøs identitet. Da jeg spørger Milena, hvornår man er *dansker*, svarer hun f.eks.: ”Når man tror på Jesus”. En af de årsager de muslimske børn peger på, når de skal forklare, hvorfor de ikke kan være *danske* er således også, at *danskere er kristne*. Eller de begrundede det, at de er *muslimer* og ikke *danske* med helt konkrete forskelle på *muslimske* og *kristne* forståelser. I 4. kl. forklarer Enrico f.eks., at han ikke er *dansker* med, at han ikke tror på Jesus eller på, at menneskene kommer fra aberne, og at der ikke er nogen gud, som han mener, at de kristne gør. Når han oplever, at ideen om, at mennesket stammer fra aberne, er en del af den kristne tro, kan det netop forklares med, at han betragter alle *danskere* som kristne og har hørt konkrete *danskere* beskrive sig som tilhængere af udviklingslæren.

Man kan mene, at de muslimske børn her overgeneraliserer den danske identitets kristne element, ligesom det at sætte en religiøs kategori op overfor en national kategori, som det ikke kun gøres i Sønderkolen, men også generelt i den offentlige debat, kan synes ulogisk. Men når man medtænker, hvilken betydning børnene lægger i henholdsvis den muslimske og danske kategori, kan man se, at de faktisk sætter to identiteter op overfor

hinanden, som begge er krydsninger af etniske, raciale og religiøse identiteter. I den danske kontekst omfatter den muslimske identitet således etnisk og racial andethed, genkendt i sorte kropstegn, hvor den danske identitet for såvel muslimske børn og etnisk danske børn indebærer en religiøs – kristen – men også en racial identitet, genkendt i hvide kropstegn. Interessant nok har børnene ofte svært ved at forklare mig, hvori deres egen 'sorthed' består. Som beskrevet henviser nogle til deres "sorte hår", og de to, der beskriver sig som *albanere*, bliver forstyrrede af, at jeg, som de kategoriserer som *dansker*, har samme mørkebrune hårfarve og øjenfarve som de. Her laver børnene ikke blot en overgeneralisering, men viser, at der i selve kategorierne *muslim* og *dansker* ligger implicite raciale betydninger, hvilket betyder, at den muslimske kategori tilskriver sorte kropstegn til selv de muslimske børn med kaukasisk udseende.

Umiddelbart synes de muslimske børn at lægge mere mærke til og vægt på den religiøse dimension af den danske identitet end de ofte ikke-troende etnisk danske børn. Men de muslimske børns tilstedeværelse synes også at aktualisere den kristne farvning af den danske identitet for de etnisk danske børn i 4a/6a, fordi religion er blevet en forskel, der tvedeler skolen. Mange af de etnisk danske børn taler sådan om at være *kristne*, selvom de ikke praktiserer andre kristne traditioner derhjemme end påske og jul. På den anden side viser de muslimske børn den danske identitets kristne dimension, ligesom de udstiller dens implicite raciale kriterier. Således kan man sige, at de muslimske børn rammer plet, når de forstår *dansk* som lig *kristen* og *hvid*. For børnene betyder det dog, at det at være *dansk* sættes lig at være *kristen*, og dermed bliver det en identitet, de som *muslimer* ikke kan påtage sig. At det ikke kun er de muslimske børn, der forstår den danske identitet således, illustrerer Camilla, når hun i 4. kl. siger, at klassens børn "fra andre lande" ikke er *danskere* og forklarer det således: "Det kan godt være de er født her i Danmark, men de har den samme tro som deres forældre" og tilføjer som forklaring: "Ja, de beder til Allah, eller hvad han nu hedder."

Forbindelsen mellem den muslimske identitet og ballade

Vi har altså set, at den muslimske identitet giver de muslimske minoritetsbørn en styrke og et alternativt fællesskab, men også at den og den danske identitet tilskrives forskellige betydninger gennem deres opposition til hinanden. Det interessante er da, at den muslim-

ske identitet ikke kun er en vej til moralsk styrke, men også bliver stigmatiseret gennem oppositionen til den danske identitet og gennem børnenes erfaringer i skolen. Når jeg spørger de etniske minoritetsbørn, hvordan de tror en klasse kun med *muslimer* eller kun med *danskere* ville være, mener de således, at den første ville blive ”bare ballade” og at den anden vil være ”stille og rolig”, og, som Nada siger: ”sådan en som alle lærere gerne ville have”. Merdzan viser her, hvordan det at være *muslim* og at lave ballade associeres med hinanden:

Laura: Men så, hvis nu du gik i en af de andre klasser på skolen, altså f.eks. parallelklassen, hvordan tror du så det ville være derovre? Ville det være på samme måde som i klassen, eller ville det være anderledes?

Merdzan: Det ville være anderledes. Derovre så laver de ikke så meget ballade.

Laura: Nej, hvorfor gør de ikke det?

Merdzan: Jeg ved det ikke. Der er ikke så meget, der er måske tre muslimer eller sådan noget.

Laura: Mm

Merdzan: Her er vi noget med syv eller sådan noget.

(Merdzan 4. kl.)

I forhold til 4a/6a som efterhånden er kendt for at være en helt ”umulig klasse”, har parallelklassen 4b/6b ry af at være meget mere stille og rolig og medgørlig – altså for at være en ”god klasse”. Men som Merdzan ovenfor, forklarer børnene i de to klasser ofte forskellen på klasserne med, at der er flere *muslimer* i 4a/6a og flere *danskere* i 4b/6b. Med Nadas ord: ”det er mest de drenge, der er muslimske, der laver så meget ballade og så får de andre med i det (...). Danskere de er... sådan, hvis der ikke... hvis der ikke er nogen, der lokker dem til at gøre det, så er de altid englebørn.” Denne opfattelse har ikke blot betydning for børnenes generelle forståelse af *muslimer* og *danskere*, men synes at betyde, at den muslimske og den danske kategori bliver sat op som modsætninger på et adfærdsparameter, hvor de muslimske børn, der opfører sig ordentligt og veltilpasset i forhold til skolens projekt, bliver opfattet som mere *danske*, især af de etnisk danske børn i klassen. En af de etnisk danske drenge, Rasmus, fortæller f.eks. at Milena og Fatima er mere *danske* end de andre. Da jeg spørger, hvorfor Milena er mere *dansk*, svarer han: ”hun overholder reglerne og sådan noget, og hun slår ikke og sådan noget. Det gør Hamid og Yosef og Merdzan og alle dem dér.” Selvom han understreger, at Milena og Fatima ikke er *danske* ”i virkeligheden”, viser han hermed, at de muslimske børn og især pigerne heraf kan være *danske* i opførelse:

Laura: Men er pigerne så mere danske i forhold til drengene?

Rasmus: Det er de jo faktisk ikke rigtigt, men det synes jeg bare på en måde.

Laura: Du synes, at de er mere danske?

Rasmus: Ja. Jeg ved ikke hvorfor.

Laura: Hvordan kunne drengene dér blive mere danske?

Rasmus: Ved at overholde reglerne. Men de ville jo ikke i virkeligheden blive mere danske.

(Rasmus 4. kl.)

I et interview i 6.kl. understreger Rasmus igen, at *muslimer* ikke kan være *danskere*, men fortæller her hvilken adfærd, der kan gøre *muslimer* mere *danske*:

Rasmus: Hvis de er danskere, så er de danskere, og hvis de er muslimer, så er de bare muslim.

Laura: Ja, men er muslimerne ikke danske på nogen måde?

Rasmus: Altså deres opførsel?

Laura: Det ved jeg ikke. Det kommer an på, hvad du mener med at være dansk.

Rasmus: Jeg mener opførsel, altså og så selvfølgelig hvor man, hvad kan man sige, ens baggrund er.

Laura: Men hvad er så ”dansk” opførsel for noget?

Rasmus: Jeg vil sige forholdsvis pæn opførsel. Jeg ved ikke hvorfor. Jeg synes ikke, de laver ligeså meget ballade som muslimer.

Laura: Men er der så ikke ... er der ikke nogen af muslimerne, som ikke laver ballade?

Rasmus: Jo, af pigerne, der gør alle sammen, de laver ikke ballade, og drengene, der ... Mohammed, han laver mindre end de andre, men han laver også.

(Rasmus 6. kl.)

Når Rasmus siger: ”jeg synes ikke, de (danskere) laver ligeså meget ballade som muslimer,” henviser han til det mønster, børnene ser i deres egen og andre børns adfærd, og viser at det er kommet dertil, hvor han og de andre børn kan se sig omkring og se en faktisk forskel i, hvordan *danskerne* og *muslimerne* opfører sig i klassen og på skolen. Også Merdzan beskriver denne forskel, og da jeg spørger ham, om *danskerne* ikke kan lide at lave ballade, svarer han: ”Næh, ikke f.eks. Casper og Frederik, de kan ikke lide det”. Han viser hermed, hvordan hans forståelse ikke blot er informeret af diskursive stereotyper eller mediernes portrætter og skræmmebilleder, men også af erfaringer med konkrete børn i klassen. Dette bidrager angiveligt til forståelsens karakter af objektiv viden for børnene. Her er det dog interessant at se, at pigerne, der ikke laver ballade, ikke udfordrer denne forståelse af *danskere* og *muslimer*, men enten bliver forklaret med deres køn, eller med at de netop er mere *danske* end drengene. Ligesom det var tilfældet med Milenas tøjbrug og adfærd beskrevet ovenfor, betyder identiteternes opposition, og de erfaringer børnene gør med konkrete børn i skolen, at *muslimer/indvandrere/udlændinge*, såsom Milena, der opfører sig pænt og tilpasser sig skolens regler, ikke udfordrer forståelsen af

den muslimske identitet, men i stedet forstås som mere *danske*, eller – med et synonym herfor, der jf. Gitz-Johansen, oftere anvendes af lærere – som mere ”integrerede” (Gitz-Johansen 2006:26).

Hvad vi ser er, at skolens implicite institutionelle diskriminering af etniske minoritetsbørn over tid har medvirket til, at der omkring en marginal position i skolen – som spejler en ligeså marginal position i samfundet – er opstået et modkulturelt fællesskab blandt disse børn, der centrerer sig omkring fællesidentiteten som *indvandrere*, *udlændinge* og *muslimer*. Især de etniske minoritetsdrengene finder en styrke heri, som giver dem oprejsning i forhold til deres stigmatiserede position i skolen som dårlige elever og ballademagere. Men i fællesskabet dyrker de lige præcis det, de stigmatiseres for (Staunæs 2004) og finder sammen om en fælles opposition til skolen og *danskerne*. Over tid er der således skabt en kulturel form omkring hård maskulinitet, ballade og konflikt med *danskerne*, som nye drenge socialiseres til og erfarer som en del af deres identitet som *indvandrere* og *muslimer*. Hvor de etniske minoritetspiger i 4a/6a har gode relationer til lærerne, fordi deres måde at være piger på gør, at lærerne nok finder dem passive, men også ”søde, dejlige og sjove”, har de fleste etniske minoritetsdrengene i klassen helt opgivet at få anerkendelse hos lærerne, og finder den i stedet, som beskrevet, i drengegruppen, gennem at være maskuline og seje drenge, men også korrekt praktiserende *muslimer*. Dette har skabt en forbindelse mellem at være *muslim* og at lave ballade, som ikke ligger i den muslimske tro. Som Nada og Fatima påpeger:

Nada: Altså, hvis man rejser til Jordan eller til Marokko, så er drengene overhovedet ikke på den måde.

Laura: Nej?

Fatima: Nej.

Nada: Der er de ikke sådan som drengene i vores klasse. Altså, de laver ikke ballade. De stjæler ikke. De gør ikke noget som helst.

Laura: Nej.

Nada: De er sådan meget muslimske, eller hvordan man skal sige det. Den måde som muslimer rigtig skal være.

Nada & Fatima 6. kl.)

Pigerne konfronterer hele tiden drengene med denne anden forståelse af at være *muslim*, og bebrejder dem, at de ikke er *gode muslimer*, fordi de ikke er gode mennesker og laver ballade, bander og stjæler. Selvom drengene nægter denne fortolkning overfor pigerne, viser de i interview, at de anerkender denne forståelse af, at de ikke selv er *gode muslimer*, fordi de ikke hører efter deres lærer og stræber efter uddannelse, og viser hermed at

deres erfaring med den muslimske kategori i skolen adskiller sig fra det billede af den ideelle muslim, som de kender fra deres religiøse opdragelse. Men i skolen driller de i stedet pigerne med ikke at være *gode muslimer*, fordi de ikke lever op til dette eller ikke bruger tørklæde og lægger – måske som modtræk til denne erkendelse af ikke at være *gode muslimer* i den anden forstand – mere vægt på at overholde praksisregler såsom at læse Koranen, antallet af bedegange og overholdelsen af ramadanen.

Konklusion

Jeg har her argumenteret for, at den danske folkeskole og den centrale position den danske identitet har i denne, bidrager stærkt til det fokus, der er på den muslimske identitet blandt de etniske minoritetsbørn i 4a/6a, men også til deres forståelse af, at den muslimske identitet står i opposition til den danske identitet. På trods af sine gode intentioner betyder skolens kulturoverføringsprojekt og institutionelle diskrimination af de elever, der ikke passer til dens danske og kristne norm, at disse børn markeres som anderledes, deres muslimske praksisser som problemer, der skal håndteres og deres sprog som konoterende manglende begavelse. Børnene reagerer forskelligt på dette, men de opfatter alle, at der er et modsætningsforhold mellem *danskerne* og dem som *muslimer* og trækker forståelser af denne opposition fra deres erfaringer i skolen.

Gennem oppositionen erhverver den danske og den muslimske identitet en række kendetegn, som gør den danske identitet umulig at overtage for de muslimske børn. Men den indsnævrer dertil den muslimske identitet til en række tværetniske fællestræk og til en stærk restriktiv version, og det betyder, at de børn, der kunne udfordre denne forståelse i og med de ikke lever op til denne version, i stedet defineres som mere *danske*. Særligt kritisk for de muslimske børns identitetsforståelser er, at der igennem børnenes erfaringer i skolen, er skabt en forståelse, af at der er en forbindelse mellem at være *muslim*, være en dårlig elev og lave ballade, som pigerne nok udfordrer, men som samtlige børn i klassen bemærker som en association, de kan se verificeret af konkrete børn omkring dem.

For drengene er dette særligt problematisk, fordi de synes placeret i en dobbelt fælde, som de selv bidrager til, men som er svær at kæmpe sig ud af for den enkelte dreng. Skønt børnenes tilgang til skole – i form af tilpasning eller opposition – bl.a. er skabt som reaktion på deres oplevelse af at være enten gode eller dårlige, vellidte eller problemati-

ske elever, er det i 4a/6a (og angiveligt også i mange andre klasser) kommet dertil, hvor det at tilpasse sig lærernes og skolens krav, opføre sig ordentligt og være en god elev er forbundet med at være både piget og *dansk*, mens det at være *muslim*, *indvandrer*, *udlænding*, og dreng forbindes med at være imod skolen og lave ballade. Det betyder, at de etniske minoritetsdrengene ikke på samme tid kan leve op til elevnormen, drengenormen og normen for at være en *god muslim*, og ikke kan stræbe efter at blive den gode elev, uden at risikere ikke blot drillerier, men også udstødelse fra drengekategorien og deres etniske og religiøse fællesskab. Selvom drengene, især med alderen, kan tage aktive skridt for at komme ud af positionen som dårlige elever og ballademagere, er det åbenbart, at den har alvorlige konsekvenser for deres fremtidsmuligheder. På samme måde kan børnenes forståelser af den danske og muslimske identitet og deres indbyrdes opposition ændre sig med tiden, men de udgør ikke desto mindre det grundlag, børns og voksnes identitetsforståelser bygger på, og fortæller os om disse sociale kategoriers konstruktion i skolen.

Artiklen har desuden vist, at det etniske mønster, der nærmest uundgåeligt kommer i en skoles privilegering og problematisering af forskellige børn, når denne skole har som sit både implicite og eksplicite formål at reproducere et bestemt etnisk, nationalt, religiøst og kulturelt fællesskab, resulterer i et (tilsyneladende uafhængigt) mønster i, hvem der tilpasser og modsætter sig skolen. Over tid har det skabt et oppositionelt fællesskab omkring at være dreng, *indvandrer* og *muslim* og at lave ballade, som har fået en kulturel form, og som understøttes af børnenes oplevelse med social og kulturel marginalisering i det større danske samfund. Det oppositionelle fællesskab har så at sige fået sit eget liv, og dermed en tendens til reproduktion, men også en modstandsdygtighed som betyder, at det ikke længere er nok at ændre skolen. Oppositionen mellem den muslimske og den danske identitet reproduceres i mange andre kontekster end i skolen. Ikke desto mindre kan man ikke forvente nogen ændring i det omtalte mønster, i børnenes behov for et alternativt fællesskab og en alternativ kapital og i deres forståelser af opposition mellem den muslimske og den danske identitet, før skolens formål, det fællesskab den skal reproducere og den kategori, den sætter som norm, afspejler de børn, den har.

Litteratur

Al-Azmeh, Aziz, 1993: *Islams and Modernities*. Verso, London.

- Barth, Fredrik, 1998 [1969]: "Introduction" in: Fredrik Barth (ed.) *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*, Prospect Heights, Waveland Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron, 1990 [1977]: *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, London.
- Durkheim, Emile, 2001 [1912]: *The Elementary Forms of Religious Life*, University Press, Oxford.
- Gilliam, Laura, 2008: "Balladens fornuft" in: *Ungdomsforskning nr. 1 & 2*. CEFU: 25-33.
- 2006: *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*, ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Gitz-Johansen, Thomas, 2006: *Den multikulturelle skole – integration og sortering*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Hermansen, Marcia, 2003: "How to put the genie back in the bottle? "Identity" Islam and Muslim youth cultures in America" in: Omid Safi (ed.). *Progressive Muslims. On Justice, Gender and Pluralism*, Oneworld, Oxford: 306-319.
- Kahani-Hopkins, Vered & Nick Hopkins, 2002: "Representing British Muslims: The strategic dimension to identity construction" in: *Ethnic and Racial Studies*, 25 (2): 288-309.
- Merry, Michael S., 2005: "Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French-speaking Belgian schools" in: *Comparative Education Review*, 49 (1): 1-22.
- Prieur, Annick, 2002: "Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn" in: *KONTUR* 6: 4-12
- Roy, Oliver, 2004: *Den globaliserede islam*, Forlaget Vandkunsten, København.
- Schmidt, Garbi 2008: "Den religiøse cirkelslutning" in: *Ungdomsforskning nr. 1 & 2*. CEFU: 19-23.
- 2007: *Muslim i Danmark - muslim i verden: en analyse af muslimske ungdomsforeninger og muslimsk identitet i årene op til Muhammad-krisen*, Swedish Science Press, Lund.

Staunæs, Dorthe, 2004: *Køn, etnicitet og skoleliv*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.

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

Zine, Jasmin, 2001: "Muslim youth in Canadian schools: Education and the politics of religious identity" in: *Anthropology & Education Quarterly* 32 (4): 399-423.

Laura Gilliam er antropolog og ph.d. i pædagogisk antropologi. Hun er ansat som adjunkt ved Institut for Pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

¹ Klassen kaldes 4a/6a, idet jeg tilbragte fem måneder i klassen på fjerde klassetrin og to måneder på sjette klassetrin. Ligesom alle personers navne er 'Sønderskolen' et pseudonym.