

Ballade og muslimsk rettro som oppositionel kulturel form

Etniske minoritetsdrenge kulturkonstruktion i skolen

Laura Gilliam

Sammendrag

I den københavnske skoleklasse 4a oplever såvel etniske minoritetsbørn og etnisk danske børn at udlændinge, indvandrere og tilmed muslimer er ballademagere, og at danskere opfører sig godt og er dygtige elever. Lærerne opfatter også de etniske minoritetsdrenge i klassen som ballademagere, der tilmed går alt for meget op i religion. Lærerne forklarer drengenes adfærd som forårsaget af et problematisk kulturmøde mellem drengenes familiers hjem og den danske skole. Artiklen her argumenterer i stedet for, at de etniske minoritetsdrenge ballade og religiøse rettro er kulturelle former, der langt hen af vejen er konstrueret igennem deres erfaringer i skolen og med den magtrelation de her indgår i. At være muslimsk indvandrerdreng er blevet en oppositionel identitet, der finder sit kulturelle indhold gennem oppositionen til den danske identitet.

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.

(Nada og Fatima, 6. kl.)

På danske folkeskoler er det ikke velset at interessere sig for elevernes etnicitet. Idealet er at alle elever skal behandles lige i skolen og at etniske skel derfor helst skal udviskes. Ikke desto mindre er der en bestemt gruppe af elever, som der tales meget om, nemlig ”indvandrerdrengene” eller ”de tosprogede drenge”, som de oftest kaldes i danske skoler. Etniske minoritetsdrenge er en kilde til frustration for mange danske folkeskolelærere. På Sønderskolen i København er individuelle etniske minoritetsdrenge eller hele kategorien ”tosprogede drenge” ofte emne for diskussion på lærerværelset.¹ Lærerne beskriver drengene som modvillige, brokker sig over at de laver ballade², er ligeglade med skolen og skolearbejdet, mangler respekt for lærerne og opfører sig overdrevet maskulint og kvindefjendsk. I 4a er det særligt slemt. Klassen har et flertal af etniske minoritets elever og er kendt som en af skolens værste klasser, vikarer nægter at tage den og 4a har haft hele otte matematiklærere, hvoraf nogle har forladt skolen efter de har været lærere i klassen. Selvom klassen har en fælles identitet som en ”umulig klasse”, ved både børn og lærere, at det hovedsageligt er de syv etniske minoritetsdrenge, der tænkes på når nogle brokker sig over ”dem fra 4a”. I klassen står det endda sådan til, at både etnisk danske børn og etniske minoritetsbørn forbinder det at være *udlænding*, *indvandrer* og tilmed *muslim* med at være ballademager, og påpeger at *danskere* opfører sig godt og er bedre elever. De udtrykker blandt andet denne forståelse, når jeg spørger hvordan det ville være at gå i en klasse kun med henholdsvis *udlændinge*, *muslimer* eller *danskere*.³ Her spørger jeg Merdzan, der beskriver sig selv som *albaner* og *muslim*:

Laura: Hvordan tror du det ville være at gå i en klasse, hvor der kun var udlændinge?

Merdzan: *Så ville der kun komme ballade, tror jeg.*

¹ Materialet som denne artikel behandler er indsamlet i løbet af 7 måneders feltarbejde på en københavnsk skole, jeg har givet pseudonymet ”Sønderskolen”. Jeg tilbragte her 5 måneder i klassen 4a og senere 2 måneder, da klassen var på sjette klassetrin (Gilliam 2005, 2006).

² *Ballade* kan oversættes til *bråk* på norsk og *making trouble* på engelsk, men ingen af disse begreber er så flertydige som det danske begreb *ballade*. ”*At lave ballade*” er delvist at lave støj, uro, obstruere og gøre forbudte ting, men det indeholder også at lave sjov, fis og narrestreger, på en måde som både børn og voksne opfatter som charmerende. Begrebet åbner derfor for en forhandling om hvorvidt en given praksis er harmløs eller problematisk obstruktion.

³ Betegnelserne *udlændinge*, *muslimer* og *danskere* som jeg anvender her i artiklen og i interviews er betegnelser som børnene bruger imellem sig og som de selv har nævnt i interviewet, før jeg anvender dem.

Laura: Kun komme?

Merdzan: Ballade.

Laura: Men hvorfor, hvordan kan det være?

Merdzan: Det ved jeg ikke, der er mange udlændinge, der kan lide at lave ballade.

Laura: Ja. Hvordan kan det være?

Merdzan: Det ved jeg ikke, det må du spørge dem om.

Laura: Hvad med danskerne, kan de ikke lide at lave ballade?

Merdzan: Næh, ikke f.eks. Casper og Frederik, de kan ikke lide det.

Laura: Nej. Har du snakket med dem om det?

Merdzan: Nogen gange så spørger vi Frederik, så en gang spurgte Hamid: "Frederik, skal vi gå ud?" Og der var stillads engang, ikke?

Laura: Ja, på skolen.

Merdzan: Så var der sådan en dør man kunne lukke, så kunne de ikke komme ned. Så Hamid han spurgte, øh, Frederik, og vi spurgte Casper. "Kom nu, gider I ikke og være med?" Så sagde de nej.

Laura: Det ville de ikke?

Merdzan: Nej.

Laura: Nej, ok. 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: Det ved jeg 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.)

Både klassens etnisk danske børn og etniske minoritetsbørn udtrykker ligesom Merdzan, at en klasse med kun *udlændinge* eller *muslimer* ville være præget af ballade, hvor en klasse kun med *danskere* ville være "stille og rolig" og en klasse lærere ville foretrække at have. Når de skal forklare denne opfattelse henviser de ofte til deres erfaringer med børn i skolen, ligesom Merdzan gør det, når han giver Casper og Frederik som eksempel på, at *danskere* ikke kan lide at lave ballade. Sådan refererer de ikke kun

til diskursive repræsentationer, men til erfarede forskelle mellem virkelige børn fra forskellige kategorier, som de oplever som relevante i skolen.

I denne artikel vil jeg se nærmere på denne erfaring af forskel mellem de *umulige indvandrere*, *udlændinge* og *muslimer* og de *ordentlige danskere* og se hvorledes den forklares i skolen. Som jeg vil vise er den mest almindelige fortolkning på denne forskel, at der foregår et problematisk kulturmøde i skolen mellem forskellige kulturer og disses opdragelsesformer. Jeg vil i stedet argumentere for, at de etniske minoritetsdrenge adfærd i skolen langt hen af vejen er konstrueret i mødet med skolen og i den magtrelation de indgår i og handler i forhold til i skolen.

Det betyder ikke, at familiernes kulturelle former eller opdragelse af deres børn ikke har nogen betydning. Men ser vi på de etniske minoritetsbørn i danske skoler er såvel deres interne kulturelle forskelle og ligheder skabt i relation til andre grupperinger igennem historiske forløb og sociale magtforhold. De kommer fra en variation af forskellige etniske grupper – blot nationalt beskriver de 11 etniske minoritetsbørn med muslimsk baggrund i 4a i Sønderskolen sig som *palæstinensere*, *jordanere*, *marokkanere*, *pakistanere*, *tyrkere*, *kurdere* – hvis kulturelle former hver især og internt er formet gennem historiske relationer til andre grupper. Dette har skabt en kulturel diversitet man på ingen måde kan indfange i generaliserende konstruktioner som *muslimsk*, *mellemøstlig* eller *arabisk* kultur. I mødet med det danske samfund bliver der ikke desto mindre skabt en ny fælles identitet og i forlængelse heraf nye kulturelle former, som for børnene, men altså også for lærerne, netop bliver fortolket som en særegen *muslimsk*, *mellemøstlig* eller *arabisk* adfærdsform. Således er artiklen også et argument for et kulturbegreb, som inddrager magt- og dominansrelationer og ser på den kontinuerlige konstruktion af kulturelle former igennem situerede sociale dynamikker, som også børn er aktive deltagere i. Ud fra en sådan kulturforståelse giver ideen om et kulturmøde i skolen mellem to separate kulturer ikke mening.

Kulturelle forklaringer: Opdragelsesmangler og opdragelsesbehov

Når frustrerede lærere skal forklare *de tosprogede drenge* adfærd trækker de dels på en række sociale og psykologiske forklaringer, dels på en række

kulturelle forklaringer. Selvom de vægter henholdsvis sociale, psykologiske og kulturelle årsager, placerer alle disse forklaringer skylden for drengenes adfærd i børnenes hjem og opdragelse. Det gælder dermed for dem alle, at de problematiserer den måde ressourcesvage indvandrerforældre omgås deres børn i almindelighed, og den måde de opdrager deres drenge i særdeleshed. Lærerne mener, at disse børn mangler sociale kompetencer, fordi forældrene ikke taler med deres børn, ikke lærer dem basale færdigheder, såsom empati og ansvarsfølelse, ikke ”ser og hører” deres børn og dertil ikke stiller nogle krav til deres drenge. En af de forklaringer, der udtrykker denne forståelse af manglende krav til børnene, er den gængse omvendte pyramidemodel for muslimsk børneopdragelse, her beskrevet af en mandlig lærer:

De muslimske familier har en omvendt pyramide end os, hvad angår opdragelse. Danskere opdrager massivt i starten og opdrager så mindre og mindre jo mere selvstændige børnene bliver. Muslimer, de behandler de små børn som konger, især drengene, og jo større de bliver, jo mere skal de opdrages, og så når de når puberteten så skal de overholde alle reglerne. Det har de enormt svært ved at håndtere.

(Niels, lærer)

Ifølge denne kulturelle forklaring er det altså en uhensigtsmæssig opdragelsesform i den muslimske familie, der skaber de *adfærdsproblemer* som lærerne oplever hos drengene. Som sagt understreger andre lærere, at *de tosprogede drenges* problemer bundes i deres ressourcesvage familier og påpeger, at også danske børn kan opføre sig på samme måde. Men også disse beskriver problemer, der kan kendetegnes som kulturelle mangler ved børnenes hjem. Det er opdragelsesformen og de værdier, der hersker i både ressourcesvage etnisk danske og etniske minoritetshjem, som forklarer hvorfor drengene laver ballade og ikke interesserer sig for skolen.

Ligegyldigt hvorvidt lærerne søger forklaringen i børnenes muslimske familier eller deres ressourcesvage familier, betyder problematisering af opdragelsen i disse hjem, at lærerne generelt oplever at skolen har en vigtig opdragende rolle i forhold til *de tosprogede* børn. 4as klasselærer Dorthe formulerer det således: ”Arbejdet med de tosprogede handler om at sætte ind i forhold til deres værdier, for at ændre deres ansvarsfølelse, og få dem til at reflektere over hvordan de handler og virker på andre.” Det

samme fokus på opdragelse af *de tosprogede* hører man hos Sønder skolens skoleleder, når jeg spørger til skolens integrationsopgave:

For det første kan vi udstyre dem med nogle værktøjer sprogligt, altså vi kan kvalificere dem fagligt og sprogligt. Men den ligeså store opgave den ligger jo i at prøve at lære dem ... at give dem nogen normer og nogen redskaber til at navigere i et samfund, reagere hensigtsmæssigt. Og der er forskellige reaktionsmønstre i forskellige kulturer, det er der klart ... men jeg mener, vi kan give dem nogle normer og lære dem at navigere i forskellige situationer, sociale situationer, men også give dem nogen kompetencer og noget selvtillid, og noget selvværd, så de kan komme videre.

(Sønder skolens skoleleder)

Skolelederen udtrykker altså, at han i stor udstrækning opfatter skolens integrationsopgave som et spørgsmål om at hjælpe eleverne med at fralægge deres uhensigtsmæssige praksisser, som han mener hører til i en anden kultur og lærer dem de normer, der skal til for at navigere i det danske samfund.

Hvad vi ser, er at skolens voksne – ikke væsensforskelligt fra klassens børn – oplever at der er en forskel på *de tosprogede* og *danskerne* i forhold til normer og værdier, og at det er deres kulturelle anderledeshed som de tosprogede drenge udtrykker, når de laver ballade, obstruerer undervisningen og sætter sig op imod lærernes autoritet – altså når de ikke ”reagerer hensigtsmæssigt” i skolen. Overfor disse upassende børn står de *ordentlige* etnisk danske børn fra ressourcestærke hjem og ikke mindst de voksne, der som lærere og repræsentanter for dansk kultur, må opdrage de *umulige* drenge, lære dem empati, ansvarsfølelse og selvindsigt. I skolen er der således et kulturmøde mellem to kulturers opdragelsesformer, og integrationsprojektet omfatter at rette op på de nye medborgeres mangelfulde opdragelse og tilpasse dem det danske samfunds krav til dets medborgere.

En sådan forståelse af etniske minoritetsbørn som kulturelt depriverede og af skolens opgave som kompensatorisk kan genfindes i det amerikanske og engelske skolesystem. Når sorte amerikanere, latino amerikanere og afro-caribiske elever i England generelt klarer sig dårligt og især drengene fra disse grupper opfører sig problematisk og utilpasset i henholdsvis de amerikanske og de engelske skoler, er det fordi de er

kulturelt depriverede, mangler de nødvendige færdigheder til at klare sig og er opdraget på uhensigtsmæssig vis (se f.eks. Connolly 1998, Lewis 2003, Ferguson 2004 [2000]). Interessant nok lød der lignende forklaringer på tidligere generationers arbejderklassedrenge, ligesom lærerne på Sønderkolen nu udtrykker samme forståelse af de ressourcetsvage etnisk danske børn og igen oftest drenge. Korrelationen mellem forståelsen af disse forskellige grupper børn viser dog mere end en fælles forklaringsmodel på tværs af skolesystemer, den viser også at forklaringsmodellen ikke holder. Når børn fra så forskellige etniske grupper engagerer sig i den samme adfærd i skolen på tværs af samfund og tid, viser det, at denne adfærd ikke kan forklares som et spørgsmål om etnisk kultur eller distinkte opdragelsesformer. Det er absurd at tale om at denne adfærd på en og samme gang er resultatet af en bestemt sort, latino amerikansk, afro-caribisk, muslimsk, dansk arbejderklasse eller ressourcetsvag opdragelsesform. Snarere må man se, at drengene deler en bestemt position i deres skoler og samfund og at deres opførsel i skolen højst sandsynligt skal forstås i forhold til denne position.

Den interetniske og magtrelaterede konstruktion af kulturelle former

Jeg argumenterer altså for at de etnisk minoritetsdrenge ballade ikke blot skal forstås som et udtryk for etnisk kultur eller som et resultat af opdragelsesformen i ”muslimske hjem”. Det betyder ikke, at jeg vil forkaste kulturelle forklaringer generelt. Problemet er den forståelse af kultur, der ligger bag disse forklaringer. I lærernes forståelse af kulturmødet mellem *de tosprogede drenge* og den danske skole afspejles en forståelse af at to separate kulturer – en essentiel ”muslimsk”, ”arabisk” eller ”mellemøstlig” og en essentiel dansk kultur – mødes i skolen og der tørner sammen på grund af deres uforenelighed. Om end fra et mere progressivt udgangspunkt ser man den samme kulturforståelse i megen argumentation for den multikulturelle skole. Multikulturalister bebrejder ofte lærere for ikke at se de etniske minoritetsbørns kompetencer og for ikke at inddrage deres erfaringer og viden i undervisningen. Det problematiske ved den kulturforståelse, der ligger til grund for begge disse positioner, er at de ikke anerkender, at de kulturelle forskelle der udtrykkes i skolen ikke er uafhængige etniske kulturer, men er skabt i relation til

hinanden og ofte produceret i relation til skolen. I antropologerne Levinson og Hollands ord er de kulturelle forskelle i skolen: "the cultural practices of variably empowered groups, historically produced within relations of power" (Levinson & Holland 1996: 8). Netop dette udgangspunkt kan vise, at det ikke er tilfældigt at det er minoritetsbørn, der ofte opfattes og opfører sig *utilpasset*, og at det er majoritetsbørn og -lærere, der betragtes som *tilpassede* og *ordentlige* mennesker i skolen.

Fredrik Barth var en af de første, der påpegede at kulturformer altid konstrueres på grænsen til andre etniske fællesskaber og dermed kun kan forstås ud fra relationen til andre grupperinger (Barth 1969). Selvom hans pointering af grænsens betydning har ført mange antropologer til at glemme at repræsentationer af kultur ikke kun er grænsemarkering, men får konsekvenser for folks erfaringer og dermed for deres kulturelle forståelser og praksisser (Gilliam 2006), viste Barth hermed at kultur skabes i en social dynamik omkring identifikation og modidentifikation. Hvad kulturanthropologer først sent har fået øje på, men som er påpeget af diskursteoretiske diskussioner af identitet og subjektkonstruktion, er dog, at den relation til "de andre" hvorigennem identiteten konstrueres, oftest ikke er symmetrisk, men er en magtrelation. I denne magtrelation har den dominante part en slags definitionsmagt i forhold til at definere sig selv positivt og konstruere "de andre" som det man forsøger at udgrænse (Derrida 1972, Laclau 1997, de Castro 2004). Dette synes at være en af de væsentlige grunde til at relationen mellem majoritet og minoritet og mellem nabofolk ofte er fjendtlig og oppositionel (Mach 1993, Enzensberger 1994). Men dominerede grupper overtager ikke stigmatiserede positioner gennem diskursiv positionering alene. Som Bourdieu viser sker dette først og fremmest, fordi de optager stigmatiserede og dominerede objektive positioner i det sociale rum og derfra konstruerer habitus, der stemmer overens med disse positioner (Bourdieu 1977, 1984 [1979], 1987).

Børns kulturelle former i skolen

Skolen er en af de kontekster, hvor forholdet mellem majoritet og minoritet – i forstanden dominante og dominerede grupper i samfundet – sætter sig igennem og får konsekvenser for konstruktionen af habitus og identitet og dermed også af kulturelle praksisser. Skolen er en statsinstitution, der i bund og grund har til formål at reproducere

majoritetssamfundet og derfor er den dels en kontekst, der er domineret af de i samfundet dominante kulturelle former, dels et sted hvor børn vurderes i forhold til deres pasform til disse dominante mål og normer. Det betyder at marginaliserede grupper børn, hvilket kan være såvel etniske majoritetsbørn af lavere klasser som etniske minoritetsbørn, møder en kontekst, hvor den viden, de forståelser og praksisser de har med hjemmefra ikke anerkendes. De er ikke relevante, ikke legitime eller bliver – når de overlapper med majoritetens former – identificeret som majoritetskulturelle former. Det tager ikke børn særligt længe at opfatte denne delegitimering og monopolisering og opdage at skolen ikke er ”deres sted”. Af denne grund giver det ikke mening at tale om skolen som en kontekst, hvor de etniske minoritetsbørn praktiserer noget, der kan genkendes som deres etniske kultur eller families kultur. Skolen er en del af deres kulturelle repertoire, men deres praksis og den viden de bruger her, er tilpasset skolekonteksten og deres egen position som sekundære elever heri. Sådan er skolen et sted, der forstummer nogle kulturelle former, men til gengæld giver grobund for børns konstruktion og overtagelse af nye skolerelaterede kulturelle former, som skabes på baggrund af det ulige magtforhold mellem børn og voksne og mellem majoritet og minoritet i skolen.

På Sønderkolen i København udtrykker de etniske minoritetsbørn deres oplevelse af marginalisering og illegimitet ved at sige, at skolen er ”dansk” og identificere alt det, der foregår i skolen, de børn som de oplever hører til og de lærere som de møder som ”danske”, og understrege deres egen ikke-danskhed. De taler sjældent om deres hjem eller oplevelser herfra i skolen, ligesom nogle af de muslimske piger fortæller, at de tager ”dansk tøj” på i skolen og skifter til deres ”eget tøj”, når de kommer hjem. I blandt pjatter de ved at sige ”husk det er en dansk skole!” hvis en af de andre taler deres modersmål i skolen. De deler skolens børn op i *danskerne* og en kategori, de på forskellige tidspunkter kalder *muslimer*, *indvandrere* eller *udlændinge* og viser, at de identificerer sig i modsætning til *danskerne*.

Men de viser det især igennem deres adfærd i timerne. Her er problemet ikke blot, at lærerne ikke anerkender de etniske minoritetsbørns kulturelle anderledeshed, som multikulturalister ofte bebrejder dem for. Det er i endnu højere grad at børnene – på grund af den kulturelle dominans de er underlagt i skolen og her undervisningens indhold, form og normer – selv ikke udtrykker deres kulturelle anderledeshed, men enten forsøger at tilpasse sig, giver op og trækker sig tilbage eller går i

opposition og søger anerkendelse andetsteds. Snarere end at lærerne ikke anerkender, hvad de etniske minoritetsbørn i 4a byder ind med, forsøger de fleste af de etniske minoritetsbørn ikke at byde ind, de giver ikke de ”rigtige” svar, de har ikke det lærerne betragter som den gode ide, de taler ikke det standarddansk som lærerne forlanger, de kan ikke forklare noget på den måde, der forstås som detaljeret og rammende. Altså, de gør ikke alt det som konnoterer dygtighed. To af de etniske minoritetspiger griber det anderledes an og får derfor en positiv respons fra lærerne: de knokler på og har tillært sig et standarddansk. Tre andre piger forsøger at gøre det så godt de kan, men gør det aldrig godt nok, de deltager ikke i diskussionerne og forsøger tilsyneladende at gøre sig så usynlige som muligt. Den sidste pige, Sylvia, har helt opgivet at følge med, hun står udenfor den muslimske gruppe piger og deltager i stedet i drengenes larm. For drengene larmer, de laver ballade, driller lærerne og hinanden, og demonstrerer med store bogstaver, at de er ligeglade med den status, der ligger i dygtighed. Sådan er de etniske minoritetsbørn i 4a enten stille, forkerte eller kontrære. De opfører sig som man gør, når man ikke finder anerkendelse.

Dette foregår vel at mærke uden nogen åbenlys diskrimination fra lærernes side. Lærerne reagerer i stor udstrækning blot på de forskellige børns forskellige evner i forhold til de normer og de kundskaber der anerkendes i skolen. Af samme grund oplever de etnisk danske børn og især middelklassebørnene imellem dem, at de er blandt de dygtigste i klassen, svarer rigtigt, får ros og lyttes til. Selv to af de etnisk danske drenge, som kommer fra det lærerne opfatter som ressourcetsvage hjem og ofte er med i balladen, oplever også at være dygtige i forhold til de etniske minoritetsbørn og synes derfor at forsøge at balancere deres adfærd i skolen, så de holder sig på god fod med lærerne. Langt de fleste af de etnisk danske børn indgår dermed i rimeligt gode relationer til lærerne og er derfor motiveret til at tilpasse sig deres krav om arbejde og rolig adfærd.

Det er mit argument, at disse forskellige tilgange til skole bliver grobund for konstruktionen af kulturelle praksisser. Sagen er nemlig, at børnene – og her børnene i 4a – ser mønsteret i disse forskellige tilgange og drager vigtige identitetslektioner fra dem. Selvom lærerne ikke ønsker at gøre forskel eller at markere etniske skel mellem børnene, bliver deres interaktion med individuelle børn og disse børns adfærd i skolen læst i forhold til de kategorier, der er relevante for børnene og i 4a er det køn, etnicitet og religion. Børnene ser hvem der bliver rettet, hvem der aldrig siger noget, hvem der skal have ekstra-undervisning, hvem der bliver

skældt ud og smidt uden for døren, ligesom de ser hvem der får ros og anden anerkendelse for hvad de laver og hvem der opfører sig ”ordentligt”. De ser det kønnede, men ikke mindst det etniske mønster i dette og konkluderer derfra at *danskere* er gode og dygtige elever, som lærerne kan lide og at *muslimer, indvandrere* og *udlændinge* er dårlige elever, som laver ballade. Sådan kan man groft sagt sige, at kulturelt marginaliserede børn ikke kun oplever marginalisering i skolen, men også stigmatiseres af deres egne reaktioner på marginaliseringen, hvorimod privilegerede børn ikke kun privilegeres, men også værdsættes for deres reaktion på privilegeringen.

Denne stigmatisering og værdsættelse styrkes af, at selv de mest tolerante og anti-racistiske lærerne selvfølgelig også ser de mønstre, der er i børns adfærd og drager konklusioner omkring de kønnede og etniske kategorier på den baggrund. De fastholder således ikke blikket på det individuelle barn, som de forsikrer at de gør og også forsøger at gøre, men dømmer nye børn i forhold til de kategorier de tilskriver dem. Godt hjulpet på vej af mediernes repræsentation af den utilpassede, kriminelle og aggressive indvandrerdreng, har mange års erfaringer med andre indvandrerdreng, der laver ballade, skabt den problematiske kategori ”tosprogede drenge”. Selvom denne kategori fokuserer på den sproglige faktor er det min erfaring, at den har en racial karakter, i det den først og fremmest dækker alle ”sorte” drenge i skolen. En dreng der hører til i denne kategori, bliver der ikke forventet meget af. Hvis han viser sig at være dygtig til noget er det en overraskelse for lærerne, han bliver opfattet som *ballademager* og fulgt med bekymrede miner og rynkede bryn. I 4a er det tydeligt, at de etniske minoritetsdrenge tilmed er hvad Jette Koefoed kalder mere ”strafbare” (Koefoed 2003: 284). Det er simpelthen ikke lige så nemt at smide en etnisk dansk dreng ud af lokalet, og næsten utænkeligt at smide en pige ud. De etniske minoritetsdrenge bliver skældt ud og smidt ud for langt mindre overtrædelser end andre børn og enkelte drenge bliver ofte regnet med i gruppen af ballademagere uden at have deltaget i den aktuelle situation selv. Dette bidrager væsentligt til den fællesidentitet som de etniske minoritetsdrenge har etableret. Når lærerne behandler dem som ens og beskriver deres karakteristika i skæld ud⁴ og formaninger, når de ser at det oftest er drenge af samme kategori som dem selv, der bliver skældt ud og smidt ud, spejler de sig i portrættet og drager konklusioner om deres identitet. Sådan bliver lærerens måder at disciplinere forskellige

⁴ På norsk: kjefting (red.).

børn materiale for børnenes identitetskonstruktion. Her Merdzan og Hamid:

Laura: I siger det der med, at det er udlændinge eller at det er muslimer, der laver ballade. Tror I virkelig det? Altså synes I virkelig at det er sådan?

Merdzan: Ja.

Laura: Ja, hvordan kan det være, at I ... Altså, I siger også at Casper, han sidder og laver fuck finger til lærerne og så videre, laver han ikke også ballade?

Hamid: Jo, men han bliver ikke smidt ud.

(Merdzan og Hamid, 6. kl.)

Hvad vi ser, er at de etniske minoritetsdrengene er endt i en ond cirkel, hvor deres reaktion på positionen som dårlige elever og lærernes disciplinering forstærker begge dele. De etniske minoritetspiger i 4a undslipper den, fordi klassens normer for at være pige og for at være en god elev passer så godt sammen, at de kan efterleve begge. Det betyder, at selv de der oplever at være fagligt svage indgår i rimeligt positive relationer med lærerne, som gør skolen til en mere behagelig oplevelse for dem. Det gør at nogle af pigerne kan overkomme de kulturelle barrierer de møder i skolen, og arbejder sig frem til en position som gode og dygtige elever. Men for drengene synes det nært umuligt, dels fordi lærerne ikke giver dem mange chancer og dels fordi det er kommet dertil, hvor det vil have store sociale omkostninger for dem at forsøge at blive dygtige elever.

Oppositionelle kulturelle former

Det er i denne onde cirkel mange marginaliserede drenge befinder sig og har befundet sig på tværs af samfund og tid. Sorte og latino amerikanere og englændere, arbejderklassens hvide drenge og muslimske indvandrerdrengene har den marginaliserede position i skolen og samfundet tilfælles. Og det er omkring denne position og gennem de erfaringer som individuelle drenge gør sig fra denne position, at der er konstrueret parallelle oppositionelle kulturelle former på tværs af samfund og tid. Man kan sige, at ballade og hård maskulinitet er en strategi, som drenge uafhængigt af hinanden benytter som svar på deres problematiske erfaringer med skolen, men at den, når den rutiniseres som kulturel form,

trækker styrke og kulturelle ressourcer fra globale repræsentationer af andre oppositionelle kulturformer. Det betyder at de etniske minoritetsdrenge kulturelle former ikke kan beskrives som udtryk for etnisk kultur, men er en form for marginaliseringsadfærd, der i langt højere grad trækker på mediernes repræsentationer af oppositionel ungdomskultur. Som Prieur påpeger i forbindelse med unge norske muslimer, har disse således flere ligheder med arbejderklassekulturen og den sorte amerikanske hip-hop kultur, end med deres bedstefædres begreber om ære og respekt (Prieur 2002: 9, se lignende pointe om unge franske muslimer i Roy 2004: 81–82). I 4a på Sønderskolen kan man se den samme indflydelse fra sort hip-hop kultur ved, at de etniske minoritetsdrenge i klassen kalder sig selv for *sorte* og *gangstere*.

Det generelle træk ved denne oppositionelle form er, at den vender skolens logik på hovedet og spejlvender majoritetssamfundets normer om civiliseret, fredelig og tilpasset adfærd og finder en alternativ styrke i hård maskulin magt og i det stigma, som de forskellige grupper drenge tilskrives af majoritetsbefolkningen. Samme modstandskulturelle form kender vi fra Willis studie af arbejderklassedrenge i en engelsk skole (Willis 1977), men også fra uddannelsesantropologen John Ogbus studier af minoriteters skolestrategier. Selvom han ikke har beskrevet disse som maskulinitetsformer, undersøgte Ogbu beslægtede oppositionelle kulturelle former i sine studier af det han kalder ”frivillige” og ”ufrivillige minoriteter” i USA og andre samfund. Ogbu argumenterer for at minoriteter, der imod deres egen vilje er bragt i minoritetssituationen, såsom indfødte amerikanere, sorte amerikanere og mange mexicanske amerikanere, udvikler helt andre skolestrategier end frivillige minoriteter, såsom de mange grupper af indvandrere i USA (Ogbu 1986, 1987). De sidste sammenligner deres situation med de muligheder, de havde i deres oprindelsesland og gør hvad de kan for at tilpasse sig skolens krav. Men de ufrivillige minoriteter sammenligner sig selv med andre borgere i samfundet og oplever derfor relativ deprivation. Derudover har de gennem generationers diskrimination og frugtesløs uddannelse opgivet skolen og betragter nu uddannelse som de ”hvide folks domæne” (Ogbu 1986: 28, Fordham & Ogbu 1986 179). Som svar på deres marginale position har de ufrivillige minoritetsgrupper konstrueret en oppositionel identitet, som defineres af en kulturel spejlvending af det, der betragtes som den dominante hvide kultur, men også en oppositionel skolestrategi, som betyder at minoritetsbørnene ikke engagerer sig i skolearbejdet og dermed klarer sig meget dårligt i skolen (Ogbu 1987).

Og bus skelnen mellem ufrivillige og frivillige minoriteter giver ikke rigtig mening i Danmark, da de fleste etniske minoriteter her skulle kategoriseres som frivillige minoriteter, med mindre andengenerationsindvandrere allerede er at regne som ufrivillige minoriteter. At man ser oppositionelle strategier blandt en del af disse børn kunne dog tyde på, at den afgørende faktor for oppositionelle former, er hvorvidt man er opvokset i majoritetssamfundet og i et fællesskab, der er præget af erfaringer med marginalisering, diskrimination og skuffede drømme i forhold til uddannelse og arbejde. Ligeledes tyder mit og andre studier af minoritetsbørn i Danmark, England og USA på, at køn spiller en væsentlig rolle for skolestrategier, fordi især drenge kan finde alternativ status i en hård maskulinitet og af samme grund møder hård disciplinering i skolen (Connolly 1998, Ferguson (2004) [2000], Frosh et al. 2002, Koefoed 2003, Staunæs 2004, Gilliam 2005, 2006).

I 4a er det sådan mindre vigtigt om man er første- eller andengenerationsindvandrer og hvilken etnisk gruppe man kommer fra, fordi drengenes oppositionelle kulturelle form er blevet rutineret over tid og generationer og har fået sit eget liv. Muligvis har de første etniske minoritetsdrenge mødt den blandt arbejderklassedrengene i det samme kvarter og blot givet den ny betydning i takt med, at de marginaliserede drenge faldt sammen med fælleskategorien ”udlændingene”, ”indvandrerne”, ”muslimerne”, som de blev identificeret og identificerede sig med. Som sådan er den oppositionelle form dog blevet en hegemonisk maskulinitet (Frosh et al. 2002), der har betydning for langt flere drenge end dem, der oplever behovet for alternativ status.

Opposition som social strategi og identitetsstrategi

I 4a demonstrerer de etniske minoritetsdrenge gennem ballade og en hård fremtoning, deres ligegyldighed med skolearbejdet, med lærernes autoritet og deres forståelse af status. For dem er den oppositionelle maskuline form blevet en kilde for anerkendelse, som klassens 7 etniske minoritetsdrenge ikke kan finde i skolen. Men den bliver altså også en ny dominant form, som de er underlagt for at få social status som drenge og for at blive anerkendt som en del af det muslimske indvandrerfællesskab. Dette stiller de etnisk danske drenge svært, da de både hæger om deres identitet som drenge og deres majoritetsidentitet som *danskere*, hvilken giver dem en oplevelse af at være hævet over *udlændingene* og *muslimerne*, samtidig

med at de ved at de er udenfor, fordi de ikke har den muslimske indvandreridentitet, der giver status internt i klassen. Som Casper viser her, er den muslimske identitets status noget, der tit bliver talt om mellem drengene:

Casper: De siger det er bedre at være muslim.

Laura: Ja.

Casper: Fordi hvis man tror på deres Gud så kommer man i himlen.

Laura: Men hvis de siger, at det er bedre at være muslim, hvad siger du så?

Casper: Så siger jeg ... De spørger mig hele tiden: "Hvad vil du helst være – dansk eller muslimsk?", så siger jeg, "det ved jeg jo ikke, for jeg har ikke prøvet at være muslim", så jeg ved det jo ikke.

Laura: Nej. Hvad tænker du, når de siger sådan?

Casper: Jeg tænker, at jeg vil hellere ..., fordi ... jeg må hellere være det som jeg har prøvet, end lige pludselig prøve noget nyt... Sådan tænker jeg.

Laura: Ja, hvad er det smartest at være i klassen?

Casper: Det ved jeg ikke. Men Yosef siger, at det er smartest at være muslim, fordi de er flest.

(Casper, 6. kl.)

Hvor en anden af de etnisk danske drenge, Frederik, ikke deltager i balladen og derfor bliver regnet for "ligesom en pige", er de sidste to etnisk danske drenge, Casper og Rasmus, bevidste om at de kun er med i balladefællesskabet som perifere medlemmer og gennem deres demonstration af loyalitet og hård maskulinitet. Samtidigt ved de, at de har en mulighed for at få anerkendelse som dygtige og gode elever, hvis de stopper balladen. Da drengene kom i 6. kl. opgav de da også at hænge på og valgte andre venskaber, men blev så opfattet som *pattede* og *forrædere* af klassens etniske minoritetsdrenge (Gilliam 2006). Det er her vigtigt at se, at de etniske minoritetsdrenge i 4a ikke har samme mulighed for at finde en alternativ kilde til status og anerkendelse; at opgive balladen og tilpasse sig skolens og forældres krav er simpelthen ikke de sociale ofre værd, det ville betyde. De kan ikke blive gode elever, de kan ikke få majoritetens status som *danske*, og vil blot blive drillet og regnet for *pigede*. Samtidig har disse drenge motivet for opposition, fordi de oplever skolen som langt mere undertrykkende end andre børn og oplever, at de er

dårlige elever, som ikke kan leve op til deres forældres forventninger og derfor kun har de andre drenge tilbage at søge anerkendelse hos.

Ballademagerrollen er dog også svær at modsætte sig, fordi fremkomsten af den oppositionelle kulturelle form betyder, at den forbindes med drengenes etniske identitet. Ballade og denne måde at være dreng og skoleelev er blevet en komponent i drengenes kulturelle identitet, således at det at være *muslim* og *indvandrer* forbindes så stærkt med maskulin og oppositionel adfærd, at drengene risikerer deres etniske identitet ved at tilpasse sig skolen.

Hvad vi ser, er at det kønnede og etniske mønster, der fremkommer af privilegering og marginalisering bliver selvforstærkende, fordi det er med til at konstruere kategorierne *danskere* og *muslimer* og *indvandrere* og igen bliver formative for børns venskabs- og identitetsstrategier og dermed for konstruktion af kulturelle praksisser og fællesskaber i skolen. Den samme tendens, dog blot i forhold til andre identitetskategorier, kan man se i engelske og amerikanske skoler, hvor de sorte drenges form tilstræbes som mere maskulin (Connolly 1998: 97, Frosh et al. 2002: 150–154, Youdell 2003, Ferguson 2004 [2001]) og hvor sorte elever bebrejdes for ”acting white”, hvis de tilpasser sig skolens krav og forsøger at klare sig godt (Ogbu 1987: 330). I disse skoler ser man, at den oppositionelle maskulinitet er blevet hegemonisk og definerer en alternativ status i at være hård, aggressiv, fysisk stærk, behandle piger sexistisk og indgå i aktiv ikke-læring. Det gør at marginaliserede drenge kan udfordre majoritetselevens position som bedre elever og dermed deres kulturelle kapital.

På trods af disse ligheder viser der sig også en vigtig forskel i hvilke kulturelle ressourcer man til forskellige tider og i forskellige samfund trækker på i definitionen af minoritetsmaskulinitetens alternative status. I såvel engelske som amerikanske skoler koncentrerer mange sorte drenge sig om at være gode til sport og musik (Connolly 1998, Frosh et al 2002, Ferguson 2004 [2001]), ligesom sorte elever i USA samles om et forestillet fællesskab af afro-amerikanere, som tilskrives en fælles historie og kulturel identitet (Fordham 1996). Men selvom de etniske minoritetsdrenge i danske skoler spejler sig i repræsentationer af den sorte gangster, trækker de styrke og identitet fra helt andre kulturelle ressourcer, hvilket giver deres opposition andre betydninger. Det er her at de interetniske forhold får vigtighed igen, da den fælleskategori de etniske minoritetsbørn i Danmark samler sig om, er defineret af hvad de har tilfælles i modsætning til den danske kategori.

Den muslimske identitet som kilde til alternativ status

På Sønderskolen er skellet sat mellem *danskere* og det der skiftevis kaldes *muslimer*, *indvandrere* eller *udlændinge*. Børnenes anvendelse af de sidste kategorier viser på den ene side, at børnene har overtaget de ofte stigmatiserede kategorier de tilskrives af majoritetssamfundet, som udviser de blandt andet etniske forskelle, der er imellem dem. Det skal dog på den anden side ikke forklejnes, at de etniske minoritetsbørn faktisk føler, at de har noget tilfælles med andre muslimske etniske minoritetsbørn på grund af deres fælles religion og erfaringer som minoriteter i Danmark. Når jeg spørger de etniske minoritetsbørn i 4a, hvem de føler sig ens med i klassen, nævner de således andre etniske minoritetsbørn af det samme køn, men ofte børn af anden etnisk baggrund end dem selv. Dertil er det vigtigt at se, at de også finder styrke i den muslimske fælleskategori, der samler dem på tværs af etniske skel. At høre til i denne kategori giver en numerisk styrke, som er vigtig for børnene (f.eks. udtrykt i et fokus på hvem der er ”flest”, som i interviewcitaterne ovenfor).

Men at være *muslim* giver også børnene en moralsk styrke, som betyder at de kan hamle op med de ellers overlegne *danskere*. Når børnene definerer sig som *muslimer* kan de etablere en ramme, hvor *danskerne* er de underlegne, de forkerte og de dårlige mennesker, som for eksempel, igen illustreret af citatet ovenfor, ikke kan komme i himlen. Men fokuset på at være *muslim* synes også afstedkommet af, at de etniske minoritetsbørns identitet defineres i modsætning til *danskerne*. I 4a nægter de alle at være *danske* eller sågar *halvt danske* og kun få taler om at være *en smule danske*. Selvom de fleste er født og opvokset i Danmark, mener både de og de etnisk danske børn, at man kun kan være *dansker*, hvis ens forældre er *danske* og siger som bevis på de etniske minoritetsbørns ikke-danskhed, at de ikke taler som *danskere* og har en anden hud- og hårfarve end *danskere*. At være *dansk* er således defineret af blod, sprog og hvide raciale træk.

Hvad der dog også viser sig at definere den danske kategori for de etniske minoritetsbørn i klassen, er den kristne identitet. De udtrykker blandt andet, at det er umuligt for dem at være *danske*, fordi de er *muslimer*, og *danskere* er *kristne*. En sådan forståelse kunne fortolkes som et tegn på, at børnene har opsnappet en central komponent i den danske identitet. Men det kunne også ses som et eksempel på, hvordan deres

opfattelse af identitetskategorier defineres af modsætningen imellem kategorierne. Når de selv definerer sig som *muslimer*, bliver det kristne i den danske identitet trukket frem som et definerende element ved identiteten. Og modsat trækker deres oplevelse af at være udelukket fra majoritetens kategori, deres muslimske identitet frem, fordi det netop er det kristne i den danske kategori som udgør den markerede barriere. Samtidigt oplever børnene igen og igen at være forkerte og anderledes i skolen, netop fordi den danske skole ikke er sekulær, men lukker ved helligdage, fejrer kristne højtider, underviser i kristendom og i det danske samfunds kristne historie. Det er da også især ved sådanne lejligheder, at de etniske minoritetsbørn taler højt om at være *muslimer* og diskuterer deres religion indbyrdes. Sådant markerer og tydeliggør skolens dansk-kristne identitet netop børnenes muslimske identitet og gør den til et samlingspunkt for deres fællesskab og opposition til skolen.

For de etniske minoritetspiger er modsætningen mellem *danskere* og *muslimer* ikke så stærk, men de taler ofte indbyrdes om muslimske leveregler og om hvad de som muslimske piger i modsætning til *danskerne* ikke må – eller ofte ikke vil. Sådant bliver deres muslimske identitet defineret af lige præcis de punkter, hvor de er forskellige fra *danskerne*, såsom at gå med tørklæde, ikke at spise svinekød, ikke være tilladt så mange ting. Den samme oppositionelle logik præger de etniske minoritetsdrenges forståelse af hvad det vil sige at være *muslim* og *dansk*, men de er på en anden måde optaget af deres muslimske fællesskab. En stor del af drengenes samtaler omhandler islam og hvem der har sagt eller gjort noget *haram*, hvem der ikke holder Ramadanen, hvor mange gange de beder, hvem der ikke beder nok og hvem der har sagt noget strengt om *muslimer*. Under Ramadanen i 6. kl. driller de hinanden med, at de skal ud og drikke en masse vand, når de skal på toilettet, og enhver ansats til at spise bliver bemærket. Også pigernes brug af tørklæde bliver kommenteret.

Det særegne er, at drengene kobler deres fællesskab som muslimske indvandrere med deres maskuline fællesskab om ballade. De oplever, at de som muslimer er i konflikt med *danskerne* i skolen og oplever at deres ballade og aggressive adfærd er en del af denne konflikt. Deres konstruktion af et oppositionelt kulturelt fællesskab kombinerer således den muslimske identitet og religiøs rettro med ballade og hård maskulinitet. Lærerne ærgrer sig over denne adfærd og over at drengene går så meget op i religion, og har så travlt med at holde øje med hvorvidt de andre muslimske børn overholder de forskellige religiøse forskrifter,

men ikke tillægger idealet for god muslimsk adfærd større betydning. De oplever at drengenes fokus på rettro er et tegn på at forældrene opdrager børnene i en bestemt muslimsk kultur og selv er meget religiøse.

I modsætning hertil mener jeg, at man skal se dette fokus på det muslimske fællesskab og på bestemte fortolkninger af islam som en del af børnenes oppositionelle identitet og konstruktion af nye kulturelle former, der er tæt knyttet til deres erfaringer og position i skolen. Når drengene oplever, at det altid er dem, de definerer som *muslimske drenge*, der laver ballade og disciplineres hårdt, er det med til at konstruere forbindelsen mellem den muslimske identitet og ballade. Samtidigt ved drengene godt, at de til forskel fra pigerne ikke er *gode muslimer* i forstanden gode mennesker og artige elever, men her kan de i stedet finde styrke i at overholde de forskellige praksisregler som eksempelvis at bede og spise. Det skal også bemærkes, at netop denne interesse for praksisreglerne ikke behøver at betyde en særlig stærk religiøsitet, men også er en måde at styrke det oppositionelle fællesskab, som de har etableret imellem sig. Jeg kan ikke afgøre hvor religiøse disse drenge er, men det er kun et fåtal af drengene i 4a, der fortæller om en lignende interesse for de religiøse regler i deres hjem. Deres interne snak om regler – om hvem der overholder og ikke overholder dem, og deres mobning af dem, der ikke gør – kan i stedet ses som en form for dyrkelse af fællesskabet, dets opposition til de kristne danskere og patruljering af grænserne omkring det. Sådant rykker den muslimske identitet ved billedet af de *ordentlige danskere* og *umulige indvandrere* og giver børnenes etniske og religiøse kategori legitimitet og moralsk styrke.

Konklusion: Børns kulturmøder og kulturkonstruktion i skolen

Hvad vi således ser, er at de etniske minoritetsdrenge oplever oppositionelle kulturelle former etableres omkring den modsætning børnene oplever mellem *danskere* og *muslimer* i skolen og trækker på religiøse ressourcer i konstruktionen af den oppositionelle identitet og praksis. Når der skabes et skel mellem de *ordentlige danske børn* og *umulige tosprogede drenge* i skolen skal det derfor ikke ses som resultat af et kulturmøde mellem to kulturer, med radikalt forskellige opdragelsesformer. Det er som sagt en grov forsimpning at tale om at indvandrerfamilier har den samme kultur.

Men det interessante er, at der i det danske samfund og især i skolen sker en vis homogenisering eller rettere nyproduktion af en fælles identitet og fælles kulturelle praksisser omkring minoritetspositionen og den delvist udefradefinerede kategori *indvandrere* og *muslimer* og dennes relation til *danskere*, som betyder, at børn fra denne kategori tilsyneladende etablerer et kulturelt fællesskab omkring fælleskategorien som *muslimer*, *indvandrere* eller *udlændinge*. Dette fællesskab er dog i stor udstrækning skabt omkring en fælles modsætning til *danskere* og som reaktion på og dermed som en slags tilpasning til den marginalisering børnene oplever. Det vil sige til delegitimeringen af deres kulturelle former, det ulige magtforhold mellem majoritet og minoritet i skolen og til børnenes erfaringer med at være de umulige børn og dårlige elever i skolen.

Referencer

- Barth, F. 1998 [1969]. Introduction. I: F. Barth, red. *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984 [1979]. *Distinctions. A Social Critique of the Judgement of Taste*. New York and London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology* 32:1–17.
- Connolly, P. 1998. *Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in a Multi-ethnic, Inner-city Primary School*. London & New York: Routledge.
- De Castro, L. R. 2004. Otherness in me, otherness in others. Children's and youth's constructions of self and other. *Childhood* 11(4):469–493.
- Derrida, J. 1972. *Positions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Enzensberger, H. M. 1994. *Med udsigt til borgerkrigen*. Gyldendal, København.
- Ferguson, A. A. 2004 [2000]. *Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Fordham, S. 1996. *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fordham, S. & J. U. Ogbu. 1986. Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review* 18(3):176–205.
- Frosh, S., A. Phoenix & R. Pattman. 2002. *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gilliam, L. 2005. "Det er os der laver ballade." Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole. I: L. Gilliam, K. F. Olwig & K. Valentin, red. *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzel.
- Gilliam, L. 2006. *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. PhD-afhandling. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Koefoed, J. 2003. *Elevpli. Inklusion – eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. PhD-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Laclau, E. 1997. Populistisk brud og diskurs. I: E. Laclau, C. Mouffe & C. Jensen, red. *Demokrati og hegemoni*. København: Akademisk Forlag.
- Levinson, B. A. & D. Holland. 1996. The cultural production of the educated person: An introduction. I: B. Levinson, D. Foley & D. Holland, red. *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: SUNY Press.
- Lewis, A. E. 2003. *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Mach, Z. 1993. *Symbols, Conflict and Identity. Essays in Political Anthropology*. New York: State University of New York Press.
- Ogbu, J. 1986. The consequence of the American caste system. I: U. Neisser, red. *The School Achievement of Minority Children. New Perspectives*. Hillsdale, New Jersey & London: L. E. Associates, Publishers.
- Ogbu, J. 1987. Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18:312–334.
- Priour, A. 2002. Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *KONTUR* 6:4–12.
- Roy, O. 2004. *Den globaliserede islam*. København: Forlaget Vandkunsten.
- Staubæs, D. 2004. *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Willis, P. 1977. *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.
- Youdell, D. 2003. Identity traps or how black students fail. The interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education* 24(1):84–102.

Laura Gilliam
Institut for Pædagogisk Antropologi
Danmarks Pædagogiske Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 Kbh NV, Danmark
e-post: lagi@dpu.dk

R