

# Underviseres konstruktioner af nyankomne elever i modtageklasser

*- en kvalitativ undersøgelse*



---

Rapportens samlede antal tegn  
(med mellemrum & fodnoter): 191.628

Psykologi, 10. Semester  
Speciale

Svarende til antal normalsider: 79,85

Aalborg Universitet  
15. november, 2017

Anne Gaarde Thomsen: 20115163

Vejleder: Thomas Borchmann

## Abstract

Foreign newcomers in the compulsory school age, who are residing minimum six months in Denmark, are committed to start in school and participate in a preparatory arrangement with the purpose of being educated in Danish as second language. One form of arrangement is a preparatory class where the newcomers temporarily have most of their lessons. These classes have recently been subject for political interest due to the refugee crisis, however the academic research on this topic is held to a minimum (Rambøll, 2015, p.1). In addition to that studies (e.g. Rosenthal & Jacobsen, 1968) have shown that teachers' conceptions of their pupils can impact on the pupils' academic competences and self-perceptions.

Therefore, this thesis aims to investigate how teachers construct newcomer pupils in preparatory classes and which potential consequences these constructions might have for the pupils' participation in class. To cover this aim four semi-structured qualitative interviews with preparatory class-teachers were conducted. They represented two schools from the same municipal in Jutland. In advance of the interviews 1-2 whole days of classroom-observations in each teacher's class were carried out. The analytic method used to interpret the interviews was conventional qualitative content analysis, which focuses on an inductive systematic process of coding with a view to identifying patterns and themes in the empirical material (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

From the investigation, four different constructions of the newcomer pupil by the teachers were deduced. One can be defined as the *school-norm possessing versus not school-norm possessing pupil*. It is to some extent rooted in an ethnic distinction where newcomers with non-western, Middle Eastern background as a group are problematized for their previous schooling in an authoritarian school-culture as well as their cultural acquaintance from home. In contrast, western newcomers as a group is characterized as school-norm possessing and with parents being positively supportive. Here stereotypes were reproduced. Another construction is defined the *psychic vulnerable versus the not psychic vulnerable pupil* where a differentiation is

seen in the cause of the vulnerability. Refugee-pupils are often referred to as vulnerable because of former or present mental loadings, whereas other vulnerabilities causing special needs for the newcomers goes across basis for residence and is attributed to inherent problems such as dyslexia or autism. A third construction is classified the *legit mother tongue-using* versus *illegitimate mother tongue-using pupil* where it is found that the pupils are constructed on behalf of how they use their mother tongue appropriately according to the teacher's conceptions. Finally is a construction called the *school-supported* versus the *non-school-supported pupil*. It is rooted in a social distinction where pupils having qualifications from previous schooling and/or parents who values education is seen as resourceful in comparison to those who have not. This construction goes across ethnicity.

Overall the study indicates that the newcomers are constructed from a deficit-understanding, where they as a group is understood in terms of their different needs and linguistic and cultural lacks compared to the established majority. The ethnical Danish pupil is defined as the ideal they are assessed against. This construction implicates that the newcomers is considered in need of compensatory education in environments where they can feel safe with equals and be taught with educational forms concordant to their needs. This deficit-comprehension might have different consequences. The teachers' understanding of the newcomers' lack of linguistic competences and the following intensive focus on second language development can cause that the newcomer does not get the best learning opportunities for maintenance of the mother tongue and acquisition of the subject knowledge. Paradoxically, this might end up affecting the second language development too. Furthermore, there is a risk, that when the teachers explain the pupils' situation in school with reference to different social, psychic, or ethnic-cultural conditions outside of school they might overlook the school's part. There is an indication that the school has a composition with a mono-cultural and mono-linguistic hegemony, where the newcomers' linguistic and cultural preconditions not are approved. This might force the newcomers into either trying to conform through an assimilative strategy or oppose, by resisting the school's

authorities, and instead try to establish alternative communities, where their background and identity is acknowledged.

**Til de nyankomne børn jeg mødte i modtageklassen under min studieorlov:**

*Vi delte ikke samme talte sprog*

*Men kropssproget fortalte*

*Jeres rejse i Danmark var først lige begyndt*

*Men havde for flere allerede været for lang*

*I der, når alt kommer til alt, er børn på lige fod med verdens andre børn*

*Jeg skylder jer*

*Vi skylder jer*

*At gøre os umage i forsøget på at forstå*

*Så vi kan skabe den vej*

*Der sender jer godt på vej*

*Det er mit ansvar - som en af de voksne*

# Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEMFOMULERING .....	2
1.2. BAGGRUND FOR SPECIALETS EMNEVALG .....	2
1.2.1. Almene bevæggrunde .....	2
1.2.2. Personlige bevæggrunde .....	4
1.3. FREMGANGSMÅDE .....	5
1.4. VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT .....	6
1.5. LÆSEVEJLEDNING .....	7
<b>2. OM MODTAGEKLASSEOMRÅDET .....</b>	<b>9</b>
2.1. ORGANISERING OG LOVGIVNING .....	9
2.1.1. Folkeskoleloven - dansk som andetsprog .....	10
2.1.2. Undervisningsretningslinjer - dansk som andetsprog .....	11
2.2. MODTAGEKLASSEN – EN DELINTEGRATIV MODEL .....	12
2.3. NYANKOMNE ELEVER – DEMOGRAFISKE KARAKTERISTIKA .....	13
2.3.1. En divergent elevgruppe .....	16
2.4. OPSAMLING .....	16
<b>3. UNDERVISERES ELEVKONSTRUKTIONER.....</b>	<b>17</b>
3.1. GENERELLE KONSTRUKTIONER AF ELEVFUNCTIONEN .....	17
3.1.1. Forestillinger om den normale elev jf. Bartholdsson .....	18
3.1.2. Forestillinger om den normale elev jf. Gilliam .....	20
3.2. KONSTRUKTIONER AF DEN ETNISKE MINORITETSELEV .....	21
3.2.1. Etniske minoritets elever .....	21
3.2.2. Konstruktion af etniske minoritets elever jf. Gitz-Johansen .....	22
3.2.3. Konstruktion af etniske minoritets elever jf. Gilliam.....	23
3.3. KONSTRUKTIONER AF MODTAGEKLASSELEVEN .....	25
3.3.1. Den nyankomne elev som sårbar .....	25
3.3.2. Underbygning af sårbarhedskonstruktionen .....	25
3.3.3. Udfordringer af sårbarhedskonstruktionen .....	27
3.3.4. Øvrige konstruktioner .....	28
3.4. OPSAMLING .....	29
<b>4. METODE.....</b>	<b>30</b>
4.1. ET KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN .....	30
4.1.1. Overvejelser bag kombineret metode .....	30
4.2. FORSKERENS ROLLE .....	32
4.2.1. Forforståelse .....	33
4.3. REKRUTTERING AF MODTAGEKLASSEUNDERVISERE .....	33
4.3.1. Top-down rekruttering.....	34
4.3.2. Rekruttering via iagttagelserne .....	34

4.4. FORSKNINGSPINTERVIEWET .....	35
4.4.1. Interviewguide .....	35
4.4.2. Interviewsituationen .....	37
4.4.3. Transskription .....	39
4.5. ANALYSEMETODE: KVALITATIV INDHOLDSANALYSE .....	40
4.6. ETISKE OVERVEJELSER .....	42
4.6.1. Mikroetik .....	42
4.6.2. Makroetik .....	44
<b>5. ANALYSE .....</b>	<b>45</b>
5.1. SKOLERNES MODTAGEKLASSEORGANISERING .....	45
5.1.1. Grønnebakkeskolen .....	45
5.1.2. Mejsedalsskolen .....	46
5.2. ELEVKONSTRUKTIONER .....	47
5.2.1. Mål .....	47
5.2.1.1. Dansksproglig kvalifikation .....	47
5.2.1.2. Skolenormsforståelse .....	48
5.2.2. Forudsætninger og forhindringer for målopnåelse .....	51
5.2.2.1. Forudgående skolefærdigheder .....	52
5.2.2.2. Forudgående skolenormkendskab .....	52
5.2.2.3. Tryghed fra ligestillede .....	56
5.2.2.4. Sårbarheder .....	59
5.2.2.5. Modersmålet .....	61
5.2.2.6. Særlige behov .....	66
5.2.2.7. Forældreopbakning .....	69
5.2.2.8. Undervisningsformer .....	74
5.3. Opsamling .....	76
<b>6. DISKUSSION .....</b>	<b>78</b>
6.1. IMPLIKATIONER AF ELEVKONSTRUKTIONER .....	78
6.1.1. Forståelsen af eleven som ikke-skolenormsbesiddende subsidiært ikke-skolestøttet .....	79
6.1.2. Forståelsen af eleven som psykisk sårbar .....	81
6.1.3. Forståelsen af eleven som ikke-sprogbeherskende .....	82
6.2. KVALITETEN AF DEN PRODUCEREDE VIDEN .....	86
<b>7. KONKLUSION .....</b>	<b>89</b>
<b>8. PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>91</b>
<b>9. REFERENCELISTE .....</b>	<b>93</b>

## **BILAGSOVERSIGT**

Samtlige bilag kan findes på den vedlagte USB-nøgle.

- Bilag 1:** Informationsmail til afdelingsledere
- Bilag 2:** Informationsmail til andre berørte undervisere
- Bilag 3:** Samtykkeerklæring
- Bilag 4:** Iagttagelsesovervejelser og forløb
- Bilag 5-8:** Observationsbeskrivelser
- Bilag 9-10:** Elevoverblik ift. observationer
- Bilag 11:** Interviewguide med forskningsspørgsmål
- Bilag 12-15:** Interviewguides med observationseksempler
- Bilag 16-19:** Interviewtransskriptioner
- Bilag 20:** Kodningsskema



# 1. Indledning

I en artikel på folkeskolen.dk fra 2016 insisterer Bergthóra Kristjansdóttir, der er lektor på Danmarks Institut for Pædagogik og Undervisning og forsker i tosprogedes undervisning, på nødvendigheden af at interessere sig for nyankommenhed som et selvstændigt karakteristikum, når det handler om integrationen af nyankomne børn og unge i den danske folkeskole (Bangild,2016). Kristjansdóttir udtaler:

Børnene har en helt særlig karakteristik med sig ved at være nyankomne. Derfor skal vi se dem som det - nyankomne - og ikke kun som tosprogede. Nyankommenhed er et fagfelt, vi skal forpligte os på. (ibid.)

Nyankomne børn og unge kan umiddelbart defineres som børn og unge i den undervisningspligtige alder, der er ankommet til Danmark fra et andet land og skal opholde sig her over seks måneder. Disse børn og unge har jf. den nuværende lovgivning både krav på - og pligt til - skolegang og en samtidig tilknytning til en form for modtageordning, hvor de kan få basisundervisning i dansk som andetsprog (Pérez & Kristjansdóttir,2016,p.35f). Modtageordningernes form kan variere afhængigt af den specifikke kommune og skole, men en såkaldt modtageklasse<sup>1</sup>, der fungerer som midlertidigt klasseundervisningsmiljø for de nyankomne elever, udgør én mulig organisering (ibid.). Fælles for alle modtageordninger er imidlertid, at de nyankomne børn og unge bl.a. interagerer med fagprofessionelle af forskellig slags. Fagprofessionelle hvis opgave det er at hjælpe de nyankomne videre til ordinær skolegang. Det er netop de fagprofessionelles konstruktioner af de nyankomne børn og unge, der er emnet for denne specialeafhandling. Konkret er fokus lagt på de konstruktioner, som undervisere i modtageklasseregi laver, og den mulige betydning disse konstruktioner kan have for eleven.

---

<sup>1</sup> Kaldes også modtager- eller modtagelsesklasse. Begreberne har samme betydning og her anvendes modtageklasse.

## 1.1. Problemformulering

Problemformuleringen, der søges besvaret med dette speciale, er:

- **Hvilke mønstre kan findes i modtageklasselæreres konstruktioner af nyankomne elever, og hvilke konsekvenser kan disse konstruktioner tænkes at have for elevernes deltagelse i klassen og undervisningen?**

Modtageklasselærernes<sup>2</sup> elevbetragtninger betegnes her *konstruktioner* og anskues både at være formet af, samt virke formende for, den sociale, historiske og kulturelle sammenhæng, som de dannes i. Med begrebsbrugen lægges endvidere et kritisk blik på elevbetragtningerne mhp. at diskutere de potentielle konsekvenser af konstruktionerne (Burr,1995,p.5). Ved *nyankomne elever* opfattes, som nævnt, den samlede gruppe af udenlandske børn og unge i den undervisningspligtige alder, der kommer til Danmark med et andet modersmål end dansk. Der differentieres ikke ift. hvilket opholdsgrundlag, der ligger bag elevernes virke i modtageklassen (Bunar,2015,p.9). Med *deltagelse* forstås konstruktionernes potentielle konsekvenser for elevens deltagesmuligheder i modtageklassen socialt og fagligt, såvel som elevens mulighed for at overgå til deltagelse i folkeskolens almenklasser<sup>3</sup>.

## 1.2. Baggrund for specialets emnevalg

De forskellige motivationer, af henholdsvis almen og personlig karakter, der har ligget til grund for valget af specialeemne, præsenteres herefter.

### 1.2.1. Almene bevæggrunde

Tre almene bevæggrunde for at belyse undervisernes konstruktioner af den nyankomne elev er: 1) at der er utilstrækkelig forskning på området, 2) at emnet er aktuelt, og 3) at konstruktioner kan hævdes at have væsentlig betydning for elever.

---

<sup>2</sup> Fremadrettet omtalt som undervisere.

<sup>3</sup> Rambøll (2016) betegner ordinær skolegang som almentilbud og almenklassen, mens Pérez & Kristjánsdóttir (2016) kalder det mainstreamklassen. Ingen af begreberne kommer udover at give associationer til modtageklasser som hørende udenfor normalen (ibid.,p.37). Her bruges almenklasse.

Hvad angår dansk forskning ift. nyankomne børn og unge i uddannelsessystemet generelt, men også specifikt ift. de modtageordninger der findes, kan denne beskrives som begrænset (Bangild,2016;Rambøll,2015,p.1,Kristjansdóttir & Perez,2016,p.40). Rambøll udgav i efteråret 2015 et *Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever* bestilt af Undervisningsministeriet (UVM). Her indgik studier fra perioden 2000-2015, og syv af de medtagne havde berøring med dansk kontekst. Ingen af disse var fra efter folkeskolereformen i 2013 (Rambøll,2015,p.1;8). Trods begrænset forskning har nyankomnes skolestart været et aktuelt tema på den politiske dagsorden de seneste år. Ifm. de massive flygtningestrømme gennem Europa, der nåede sit hidtil højeste i dansk regi i efteråret 2015, oplevede kommunerne et pres på det generelle modtagelsessystem, hvor det blev svært at efterleve retskravene pga. en diskrepans mellem de tildelte ressourcer og mængden af ankomster (Regeringen og KL,2016,p.1). Det skabte i uddannelsespolitisk regi en del debatter, der førte til ændrede rammer for modtageordningerne med topartsaftalen indgået i foråret 2016 mellem regeringen og Kommunernes Landsforening (KL). Sigtet var at give kommunerne mere fleksible vilkår ift. tilrettelæggelsen af skoletilbuddene for nyankomne børn og unge. De konkrete tiltag af relevans for modtageklassen uddybes senere (ibid.,p. 4).

Baggrunden for at undersøgelsens fokus er på undervisernes elevkonstruktioner, og dermed afgrænser sig fra at belyse de nyankomnes egne oplevelser, skal findes i de konsekvenser, konstruktioner kan antages at have. Robert Rosenthal og Leonore Jacobsens klassiske sociale eksperiment (1968) tjener til eksempel. De undersøgte sammenhængen mellem underviseres elevforventninger og elevernes skolepræstation. Underviserne blev informeret om, hvordan bestemte børn, ud fra en test, var vurderet til fremadrettet at undergå en rivende intellektuel udvikling. Reelt fandtes testen ikke, ligesom børnene var tilfældigt udvalgte (ibid.,p.16). Resultatet, der i folkemunde kendes som *Rosenthal-effekten*, viste at undervisernes opfattelser havde en afsmittende virkning. De elever, underviserne var blevet primet til at kunne forvente sig positivt af endte også med større faglig succes sammenlignet med kontrolgruppen (ibid.,p.17). Det blev antaget, at det samme ville gøre sig gældende med omvendt

fortegn, så negative forventninger ligeledes ville føre til reduceret akademisk præstation (Gitz-Johansen,2006,p.70ff). I England, der har haft en større tradition for forskning i underviserforståelsers betydning for elevkategorien etniske minoriteter, har et gennemgående fund været, at de er væsentlige for minoritets elevernes skolegang og identitetsdannelse (Gitz-Johansen,2003,p.67). Konstruktioner er derfor ikke så uskyldige, som de umiddelbart kan synes. De har virkelige effekter for den praksis, de optræder i: *"Descriptions or constructions of the world therefore sustain some patterns of social actions and exclude others"* (Burr,1995,p.5). De konstruktioner underviserne gør sig, intenderede som uintenderede, i modtageklassen, er derfor af betydning for den nyankomne elev.

### 1.2.2. Personlige bevæggrunde

Min personlige motivation for afhandlingens emne skal findes i en praksisoplevelse fra efteråret 2015, der skabte refleksion over forskellige konstruktioners betydning. I min orlov havde jeg for en periode job som fast vikar i en modtageklasse. Klassen manglede akut hænder pga. flygtningekrisen. På vej mod første møde med klassen siger en leder fra skolen: *"Anne, nu er du jo psykolog, så vi tænkte på.."*. *"Studerende"* afbryder jeg, og sætter en imaginær kasket på hovedet for at understrege min pointe. *"Jovist, men vi tænkte på, om du nu, hvor du alligevel var dernede, kunne kigge lidt på [elev]. [Elev] laver mange underlige lyde på upassende tidspunkter, som er enormt forstyrrende i undervisningen"*. Det, der mødte mig, var et klasserum, hvor elevantallet snart rundede de 20<sup>4</sup>, og hvor størstedelen af eleverne, i den faste undervisers fravær, bogstaveligt talt brugte mere tid på at fare omkring og stå på bordene end siddende ved deres plads. Jeg, vikaren, var tilsyneladende dumpet ned i en klasse, hvor den fornødne organisering af rammerne og allokering af personaleressourcer ikke havde kunnet følge med elevtilslutningen. Børnene reagerede, fra mit perspektiv, på det kaos, de fornemmede i kulissen. Umiddelbart irrationelle handlinger kan altså også ansues som rationelle handlinger, der udføres af elever som reaktion på uhensigtsmæssige strukturer. Opfordringen ift. eleven blev aldrig en opgave, jeg tog på mig, og pointen er ikke at afgøre de forskellige observationers sandhedsværdi.

---

<sup>4</sup> Den daværende lovgivning tillod et elevantal på maksimalt 12.

Eksemplets formål er at understrege relevansen af, at rette blikket mod undervisernes konstruktioner, da vi som voksne og fagpersoner er medkonstruktører af den praksis, der udfolder sig. Herigennem påvirkes elevernes selvforståelse af de antagelser og konnotationer, der gøres ift. deres handlen (Gilliam, 2009; Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Disse almene og personlige motiver udgør baggrunden for afhandlingens emnevalg. Nu præsenteres opgavens fremgangsmåde.

### 1.3. Fremgangsmåde

Afhandlingen indledes med en introduktion af undersøgelsens kontekst. Her beskrives de overordnede politiske og institutionelle arrangementer, som modtageklassen er indlejret i, før karakteristika ved de nyankomne elever præsenteres. Dernæst gennemgås udvalgte undersøgelser fra den eksisterende forskning med perspektiver på underviseres konstruktioner af elever i folkeskolen. Afsnittet er tredelt, så der til en start ses på underviseres *generelle konstruktioner af elevfunktionen*, og derefter på underviseres konstruktioner af henholdsvis *etniske minoritetselever* og *modtageklasselever* som specifikke elevkategorier. I forlængelse af de to kapitler følger en beskrivelse af de metodiske overvejelser og valg ifm. afhandlingens empiriske undersøgelse. Det er primært problemformuleringens første del, *hvordan undervisere i modtageklasser konstruerer den nyankomne elev*, der belyses empirisk. Dataindsamlingen består af semistrukturerede forskningsinterviews med fire modtageklasseundervisere. Interviewene er udført pba. kortere forudgående klasserumsobservationer i de pågældende underviseres klasser. Den indsamlede empiri fortolkes i analysen med brug af kvalitativ indholdsanalyse. Resultaterne fra analysen inddrages, sammen med den øvrige del af afhandlingen, i diskussionen, hvor problemformuleringens anden del, *hvilke konsekvenser disse konstruktioner kan tænkes at have for elevernes deltaelse i klassen og undervisningen*, diskuteres. Besvarelsen af anden halvdel har en mere stipulerende karakter, fordi det rækker udover, hvad den empiriske undersøgelse kan afdække. I diskussionsafsnittet optræder derudover en metodisk refleksion over kvaliteten af den producerede viden. Afhandlingen afrundes med en perspektivering til det praktiske psykologarbejde indenfor den kommunale Pædagogiske Psykologiske Rådgivning (PPR).

## 1.4. Videnskabsteoretisk afsæt

Afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt tager udgangspunkt i Jürgen Habermas' (1971) deling af viden i tre former med hver sin erkendelsesledende interesse (ibid.,p.308). Én vidensform er den *empirisk-analytiske*, der forbindes med naturvidenskaberne og føres tilbage til positivismen. Her skabes viden igennem kontrollerede, afgrænsede studier med sigtet at afdække lovmæssige årsagsvirkningssammenhænge. Idealet er objektive, neutrale beskrivelser af et fænomen, der kan bruges til at forudsige fremtidige effekter (ibid.,p.303;308). Erkendelsesinteressen er her teknisk: *"Den praktiske betydning af empirisk-analytisk viden er derfor, at den kan omsættes i teknisk viden, der er effektiv ift. givne mål"* (Anderssen,2007,p.370f). Habermas (1971) er kritisk overfor at valorisere denne vidensform som den eneste gyldige. En anden vidensform er den *historisk-hermenutiske*, der associeres med humanvidenskaberne. Her er fokus på forståelse og fortolkning af mennesket, dets livsform, historie, intersubjektive forhold og sprog. Viden produceres her ud fra hermeneutikkens logik om en vekselvirkning mellem fordybelse i individets oplevelser, og samtidigt udvidelse af denne forståelse gennem løbende fortolkning. Forforståelsen, der indenfor den empirisk-analytiske vidensform ønskes elimineret, betragtes her som en forudsætning, hvorigennem individets viden bliver til. Erkendelsesinteressen beskrives her som praktisk (ibid.,p.309f). Endelig er der den *systematisk-handlingsmæssige* vidensform, der knyttes til den kritiske samfundsvidenskab. Her beskrives erkendelsesinteressen som emancipatorisk dvs. frigørende. Frigørelsen ligger i en (selv)reflekterende og kritisk forholden til: *"(...) hvornår konsensus om ideer og forestillinger er rationelt begrundet og i overensstemmelse med almene interesser, og hvornår den er udtryk for åben eller skjult magtanvendelse, bedrag eller manipulation, altså for illegitime magtforhold"* (Andersen,2007,p.371). Igennem refleksion over givne samfundsforholds udtryk for social ulighed eller undertrykkelse opstår potentialet for betragtninger om, hvordan samfundsindretningen potentielt kan gentænkes til det bedre (Habermas,1971,p.310). Specialet lægger sig i sporet af den frigørende erkendelsesinteresse med intentionen om at bibringe et kritisk blik på de konstruktioner, underviserne laver ift. de nyankomne elever og deres potentielle implikationer. Herved forstås, at de elevkonstruktioner, der træder frem, ikke betragtes

som naturgivne, men netop konstruerede - samfundsskabte – og som følge heraf er diskuterbare og muligt foranderlige.

## ***1.5. Læsevejledning***

### **Kapitel 1 – Specialets anliggende og opbygning**

I første kapitel er afhandlingens problemformulering og motivation blevet præsenteret sammen med specialets overordnede fremgangsmåde og videnskabsteoretiske udgangspunkt.

### **Kapitel 2 – Om modtageklasseområdet**

Her præsenteres undersøgelseskonteksten. Først introduceres de politiske og institutionelle arrangementer af betydning for modtageklassen. Dernæst placeres modtageklassen som en delintegrativ modtageordningsmodel, før karakteristika ved de nyankomne elever præsenteres.

### **Kapitel 3 – Underviseres elevkonstruktioner**

Her gennemgås udvalgte undersøgelser af underviseres elevkonstruktioner. Kapitlet er struktureret i tre afsnit, der behandler generelle konstruktioner af elevfunktionen samt hhv. konstruktioner af den etniske minoritets elev og modtageklasseleven.

### **Kapitel 4 – Metodiske overvejelser**

Her beskrives de metodiske overvejelser og oplevelser ifm. tilrettelæggelse og udførelse af et kvalitativt forskningsdesign bestående af klasserumsobservationer i kombination med semistrukturerede forskningsinterview af undervisere.

### **Kapitel 5 – Analyse**

Her analyseres den kvalitativt tilvejebragte empiri med brug af kvalitativ indholdsanalyse. Fokus er på at identificere de mønstre, der kan findes i undervisernes konstruktioner af deres nyankomne elever.

## **Kapitel 6 – Diskussion**

Her samles tråde fra undersøgelseskonteksten, teorigennemgangen og analysen mhp. at diskutere de potentielle implikationer af undervisernes konstruktioner for elevernes deltagelse i klassen og undervisningen. Desuden optræder en metodisk diskussion med refleksioner over kvaliteten af den producerede viden.

## **Kapitel 7 – Konklusion**

I konklusionen koncentrerer de relevante bidrag fra afhandlingens forskellige kapitler til en samlet besvarelse af problemformuleringen.

## **Kapitel 8 - Perspektivering**

Her afrundes specialet med perspektivering til det psykologiske arbejde indenfor PPR.



## 2. Om modtageklasseområdet

While the classroom is the scene of the battle the cause of the battle may lie elsewhere. (Ogbu,1981,p.93f)

Dette kapitel præsenterer de overordnede rammer for undervisning af nyankomne. Begrundelsen er, at rammerne har betydning for de konstruktioner, underviserne laver, og har mulighed for at lave, ift. deres specifikke modtageklasseelever lokalt. Først præsenteres de politiske og institutionelle arrangementer ift. modtageordningsområdet med fokus på modtageklassen. Dernæst typebestemmes modtageklassen, før karakteristika ved elevkategorien nyankomne introduceres.

### 2.1. Organisering og lovgivning

I sidste halvdel af 1970'erne fik de nyankomne for første gang særskilt uddannelsespolitisk opmærksomhed (Undervisningsministeriet,1979;BEK1976). Allerede i starten af 1970'erne havde en potentiel organisering af undervisningen for nyankomne dog set dagens lys. *Københavnmodellen* hed den og dækkede over oprettelse af særskilte modtageklasser, som der i 1975 var 19 af i København. Modellen blev legitimeret af en undersøgelse, der viste, at udenlandske elever med opstart i modtageklasser havde et års dansksprogligt forspring ved sammenligning med udenlandske elever, der havde opholdt sig min. fire år i Danmark, men ikke gået i disse (Bøgsted-Møller,1976,p.3). Efter opstartsfasen er litteraturen sparsom. Det antages, at det skyldes fremkomsten af en bevægelse mod direkte placering af de nyankomne i ordinære klasser. I slutningen af 1970'erne var to holdninger omkring undervisning af nyankomne således tilstede. Den *kulturel pluralistiske holdning* mente, de nyankomne skulle holddeles ud fra modersmålet, så der, udover danskundervisning, også kunne undervises i og på modersmålet. Heroverfor var en *assimilatorisk holdning*, der talte for at fordele de nyankomne på forskellige skoler og hurtigst muligt få dem tilknyttet almenklasserne. Elementer fra begge holdninger kan genfindes i den aktuelle debat, men rationaler fra den assimilatoriske er mest fremtrædende (Perez & Kristjansdóttir,2016,p.37f).

## 2.1.1 Folkeskoleloven - dansk som andetsprog

Grundloven siger, at alle børn og unge i den undervisningspligtige alder har ret – og pligt - til fri undervisning i den danske folkeskole (LOV,1953,§76). Det gør sig gældende for udenlandske børn og unge ved ophold på min. seks måneder (LBK, 2016,kap.5,§32). Af folkeskoleloven fremgår yderligere, at børn med andet modersmål end dansk, som mangler dansksproglige kundskaber, skal tilegne sig disse gennem andetsprogsundervisning: *”Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen”* (ibid.,kap.2,§5,stk.6). Undervisningen kan tilrettelægges som en integreret del af almenundervisningen eller i form af basisundervisning udenfor klassen, hvis behovet for sprogstøtte overskrider, at eleverne ved optagelsen kan deltage i almenklassens undervisning (BEK2016-1053.,§3-§4).

### 2.1.1.1. Basisundervisning af nyankomne udenfor almenklassen

Basisundervisningen udenfor almenklassen kan struktureres på tre måder:

- 1) Modtagelsesklasser, hvor eleverne i begyndelsen har alle eller en del af deres timer, jf. dog folkeskolelovens §25a, således at de efterhånden får en del af deres undervisning i en almindelig klasse.
- 2) [Modtagehold:] På særlige hold eller som enkeltmandsundervisning.
- 3) Udvidede modtagelsesklasser på 8.-10. klassetrin for tosprogede elever, der er flyttet til Danmark, efter at de er fyldt 14 år. (BEK2016-1053,§4)

For alle tre gælder, at tilbuddet ophører, når eleverne vurderes at kunne deltage i almenundervisningen med sprogstøtte. Det skal ske efter senest to år, med mindre eleverne er tilknyttet de udvidede modtageklasser og/eller ikke har forudgående skolegang. Løbende skal eleverne udgå til fag i almenklassen, efterhånden som de vurderes at kunne profitere af undervisningen (Vejledning og Introduktion,2016). Indtil foråret 2016 måtte en modtageklasse spænde over tre årgange og have op til 12 ele-

ver. Med topartsaftalen må elevtallet nu godkendes til 15, hvis det vurderes: ”*pædagogisk forsvarligt i forhold til undervisningens kvalitet*” (BEK2016-1053, §4, stk.3), og yderligere hæves til 18, hvis eleverne: ”*overvejende [har] samme sproglige behov og øvrige forudsætninger*” (ibid., stk.5). Desuden må klasserne indbefatte fem klassetrin, hvis eleverne udgør en homogen gruppe ift. deres sproglige og læringsmæssige baggrunde (ibid.). Danmarks Lærerforening betegner dét, kommunen har kaldt lemper, som forringelser og frygter dårligere læringsbetingelser med konsekvens for elevernes senere deltagelsesmuligheder i det danske skolesystem (DLF-notat, 31.8.16, p.1).

### 2.1.2. Undervisningsretningslinjer - dansk som andetsprog

Modtageklasseundervisningen skal tage afsæt i UVMs udformede retningslinjer for faget *Dansk som andetsprog basis* (Fælles Mål, 2016; Fagformål, 2016; Læseplan, 2016; Vejledning og Introduktion, 2016). Det primære faglige formål med basisundervisningen beskrives som udviklingen af dansksproglige kompetencer og forberedelse af eleven til senere deltagelse i almenundervisningen:

Tosprogede elever skal i dansk som andetsprog udvikle sproglige kompetencer med udgangspunkt i deres samlede sproglige forudsætninger, sådan at eleverne kan forstå og anvende talt og skrevet dansk. (Fagformål, 2016)

Danskfokusset understreges af de fire kompetenceområder i *Fælles Mål for basisundervisningen*, som er læsning, skrivning, lytning og tale – af dansk. Kompetencerne beskrives som centrale for, at eleverne på sigt kan tilegne sig den fagfaglige viden. I retningslinjerne anføres dog, at basisundervisningen i modtageklassen også skal integrere de øvrige fag, hvor det er muligt (Vejledning og Introduktion, 2016). Perez & Kristjansdóttir (2016) er kritiske overfor, at hverken lovgivningen eller retningslinjerne fra UVM konkretiserer, hvordan den fagfaglige undervisning bør prioriteres i forhold til basisdanskundervisningen. Der er bekymring for, at eleverne stagnerer fagfagligt, hvis danskfokusset bliver altoverskyggende i den lokale praksis (ibid, p. 47). Derudover nævnes elevernes modersmål i retningslinjerne som relevant at ind-

drage i undervisningen til understøttelse af den dansksproglige udvikling (Vejledning & Introduktion,2016). Det er interessant, da det virker modstridende med folkeskolelovens bestemmelse om, at specifik modersmålsundervisning skal ligge udenfor skoleregi og kun tilbydes til bestemte nationaliteter<sup>5</sup> (LBK,2016,§4,stk.6). Modersmålet synes ikke anerkendt som et mål i sig selv, men alene betragtet som et legitimt medie til beherskelse af dansk (Perez & Kristjansdóttir,2016,p.55f).

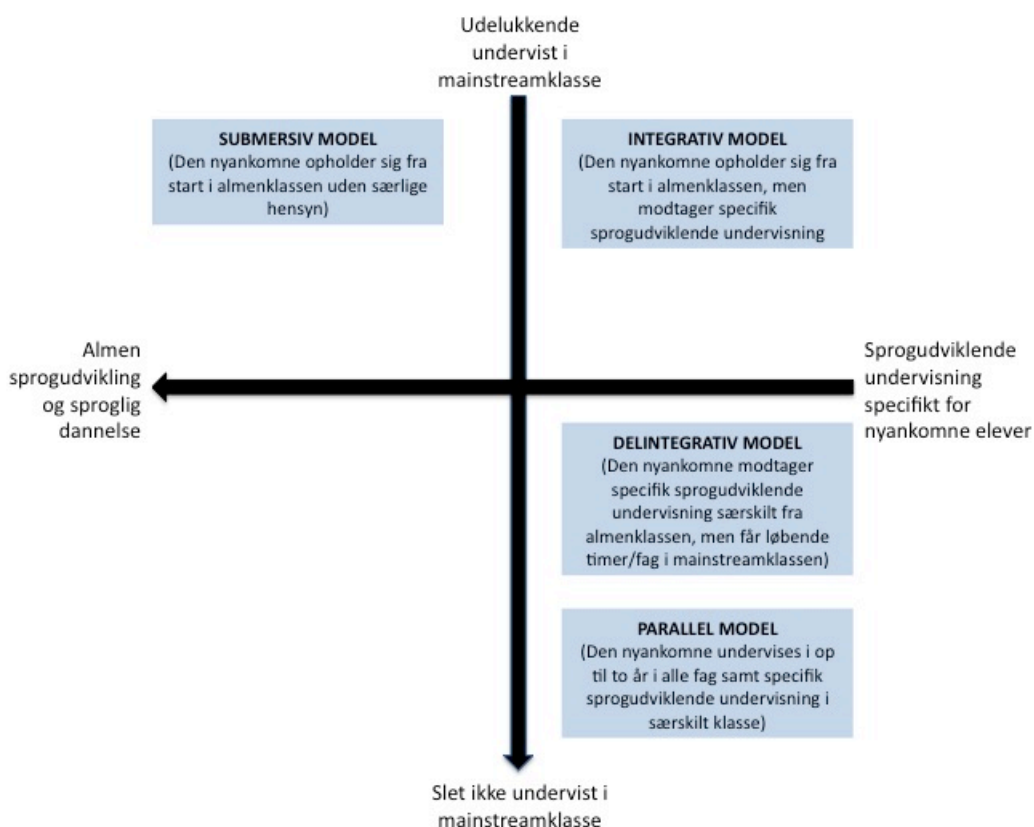
## 2.2. Modtageklassen – en delintegrativ model

Perez & Kristjansdóttir (2016) systematiserer modtageordninger ud fra en model baseret på to parametre (se figur 1). Ét parameter ser på, hvor meget undervisning den nyankomne elev får i almenklassen, og ét på i hvilken grad eleven modtager særlig undervisning i andetsproget. Herudfra bestemmes modtageklassen som en *delintegrativ* model, da der er specifik sprogudviklende undervisning i særskilt klasse, men mhp. løbende tilknytning til almenklassen i de forskellige fag (ibid,p.42f). Den udvidede modtageklasse kan få karakter af en *parallel* model, da de sent ankomne elevers tid her kan forlænges og det kan være vanskeligere for den gruppe at få fagligt udbytte af løbende tilknytning til almenklasse (ibid.). Organiseringen af de nyankomne elever i modtageklasser, hvor de ved opstart i den danske folkeskole segregeres fra almentilbuddet, i større eller mindre grad, kan synes paradoksalt set ift. inklusionsvisionen, der har domineret de uddannelsespolitiske bestemmelser og visioner i folkeskolen indenfor specialundervisningsområdet de seneste årtier (ibid.,p.47). Det kan dog jf. Minow (1985) anfægtes, at inklusion og adskillelse grundlæggende er to forskellige tilgange til at håndtere samme problemstilling: ”*How can schools deal with children defined as ”different” without stigmatizing them on that basis?*” (ibid.,p. 157). Håndteringen af dette dilemma bevæger sig således konstant imellem: ”*the search for equity through integration and the search for equity through segregation*” (ibid.,p.161). Modtageklassen må derfor betragtes som en primært se-

---

<sup>5</sup> Børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland.

gregerende løsningskonstruktion, ift. hvordan den tilskrevne forskel i dansksproglig kompetence mellem de nyankomne og de etablerede<sup>6</sup> elever kan håndteres.



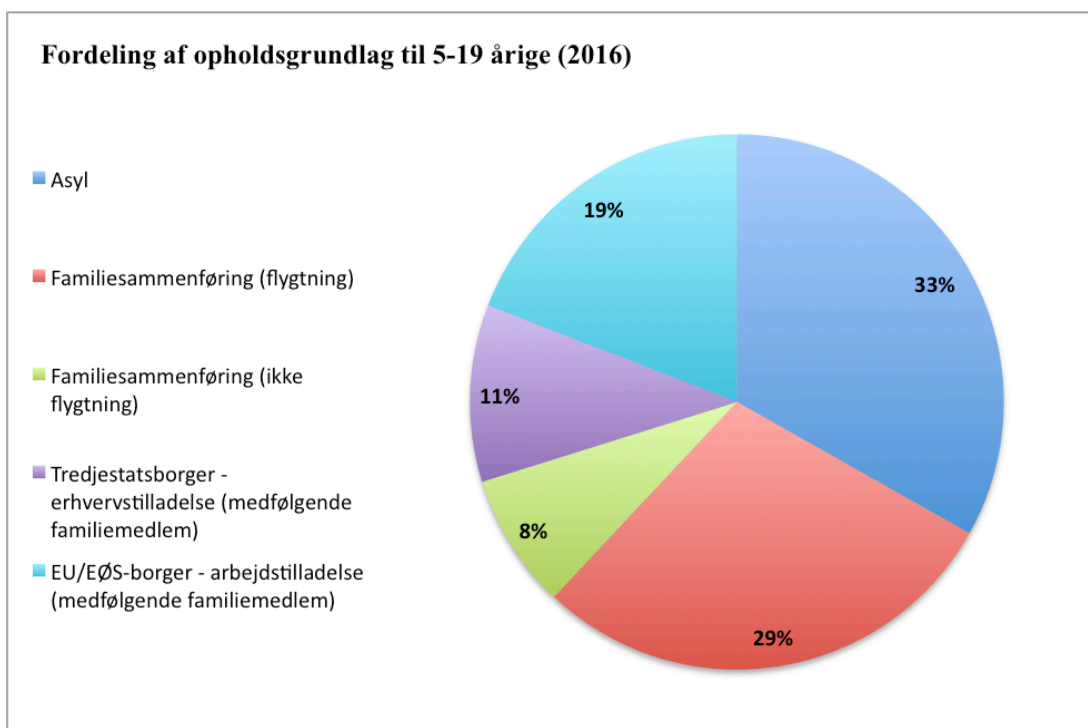
Figur 1: Model over modtageordninger (Perez & Kristjansdottir, 2016, p.42f)

### 2.3. Nyankomne elever – demografiske karakteristika

Statistik kan være relevant for at blive klogere på de demografiske karakteristika ved de nyankomne elever. Nyere publikationer omkring indvandring tager dog ikke fordelingen af nyankomne pba. alder i betragtning (Udlændinge- og integrationsministeriet, 2017a; Udlændinge- og integrationsministeriet, 2017b; Baes-Jørgensen, 2016; Bjerre m.fl., 2016). Konkrete nationale kortlægninger af de nyankomne børn og unges færden i det danske uddannelsessystem, herunder information omkring elevsammensætningen og deres forløb i modtageklassen, er heller ikke fundet tilgængeligt (Perez &

<sup>6</sup> De etablerede anvendes som betegnelse for elever, der er født og opvokset i Danmark, og har deres gang i almenklasserne.

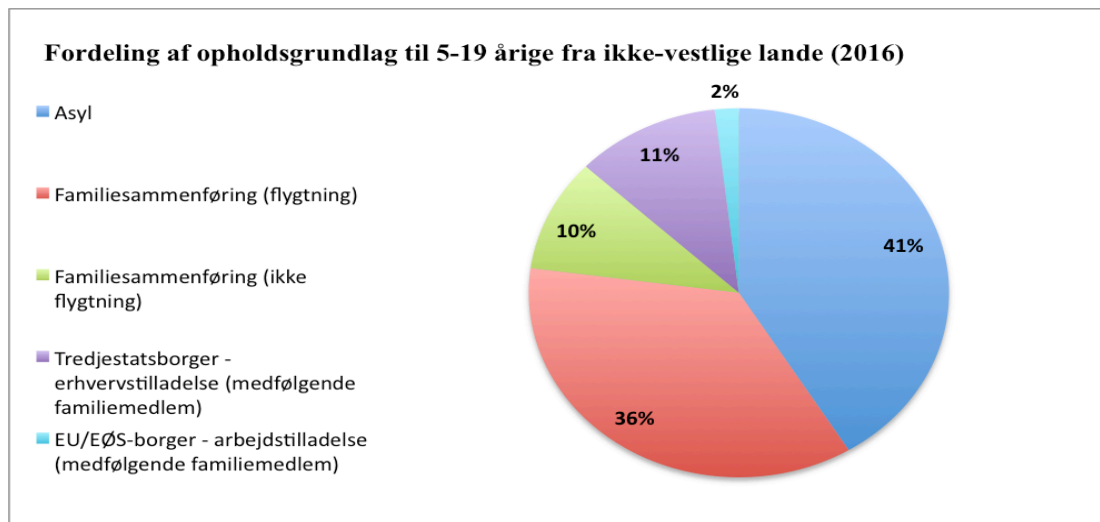
Kristjansdóttir,2016,p.57). Følgende informationer om hvor de nyankomne børn og unge (5-19 år) i 2016 kom til Danmark fra, og på hvilket grundlag, er derfor selvstændigt trukket ud af Danmarks Statistikbank. Tallene kan alene bidrage til en fornemmelse af, hvilke børn og unge der potentielt er repræsenteret i modtageklasserne disse år.



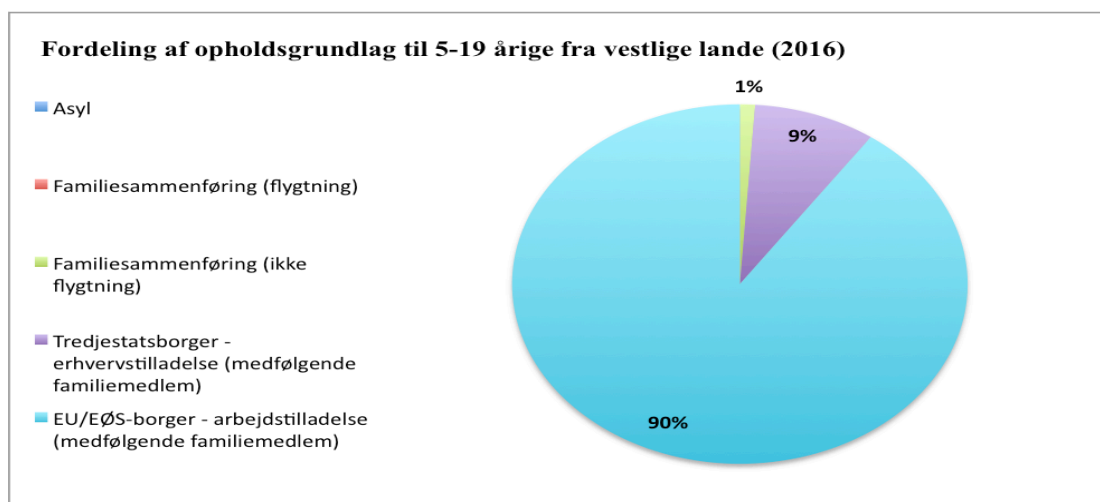
Figur 2: Danmarks Statistikbank, 2016

Modellen (figur 2) viser, at den hyppigste baggrund for at børn og unge kom til Danmark i 2016 var tilkendelse af flygtningestatus, der udgjorde 33% (2.293) af de her medtagne opholdsgrundlag. Disse børn og unge er blevet godkendt ret til beskyttelse pga. velbegrunnet frygt for forfølgelse, hvor de kommer fra. 72% kom fra Syrien og derudover var flest fra Afghanistan og Eritrea. Familiesammenføring, som mindreårig relation til person med tilkendt flygtningestatus, udgjorde det næststørste grundlag med 29% (1.995). Af dem var langt størstedelen igen fra Syrien (93%) med Eritrea og Somalia som anden- og tredjehyppigste nationalitet. En mindre gruppe på 8% (564) blev ligeledes familiesammenførte, men uden at den anmodende part var flygtning. De børn og unge der kom til Danmark på dette grundlag, repræsenterede ikke mindre end 52 forskellige lande. Flest var fra Thailand, Filippinerne, Ukraine og

Pakistan. Det tredje- og fjerdestørste grundlag for børn og unges ankomst, med 30% (2.062) samlet, var som medfølgende familiemedlem til forælder med tilkendt arbejdstilladelse. Børn og unge af tredjestatsborgere kom primært fra Indien, Kina og USA, mens børn og unge af forældre med statsborgerskab i et EU/EØS-land hyppigst var fra Polen, Rumænien og Storbritannien. Når der ses på ankomstgrundlaget for børn og unge fra hhv. vestlige vs. ikke-vestlige lande viser tallene, at 77% af børn og unge fra ikke-vestlige lande fik ophold i Danmark pba. asyl og familiesammenføring. Til forskel er 99% af børn og unge fra vestlige lande kommet pba. forældrenes arbejde (figur 3 og 4).



Figur 3: Danmarks Statistikbank, 2016



Figur 4: Danmarks Statistikbank, 2016

### 2.3.1. En divergent elevgruppe

Ovenstående viser tre primære indvandringsbaggrunde, der kan ligge bag udenlandske børn og unges ophold i Danmark. Det være sig hhv. flygtningestatus, familiesammenføring og forældrenes arbejdssituation. Elevsammensætningen i modtageklasserne formodes derfor ligeledes at være repræsenteret ved forskellige opholdsgrundlag og nationaliteter. Selvom en stor del kommer som flygtninge, tyder tallene på, at en del også er her af fredeligere årsager. Med brug af sociologen Baumans (1999) metaforiske begrebspår *Turisten* og *Vagabonden* kan det antages, at oplevelsen af hvorvidt ankomsten til Danmark er forbundet med imødekommenhed og frivillighed, divergerer afhængigt af opholdsgrundlaget. Turisten indbefatter personer, der har (bevægelses)frihed til at vælge sin egen placering i verden. De rejser ud higgende efter oplevelser og eventyr og modtages med åbne arme. Vagabonden derimod fordrives fra steder, vedkommende egentlig ønsker at blive pga. krig, fattigdom, klimaforandringer etc. De er tvunget til rejse, og destinationen er underlagt andres bestemmelse, da de sandsynligvis ikke er velkomne flere steder. Vagabonden rejser altså med ønsket om sikkerhed (ibid,p.90f;85f). Der kan være en hypotese om, at undervisernes konstruktioner af de nyankomne børn og unge er forskellige afhængigt af, om de sættes ifm. Turist eller Vagabond-kategorien.

## 2.4. Opsamling

Opsamlende har der i præsentation af lovgivning, bekendtgørelse og undervisningsretningslinjer tegnet sig et billede af en danskhedsdiskurs, hvor fokus er på den nyankomne elevs erhvervelse af dansksproget som forudsætning for integration i almenklasse. Modtageklassen fungerer altså *formelt* som et segregerende institutionelt arrangement til at håndtere de sproglige forskelle mellem den nyankomne minoritet og den etablerede majoritet. Det giver en formodning om, at undervisernes konstruktioner af de nyankomne elever ligeledes vil fokusere på dansktilgængelsen. De fremlagte statistikker indikerer yderligere, at forskellige opholdsgrundlag og nationaliteter kan være præsent, men at en høj repræsentation af flygtninge fra Syrien må forventes. Det kan derfor antages, at eleverne kommer med meget forskellige ønsker og



forudsætninger for deltagelse, såvel som det kan divergere, hvordan den enkelte ny-ankomne oplever modtagelsen i det danske skolesystem.

### **3. Underviseres elevkonstruktioner**

I næste kapitel gennemgås udvalgte undersøgelser af underviseres elevkonstruktioner. Kapitlet er struktureret i tre underafsnit, der hhv. behandler generelle konstruktioner af eleven og elevfunktionen, konstruktioner af den etniske minoritets elev og konstruktioner af modtageklasse eleven.

#### ***3.1. Generelle konstruktioner af elevfunktionen***

I skolesystemet er der jf. Gilliam (2006) og Bartholdsson (2009) et sæt indbyggede institutionelle logikker, der forudsætter et vist forhold mellem undervisere og elever, som hver skal udføre bestemte funktioner. Skønnes eleven ikke at kunne eller ville udføre sine funktioner, udfordrer det underviserens gennemførelse af undervisningen, hvorfor eleverne vurderes ud fra, hvordan de mestrer dem (Gilliam, 2006, p. 180; Bartholdsson, 2009, p. 18). Biesta (2011) beskriver folkeskolen som havende tre forskellige, men forbundne, opgaver: *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation*. Hvordan eleven opleves at klare sig ift. de tre domæner formodes at være det, underviserne helt grundlæggende konstruerer eleverne ud fra (ibid., p. 30-34). Det præskriptive indhold og vægtningen mellem domænerne kan variere, hvorfor elevfunktionen ligeledes er foranderlig:

Funktionen som elev ændrer sig sammen med institutionen over tid og ift. det samfund institutionen refererer til. Elevrollen og de forventninger, der ligger til den, skifter med politiske forandringer, der bevæger uddannelsesfeltet, og ikke mindst med ændringer i den pædagogiske diskurs. (Gilliam, 2006, p. 117)

Biesta (2011) udfolder i sin normative uddannelsesteori en kritisk analyse af, hvordan kvalifikationsdomænet de seneste årtier er blevet altoverskyggende. Kvalifikation kan oversættes til faglighed og vedrører tilegnelsen af viden og færdigheder.

Dominansen har betydet en læringsgørelse af folkeskolen i den forstand, at vokabulariet, der bruges om uddannelse, er reduceret til primært at vedrøre læring (ibid.,p.15). Det betragtes som konsekvensen af, at neoliberale logikker har gjort sit indtog i folkeskoleinstitutionen med bl.a. mantraet om livslang læring, læringsmålstyret undervisning og tiltagende dokumentationskrav gennem præstations- og kvalitetsmålinger (ibid.,p.29). Biesta (2011) har ikke direkte fokus på undervisernes konstruktion af eleverne, men belyser snarere de aktuelle vilkår, underviserne agerer indenfor. Her nævnes det alligevel som understregning af, hvordan undervisernes konstruktioner af eleven også gøres ud fra forståelser af eleven som et læringssubjekt. Nu præsenteres fund fra Bartholdssons (2009) feltstudie, der fokuserer på socialisationsdomænet. Hun undersøger, i et Foucault-inspireret perspektiv, hvordan den normale elev forstås og skabes i den nuværende folkeskole, hvor underviserne skal arbejde ud fra demokratiske principper og respekt for den enkelte elevs forudsætninger. Der suppleres til slut kort med pointer fra Gilliams (2006) undersøgelse.

### 3.1.1. Forestillinger om den normale elev jf. Bartholdsson

Bartholdsson (2009) beskriver, hvordan eleverne konstrueres af underviserne ud fra, hvorvidt de internaliserer de elevforestillinger, der passer sammen med den *venlige magtudøvelse*. Den venlige magtudøvelse referer til de disciplinerings teknikker, som underviserne legitimt kan anvende i et liberal-demokratisk skolesystem. Her er repressalier, som vold og tvang, der blev anvendt i det tidligere autoritære skolesystem, illegitime. Magten er ikke forsvundet, men dens udtryk transformeret til at være venligt og omsorgsfuldt, hvorfor magtudøvelsen er mindre iøjefaldende. Magtens virke er dog betinget af, at eleverne underordner sig undervisernes autoritet, selvom den fremstår mere antiautoritær end før (ibid.,p.20).

Et fund var, hvordan undervisernes elevforestillinger differentierede på tværs af *alder*, og om eleverne blev set som ”små” eller ”store”. I de yngre klasser optrådte en høj grad af eksplicit instruktion i normer for adfærd i skolen sideløbende med den specifikke indholdsmæssige undervisning, f.eks. rettet mod at række hånden op inden svar, vente på tur, tage imod beskeder, komme til tiden etc. I de større klasser

forventes eleverne at have lært disse normer, kunne tage ansvar og underordne sig lærerens autoritet dvs. accepteret den venlige magtudøvelses præmis om at lade sig lede gennem egen selvregulering (ibid.,p.114).

I relation til alder var *modenhed* et begreb underviserne konstruerede eleverne i henhold til. Modenhed dækkede over flere karakteristika, men handlede generelt om, hvorvidt underviserne oplevede, at eleverne havde den rette progression ift. at mestre de færdigheder og adfærdsformer, der hørte et specifikt alderstrin til. At være moden var et udtryk for, som elev, at høre indenfor normalen - at passe ind. Et karakteristika forbundet til modenhed var udvisning af en *positiv indstilling* og *viljen til at lære*. Dvs. kundskaben i at transformere: "(...) *pligten til at gå i skole til at være noget 'man' selv havde lyst til*" (ibid,p.101f). *Ansvarlighed* var et andet karakteristika, og indebar evnen til kunne bevæge sig kompetent i skismaet mellem at konformere til klassefællesskabets behov og samtidigt vise sin egen integritet. Flere gange påpegede underviserne, med baggrund i demokratiets rationale, hvordan de enkelte elever måtte respektere flertallets stemme (ibid.,p.95). Samtidig skulle eleverne ikke bare følge elevkollektivet, men også udvise *selvstændighed*. At agere selvstændigt, så det af underviserne blev opfattet som forbundet med ansvarlighed og dermed modenhed, handlede om at være en elev: "*der ikke hele tiden krævede styring, som gjorde det rigtige af sig selv, og som var selvkørende*" (ibid.,p.142). Selvstændigheden havde et begrænset handlerum, for hvis den kom til udtryk ved at eleven: "*gjorde modstand mod de normer, regler eller rutiner, der prægede deres skoledag, [så] var dette udtryk for en uønsket form selvstændighed*" (ibid.,p.103). Eleverne måtte altså lære at blive sig selv, men sig selv på den måde, at eleverne mestrede de foreskrevne normer i skolen om, hvordan "selvet" skulle udtrykkes.

Når eleven ytrede modstand og ikke formåede at regulere sig selv på rette vis blev underviserne nødsagede til at tvinge eleven udi handlemåder, denne ikke ønskede. Det udgjorde en trussel mod underviseridealet om disciplinering indenfor den venlige magtudøvelses rammer (ibid.,p.123). Her gjorde underviserne brug af en *psykologiserende diskurs*, hvor der skete en: "*tilbageførsel af problemernes årsag til elevens*

*negative indstilling eller modstand*” (ibid.,p.125). Problemerne blev herved fokuseret omkring elevens selv, hvorved en kritisk og problematisk adfærd blev et individuelt anliggende, eleven selv måtte stå til ansvar for. Konstruktionen af et individuelt problemfokus blev fremmet af praksisser, der faldt i tråd med den venlige magtudøvelses rationale. En praksis, som underviserne antog at være en af deres fornemmeste opgaver, bestod i *at se* hver elev og deres behov, hvad der ofte medførte identifikation og fortolkning af det afvigende ved den enkelte. En anden var brugen af evalueringer, der fungerede som praksis til skabelse af orden og selvregulerende individer, men under dække af en omsorgsfuld intention snarere end en negativ sanktion. Her blev elevernes evne til at forstå og formulere sig i et følelsesorienteret sprog værdsat – både ift. at kunne tale om og reflektere over egen adfærd, men også ift. at kunne udvise empati og forståelse for andres oplevelser (ibid.,p.132).

Afrundende finder Bartholdsson (2009), at underviserne, gennem brugen af følelser og et omsorgsfuldt blik, søger at skabe et elevsubjekt med den rette lyst og selvregulerende evne til at tage ansvar for egen livslange læring.

### 3.1.2. Forestillinger om den normale elev jf. Gilliam

Gilliam (2006) har lavet et antropologisk feltstudie med hovedfokus på etniske minoritetsbørns identitetserfaringer og forståelser i folkeskolen, og inddrages i næste afsnit. I studiet forholder hun sig også til, hvad der konstituerer den generelle elevfunktion, og gør fund lig Bartholdssons (2009). Gilliam (2006) oplever desuden, at undervisernes grænser for elevfunktionen er snævert konstrueret. Det der betragtes som normen defineres ikke ved det hyppigst forekommende, men i stedet det ideelle. Når den normale elev forveksles med den ideelle elev, bliver konsekvensen, at det hyppigst forekommende får klang af at være unormalt (ibid.,p.182f). De eneste elever, der undslipper på en eller anden vis at blive tilskrevet problematiske forhold af underviserne er de, der beskrives som ideelle (ibid.). Samtidigt taler Gilliam (2006) for en påpasselighed omkring at generalisere undervisernes konstruktioner af snævre grænser for efterlevelse af elevfunktionen og dermed problematiserings-tendensens omfang: *”Institutionslogikken omkring problematiseringen af børn [er] heller ikke*

*strammere end at dens udformning afhænger af skolens dominante kulturelle strukturer, lærernes individuelle discipliniform samt forståelse af eleverne og krav til deres elevfunktion” (ibid.,p.181).*

## **3.2. Konstruktioner af den etniske minoritets elev**

Nyankomne børn og unge forbindes også med kategorien etniske minoritets elever - måske særligt når tilknytningen til prædikatet nyankommen efterhånden udvandes. Men hvad kan der forstås ved etniske minoritets elever?

### **3.2.1. Etniske minoritets elever**

I den danske ordbog referer etnicitet til: *”tilhørsforhold til en social gruppe med samme nationale eller kulturelle tradition”*. Barth (1969) mente, at dette tilhørsforhold ikke skulle betragtes som essentialistiske fællestræk delt af en række individer. En etnisk gruppeidentitet burde i stedet betragtes som skabt af processerne, hvor en gruppe individer hhv. påpeger sin egen forskellighed *fra* andre, og tilskrives en fælles identitet *af* andre (ibid.). Forståelsen har paralleller til Skyttes (2014) kontekstuelle kulturforståelse, hvor etnicitet og kultur betragtes som socialt konstruerede i bestemte historiske, sociale og politiske sammenhænge. Her *”skabes [etnicitet] når oplevede kulturforskelle gøres relevante i konkrete møder mellem mennesker”* (ibid.,p.23ff). Minoritet kan betragtes som et relationelt analytisk begreb, fordi det ses ift. dets antonym majoritet. Kvantitativt forstået er etniske minoritets elever en gruppe, der ud fra en etnisk grænsedragning<sup>7</sup> er i numerisk mindretal til en gruppe af etnisk danske majoritets elever. I kvalitativ betydning er forholdet ofte forbundet med magt og status, hvor majoriteten anses i besiddelse af magten til at definere normaliteten – både for sig selv og for minoriteten (ibid.,p.14).

I det næste fremlægges fund fra Gitz-Johansens (2003) studie af, hvordan etniske minoritets elever repræsenteres af etnisk danske majoritetsundervisere. Dernæst suppleres med de resultater fra Gilliams (2006) undersøgelse, der fokuserer på lærernes

---

<sup>7</sup> Der er mange andre parametre at være minoritet på, f.eks. nationalitet, køn, sprog, religion, race, social status, interesser, etc.

forståelser af etniske minoritets elever. Begge studier baserer sig både på observation og interview og er udført på skoler i hovedstadsområdet med meget socialt boligbyggeri og høj repræsentation af etniske minoriteter.

### 3.2.2. Konstruktion af etniske minoritets elever jf. Gitz-Johansen

Gitz-Johansen (2003) fandt først, at underviserne ikke refererede til elevernes etnicitet eller kulturelle baggrund, når de redegjorde for elevernes adfærd i skolekonteksten. Underviserne hævdede, at alle elever blev betragtet individuelt og ikke som del af bestemte grupper (ibid.,p.70). Pba. den samlede empiri sås dog, at en stor del af alle eleverne, på tværs af etnicitet, blev beskrevet som ”socialt svage”, ”understimulerede” og med ”adfærdsproblemer”. Det forklarede de med henvisning til børnenes nære omgivelser, hvor nabolaget med de sociale boligbyggerier blev set som et resourcefattigt opvækstmiljø ift. mere velhavende kvarterer. I tillæg til repræsentationen af lokalmiljøet som negativt for barnets udvikling og skolegang indgik børnenes familier, der blev set som resourcesvage med sociale problemer og manglende sproglig kompetence (ibid.,p.71). Når lærerne trak på den *socialle forarmelsesdiskurs*, blev de etniske minoritets elever og deres baggrund problematiseret ud fra en social markør frem for den etniske, underviserne ville undgå. Den sociale baggrund blev inddraget, når den kunne bidrage til de individuelle forklaringer af en elevs faglige og sociale problemer i skolen, men ikke mhp. strukturelle forklaringer af, hvordan skolen kunne forstås som part i at (re)producere ulighed gennem sortering af elever pba. social klasse (ibid.,p.72f).

Gitz-Johansen (2003) fandt alligevel, at etnicitet viste sig som en faktor i sammenhæng med de sociale forklaringer af problemer i skoleregi (ibid.,p.73f). Det gjaldt især de tyrkiske og arabiske familier, der blev omtalt ud fra, hvad de manglede i en udtalt sammenligning med ”normale” etnisk danske familier fx sprogligt, hvor minoritets elevernes modersmålsbrug i hjemmet blev set som en hindring for udviklingen af det danske sprog. Underviserne fremhævede endvidere velfungerende og succesfulde etniske minoritetsfamilier som undtagelsen, hvorved problemer blev set som

den normale forventning (ibid.,p.74f). Kombinationen af at komme fra både et socialt boligbyggeri og en etnisk minoritetsfamilie lod til at medføre en dobbeltproblematik, hvor både den sociale baggrund og etnicitet forventes at modarbejde elevernes tilpasning til skolekodekset. Derudover blev problematisk adfærd ved etniske minoritetselever i højere grad forklaret generaliserende, hvor det ift. de etnisk danske børn tog afsæt i den enkeltes specifikke situation (ibid.,p.76).

Der optrådte en kønnet differentiering i problematiseringen af de etniske minoritetselever. Drengene blev set som en trussel mod skolens orden, qua deres opførsel som ballademagere, der ofte kom op at slå og opførte sig konfliktsøgende: *"de er urolige, laver ballade, og kan [ikke] begå sig socialt"* (Gitz-Johansen,2006,p.62f). De tyrkiske drenges konfronterende attitude og mangel på empati blev tilskrevet deres opdragelse og dermed familiekultur (ibid.,p.77). Pigerne beskrives ikke at mangle social kompetence, men i stedet optræder en bekymring ift. deres faglige præstationer, hvor de generelt i undervisningen opleves som passive: *"for stille og for lidt kommunikerende"* (ibid.p.62f). Hvor drengene var for aktive eller aktive på den forkerte vis, så var pigerne ikke deltagende nok. Gitz-Johansen (2003) anfører, at i det danske skolesystem værdsættes det, hvis eleven byder ind med holdninger og ideer i klassedrøftelserne, hvor det udviser en relevant kulturel kapital, når det fremføres på korrekt reflekteret vis. Pigerne formår ikke at træde ind i den rolle, og underviserne er bekymret for, om de understimuleres eller socialiseres ind i en stille og domineret rolle i familien og senere i skolelivet (ibid.,p.76f).

### 3.2.3. Konstruktion af etniske minoritetselever jf. Gilliam

Gilliam (2006) finder også, at underviserne ønsker at se alle elever som særskilte individer og ikke vil forklare forskelle mellem dem pba. etnicitet. Her udfordres ønsket ligeledes, da de individuelle elevbetragtninger viser et etnisk mønster i, hvem der problematiseres (ibid.,p.172). Det er især de etniske minoritetsdreng, der opleves forstyrrende for undervisningens gennemførsel, uinteresserede i skolearbejdet, afvisende overfor elev-lærer relationen og som nogle, der presser underviserne til at agere mere magtfuldt, end de ønsker. Overordnet anses drengene at have discipline-

ringsproblemer (ibid.,p.190). Gilliam (2006) finder til forskel ikke i samme grad en problematisering af de etniske minoritetspigers passivitet – ifølge hende fordi den adfærd ikke betragtes ligeså truende for elevfunktionen (ibid.,p.180).

Underviserne trækker på forskellige forklaringsmodeller, hvor Gilliam (2006) genfinder den psykologiserende diskurs, som Bartholdsson (2009) fremhæver. De etniske minoritetsdrenges problematiske adfærd tilskrives manglende sociale kompetencer og psykiske egenskaber. Derved kan drengenes adfærd, når den modstrider skolens normer for 'den gode elev', forklares som et individuelt anliggende (ibid.,p. 185f). Derudover erfarede Gilliam (2006) lignende skoleeksogene forklaringer som Gitz-Johansen (2003), da underviserne også her oftest inddrog en social forklaringsmodel til forståelse af de etniske minoritetsbørns problemer med reference til elevens ressourcervage familieforhold (ibid.,p.200). Trods målet om at undgå fordomme overfor etniske andre, stigmatiseres der blot langs en klassekategori i stedet, og der reproduceres stereotyper omkring etniske minoritetsfamilier ved at sidestille dem som samlet gruppe med etnisk danske familier af lavere klasse. En anden forklaring fokuserede på muslimsk børneopdragelse, som årsag til drengenes adfærd: "*[Det er] opdragelsen, kønsrollerne, familiemønstrene og manglende samvær og omsorg i de muslimske hjem, som giver drengene vanskeligheder i skolen*" (ibid.,p.196). Den forklaring anses beroende på en essentialistisk kulturforståelse, hvor muslimer italesættes som én ensartet gruppe, hvorfor den brede variation mellem hjemmene overses (ibid.).

Gilliam (2006) udfordrer disse forklaringer og forstår snarere de etniske minoritetselevs udfordringer som opretholdt af, at børnene har andre kulturelle forudsætninger end dem, som skolen kræver, anerkender og legitimerer (ibid.,p.201f). Underviserne er altså – uintenderet – med til, igennem deres udførsel af skolens praksisser, at medkonstruere en deficitforståelse af de minoritetsbørn, der ikke passer ind i skolens kulturelle dominans (ibid.,p.204f).



### 3.3. Konstruktioner af modtageklasseleven

I det følgende inddrages undersøgelser, der behandler modtageklasseunderviseres konstruktion af nyankomne (Fridlund,2011;Størksen,2010;Olgac,1995;Gitz-Johansen,2006). Et fund i undersøgelserne er, at den nyankomne elev konstrueres ud fra, hvad der med en fællesbetegnelse kan kaldes en *sårbarhedskonstruktion*. Konstruktionen hhv. underbygges og udfordres af forskellige teoretiske udgangspunkter i undersøgelserne, hvor den søges underbygget med klinisk psykologisk traume- og tabsteori, men udfordret ved aktivering af en socialkonstruktionistisk og diskursanalytisk tilgang. Det udfoldes i det følgende, før afsnittet afrundes med kort præsentation af to øvrige konstruktioner af modtageklasseleven.

#### 3.3.1. Den nyankomne elev som sårbar

Underviserne italesætter de nyankomne som sårbare elever, der har behov for en særlig omsorgsfuld og tryghedsskabende praksis. En sårbarhed der viser sig ved psykosociale og kognitive vanskeligheder hos eleven. Underviserne forklarer sårbarheden med reference til de nyankomnes tidligere traumatiske oplevelser og psykiske belastninger samt forstyrrede skolegang pga. levevilkår og konflikter i hjemlandet (Størksen,2010,p.67f;Olgac,1995;Fridlund,2011,p.195). Modtageklassen ses her som rehabiliterende, da eleverne får mulighed for at starte i en mindre gruppe, hvor underviserne har tid til at se dem og tilpasse undervisningen til den enkelte. Klassen rummer altså den fred og ro, der opleves behov for, så de nyankomne kan bearbejde belastende oplevelser og finde sig selv (Olgac,1995,p.65;Fridlund,p.195f): *"Det lärarna ger uttryck för tyder på en "omvårdnadsmentalitet", där vissa elever anses i behov av mer omsorg än vad skolans övriga elever antas vara"* (Fridlund,2011,p.201).

#### 3.3.2. Underbygning af sårbarhedskonstruktionen

Flere udgivelser (Størksen,2010;Olgac,1995) inddrager klinisk psykologisk teori (Dyregrov,2010;2004) vedrørende traumers påvirkning af skolegangen til at underbygge undervisernes eleverfaringer med. Undervisernes betragtninger og de teoretiske input er ikke væsensforskellige. Den teoretiske fortolkningsramme synes derfor

at tilbyde en legitimering af undervisernes ”lægmandsbeskrivelser” omkring betydningen af elevernes ballast i klasserummet. Dyregrov (2010) definerer et psykiske traume som en: ”(...) *overvældende ukontrollerbar hændelse, der indebærer en ekstraordinær psykisk belastning for barnet eller den unge, som udsættes herfor.*” (Dyregrov,2010,p.14). For de nyankomne elever, der kommer med flygtningestatus, kan traumer være forårsaget af voldsomme oplevelser fra krig og flugt samt med tab og adskillelse. Det er individuelt, om en hændelse forårsager et traume og afhænger af forskellige faktorer som konteksten, udviklingsniveau, tidligere oplevelser og den betydning hændelsen tillægges.

Underviserne oplever hos de nyankomne elever i modtageklassen adfærds- og søvnproblemer samt koncentrations- og indlæringsvanskeligheder. Indlæringstempoet og tilegnelsen af sprog og faglighed er præget af stor individuel variation (Størksen, 2010,p.75). Underviserne tolker det som sammenhængende med traumatiske oplevelser og psykiske belastninger i både fortid og nutid – når eleverne har det dårligt psykisk, er det svært at lære (ibid.,p.53;79). Dyregrov (2010) nævner, hvad der fremstår legitimerende af undervisernes oplevelser, at traumer og belastninger kan vise sig ved mange forskellige adfærdsformer og følelser (ibid.,p.14). De uddannelsesmæssige konsekvenser kan være problemer med hukommelse og koncentration – særligt i fag, der kræver meget opmærksomhed pga. nedbrud i de kognitive opmærksomheds- og opgaveløsningsegenskaber (Dyregrov,2004,p.78f). Underviserne oplever, skolen kan hjælpe med at skabe hverdagsrutiner for de nyankomne, hvor modtageklassens faste lærere og struktur er med til at reducere yderligere uro og kaos. Det betragtes som vigtig, da al forandring mødes med skepsis og må forberedes for at blive vellykket (Olgac,1996,p.5f). Dyregrov (2004) fremhæver, at skolerne ofte mangler planer, som tager højde for langtidskonsekvenserne af traumer. Uden oplevet lærerstøtte kan stressen øges og skolepræstationen reduceres. Følelsen af sikkerhed er altså basal for at kunne udforske aktivt, da traumatiserede børn har en tendens til at reagere på ny information og stimuli med forhøjet fysisk aktivering eller dissociative tilstande. Reaktionen der kan ses som aktiverede forsvarsmekanismer, hvor

nye informationer og situationer gerne undgås, fordi verden opleves usikker og kun det kendte anses sikkert (ibid.,p.79).

Årsagen til de psykosociale og kognitive vanskeligheder beskrives som sammensat, da underviserne også oplever, at en bidragende faktor er den begrænsede skolegang hos mange af flygtningebørnene. Det udfordrer især de ældre nyankomnes mulighed for at følge undervisningen. Hvis der samtidig er andre vanskeligheder som følge af traumer og sorg, så opleves eleven at være dobbelt-udsat (Størksen,2010,p.67). Det understøttes af konklusionerne fra et litteraturstudie af Clifford, Rhodes & Paxton (2013), der konkluderede, at flygtningeelevs sprogerhvervelse har dårligere forudsætninger ved kombinationen af begrænset tidligere skolegang og oplevelser relateret til traume og tab (ibid.,p.175).

### 3.3.3. Udfordringer af sårbarhedskonstruktionen

Fridlund (2011) fortolker til forskel undervisernes sårbarhedskonstruktioner ud fra et socialkonstruktionistisk og diskursanalytisk perspektiv. Her betragtes formuleringer omkring den nyankomnes behov for segregeret undervisning som en social, kulturel og historisk konstruktion, der formes af hhv. politiker og myndighedstekster samt fagpersonalet. Undervisernes beskrivelser af eleverne og deres behov er med til at legitimere adskillelse ved, at eleverne ”formes ind i” en opfattelse, der passer til den særskilte andetsprogsundervisnings-aktivitet (ibid.,p.5). Fridlund (2011) oplever, underviserne har svært ved at argumentere for, hvad der gør svensk som andetsprog til en speciel indlæringsproces, udover at modtageklassens miljø ikke har almenundervisningens brister ift. støjende klasserum, kompliceret indhold, høje krav og elevtal (ibid.,p.201). Herudover fremstiller Fridlund (2011) det som et paradoks, at underviserne, hvis hovedopgave består i andetsprogsoplæring, ikke primært begrundet modtageklassen ud fra dens specifikke bidrag til sprogudvikling, men i ligeså høj grad henviser til, hvordan den rummer den nyankomnes sårbarheder og anderledes behov end de etableredes (ibid.,p.5).

Udover at forholde sig kritisk til undervisernes fremstillinger af de nyankomne medtager Fridlund (2011) et kritisk perspektiv på beskrivelsernes funktion som legitimerende af undervisernes profession. Klassificeringen af nyankomne børn, som havende behov for særskilt undervisning, kan medføre holdningen, at særlige undervisere er nødvendige (ibid.,p.107). Der er således også noget på spil for underviserne, når de skal argumentere for modtageklassens relevans: *”oftast är ett helt legitimeringsmaskineri i arbete med att lekmän ska förbli lekmän och specialister ska förbli specialister”* (ibid.).

### 3.3.4. Øvrige konstruktioner

Størksen (2010,p.52f;68) finder endvidere, at modtageklasseunderviserne opfatter de nyankomne som generelt mere motiverede end de etablerede i almenklassen. Det forklares med, at modtageklassen repræsenterer en tryk ramme, som den nyankomne trives i. I overgangen til almenklasse opleves dog et positionsskift, hvor engagementet ændres, hvis den nyankomne oplever at egne forudsætninger ikke harmonerer med de faglige krav. Skiftet kan betyde, at eleverne begynder at gøre sig bemærket på mere uhensigtsmæssig vis (ibid.). Positionsforhandlingerne opleves dog også i modtageklassen, hvor den løbende elevtilslutning skaber en dynamik i, hvem der indtager hvilke positioner i klassen (ibid.,p.56).

Gitz-Johansens (2006) delundersøgelse i modtageklasseregi viste en ambivalens hos underviserne omkring de nyankomne elevers minoritetssprogbrug. På den ene side anerkendte underviserne modersmålet og dets betydning for eleven. Samtidig var brug af modersmålet ikke velset i undervisningen, da underviserne så ikke forstod de nyankomnes interne snak, ligesom det kunne virke ekskluderende af nyankomne elever med andre modersmål. Hovedfokus for underviserne var dansksprogstilegnelsen, der ansås at have bedst betingelser, når de nyankomne talte så meget dansk som muligt (ibid.,p.185).

### 3.4. Opsamling

Ovenfor kondenseres en række kritiske undersøgelses resultater af, hvordan elevfunktionen og forskellige elevkategorier konstrueres af undervisere. Her ses en række forventninger til, hvilke karakteristika eleverne må udvise for at efterleve elevfunktionen, og opnå anerkendelsen som velsocialiseret i det liberal-demokratiske skolesystem. Disse forestillinger om den ideelle elev kan antages også at fremtræde som et underlæggende elevideal i den forestående undersøgelse af undervisernes konstruktion af den nyankomne. Bartholdsson (2009) finder brugen af en psykologiserende diskurs, der i tråd med neoliberale logikker individualiserer problemet, når elever overskrider den fastsatte skolenorm. Den psykologiserende diskurs findes også i forklaringen af de etniske minoritetselevers adfærd, men må altså forstås som en generel praksis tilknyttet den venlige magtudøvelses institutionslogik og ikke en praksis isoleret til forståelse af etniske minoritets elever. Underviserne anvender desuden skoleeksogene forklaringer af adfærden hos hhv. de etniske minoritets elever samt nyankomne modtageklasse elever. Ift. de etniske minoritets elever, hvor særligt drengene problematiseres, trækker underviserne på en social og etnisk markør, og der ses eksempler på stereotypificering af de etniske minoritetsfamilier. De nyankomne elevers adfærd og behov forstås ud fra en sårbarhedskonstruktion grundlagt i elevens bagage af psykisk belastende oplevelser og manglende skolegang. Prædikamentet nyankommen adskiller sig fra prædikamentet etnisk minoritet i, at der her trækkes på forklaringer, der relaterer sig til elevens historik udenfor Danmark. Omkring begge elevkategorier synes dog at optræde en deficitforståelse, hvor modtageklasseunderviserne forstår modtageklassen som opvejende af den nyankomnes deficit ved, at der her kan tages hensyn til, at eleven ikke fra start kan efterleve elevfunktionen i almenklassen. Underviserne ser således den nyankomne elev som havende behov for modtageklassen af årsager, der rækker udover den formelt sproglige begrundelse.

## 4. Metode

Et centralt kriterium for at kunne vurdere kvaliteten af viden produceret med en kvalitativ tilgang er gennemsigtighed omkring forskningsprocessen (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, p. 235). I næste kapitel gennemgås de metodiske overvejelser og valg, der har været ifm. den kvalitative undersøgelse af specialets problemstilling - både ift. tilrettelæggelsen af forskningsdesignet og selve udførelsen af empiriindsamlingen.

### 4.1. *Et kvalitativt forskningsdesign*

Afhandlingens formål er først og fremmest at belyse, hvordan modtageklasseundervisere konstruerer den nyankomne elev. Spørgsmålet udgør problemformuleringens første del og undersøges empirisk. Resultaterne danner afsæt for diskussion af problemformuleringens anden del, vedr. hvilke konsekvenser konstruktionerne kan forestilles at have for elevens deltagelse i klassen og undervisningen. Forskningsdesignet endte med at bestå af kvalitative forskningsinterviews med fire modtageklasseundervisere i forlængelse af kortere forudgående klasserumsobservationer (1-2 dage) i den pågældende underviseres klasse. Her følger overvejelserne bag metode- og designvalget.

#### 4.1.1. Overvejelser bag kombineret metode

I starten bestod overvejelserne i kun at anvende deltagerobservation, der især anvendes som metode indenfor etnografien, med et rationale om at indblik og deltagelse i sociale kontekster er fundamentalt for at forstå dem (Atkinson & Hammersly, 2007, p. 3). Forskeren betragter her individets (inter)ageren i hverdagens komplekse praksis og ser de psykologiske fænomener udspille sig i naturlige omgivelser (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, p. 231). Ren observation kunne dog mangle udtalelser fra underviserne om det sete:

Observations can certainly lead to insights about, say, interactional styles of teachers with students or patterns of behaviour in a classroom, but without interview data gathered directly from the participants, observation is akin to watching silent movies. (Tierney & Dilley, 2002, p. 454)

For at opveje dette gøres ofte brug af uformelle i-felten-interviews, *the ethnographic interview*, som kan supplere iagttagelserne med biografisk mening (Spradley, 1979, p. 5). Den interviewform har siden 1930'erne især været brugt af antropologer og sociologer og nævnes som en vigtig forløber for den senere interesse i det kvalitative forskningsinterview (Warren, 2002, p. 86). Gitz-Johansen (2003) fremhæver ifm. sin undersøgelse af lærerforventninger til etniske minoritetselever netop værdien af den uformelle dialog. Fordelen fremhæves som muligheden for at tale med lærere om deres pædagogiske praksis, imens både forskeren og læreren er situerede i den hverdagskontekst, det udspiller sig i (ibid., p. 67). Det etnografiske interview overkommer dermed en del af den kritik, det formaliserede kvalitative forskningsinterview får for at være idealistisk og immobilt. Kritikken går på, at det negligeres, hvordan interviewedes erfaringer og handlinger er situeret i praksis, når de sidder i en afgrænset kontekst og taler uden at bevæge sig i den kontekst talen omhandler (Pedersen, 2012, p. 124f). Det kan virke fjernt og kunstigt at skulle relatere abstrakt til sin daglige praksis, genkalde specifikke situationer og forholde sig til spørgsmål, der ikke har været til overvejelse før. Konsekvensen kan være at interviewede: "*spiser intervieweren af med standardiserede svar*" (ibid., p. 128).

Afhandlingens emne og formål bestemmer, sammen med de praktiske omstændigheder, hvilket metodedesign der er relevant. Centreres emnet ikke om én specifik kontekst, men fokuserer på ligheder og forskelle mellem forskellige informanter, kan en tommelfingerregel være valg af kvalitative forskningsinterviews. Intentionen om at belyse mønstrene i flere underviseres konstruktioner passer hertil. Men som nævnt formes underviserens konstruktioner ikke i et vakuum, hvorfor den lokale kontekst, modtageklassen, ikke er uvæsentlig. Her formes, forandres og viser konstruktionerne sig i samspillet med og tilgangen til eleverne. Desuden beskrives modtageklasserne

som forskelligt organiseret, hvorfor et indblik i de medvirkende underviseres praksis antageligt vil nuancere den teoretiske og praktiske forforståelse (Pedersen, Klitmøller, Nielsen,2012,p.17). Det kan derfor, som i tilfældet her, give mening med kombination af observation og interviews, når begge er relevante og mulige at få adgang til (Warren,2002,p.85).

Trods egen overbevisning om kvaliteten ved i-felten-interviewet er en formel kvalitativ interviewform valgt grundet de praktiske omstændigheder for afhandlingen. Længerevarende adgang på skolerne ville kræves for at få samme ”koncentrat” af empiri i hus. Med valg af det formelle interview kunne en aftalt afgrænset tidsramme sættes af i undervisernes travle hverdag, hvor der var mulighed for at tale nærmere om oplevelsen af de nyankomne elever i deres modtageklasse – med afsæt i de forudgående iagttagelser. Ræsonnementet bag medtagelse af klasserumsobservationerne kan opsummeres i tre pointer: 1) De bibringer indblik i den pågældende undervisers elevgruppe og elevgruppens skolehverdag, og udgør en informeret baggrund for interviewene, 2) Det formodes at skabe og fremme alliancen med underviseren at mødes forudgående og have fælles forståelse af den senere kontekst for samtale, 3) Situationerne fra iagttagelserne kan inddrages aktivt i interviewet for at komme tæt på de konstruktioner, underviserne gør sig ift. deres specifikke elever. Intentionen med klasserumsobservationerne var således et ydmygt forsøg på at bringe elementer fra det uformelle i-felten-interview ind i det formaliserede kvalitative forskningsinterview. Derfor måtte iagttagelserne også lægge forud for interviewet (Pedersen,2012,p.126).

## **4.2. Forskerens rolle**

Viden er altid *”a view from somewhere”* (Grønborg,2012,p.136). Når viden anskues som socialt konstrueret, underkendes forskerens neutralitet og objektivitet. I stedet må forskeren reflektere over sine antagelser og eksplicitere dem, så det er transparent, hvad der har (in)forme(re)t forskningen, og hvordan ens positioneringer har været medkonstituerende for de producerede resultater. I enhver kontekst er en vifte af mulige positioner tilstede, men der er ikke frit valg ift. disse, da der kan være posi-



tioner, som tildeles eller påtvinges en af andre (Atkinson & Hammersly,2007,p. 6;18f). Følgende beskrives min forforståelse før empiriindsamlingen, mens positioneringsovervejelser løbende vil fremgå. Grønborg (2012) formulerer skarpt, hvordan det er en ”(...) *balance mellem narcissistisk selvudlevering og analytisk selvrefleksion*” (ibid.,p.148).

#### 4.2.1. Forforståelse

Mine første erfaringer med modtageklassen som undervisningsorganisering for nyankomne elever blev til ifm. mit vikararbejde under min studieorlov. Ofte var der tolærerordning og hermed rig mulighed for at betragte uddannede erfarne undervisere. Underviserne arbejdede med implementering af en bestemt metode (NUSSA<sup>8</sup>) til forebyggelse og afhjælpning af traumatisering hos børn i traumeprægede familier. Fra skoleledelsen fik jeg endvidere materiale omkring risikoen for *sekundær traumatisering* hos fagpersonale, der arbejder tæt med traumatiserede nyankomne. Udover erfaringsdannelser med den faglige undervisningsdel blev jeg altså introduceret for informationer og tiltag med fokus på traumer som et opmærksomhedspunkt ift. at modtageklassen rummede elever med flygtningebaggrund. Flere af de praktisk-tilvebragte forståelser fra positionen som medarbejder blev dog udfordret og nuanceret, da jeg retur i positionen som studerende orienterede mig i foreliggende litteratur med en mere kritisk tilgang til forståelsen af de nyankomne som særlige sårbare og modtageklassen som segregeret praksis (Fridlund,2011). Med denne ”dobbelte” forforståelse begyndte søgningen efter informanter.

### 4.3. Rekruttering af modtageklasseundervisere

Det eneste kriterium for rekrutteringen af informanter var, at de skulle være lærere i modtageklasseregi. Fire undervisere blev rekrutteret og nedenfor fortælles hvordan.

---

<sup>8</sup> NUSSA står for Neuroaffektiv Udviklingspsykologisk Struktureret Social Aktivitet. Fokus er på, hvordan fagpersonale gennem strukturerede aktiviteter kan arbejde med udvikling af barnets mentaliseringssevne, affektregulering og fundament for skabelse af sociale relationer (Madsen m.fl., NUUSA-manual)

### 4.3.1. Top-down rekruttering

Afsættet for min søgning var en jysk kommune, hvor jeg sendte en mail til afdelingslederne på de kommunalskoler, der beskrev at have modtageklasser (se bilag 1). I mailen gengav jeg mit ærinde og efterspurgte hjælp til at finde undervisere, der ville medvirke. Denne topdown-rekrutteringsstrategi grundede i, jeg så det som god skik med skoleadgang via en formel autoritet, og samtidigt var det nødvendigt, da undervisernes kontaktoplysninger ikke var tilgængelige. Responsen var spartansk, og afdelingslederne synes snarere at fungere som flaskehalse frem for gatekeepere, der kunne facilitere adgang (Garfinkel,1967). I en telefoniske opfølgning på min skriftlige henvendelse gav flere udtryk for travlhed, mens jeg slet ikke fik fat på andre. I et tilfælde fulgte afdelingslederen op på min mail og sådan blev kontakten til *Trine* fra *Grønnebakkeskolen* skabt. På en anden skole agerede en sekretær mellemmand, og her blev adgangen til *Lasse* fra *Mejsedalsskolen* skabt. Jeg koordinerede forløbet med de to telefonisk, i deres forberedelsestid og spisepause, og samlet gav den indledende proces information om skolen som en travl institution. Jeg var en *kan*-opgave, ikke en *skal*-opgave, og min fleksibilitet var en forudsætning for adgang. Her kan overvejes, om det er undervisere med særligt overskud eller vane for at sige ja, der deltager. Efter koordinering med Trine og Lasse sendte jeg information, de kunne videregive til kollegaer, der også ville blive involveret i mine iagttagelser. Adgangen var altså ikke gjort ved kontakt til en gatekeeper, der ”*kunne åbne døren til det fremmede land*”. Tilladelserne måtte forhandles med hver enkelt person, hvorfor adgangen i stedet var en løbende kontinuerlig proces (Matthiesen,2015,p.167).

### 4.3.2. Rekruttering via iagttagelserne

Med to informanter rekrutteret, og tavshed fra de andre skoler, afventede jeg hvilke muligheder, der ville komme ifm. de første iagttagelser for at rekruttere de sidste. Pedersen (2012) beskriver:

Deltagerobservationer over en længere periode [kan] simpelthen være en forudsætning for, at der kan foretages interview. Over tid skabes der via deltagerobservationerne en fælles forståelse med deltagerne, hvilket øger sandsynligheden for, at deltagerne er villige til at betro sig til forskeren. (ibid.,p.126)

Længevarende observationer var ikke tilfældet her, men gennem min tilstedeværelse på skolen, hvor jeg ikke længere var en upersonificeret studerende, fandt jeg to deltagere mere: *Karin* fra *Grønnebakkeskolen* og *Stine* fra *Mejsedalsskolen*. Gennem forskellige rekrutteringsstrategier endte undersøgelsen således op med fire undervisere fra to skoler: *Trine & Karin* fra *Grønnebakkeskolen* samt *Stine* og *Lasse* fra *Mejsedalsskolen*. Empirien blev indsamlet henover en måned i perioden fra 12.5.2017 til 12.6.2017. Først på Mejsedalsskolen hvor jeg medvirkede to dage i Trine og Karins klasse og senere på Grønnebakkeskolen, hvor jeg var én dag i hhv. Lasse og Stines klasser. Alle interviews blev udført i tæt tilknytning til iagttagelserne - på nær interviewet med Karin, hvor der var en mellempriode på 11 dage. Da iagttagelsernes primære funktion, som beskrevet tidligere, var at agere informeret baggrund for interviewet, så gennemgås uddybende beskrivelser og refleksioner omkring observationerne ikke her, men kan findes i appendiks (se bilag 4). I stedet gennemgås overvejelser ift. forberedelse og udførsel af interviewet.

## **4.4. Forskningsinterviewet**

Med hver underviser blev et semistruktureret kvalitativt forskningsinterview udført. Forskningsinterviewet kan ikke betragtes som en dagligdagssamtale, men er en iscenesat social praksis, hvor to personer, interviewer og interviewpersonen, mødes. Interaktionen er struktureret, så der produceres viden med et bestemt formål – her med intentionen om at blive klogere på undervisernes konstruktioner af modtageklasseleven (Kvale & Brinkmann,2009,p.18f).

### **4.4.1. Interviewguide**

Det semistrukturerede interview blev udført med afsæt i en interviewguide, der er en løs drejebog for interviewets struktur og indhold (se bilag 11). Guiden bestod af to

kolonner. En med tematiske forskningsspørgsmål af relevans for afdækningen af problemformuleringen, som bl.a. er kommet til ifm. læsningen af forelæggende forskning. Herfra blev en række interviewspørgsmål formuleret i et lettere ikke-akademisk sprog. Undersøgelsens karakter bestemmer, hvor stringent guiden skal følges, og her var det vigtigt med interviewspørgsmål, der gav mulighed for indsigt i og udforskning af undervisernes spontane beskrivelser og konstruktioner (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 151f). Guiden må også tænkes ift. interviewets flow, så det bliver en behagelig proces. I funktion af opvarmende spørgsmål hørte jeg til underviserens arbejdsbaggrund og modtageklassens lokale organisering. Herefter kom en del med fokus på undervisningen, elevgruppens behov herfor, samt vigtige og udfordrende elementer ift. undervisning af elevgruppen. Denne struktur blev fulgt, hvorefter guiden blev mere åben i den næste del, der centrerede om konkrete elevbeskrivelser. Sidst i guiden var en række kategoribestemte spørgsmål rettet mod undervisernes oplevelse af bestemte faktoreres betydning ift. de nyankomne. De lå til slut, da intentionen, som nævnt, var at holde fokus på de spontane beskrivelser.

Interviewguiden blev på to punkter tilpasset den enkelte informant. For det første var de eksempler, der blev inddraget i interviewguiden, situationer iagttaget i den pågældende undervisers undervisning (se bilag 12-15). De blev anvendt som opfølgninger under et givent tema, hvor jeg gengav en situation, og spurgte ind til undervisernes forståelse af den (Fridlund, 2011, p. 132). For det andet tog elevbeskrivelserne afsæt i underviserens egen elevgruppe (der var den samme for Trine og Karin, som underviste i samme klasse). På forhånd var elevnavnekort udformet, og følgende ordlyd markerede skiftet i interviewet mod at tale om eleverne konkret:

[dato] fik jeg lov at være med på sidelinjen af skoledagen i modtageklassen. Nu er jeg interesseret i, at høre dig fortælle om din oplevelse af de forskellige elever og deres deltagelse i klassen. Du må fortælle om dem ved at tage dem ud i større eller mindre grupper, hvis der er nogle, som du tænker hører sammen, eller enkeltvis hvis du foretrækker det. Jeg har ingen forventninger til, hvad du vil starte med at komme ind på, men vil stille opfølgende spørgsmål. (se bilag 11)

Inspirationen kom fra en kortsorteringsøvelse Gilliam (2006) havde anvendt i sine interviews med lærere og elever (ibid.,p.27f). Her blev informanterne bedt om at gruppere eleverne, så dem der var ens blev samlet, og dem der var forskellige, skilt ad. Sorteringen skete ud fra informantens selvvalgte kriterier, som de efterfølgende skulle redegøre for. Intentionen var at få informantens oplevelse af relevante identitetskategorier i klassen frem og skabe dialog om eleverne (ibid.). Jeg var nysgerrig på elevkortenes potentiale ift. at overkomme abstrakte fortællinger om de nyankomne som en samlet kategori. Pba. Gilliams (2006) erfaring med lærernes modstand overfor eksplicit kategorisering og egen uerfarenhed med øvelsen, landede jeg på en version, hvor underviserne selv kunne vælge, om de ville beskrive eleverne individuelt eller gruppere dem.

#### 4.4.2. Interviewsituationen

Interviewets indledende fase er vigtig for, om interviewpersonerne føler sig trygge ved at tale frit om deres oplevelser (Kvale & Brinkmann,2009,p.148). Her blev indledt med en *briefing*, hvor jeg præsenterede mig selv og fortalte om undersøgelsens formål, fortroligheden, frivilligheden ift. deltagelse, legitimiteten i at tage sig tænketid samt mit fravær af en facitliste med rigtige eller forkerte svar (se bilag 11). Briefingen skulle sammen med alliancen fra iagttagelserne gøre underviserne tilpasse ved mig og settingen: "*Håndværket består i at kalibrere sociale afstande uden at få interviewpersonen til at føle sig som et insekt under et mikroskop*" (Sennett,2004,p.37f). Efter interviewet fulgte en *debriefing*, hvor underviserne blev spurgt til evt. tilføjelser og deres oplevelse af interviewet. Flere udtrykte, det var rart at fortælle til en lyttende part, og at det gav stof til refleksion at skulle sætte ord på deres betragtninger om eleverne. Herudover håbede de, jeg kunne bruge det, hvilket er en gængs udtalelse ift. gerne at ville levere det, interviewer har brug for (Kvale & Brinkmann, 2009,p.149). Karin beskrev desuden vigtigheden af at have mødt mig ifm. iagttagelserne, da hun ellers ville finde interviewsettingen ukomfortabel.

En præmis ved det semistrukturerede interview er, at der trods grundig forberedelse ikke kan tages højde for alle metodiske forhold på forhånd. Mange beslutninger må gøres undervejs som situerede skøn. Interviewets kvalitet er derfor forbundet til forskerens håndværksmæssige færdigheder i praksis (ibid.,p.33). Generelt oplevede jeg velvillighed blandt underviserne og at iagttagelserne var gavnlige som udgangspunkt for samtalen, både ift. eksemplerne i interviewguiden, men også som et delt fælles tredje underviserne løbende kunne referere til a la: ”*det så du også i går, da..*”. I positionen som interviewer gjorde jeg mig også undervejs nogle erfaringer relateret til tiden, fraværet af en observatør og den asymmetriske magtrelation.

Interviewene blev afholdt på undervisernes skoler i deres forberedelsestid. Alle interviews holdt sig omkring den afsatte time på nær interviewet med Trine, der tog to timer. Hun var den første og havde af flere omgange understreget, at hun havde afsat god tid til interviewet. Gennem den tildelte position som en prioritet så jeg muligheden for at få prøvet interviewguiden grundigt af. Trine var den eneste af informanterne, der eksplicit grupperede eleverne, hvor de andre beskrev dem enkeltvis. Elevbeskrivelserne viste sig dog ret tidskrævende i fraværet af den spontane gruppeopdeling og i interviewet med Karin var det ikke muligt at nå omkring alle elever under seancen med navnekortene. Indhentningen af individuelle elevopfattelser, frem for spørgsmål til de nyankomne som samlet kategori, synes altså at kræve mere tid end den afsatte time, der også skulle rumme orientering i samtykkeerklæring, briefing og debriefing. Her blev erfaringer udi kunsten at lytte tålmodigt under oplevet tidsnød dannet.

Interviewene endte i høj grad med at blive semistrukturerede, da jeg forfulgte undervisernes fremsatte perspektiver og også inddrog eksempler, jeg først havde skrevet ind til senere brug i guiden, før, hvis lignende emner blev bragt op. Flexibiliteten var givende for interviewets flow, men havde som konsekvens, at jeg ved slutningen af interviewene oplevede et afsavn fra en ekstra observatør med et forkromet overblik ift. hvilke emner, der var hhv. udtømte og relevante at følge yderligere op på. Det var en udfordring at skulle navigere mellem både at være *i* interviewet, men

samtidigt reflektere *over* interviewet, og jeg erfarede, at nogle af de indsigter, der opnås i observatørpositionen, først kom under transskriptionen, hvor jeg kunne høre dialogen fra et andet perspektiv.

Interviewet er formelt defineret ved en asymmetrisk relation, hvor interviewer har ansvar for interviewets ramme, bestemmer emnet for samtale, og vælger hvad der skal følges op på. I praksis kan dominansposition dog påvirkes, hvis interviewede inddrages i samarbejdet omkring interviewet, eller interviewede udøver modkontrol ved at tale udenom eller holde information tilbage (ibid., p.52). I gennemlytningen af interviewene blev det klart, hvordan jeg i interviewet med Trine inddrager hende i interviewets ramme. Det sker efter elevbeskrivelserne, hvor jeg taler højt omkring, hvad vi har været igennem, og hvad vi mangler at runde. Omvendt oplevede jeg i interviewet med Lasse, at der flere gange blev talt henover spørgsmål og min position som den retningsgivende for interviewet blev udfordret. Det kan skyldes en optagethed i at få fortalt det færdigt, der lå på sinde, men eksemplificerer også, hvordan den formelle asymmetriske relation i interviewet blev forhandlet undervejs.

#### 4.4.3. Transskription

Efter interviewet forberedes empirien til analysen gennem transskription. Overgangen fra lydoptagelse til skrift giver overvejelser om, hvordan teksten transskriberes, så den forbliver loyal overfor de mundtlige udtalelser (Kvale & Brinkmann,2009,p. 81). Her er anvendt en række simple standarder for transskription, hvor forskellige tegn anvendes til forskellige betydninger, som fx "[-]" for pause (se bilag 16-19). I transskriptionen efterstræbte jeg at være tro mod den mundtlige form ved ordret afskrivning, selvom det kan kritiseres for at skabe: "*(...) hybrider, kunstige konstruktioner, der måske hverken er dækkende for den levede mundtlige samtale eller de skrevne teksters formelle stil*" (Kvale & Brinkmann,2009,p.200). Valget skyldes, jeg på tidspunktet for nedskrivning ikke vidste, om det senere ville være relevant at inddrage ændringer i sprogbruget, som mulige tegn på emner ift. eleverne, der var svære at tale om. Muligheden for disse fortolkninger ville forblive latente, hvis ikke gent-

gølgelser, overlap, reformuleringer og pauser var transskriberet (ibid.,p.205). De beskrevne procedurer udgjorde rettesnoren for alle interviews, så grundlaget var ens.

Processen i at skulle gengive det sagte præcist, og den medfølgende tvang (eller fornøjelse) i at genhøre en selv i optagelserne, gav en kriblen efter at skrive egne spørgsmålsformuleringer om, så de fremstod mere tro mod en skriftlig formidlingsform. Det gjorde jeg ikke, men det er sigende for, hvordan det kan føles at se egne udtalelser på skrift – også for informanten (ibid.,p.203f). I formidlingen af afhandlingen (ej at forveksle med transskriptionerne) er det besluttet, at når citaterne inddrages med fokus på det sagte indhold, så ændres de til en mere korrekt skriftsprogstil. Både for at lette læsevenligheden, men også for ikke at stigmatisere informanterne ved at udtalelserne fremstår unødigt usammenhængende (ibid.). Det kan anfægtes, at citaterne da bliver en subjektiv konstruktion, men den kritik gælder som nævnt også de ”ordrette” gengivelser (ibid.,p.208f). I min optik gælder det om at være transparent ift. procedurerne for ens gengivelse, men også omhyggelig ift. bearbejdningen ud fra de trufne valg.

#### ***4.5. Analysemetode: kvalitativ indholdsanalyse***

Indenfor kvalitativ forskning handler analyse om ”at bryde noget ned i mindre dele” for at se på, hvordan det atter kan samles og forstås i nye sammenhænge. Processen veksler mellem *opløsning* og *sammensætning* og det kræver fordybelse at forstå relationerne mellem de forskellige empiridele og den inddragede teori (Tanggaard & Brinkmann,2010,p.46). Analysen i denne afhandling er baseret på *kvalitativ indholdsanalyse*, der defineres som: ”(...) a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns” (Hsieh & Shannon,2005,p.1278). Kvalitativ indholdsanalyse beskrives af Hsieh & Shannon (2005) som en proces, der har fokus på fortolkning af større tekstdata gennem kodning, hvor en række temaer og mønstre, der er eksplicit eller latent udtrykt i teksten, identificeres og til slut organiseres i mindre indholdskategorier (ibid.,p.1285). Indholdsanalysens formål er at skabe viden og forståelse om det undersøgte fænomen (ibid.,p.1278). Hsieh & Shannon



(2005) oplister tre tilgange til kvalitativ indholdsanalyse: *conventional*, *directed* og *summative*. Overordnet differentierer de i, i hvilken grad kodningsprocessen er empiri- eller teoristyret (ibid.,p.1277). Her er taget afsæt i konventionel indholdsanalyse, der ofte anvendes, når den tilgængelige forskning er begrænset. Kodningsprocessen beskrives her som induktiv, da der ikke anvendes præfabrikerede koder, men fokuseres på, hvilke indsigter der opstår fra dataet (ibid.,p.1279). Pba. af orienteringen i tidligere forskning omkring elevkonstruktioner har jeg haft en teori-informeret forforståelse, men i interviewene er der hovedsagligt lagt vægt på åbne spørgsmål og efterfølgelse af undervisernes perspektiver gennem udforskende spørgsmål (se 4.4.1. Interviewguide) (ibid.,p.1279f).

Min fremgangsmåde for analysen har været følgende: Initialt læste jeg det samlede observations- og interviewmateriale for at få indtryk af empirien i sin helhed. Dernæst beskriver Hsieh & Shannon (2005), at de enkelte transskriptioner skal nærlæses mhp. at udlede koder: "*Then data are read word by word to derive codes by first highlighting the exact words from the text that appear to capture key thoughts or concepts*" (ibid.,p.1279). Zhang & Wildemuth (2005) fremhæver i deres artikel *Qualitative Analysis of Content* (2005), hvordan kodningsenheden ikke behøver være enkeltord, men også kan være større eller mindre tekststykker af relevans for problemstillingen (ibid.,p.3). Det var tilfældet her, hvor jeg overstregede de tekststykker - fra ord til større passager – der informerede om undervisernes opfattelse af de nyankomne elever. I margenen skrev jeg et nøgleord eller en kort frase, der indfangede koden dvs. en form for meningskondensering (Hsieh & Shannon,2005,p.1279). Specifikt greb jeg tilnærmelsen af undervisernes konstruktioner an ved først at se efter, hvilke *mål* underviserne fremhævede for den nyankomne elevs ophold i modtageklassen. Dernæst hvilke *forudsætninger* og *forhindringer* underviserne pegede på ift. den nyankomnes opnåelse af målene. Jeg nærlæste først en transskription på den måde og lavede derefter en indledende skitse over forskellige koder. I læsningen af de andre underviseres transskriptioner brugte jeg skitsen som udgangspunkt (indledende kodningssystem), men forholdt mig også opmærksom på, hvad der måtte vise sig af nye koder (ibid.) Efterhånden sås, at forskellige koder gik igen, så der kunne tales om

mønstre på tværs af transskriptionerne. Dertil hvordan koderne kunne klynges i kategorier efter, hvordan de relaterede sig til hinanden. Jeg endte op med to udledte kategorier relateret til undervisernes betragtninger om mål for den nyankomne, samt otte kategorier relateret til forudsætninger og forhindringer for at nå disse mål. Fra disse kategorier udledte jeg til slut fire elevkonstruktioner (se kodningsskema bilag 20). Når analysen formidles bør der jf. Hsieh & Shannon (2005) være eksempler på kategorien og de koder, der ses indenfor kategorien (ibid.,p.1279). Zhang & Wildemuth (2005) beskriver yderligere, hvordan det handler om at balancere mellem beskrivelse og fortolkning: “(...) provides sufficient description to allow the reader to understand the basis for an interpretation, and sufficient interpretation to allow the reader to understand the description” (ibid.,p.5).

## 4.6. Etiske overvejelser

Det er gængs at medtage et etikafsnit i undersøgelsesrapporteringen, men afsnittets særskilthed kan forekomme lettere kunstigt, da ordentlig og respektfuld etisk skik og moralsk handlen vanskeligt lader sig afgrænse til en kortfattet behandling, men bør gennemsyre alle valg undervejs i undersøgelsesforløbet (Kvale & Brinkmann,p.81). Her har offentlige etiske retningslinjer fungeret som stillads for udøvelsen af det situerede skøn - skønnet bliver relevant, da de dilemmaer der viser sig, er svære at udvikle forhåndsfabrikerede facitlister til (ibid.,p.79f;Dansk Psykolog Forening, 2012-2014).

### 4.6.1. Mikroetik

Mikroetiske overvejelser vedrører at sikre ordentlig behandling af personer tilknyttet undersøgelsen. Udover de fire undervisere indgik også elever og andet fagpersonale, jeg mødte under iagttagelserne, i mit samlede empiriske indtryk. Der har altså gennemgående været et dobbeltansvar overfor underviserne, og dem underviserne skulle tale om, eleverne.

*Informeret samtykke*, er et mikroetisk forhold, der indebærer orientering om undersøgelsen og deltagelsesvilkårene til de medvirkende (Brinkmann,2010,p.443). Ved

interviewene blev samtykket indhentet skriftligt efter information om undersøgelsens formål, frivilligheden ift. medvirken og fortrolighedsforholdene (se bilag 3). Ved iagttagelserne beroede undervisarsamtykket på stiltiende accept pba. af skriftlig oplysning over mail. Flere overvejelser gjorde sig gældende ift. eleverne i de klasser, jeg observerede. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver, at når forskning i folkeskolen involver elever, kan der stilles spørgsmål ved, hvem der er legitim til at give samtykket – eleverne, deres forældre eller underviserne? (ibid.,p.90). Iagttagelsesperioden var spartansk og undervisernes konstruktioner mit hovedfokus, hvorfor jeg vurderede det tilforladeligt, at min tilstedeværelse blev legitimeret af underviseren. Alle iagttagelser blev dog indledt med en præsentation i klassen, hvor jeg kortfattet forklarede mit ærinde og var åben overfor spørgsmål (se bilag 4). Det er dog vigtigt at være opmærksom på, om nyankomne elever og forældre gives andre muligheder for at udtrykke samtykke til deltagelse end etnisk dansk pga. sproglige barrierer der fx problematiserer brugen af forældreintra til formålet.

*Fortrolighed* er et andet mikroetisk opmærksomhedspunkt. I transskriptionen er navne og identificerbare karakteristika ved de medvirkende informanter, såvel som de i interviewet omtalte personer og institutioner, derfor anonymiseret. Enkelte fortællinger omkring bestemte elever er vurderet så særegne, at de også er sløret (Kvale & Brinkmann,2009,p.209). Samme anonymisering er gjort ift. iagttagelserne. Trods den lovede anonymitet udtalte en underviser under en elevbeskrivelse: ”*jeg ved ikke lige, hvor meget jeg vil sige her*”. Underviseren oplevede et krydsfelt mellem at være underlagt tavshedspligt om bestemte elevforhold og et samtidigt ønske fra min side omkring specifikke praksisnære elevbetragtninger. Her erfarede den spænding, der kan være mellem respekt overfor informanternes grænser for deling og det samtidige ønske om konkret information (ibid.,p.196).

Endeligt har det været magtpåliggende også at efterstræbe omhyggelighed i de analytiske fremstillinger ift. at gøre processen fra udsagn til fortolkning transparent. Det er dog ikke at forveksle med, at et kritisk perspektiv på empirien er illegitimt, for i

forskningsfriheden ligger: "(...) *friheden til at formulere en fagligt begrundet kritisk stillingtagen*" (Andersen,2009).

#### 4.6.2. Makroetik

Makroetik vedrører, hvordan undersøgelsens resultater kan blive modtaget og anvendt på samfundsniveau af fx medier og i politisk regi, hvad der både kan rumme potentialer såvel som risici (Brinkmann,2010,p.439f). Et generelt dilemma af relevans her er, om forskning i etniske minoriteter i sig selv bidrager negativt til stigmatisering og andetgørelse:

Bare det at skrive om etniske minoritetsborgere kan jo fungere som en kategorisering, der kan bidrage til en forståelse af, at 'der altså også er noget særligt ved dem'. (Skytte,2007,p.24)

Dilemmaet blev oplevet som en mulig forklaring på den akademiske tavshed, der sås indenfor feltet i slut 90'erne<sup>9</sup> (Arenas,1997,p.20). At begive sig ud i forskningen kan være, som at "*sejle i klippefyldt farvevand*" bl.a. grundet risikoen for, at forskningsresultater anvendes misledende i udlændinge- og integrationsdebatten, der har fyldt meget hos både lægmand, politikere og medierne de seneste årtier: "(...) *den offentlige debat [har] ofte ført til en dæmonisering af borgere med individuel eller slægtsmæssig baggrund i Mellemøsten og Afrika.*" (Skytte,2007,p.14). Helt at udelade undersøgelser på området synes dog at kunne anklages for at bidrage til selvsamme stigmatisering, hvis grundlaget bag er, at det opfattes som en andenrangsproblematik. Debatten understreger, at selvom mikroetiske hensyn er taget, så kan der stadig være dilemmafyldte forhold ved makroetikken (Brinkmann,2010,p.439f). Med den opmærksomhed nyankomne i uddannelsessystemet får i disse år fra politisk og forvaltningsmæssigt hold, forholder jeg mig skeptisk til at akademisk tavshed må være svaret på forskningens potentielt stigmatiserende virkninger. Politiske og forvaltningsmæssige beslutninger vil alligevel blive taget, og når de tages, bør det ske på informeret grundlag – bl.a. via orientering fra alsidig forskning.

---

<sup>9</sup> Forskningen i etniske minoritetslevers skolesituation har jf. Perez & Kristjansdottir (2016) ændret sig siden, så Danmark i dag står stærkt (ibid.,p.40).

## 5. Analyse

I dette kapitel fremlægges analysen, som er struktureret i to hovedafsnit. Først beskrives de to involverede skolepraksisser og derefter behandles underviserens elevkonstruktioner.

### 5.1. Skolernes modtageklasseorganisering

På tidspunktet for indsamling af empiri var der en række forskelle i de to skolekonteksters organisering af modtageklasserne og elevsammensætningen i de medvirkende underviseres klasser. Disse forskelle beskrives i det efterfølgende.

#### 5.1.1. Grønnebakkeskolen

Grønnebakkeskolen ligger i en af kommunens større byer og har, udover to modtageklasser, tre-fire spor fra 0.-9. klasse. I Lille Modtageklasse (LMO) går de yngste nyankomne elever svarende til alderen 0.-3. klasse. Store Modtageklasse (SMO), hvor Trine og Karin arbejder, og som jeg har fulgt, rummer elever i aldersspændet 3.-9. Klasse. Et spænd på seks årgange betyder at SMO, selv efter de nye bestemmelser med topartsaftalen, omfatter én årgang mere end tilladt. De nyankomne, der aldersmæssigt svarer til 3. klasse befinder sig i grænsefeltet mellem SMO og LMO, og fordeles så de, der opfattes som gode og lidt modne indskrives i SMO, eller rykker til SMO, når LMO modtager nye elever (Trine,l.144-152)<sup>10</sup>. De sidste to år har Grønnebakkeskolen oplevet et stigende elevtal, og cirka 17 elever er indskrevet i SMO. Elevantallet fremhæves også som konfliktende med lovgivningen, da Trine oplever, at eleverne er meget forskellige, og dermed ikke har de samme forudsætninger, som er betingelsen for at måtte udvide antallet til 15 eller 18 (Trine,l.120-123). I SMO efterstræbes hurtig tilknytning mellem den nyankomne og almenklassen, hvorfor det fulde antal indskrevne elever sjældent var tilstede samtidigt under iagttagelserne (bilag 5-6). Processen mod opstart sker efter en måned til halvanden, og inkluderer først de

---

<sup>10</sup> Ved citat af og reference til underviserens udsagn i analysen, så anvendes underviserens navn efterfulgt af det linjetal i transskriptionen, hvor udtalelsen kan findes. Trine henviser således til bilag 16, Karin til bilag 17, Lasse til bilag 18 og Stine til bilag 19.

praktisk-musiske fag, før omfanget af fag efterhånden øges (Karin, l. 114-121). Organiseringen af SMO synes overensstemmende med, hvad Perez & Kristjansdóttirs (2016) forstår ved en *delintegrativ* modtageordningsmodel ift. dens opbygning med segregeret klasseundervisning i kombination med gradvis tilknytning til ordinær klasse.

### 5.1.2. Mejsedalsskolen

Mejsedalsskolen ligger i kommunens største by, og har 1-2 spor fra 0.-9. årgang samt fem modtageklasser for nyankomne i alderen 12-16 år. De ældre nyankomne (14-16 år) går i to modtageklasser placeret i udskolingsregi, mens de yngre (12-14 år) går i tre klasser, der lægger på gang med mellemtrinnets almenklasser. Her står Stine, Lasse og Åse for undervisningen i hver deres klasse, og det er Stine og Lasses, jeg følger. De tre klasser er organiseret, så Åse og Stine står for modtagelsen af de nye, og giver dem: *"alle de der begynderting og grundstenene i dansk"* (Stine, l. 260-263). Derefter overgår eleven til Lasse, der beskriver eleverne i hans klasse som defineret ved: *"(...) deres alder, og så er det, at de står på tærsklen, de fleste af dem, til og træde ind på mellemtrinnet i en normalklasse, og så det dansk de kan"* (Lasse, l. 153-158). Kommer eleven direkte fra udlandet er det forhåndsgivet, de starter hos Stine eller Åse. Andre gange kommer eleven fra en anden skole, der huser de nyankomne op til 12-årsalderen, og så afgør en sprogscreening, hvor eleven skal starte. Elevtilstrømningen spiller dog også en rolle for klasseplaceringen, da underviserne gerne vil undgå at et stort antal elever ophober sig hos én underviser, og derfor kan elever i perioder med tryk blive flyttet tidligere til Lasses klasse end normalt (Lasse, l. 239-261). Elevantallet er hhv. 6 og 8 i Lasse og Stines klasse, og dermed noget lavere end i SMO.

En central forskel mellem de to skoler er, at niveauopdelingen på Mejsedalsskolen, hvor eleverne i Lasses klasse kan mere end i Stine og Åses, giver mulighed for mere homogen holddannelse end i SMO, hvor elevsammensætningen er mere heterogen ift. både alder og dansk kvalifikationer. Derudover bruger Mejsedalsskolen ikke løbende tilknytning, men sender i stedet eleven til praktikuger i almenklassen, når un-

derviserne vurderer eleven er klar, hvorefter endelig beslutning om udslusning tages (Lasse, l. 163-183). Ifl. Perez & Kristjansdóttirs (2016) modeller til systematisering af modtageordninger kan Lasse og Stines klasser forstås som *parallelle* modeller, da de nyankomne elever undervises særskilt, samtidigt med at der ikke etableres hurtig relation mellem den nyankomne og almenklassen.

## 5.2. Elevkonstruktioner

I følgende afsnit fokuseres der på undervisernes elevkonstruktioner. Konstruktionerne søges kortlagt ved først at se på, hvad underviserne fremhæver af hhv. faglige og socialiseringsrelaterede mål for den nyankomne elev i modtageklassen, og dernæst ved at se på hvilke hhv. forudsætninger og forhindringer, underviserne oplever, der optræder ift. opnåelsen af målene.

### 5.2.1. Mål

Der er identificeret to overordnede kategorier vedr. undervisernes opfattelse af mål for den nyankomne elevs ophold i modtageklassen. De er *dansksproglig kvalifikation* og *skolenormsforståelse*.

#### 5.2.1.1. Dansksproglig kvalifikation

Alle undervisere lægger vægt på hvordan den dansksproglige opgave, mundtligt såvel som skriftligt, er det vigtigste faglige opdrag for undervisningen i modtageklassen (Trine, l. 165-168; Karin, l. 92-105; Stine, l. 818-826, Lasse, l. 1083-1089). Trine udtaler:

Vi går jo meget efter Fælles Mål, og kigger på, hvad skal de egentlig lære, hvad er relevant [-], og det er jo anderledes fra den danske klasse, fordi vi som sagt er en mellemstation, og når de så bliver udsluset til en almenklasse, så skal de lære niveauet der. (...) Vi skal lære dem sproglig dansk. Det er vores primære opgave, ud fra hvad Fælles Mål siger, og hvad Folkeskoleloven siger. Selvfølgelig har vi fokus på så mange andre ting, men det sproglige fokus og vores mellemstation er vigtig at få bygget op, så de er klar til at

komme ud med det sproglige og ku' følge med i det faglige i deres næste klasser. (Trine,l.2246-2264)

I citatet refererer Trine til Folkeskoleloven, og Undervisningsministeriets udstukne Fælles Mål, i sin argumentation for at undervisningsfokusset ift. de nyankomne elever er på tilegnelsen af dansk. Hun skelner her mellem det dansksproglige og fagfaglige undervisningsindhold og anskuer førstnævnte som den primære opgave. Den nyankomne elev opfattes altså først og fremmest som en elev, der mangler nationalsproglig kompetence og hvor tilegnelse af denne på mellemstationen, modtageklassen, er et mål for senere at kunne deltage meningsfyldt i almenklasserne og begå sig på det fagfaglige niveau der. Mere specifikt fremhæver underviserne, på spørgsmålet om hvilken undervisning de gennemfører i modtageklassen, introduktion af basisdanskelementer såsom alfabetet og dets lyde, ordforrådstilegnelse, ord- og sætningsdannelse, læsning og tekstforståelse samt mundtlig kommunikation ift. sproglig forståelses- og udtryksevne (Trine,l.237-258;Stine,l.311-321,Karin,l.224-229;Lasse,l.354-389). De påpeger således elementer, der passer ind under de fire opstillede kompetenceområder i Fælles Målene for dansk som andetsprog basis: Læsning, skrivning, lytning og tale – af dansk. Det bør nævnes, at selvom underviserne fokuserer på de dansksproglige kvalifikationer som det vigtigste faglige mål, så viste iagttagelserne, hvordan de nyankomne elever også har fagfaglig undervisning som matematik, engelsk, idræt m.fl. (se bilag 5-8).

### **5.2.1.2. Skolenormsforståelse**

Udover de dansksproglige kvalifikationer ses i empirien, at underviserne også har mål for, hvilken type af skolenormer, de ønsker at fremme, og dermed hvilke elevadfærdsformer, der værdsættes. Disse normforståelser kan aflæses fra undervisernes betragtninger om *underviser-elev relationen*, *kendskab til danske almenpraksisser* og *den gode elev*.

#### *5.2.1.2.1. Betragtninger over underviser-elev relationen*

Underviserne fremhæver, at de nyankomne elever skal blive bekendte med en underviserposition, der ikke er klassisk autoritær i udøvelsen af sin autoritet, men hvor



forholdet mellem elev og lærer er ligeværdigt, og bygger gensidig respekt: *"(...) det absolut vigtigste for mig det er, at børnene de ved, at jeg har et glimt i øjet, og at jeg flipper ikke ud og bliver vred."* (Trine,l.379-381). Det ønskes, at de nyankomne elever i stedet skal lære, at i det danske skolesystem *"snakker [vi] om tingene"* gennem dialog (Stine,l.172-176). I relation hertil ytrer Lasse, hvordan den nyankomne gennem opholdet i modtageklassen skal få forståelse for, hvordan voksne kan, og skal, bruges ved bekymringer og til konflikthåndtering: *"At voksne er til at snakke med, at man kan gå til en voksen, at man SKAL gå til en voksen. At det er det rigtige, det er noget man har krav på, og har lov til, hvis man har ondt nede i maven"* (Lasse,l. 1105-1008). Herudover fremhæver Karin det som centralt, at de nyankomne: *"(...) kan gebærde sig. At der ikke er nogen, der vil bestemme over de andre, at man sådan er ligeværdige"* (Karin,l.169-171). Det opfattes altså også væsentligt, at eleverne kan tilgå hinanden ligeværdigt og indordne sig fællesskabet.

Samlet kan undervisernes betragtninger forstås som et ønske om at ville "skole" den nyankomne elev ind i et skolesystem, hvor: *"vi går mere op i samarbejde og demokrati jo - også i klassen"* (Stine,l.102-103). Undervisernes forskellige tilkendegivelser knytter alle an til de værdier, som Bartholdsson (2009) forbinder til den liberaldemokratiske skole. Underviserne ønsker at videreføre disse værdier til den nyankomne elev, og hermed pba. Bartholdsson (2009) skabe elever, der passer ind i idealet om den venlige magtudøvelse. Her er ikke tale om viden, der alene kan overleveres gennem eksplicit undervisning. I højere grad må den nyankomne elev formes ind i udøvelsen af denne elevfunktion gennem opdragende praksisser.

#### *5.2.1.2.2. Betragtninger over kendskab til danske almenpraksisser*

De kvindelige undervisere beskriver endvidere, hvordan de nyankomne elever gennem ophold i modtageklassen må introduceres for praksisserne i det danske skolesystem – og samfund: *"Det er også at lære/ altså at de får indblik i [-] hvad vi har af traditioner i Danmark"* (Karin,l.127-129). Det kan spænde bredt, fra specifik introduktion af danske højtidere og skolepraksisser som idræt, til mere abstrakte anskuelser omkring ytringsfrihed i Danmark, som det kommer til udtryk i fx film:

(...) det er også bare sådan noget som at lære, at her i Danmark, der går man i bad efter idræt uden tøj på. Sådan nogle helt almindelige ting. De sådan stille og rolig finder ud af, hvordan er det danske samfund (...) Vi har piger, der er kommet sidste år, og som gik demonstrativt op fra film, fordi hun ville i hvert fald ikke se film, hvis der var nogle, der kyssede henover bordet, uha det gør man ikke. Der i dag, her lidt over et år senere, sagtens kan sidde og se, at der er nogen, der giver hinanden et kys i en film. (Stine,l.1666-1676)

Stine beskriver, hvad Trine også udsiger, at de nyankomne elever i modtageklassen kan ”oplæres” i forholdene omkring eksempelvis idræt for at blive bekendte med det, inden de skal ud i almenklassen (Trine,l.354-362). Et mål for de nyankomne elever synes således at være kendskab til dansk kultur, gennem konkret undervisningsindhold, men også *learning by doing* oplæring i danske skolepraksisser.

#### 5.2.1.2.3. *Betragtninger over “den gode elev”*

Underviserne fremhæver i de særskilte elevbeskrivelser bestemte karakteristika, der kommer til at fremstå som prototyper på, hvad underviserne forstår ved den gode elev. De oplystes her kort til illustration af, hvilke konkrete adfærdsformer ved de nyankomne elever der fremhæves som anseelsesværdige - og dermed kan betragtes som et implicit elevideal - i undervisernes perspektiv.

Den gode elev fremhæves som dygtig: *”Hun er knaldhamrende dygtig (...) hun kan meget dansk altså VIRKELIG”* (Trine,l.1448-1452), hvor dygtighed synes forbundet til den nyankomne elevs danskfaglige kvalifikationer. Ligeledes synes dygtighed at blive vurderet ift. læringsprogressionens hastighed: *”Han har heller ikke været her så længe (...) men han er egentligt ret hurtig, og lærer rigtig hurtigt”* (Stine,l. 985-987). Den gode elev beskrives herudover som *”ambitiøs”* og *”moden”*, hvad der forbindes med at have den rette indstilling ift. at udvise arbejdsomhed og lyst til at lære: *”Lina hun er jo rigtigt godt på vej, og er ivrig i at lære”* (Karin,l.723-725). Selvstændighed fremhæves ligeledes som et positivt karakteristika, bl.a. ift. selv at fremskynde tilknytningen til almenklasserne: *”Hun gør det selv, hun er MEGA selvstændig, hvor de andre, det er mig, der beslutter, aah nu er det tid til lige at være lidt*

*med her [i almenklassen]*” (Trine, l.1560-1562). Samtidigt værdsættes at den nyankomne elev kan indgå i kollektivet: *”Qua at hun er ambitiøs og moden, så fornemmer man, [hun] har en god forståelse af, hvad det vil sige, at indgå i en gruppe (...) [hun] behøver ikke og tage parti”* (Lasse, l.752-758). Yderligere fremhæves, hvordan den modne elev: *”(...) kan reflektere over situationer, og måske få andre til at reflektere over selvsamme situation”* (Lasse, l.761f). Derudover beskrives den gode elev, som en der har gåpåmod og den rette tro på sig selv: *”(...) hun stoler/ hun tror på sig selv, og har et selvværd, der gør jamen, jeg kan godt, og jeg skal videre [til almenklassen]”* (Lasse, l.829-831f). Endeligt ses, hvordan den gode nyankomne elev ikke alene vurderes ift. faglig indstilling, men også ift. hvordan elevens kulturelle og religiøse indstilling opleves at harmonere med skolepraksissen: *”Hun er troende, men hun er ikke ekstremistisk (...) moderne vil jeg faktisk kalde det (...) hun er ikke ligesom den gammeldagstroende. Jeg ved ikke, hvad man kalder det. Jeg kan godt sammenligne hende meget med de danske børn”* (Trine, l.1450-1472). Her vurderes det positivt at være sammenlignelig med de danske børn.

Opsummerende optræder der overensstemmelser mellem modtageklasseunderviserens forståelse af den gode elev, og de fund Bartholdsson (2009) har gjort i sit studie. Men den nyankomne elev vurderes tilsyneladende også på et parameter Bartholdsson (2009) ikke medtager, hvor der ses et latent ideal i retning af, at den gode nyankomne elev lader sig integrere ved at assimilere til de dansk-kulturelle skolepraksisser.

### 5.2.2. Forudsætninger og forhindringer for målopnåelse

Der er identificeret otte overordnede kategorier, der vedrører underviserens opfattelser af forudsætninger og forhindringer for, at den nyankomne elev kan tilegne sig de ovenfor beskrevne mål og idealer: *forudgående skolefærdigheder; forudgående normkendskab, tryghed fra ligestillede, sårbarheder; modersmålet, særlige behov, forældreopbakning og undervisningsformer*. De gennemgås hver for sig i det følgende.

### 5.2.2.1. Forudgående skolefærdigheder

Underviserne oplever vidt forskellige forudsætninger blandt de nyankomne for tilegnelse af de dansksproglige kvalifikationer. En baggrundsfaktor, der fremhæves som særlig betydningsfuld, er forudgående skolegang. Stine beskriver: *”man er nødt til at differentiere rigtig meget, fordi vi får nogle, der har gået i almindelig skole i mange år, og kan det hele, men bare skal lære og tale dansk, og så får vi nogle, der ikke har gået i skole”* (Stine,l.322-326). Eleverne opleves at repræsentere et kontinuum fra fuld forudgående skolegang til ingen skolegang, som skal imødekommes gennem undervisningsdifferentiering. For de elever der kommer som analfabeter, og skal starte fra nul, forsinkes bevægelsen mod at blive en integreret del af almenkolesystemet:

Vi har jo fire analfabeter og Yaman, han er jo en af dem. Han har aldrig gået i skole (...) Så han kommer jo til at være nede hos os, fordi han kan ingenting, og han kommer til at være der i lang tid, også mere end de to år man tillader. (Trine,l.171-176)

Oplevelsen af de fraværende skoleerfaringer som afgørende for den nyankomne elevs læring understøttes af Størksens (2010) undersøgelse, hvor undervisere af flygtningebørn også oplevede det som udslagsgivende for, at især de ældre nyankomne elever havde svært ved at følge undervisningen. Yaman, der her fremhæves, er netop den ældste af eleverne med analfabetisme, og også den der italesættes som havende størst udfordringer af de fire. Denne differentiering ift. de nyankomne lægger sig yderligere i forlængelse af det kort præsenterede overblikstudie af Clifford, Rhodes & Paxton (2013), der fremhæver, at det antal års forudgående skolegang eleven har med sig, påvirker mulighederne for at lære andetsproget.

### 5.2.2.2. Forudgående skolenormkendskab

De kvindelige undervisere ekspliciterer, hvordan en barriere for efterlevelse af skolenormerne kan være den nyankomne elevs tidligere skolegang (Karin,l. 633-646;1232f;Stine,l.58-70;Trine,l.483-511). Specifikt problematiseres forudgående erfaringer med en autoritær skolekultur:

Alle de børn vi har, de kommer fra en helt anden skolegang i Syrien, hvor man må slå blandt andet. Så det har de også haft meget sådan: ”åh, man må ikke slå her?”, ”nej, det må man ikke”, og det går vi meget op i, at vi ligesom får dem formet ud af på den måde. (Trine,l.282-287)

Trine beskriver, at mange elever kommer fra et skolesystem i Syrien, hvor eleverne udsættes for fysiske repressalier, når de ikke opfører sig adækvat. Hun tager afstand fra den autoritære lærerfunktion og understreger vigtigheden af at forme eleverne ud af deres hidtidige syn på lærer-elev-relationen. Stine og Trine har yderligere en opfattelse af, at elever med skoleerfaringer fra en autoritær skolekultur kommer fra en læringsforståelse, hvor udenadslære og afskrivning er mere legitimt: *”Jeg tror, at uden og helt vide det, at i Syrien lærer man meget udenad, og det gør ikke så meget, hvis man skriver efter, bare man kommer og afleverer noget”* (Stine,l.1305-1307). Den læringsopfattelse synes modstridende med det danske skolesystems individualiserende fokus, hvor eleven selvstændigt må tage ansvar for egen læring, og Trine betragter det da også som snyd, *”fordi man ikke helt lærer på samme måde, når man gør sådan”* (Trine,l.1118f).

Stine og Trine beskriver, at eleverne, der kommer fra en autoritær skolekontekst, skal lære, at den umiddelbart øgede elevautonomi- og frihed i det danske skolesystem ikke er ensbetydende med, at elever og undervisere er fuldstændigt ligestillede: *”Og så kan det godt være svært lige og lære, at selvom man får lov til flere ting, og at vi krammer dem, og vi holder om dem en gang imellem, at vi ikke er ligeværdige”* (Stine,l.65-69). Når den nyankomne elev falder til, og lærer undviserne at kende, kan de føle, eleverne misbruger deres tillid. Det har i SMO medført gentagne problemer med at skulle håndhæve skolenormerne:

Det min udfordring er, det er, at når de lærer os at kende, og bliver for trygge måske/. De mister ikke respekten, men de mister evnen til lige og have lyst til at lytte efter, og faktisk lidt mere end de danske elever, og det er nok fordi, de ved et eller andet sted, at vi ikke

helt kan kommunikere med deres forældre. De snor sig om vores lillefinger, altså hvis de får lillefingeren, så tager de hele hånden, og det er ikke en generalisering, det er virkeligt noget jeg kan sige, at sådan er det virkeligt, og det har vi oplevet med samtlige elever og haft enormt store problemer med hele tiden at skulle gentage os selv. I skal ud i pausen, I må ikke have sko på, I skal lade være med at slå hinanden og alt det her. (Trine l.497-511)

Trine fortæller, hvordan de nyankomne elever ikke opleves at efterleve elevfunktionen som forventet – og det i mindre grad end de danske børn. Det kan tolkes som, at eleverne ikke indordner sig den venlige magtudøvelses præmis om ledelse gennem selvregulering. I fraværet af internaliserede skolenormer må Trine gentage dem eksplicit. Karin har oplevet, hvordan eleverne har taget styringen eller nægtet deltagelse i aktiviteter – ligeledes adfærd der udfordrer underviserens bløde autoritetsudøvelse (Karin,l.652-676). Her inddrages den nyankomne elevs tidligere skolenormkendskab således som en forklaringsmodel ift. at forstå afvigelser i elevens efterlevelse af skoleadækvat adfærd. I undersøgelsesgennemgangen fremgik, hvordan underviserne bl.a. forklarede etniske minoritetselvers adfærd ud fra deres opvækst i et nærmiljø med meget socialt boligbyggeri. Det adskiller sig ikke nævneværdigt herfra, da det ligeledes handler om mangler i (den institutionaliserede del af) barnets opvækstmiljø. De kvindelige undervisere fremhæver forskellige styringsværktøjer, hvorigennem de kan skole eleven i retning af den ønskværdige elevfunktion. Stine fremhæver en fast struktur for dagen:

Jeg går meget op i, at der er faste rammer, og de ved, hvad de skal, og der ligesom er dagsorden for dagen (...) det er i hvert fald nemmere for mig at fastholde undervisningen, hvis der er en tydelig klasseledelse, og det er også nemmere overfor barnet, er min erfaring, at få den her respekt, og det her forhold til eleverne, som jeg egentligt gerne vil opbygge. (Stine,l.631-639)

Gennem et kendt dagsprogram og tydelig klasseledelse oplever Stine, at den respekt og elev-lærer relation som hun ønsker, lettere ladere sig etablere. Det opleves altså understøttende af hendes undervisningsautoritet. I SMO har de, på tværs af lærer-

gruppen, iværksat et krydssystem, der består af en række reglementer for opførsel i skolen:

(...) så får de et kryds, hvis de har trådt over den grænse for meget til vi synes, at nu har vi givet nok chancer. Så blive det et kryds. Får de tre af dem, så får de en seddel med hjem, hvor den ene side er på arabisk og den anden, der er den på dansk, og så får de den med hjem til underskrift, og så kan forældrene se præcist, hvad der er foregået i skolen. (Trine, l.521-527)

Eleverne skal aflevere sedlen til underskrift derhjemme og bringe den retur i klassen. Ifølge Bartholdsson (2009) kan både anvendelsen af faste strukturer og krydssystemet i SMO forstås som en forskydning af den direkte magtudøvelse, som underviserne gerne vil undgå, over i disciplineringsværktøjer der ikke er personbårne. Det kan betragtes som disciplineringsredskaber, der har til hensigt at fremme mere selvregulerende nyankomne elever.

#### 5.2.2.2.1. *En etnisk markør*

I empirien ses en etnisk differentiering i hvilken gruppe af de nyankomne elever, der opleves at have et udfordrende tidligere skolenormkendskab:

**I:** Hvordan i forhold til de elever, der så ikke kommer fra Syrien. Er det samme udfordringer I har oplevet?

**T:** Nej. Overhovedet ikke. Det er det, der er så sjovt et eller andet sted fordi Dmytro og Katerina og Adrian, som kommer fra de her, hvad hedder sådan noget, vestlige lande. (...) Der har aldrig været et behov for og sætte dem på plads. ALDRIG. De er stille. De er kloge. Og de laver deres ting (...) Så der har været en KÆMPE forskel på de forskellige minoriteter. (Trine, l.579-615)

Trine beskriver her, hvordan der ingen udfordringer har været ift. de børn, der kommer fra vestlige lande. De beskrives som stille, kloge, arbejdsomme og uden behov for regulering, dvs. karakteristika der passer overens med den gode elev. Af ordvalget "*det er det, der er så sjovt et eller andet sted*" synes det at komme bag på Trine, hvordan hun kan knytte så bestemte karakteristika til de forskellige nyankomne etni-

ske minoritetsgrupper. Karin har samme oplevelse af, at de tre vestlige elever altid gør, hvad der bliver sagt og ser kulturforskelle som en potentiel forklaring: ”*Altså deres [Dmytro, Adrian & Julia] kultur er tror jeg/ TROR jeg er anderledes*” (Karin, l. 1241f). I SMO er få af de nyankomne fra afrikanske og vestlige lande, mens de resterende er fra ikke-vestlige. Trine fortæller, at ift. de afrikanske børn så oplever hun, at de minder om danske børn og desuden har en fordel i at sproget læres lettere, fordi de har engelsk som modersmål (Trine, l. 603-610). Det er altså de syriske børn, som udfordringerne ift. skolenormskendskab knyttes til. Med syriske børn forstås dog gruppen af elever med mellemøstlig herkomst, da andre mellemøstlige nationaliteter også er repræsenterede, men ikke ”sorteres fra” i Karin og Trines uddybning af, hvilke elever udfordringerne ikke gælder for. De nyankomne elever, betragtet som forskellige etniske minoritetsgrupper, opfattes således divergerende ift. deres efterlevelse af skolenormerne.

I de individuelle elevbeskrivelser nuanceres den her fremlagte stereotypificering af, at bestemte adfærds karakteristika kan tilbageføres til en generel forklaringsmodel, der gælder for hele etniske grupper, her tidligere normkendskab fra autoritær skolekultur. Derudover bør påpeges, at det er eleverne uden flygtningebaggrund, der fremhæves som efterlevende af skolenormsforståelsen, dvs. elever, der antageligt har haft andre forudsætninger for en stabil skolegang og flytning.

### **5.2.2.3. Tryghed fra ligestillede**

Underviserne fremhæver på tværs, hvordan en forudsætning for den nyankomne elevs faglige udvikling og sociale trivsel er oplevelsen af tryghed. Den tryghed synes de almenklassesystemet er forhindret i at tilbyde den nyankomne, mens modtageklassen qua sin organisering anses at kunne det.

#### *5.2.2.3.1. Fagligt*

Lasse og Trine oplever, at det i sammenhæng med tilførsel af dansksproglige kvalifikationer er væsentligt, at den nyankomne bliver tryk i sproget og anvendelsen af det. Det vigtigste i modtageklassen er derfor: ”(...) i første omgang [at] få skabt sig et basissprog og blive tryk i det basissprog, turde bruge det” (Lasse, l. 1086-1088). Pga.



sprogbarrieren er de nyankomne ifl. Trine ofte utrygge ved, om de har forstået underviseren, hvilket kan gøre dem tilbageholdende ift. at deltage aktivt i undervisningen. Tryghed beskrives derfor, som ”GRUNDstenen”, der giver ro til at lære (Trine,l. 276f). Her profiterer de nyankomne elever af, at underviseren gestikulerer: ”Vi gestikulerer rigtigt meget (...) for at prøve at få dem til at forstå, men også og blive trygge, fordi de bliver meget utrygge, når de ikke forstår” (Trine,l.251-254). Underviserne oplever, at trygheden ville blive udfordret ved direkte opstart i almenklassen. Ifl. Karin ville eleverne blive udstillet grundet forskellene imellem de nyankomne og de etableredes faglige niveau:

- K:** (...) hvis nu de først skal til at lære alfabetet, og hvis de kommer ud i en femte klasse [-] det synes jeg måske ville være lidt, så bliver de jo så også lidt udstillet, at de arbejder på et andet plan ik’.
- I:** Og den form for udstilling oplever du ikke på samme måde i modtagerklassen?
- K:** Nej, SLET ikke [-] Ej, der er de altså mere ligedan, når de først lige starter, de skal lige. (Karin,l.535-548)

I modtageklassen, hvor den etablerede majoritet ikke er tilstede, opleves ingen at blive udstillet, fordi de nyankomne elever anses mere ens, og niveauet i undervisningen tilpasses den enkelte. Underviserne oplever også, at der blandt de nyankomne elever er en god modtagekultur, hvor de er hjælpsomme overfor hinanden. Alle elever har prøvet at være i positionen som den nye nyankomne, og der er en løbende tilførsel af nye elever, hvorfor nye elever ikke stilles til skue (Stine,l.394-396;Trine,l. 1690-1708).

#### 5.2.2.3.2. *Socialt*

Stine (l.1646-1658) og Lasse fremhæver begge, hvordan den nyankomne elev, gennem opholdet i modtageklassen, får skabt sociale bånd. De fokuserer på, hvordan relationerne mellem eleverne, der er ”i samme båd”, og derved kan betragtes som ligestillede, giver noget socialt, som eleverne ikke ville få med sig i en almenklassen. Det sociale fundament, i kombination med rammer til trygt at udvikle sine dansk-

sproglige kunnen, udgør ifl. Lasse en væsentlig ballast for, at eleven kan klare sig på sigt:

[De] få[r] skabt nogle relationer, fordi de har det samme udgangspunkt. De ting de ligesom får [-] ja jeg ved ikke om man kan [sige] det sådan, men den base der bliver skabt der, at de kan tage den med ind i [almenklassen], fordi det er en stor udfordring stadigvæk for dem og komme i normalklassen, og der er meget de ikke vil forstå, men at de har så god en ballast med sig fra de her første måneder-år, at de hænger i, og med lidt støtte kan klare det. (Lasse,l. 1088-1097)

Af udsagnet læses en antagelse om, at den nyankomne elev har brug for at blive styrket i modtageklassen, før vedkommende har den fornødne robusthed til at lykkes i almenklassen. Fra Gilliam (2006) & Gitz-Johansens' (2003) undersøgelser af etniske minoritets elever i folkeskolen kan der være en antagelse om, at denne elevkategori ofte har en udsat position i almenklassen. Det kan diskuteres, om opfattelsen af at eleven må tilføres tryghed i modtageklassen, kan henvise til, at eleverne her tilbydes et klasserum, hvor elevpositioner der i almenklassen ville være optaget af de etablerede, her er tilgængelige.

Trine og Karin er i højere grad optaget af, hvordan den nyankomne får skabt relationer til eleverne i almenklassen. De fortæller dog, at det kan være forbundet med utryghed for eleven at prøve og etablere sig i almenklasse miljøet. Især når eleven er lidt ældre, hvor integrationen opleves sværere. Et eksempel er Roshan, som Karin har fulgt i overgangene mellem SMO og en 7. klasse. I SMO oplevede hun Roshan som en udadvendt dreng, der trivedes: *"K: Der var han da sådan en, der var gang i, også med hinanden ik'. I: Altså som en dreng, der trives? K: Ja, som har det rigtigt godt"* (Karin,l.1022-1025). I almenklassen ændrer det sig, da Roshan bliver genert, utilpas og ender med at udeblive fra sine timer. Da Karin følger ham, iagttager hun, hvordan klassens etablerede drenge har nok i sig selv og ikke inviterer Roshan ind i aktiviteterne. Karin ser altså den nyankomne elevs position og relationer i de to kontekster forskelligt:

**I:** Men det er jo særligt interessant, synes jeg, du beskriver, at det nærmest er to forskellige Roshan'er du oplever?

**K:** Ja det ER det.

**I:** Hvor jeg tænker, hvad er det, han får med sig ved og starte nede i modtagerklassen?

**K:** Tryghed.

**I:** Tryghed.

**K:** Ja. I allerhøjeste grad. (Karin, l.1097-1105)

Med baggrund i et elevksempel fremhæver Karin altså, hvordan opstarten i modtageklassen giver en fornøden tryghed. Trine beskriver lignende ift. at utrygheden, som de nyankomne skal skærmes fra, delvist handler om at blive beskyttet fra almenklassesmiljøet, og den påvirkning de etablerede elever kan få på de nyankomnes selvopfattelse. De etablerede elever anses som meget dygtige, og samtidigt kan der være elever, som har adopterede holdninger med fra hjemmet:

Altså de [nyankomne] ville jo gerne ku' være en del af deres [de etableredes] dagligdag, og det er ikke altid let, fordi jeg ved, at der er mange børn, der har [-] en rygsæk med hjemmefra med nogle meninger (...) Så det findes jo, og derfor tror jeg, de bliver utrygge i det generelt. Hvad tænker de om mig, jeg føler mig HELT forkert, tænker de. (Trine, l.2203-2231)

Den nyankomne elev opfattes altså af underviserne som havende et behov for i den første tid at føle sig tryk gennem etablering af socialt tilhørsforhold i skolen. Det opleves, at andre elevpositioner, og hermed forudsætninger, er mulige for den nyankomne i modtageklassen til forskel fra almenklassen, da eleverne er mere ligestillede. Modtageklassen fungerer på den vis som en ramme, hvor den nyankomne elevs selvopfattelse kan beskyttes og styrkes inden den videre skolegang.

#### **5.2.2.4. Sårbarheder**

Sårbarhedskonstruktionen blev præsenteret som et fund fra tidligere undersøgelser af modtageklasselæreres antagelser om nyankomne. Den er genfundet i de deltagende

underviseres udsagn. Forskellige faktorer ved den nyankomnes tidligere og aktuelle livssituation fremhæves som bidragende til en sårbarhed, der kan hindre den nyankomne elevs dansktilenelse såvel som udfordre elevens evne til at efterleve skolenormerne:

Så har de jo også nogle personlige ting, som gør, det har de jo alle sammen, hvor/. Det kan være en mor, der er blevet sendt hjem/ får ikke lov til at blive her (...) andre ting, som gør, at der også er noget andet, de er ked af. Det kan også være lidt en blokade for at lære noget ik'. Og sådan er det jo hele tiden, også de børn der kommer fra krigen af, jamen der kan jo også være nogen ting, der gør, at man har nogen blokader for og lære noget, og det kan være rigtigt svært at lære, og man kan være helt normalt intelligent, men kan ikke lære det her særligt hurtigt. Og det behøver ikke engang og være fordi, de har været i krig. Det kan også være andre traumatiske oplevelser, de har haft før, og som vi ikke kender noget til. (Stine,l.709-724)

I udsagnet nævner Stine, hvordan de nyankomne elever kan være påvirket af krigsoplevelser og savn til nærtstående familiemedlem. Andre traumatiske begivenheder ifm. flugten eller efterfølgende sygdom i familien har også været repræsenteret i empirien (Lasse,l.552-554;Trine,l.192-197). Stine oplever, at disse omstændigheder kan virke ind i klasserummet og blokere læringen og dens progression. Her præsenteres en forklaringsmodel på langsommelig faglig udvikling hos den nyankomne, som ikke er funderet i manglende skolegang eller fraværende intellekt, men i stedet må ses i lyset af tidligere og nuværende traumer, tab og savn. Størksen (2010) fandt ligeledes, at psykisk mistroivsel var en hæmmende faktor for flygtningebarnets læring. De nyankomne elever, der fremhæves ifm. sårbarhedskonstruktionen, er ligeledes de, der er i Danmark pga. flygtningestatus. Dyregrov (2010) beskrev, hvordan traumer og belastninger kan vise sig ved mange forskellige adfærdsformer og følelser. I empirien fremgår flere eksempler, hvor den nyankomnes adfærd i skolen initialt er blevet forstået som modvilje mod at lære, dovenskab og manglende evne til at opføre sig ordentligt. Når underviserne er blevet bekendt med de nyankomne elevers svære livs-omstændigheder, er disse adfærds karakteristika, der normalt opleves illegitime i sko-

lesammenhæng, fordi de strider mod forventningerne til den gode elev, blevet betragtet mere legitimt (Stine,l.1691-707;l.725-744;Trine,l.1567-1604). Trine beskriver, hvordan de nyankomnes sårbarhed kan rummes af modtageklassen:

De får simpelthen ro til også at kunne udvikle sig sprogligt, men også udvikle sig selv over det, de er kommet fra. Så psykologisk set, hvis man kan sige det sådan, så er der virkelig/. Vi rummer dem på en helt anden måde, der er fokus på det faglige, men vi går ligeså meget op i, hvordan børnene de bliver modtaget, og hvordan de har det. Der er nogle, der er helt ødelagte, når de kommer (...) De får bare ro omkring sig til og være i det man er, og have lov til at være den man er og finde sig selv og sit ståsted for, hvordan man egentligt [-] vil være her og [en] ny chance på en eller anden måde. (Trine,l.301-331)

Af udsagnet fremgår, hvordan modtageklassen har en rehabiliterende funktion, der rækker udover det dansksproglige. Her kan de nyankomne elever qua det mindre miljø få muligheden for den ro og ekstra tryghed, de anses i behov for, for at komme sig psykisk over det, de er kommet fra og finde ”sig selv” igen, før de skal ud og etablere sig i almenklasserne.

### **5.2.2.5. Modersmålet**

Den nyankomne elevs modersmål italesættes gennem undervisernes udsagn ambivalent og veksler mellem at blive betragtet som hhv. en ressource og forhindring for elevens deltagelse i undervisningen og klassen.

#### *5.2.2.5.1. Ressourcer*

Under iagttagelserne sås, hvordan delt modersmål blandt de nyankomne elever, der havde forskellig dansksproglig kunnen, blev nyttiggjort af underviserne ved, at de til tider bad om at få deres opgaveintroduktioner oversat (se observationsbeskrivelser, bilag 5-8). Oversættelserne var primært fra dansk til arabisk, som udgjorde en stor del af de nyankomne elevers modersmål. Karin (l.765-780) og Trine beskriver, at oversættelserne anvendes til at fremme forståelsen af, hvad der arbejdes med:

Jamen det er egentlig bare, at de sådan føler, at de er med, og at de igen er trygge i det, de sidder og laver, fordi nogen er gode til at sige, Trine jeg forstår det ikke, og nogen de siger bare ingenting [-] (...) Men jeg synes, når vi har sår'n en stor del arabiske, så er det vigtigt, at de sådan føler sig tryk i det, og at de kan sætte sig i gang lidt selv. (Trine,l.1743-1753)

Den bagvedliggende intention med at fremme forståelsen er for Trine at skabe tryghed. Modersmålsbrugen kan dermed bidrage til tilstedeværelsen af den tidligere beskrevne fornødne tryghed. Ligeledes har oversættelsen det sigte at gøre eleverne mere selvhjulpne og selvstændige i opgaveløsningen. Dertil ser Stine oversættelserne som tidsbesparende ift., at der frigøres lærerressourcer til at kunne hjælpe flere elever: *"Det er jo egentligt også fordi, at vi skal også passe på, at der ikke går alt for meget tid fra alle de andre på, man skal stå og forklare og forklare og forklare"* (Stine,l.1494-1497). Det er altså legitimt for underviserne, når eleverne bruger modersmålet til at hjælpe hinanden i gang med en opgave ved at oversætte opgavens indhold og fremgangsmåde. Den form for hjælpsomhed i elev-elev relationen anses således legitim til forskel fra, når eleverne som før beskrevet "hjælper" hinanden via afskrivning (5.2.2.2. Forudgående skolenormkendskab). Det er ikke kun i faglig kontekst, men også ifm. konflikter at delt modersmål blandt de nyankomne fremhæves som en ressource. Stine og Trine beskriver, at det giver mulighed for, som underviser prompte at træde ind i løsningen af en konflikt med forskellige parter såvel som dialog med enkeltelever om ikke-adækvat adfærd, der omgående må reguleres (Stine, 1505-1520;Trine,l.1789-1796).

#### 5.2.2.5.2. Tolken

I klasserummet sås, at bestemte nyankomne elever blev bedt om at være oversættere. *Tolken* optræder på tværs af undervisernes elevbeskrivelser, som en velanset elevposition. Af de tre kvindelige undervisere omtales tolken, som den elev der hjælper med udbredelsen af den faglige forståelse og konfliktløsning ift. de andre nyankomne arabisktalende elever (Stine,l.1488-1510;Karin,l.734-812;Trine,l.1768-1790). Tolken fungerer dermed som en slags hjælpelærer, der øjeblikkeligt kan yde bistand i de hverdagssituationer, hvor der opstår et akut behov for oversættelse og det ikke er mu-

ligt at kalde en uddannet tolk ind. To karakteristika fremhæves ved de udvalgte tolkere. Karin beskriver, at en elev udvælges: *”Fordi hun ka’ det. Hun kan nemlig jonglere med det danske og det arabiske.”* (Karin,l.749-752). De udvalgte anses således blandt de dygtigste ift. deres mundtlige dansksproglige kvalifikationer af, den på tidspunktet, samlede arabisktalende elevgruppe. Derudover lægger Stine (l. 1497-1503) og Trine vægt på, at de adspurgte elever er nogle, de har tillid til:

T: Hvis Lina er der, så er det Lina.

I: Ja okay.

T: Ja. Fordi jeg ved det de [Lina og Roshan] siger, det er rigtig. Jeg har også en, der hedder Jamilla, hun er der ikke lige nu, men hun siger bare et eller andet, du ved. Jeg stoler på de to [Roshan og Lina], og hvad de siger. (Trine,l.1768-1774)

Det kan antages, at pålidelighed bliver en væsentlig faktor, da det er ude af underviserens kontrol, hvordan tolken forvalter samtaleparternes informationer. Underviserne oplever, at eleverne, der udvælges til tolkning, betragter det som noget positivt: *”Jeg tror da, de er stolte af, at de godt kan”* (Stine,l.1530f). Igennem tolkepositionen betragtes den arabisktalende elevs modersmål således som en værdifuld legitim ressource. Det er ikke kun hos de arabisktalende børn, men ligeledes ifm. andre modersmål som ukrainsk og farsi, at der gøres brug af tolkning mellem eleverne. Når de nyankomne elever kommer med engelsk som modersmål, så har underviserne dog andre forudsætninger for selv at kunne føre kommunikationen, hvorfor tolken som elevposition ikke genfindes her.

#### 5.2.2.5.3. Barrierer

Parallelt med at delt modersmål blev betragtet som en ressource, blev det også omtalt af underviserne som en væsentlig udfordring – især ift. repræsentationen af de mange arabisktalende elever:

Og så LIGE NU er det selvfølgelig også en [-] det giver jo en udfordring, at vi har så mange, der taler arabisk, fordi det kan også være med til at fastholde dem i [-] ja i nogle vaner og rutiner. Altså

at de simpelthen bare snakker for meget arabisk sammen, som måske ikke er [-] specielt positivt for deres danske sproglige udvikling. (...) Det er sådan en balancegang, man arbejder med hele tiden, altså i og med at man kan jo ikke sproget, man ved jo ikke, hvornår giver det mening det de bruger hinanden til, og hvornår giver det absolut ingen mening. (Lasse,l.653-669)

Lasse beskriver, hvordan brugen af modersmålet blandt de mange arabisktalende kan være en hindring for øvelsen af det dansksproglige og medvirke til at hastigheden af den danskfaglige udvikling forsinkes (Karin,l.184-195;833-835;Trine,l.1855-1862). Modersmålet er således legitimt til introducerende forståelse, men anses som en trussel og opposition til den danskfaglige udvikling, når det anvendes for meget og på uhensigtsmæssige tidspunkter. I relation hertil oplever Trine, at de ikke-arabisktalende lærer dansk hurtigere, fordi de er nødt til at bruge andetsproget for at kommunikere med andre (Trine,l.1879-1881). Af Lasses udsagn fremgår, hvordan vurderingen af modersmålsbrugen er vanskelig, fordi det ikke er transparent, hvornår det har fagligt relevans, hvad de taler om og bruger hinanden til. Samtidigt har underviserne forståelse for, at eleverne bruger modersmålet og synes ikke, der kan laves sanktioner imod brugen af det, men kun informeres om, at det ikke er hjælpsomt for dem på sigt: *"Jamen man har også en forståelse for det, fordi selvfølgelig er det meget nemmere for dem, men altså også at provokere dem lidt og give dem en eller anden idé, jamen forstå at på sigt hjælper det jer ikke."* (Lasse,l.686-690;se også Karin,l.838-851). Frem for forbud forsøger underviserne at regulere, hvornår modersmålet må anvendes, mhp. at styre brugen: *"Nogle gange gør de det også lidt af sig selv, hvor det er man så siger til dem, jamen altså jeg bestemmer, hvornår der skal oversættes, og hvornår der ikke skal oversættes"* (Stine,l.1531-1534;se også Trine,l.1830-1836;1855f). Det bemærkes, at ingen af underviserne tilsyneladende italesætter det arabiske modersmåls nytteværdi i sig selv eller kommer med udsagn, der indikerer, at modtageklassen arbejder med opkvalificering og vedligeholdelse af elevernes tidligere sproglige ressourcer. Undervisernes førsteprioritet er, at eleverne tilegner sig dansk, hvad der opleves at have bedst betingelser ved, at eleverne får talt så meget dansk som muligt.



Stine og Lasse beskriver endvidere, at det delte arabiske modersmål blandt mange af de nyankomne kan skabe en social ubalance i elevgruppen, hvor de ikke-arabisktalende kan føle sig ekskluderede og usikre på, om de arabisktalende snakker ”bag om ryggen” på dem (Lasse, l. 697-731). Uigennemskueligheden i, hvad de arabisktalende internt drøfter, oplever Stine i tillæg, er en udfordring for hendes underviservirke:

At de kan sidde henover klassen og måske ha’ en diskussion, og man ved faktisk ikke, hvad der foregår, fordi jeg ikke forstår det, og det er jo lidt ærgerligt ik’. Og så synes jeg, jeg har en oplevelse af, at man lige i den kultur er meget hård ved hinanden, og hvis man er det på arabisk, forstår jeg ikke altid, hvad det er, der bliver sagt, der er rigtig hårdt til andre. Men hvis de siger det på dansk, så kan jeg selvfølgelig forstå det og tage fat i problemet med det samme. (Stine, l. 1551-1562)

Af udsagnet fremgår, hvordan de arabisktalende nyankomne med henvisning til *deres* kultur opleves at være hårde overfor hinanden. Modersmålsbrugen medfører her en begrænsning af Stines råderum for at udøve den klasseledelse, hun lægger vægt på. Her kan begreberne om minoritet og majoritet inddrages. I modtageklassen som lokal praksis repræsenterer underviseren i udgangspunktet den etablerede majoritet i magtmæssig forstand, men bliver i numerisk forstand sproglig minoritet ift. de nyankomne arabisktalende. Det kan formodes at give følelser af afmagt og kontroltab hos underviseren, hvis den numerisk sproglige arabisktalende majoritet ikke retter ind efter, hvad underviseren anser som legitimt modersmålsbrug i klasserummet. Dvs., det kan potentielt udfordre underviserens udøvelse af den etablerede majoritets magt. Fundet af ambivalens omkring modersmålsbrugen blandt de nyankomne understøtter Gitz-Johansens delundersøgelse (2006) i modtageklasseregi, hvor det ligeledes blev fundet, at underviserne anerkendte modersmålet og dets betydning for eleven, men samtidigt ikke anså det legitimt i undervisningen pga. udfordringer med at forstå indbyrdes tale blandt eleverne samt eksklusionen af elever med andet modersmål.

### 5.2.2.6. Særlige behov

I de særskilte elevbeskrivelser omtales forskellige elever, som havende særlige behov, der udgør en hindring for at efterleve skolenormerne og tilegne sig det faglige. Særlige behov der ikke lader sig indordne under de hidtil fremlagte kategorier. Trine beskriver at en af hendes elever har specifikke vanskeligheder ift. tilegnelse af det danskfaglige:

Jessica, hun er kommet rigtigt godt med sprogligt, men hun har nogle store problemer læsemæssigt. Hun skal tjekkes for ordblindhed, har jeg fået sat i gang, fordi hun har vist tegn på dysleksi lige siden, hun kom (...) vi fandt ud af, at når hun sår'n skulle sige alfabetet for eksempel, hun ku' ikke huske det. Hun kunne sige a b c, og så kan hun ikke huske, hvad der kommer efter (...) Hendes modersmål er ligeså ustabil skriftligt. (Trine, l.910-937)

Trine oplever en diskrepans i Jessicas danskfaglige udvikling, hvor hendes gode sproglige udtryks- og forståelseskompetencer ikke harmonerer med hendes store udfordringer ift. skrift- og læsedelen. Hun har noteret sig, at uoverensstemmelsen også gør sig gældende på hendes engelske modersmål. Lasse oplever samme divergens ift. en af sine elever (Lasse, l.943-954). Her bringes kategorien dysleksi i spil som en forklaringsmodel, hvilket betyder, at elevens udfordringer kan forstås som en indre deficit og således udskilles den pågældende elev ikke pba. sociale, kulturelle eller begavelsesmæssige forhold. Både Lasse og Trine anser, at deres elever må støttes ift. de specifikke faglige udfordringer. Af citatet fremgår at Trine vil have Jessica testet, formentlig fordi testresultatet kan være afgørende for bevilling af hjælpemidler. Hendes elev er dog allerede tilknyttet almenklassen en del timer. Til forskel vurderer Lasse, at pba. hans forståelse af sin elev må hun fortsætte i modtageklassen mhp. at afklare, hvilket tilbud der kan matche hendes behov:

(...) skal hun have en it-rygsæk, skal hun have noget ekstra støtte i den klasse, hun kommer ud i, og kan den skole gøre det. Så der er også nogen ting omkring hende, som forudgør, at hun selvfølgelig fortsætter efter sommerferien, og hvor vi så igen i gruppen, går ind

og ser på, hvordan opfylder vi hendes behov bedst muligt. (Lasse,l. 956-963)

Der ses en forskel i, hvordan nyankomne elevers specifikke udfordringer ift. læsning og skrivning håndteres af hhv. Trine og Lasse, hvor Trine ikke ser det som influerende for sin elevs løbende tilknytning til almenklassen, mens det for Lasse medfører en holdning til, at segregeringen skal opretholdes.

To andre elever, Dmytro og Luis, beskrives af hhv. Karin og Trine samt Stine som havende særlige behov, der udfordrer og overskrider, hvad der betragtes som de adækvate adfærdsnormer. Karin (l.865-907) og Trine (l.760-762) har samme fortælling om Dmytro, der fagligt opleves at være "*godt med*" og "*kan mere end man lige hører – han forstår alt*", men derudover problematiseres ift. hans deltagelse i det sociale samspil og behov for struktur:

Han er den eneste, der har en seddel på sit bord, for der skal han altid sidde, ellers så bliver han helt fuldstændigt ude af den. Så han har nogle meget firkantede strukturer, og hvis der sker noget, han ikke ved noget om, så kan han slet ikke kapere det. Så han kan for eksempel ikke være med i idræt. Han er med i idræt, men han kan slet ikke finde ud af det. Det sociale samspil der. Han er en ener, han vil være selv, han vil lave tingene selv. (Trine,l.728-736)

Af udsagnet fremgår, hvordan Dmytro opleves at have svært ved uforudsigeligheder og løse strukturer i løbet af skoledagen. Han anses ikke at efterleve normen for, hvordan eleven skal være fleksibel samt indgå i fællesskabet, da han opleves hellere at ville være selv end en del af sociale relationer med andre. Trine (l.684f) og Karin bringer begge diagnostiske kategorier i spil som potentielle forklaringer på Dmytros adfærd: "*Vi tænker, han ku' godt være lidt autistisk eller asperger*" (Karin,l.867f). Der trækkes her på en psykologiserende diskurs, hvor Dmytros adfærd forstås som grundet i en iboende problematik og med inddragelse af psykiatriske diagnoser tenderer det til patologisering. Det er interessant, hvordan der ift. Dmytro, som er en af

de vestlige nyankomne ikke henvises til kulturelle eller sociale forhold i underviserens forklaring af hans problematikker.

Om sin elev Luis fortæller Stine, at han har været i begynderklassen tre år pga. både faglige og adfærdsmæssige vanskeligheder. Fagligt beskriver hun, at: *"det går rigtig rigtig rigtig langsomt"* (Stine,l.1072). Under iagttagelserne ser jeg, at Stine er ekstra opmærksom på Luis og konstant guider ham i opgaveløsningerne (se bilag 8). Stine oplever, at han har koncentrations- og hukommelsesvanskeligheder: *"Hvis han ikke konstant mindes om de strategier, han har lagt for og læse den her opgave, så magter han ikke opgaven. Så glemmer han strategierne, og han glemmer dem også fra gang til gang."* (Stine,l.1063-1066). En af Luis store udfordringer er hans indstilling: *"Luis er så bare også den, hvis han beslutter sig for, han ikke vil, så kan jeg ikke få ham til noget som helst"* (Stine,l.1136-1138). Herudover beskriver Stine, med Luis morgenritual som eksempel, en forståelse af, at hans adfærd ikke stemmer overens med en 15-årig:

(...) normalt så starter han morgenen ud med, at han banker på døren. Så åbner jeg døren. Så er han væk. Så skal jeg råbe 'Luis godmorgen', og så kommer jeg ud. Så har han gemt sig bag en jakke, så kommer han frem 'godmorgen Stine' siger han, og går ind og sætter sig (...) så han er ikke helt alderssvarende heller ikke overhovedet vel. (Stine,l.1164-1170)

Luis beskrives altså fagligt og adfærdsmæssigt i termer, der står i modsætning til de karakteristika, der forbindes med *den gode elev*. Stine forstår Luis særlige behov multifaktorielt som en kombination af ingen forudgående skolegang, dårlig hjemmesituation samt iboende problematikker, der samlet fører til udvisningen af ikke-alder-sadækvat adfærd socialt og fagligt (Stine,l.1068-1071;l.1078f). Hendes forståelse af Luis som afvigende fra normaliteten udtrykkes bl.a. ved, at hun med ham som eksempel beskriver, at modtageklassen kan blive en gråzone mellem et specialtilbud og en fokuseret sproglig foranstaltning: *"Altså der bliver vi jo også nogen gange mere end bare en modtagerklasse. Vi bliver også et specialtilbud ik"* (Stine,l.782-784). Det

ses også ift. Dmytro, hvis tilstedeværelse i SMO heller ikke er primært begrundet i behovet for andetsprogstilegnelse:

**T:** (...) det er også derfor han stadigvæk er oppe hos os i mange timer, fordi han får ro der. Han ville blive sindssyg, hvis han skulle være i en klasse hele tiden 35 timer om ugen.

**I:** Så for Dmytros vedkommende er det ikke nødvendigvis kun det sproglige længere, der gør at han er [i SMO]?

**T:** Nej, det er os det andet.

**I:** Det er også det mindre miljø [i SMO].

**T:** Præcist. Det andet det ville kaste ham helt ud af det, og jeg tror faktisk slet ikke, han ville kunne fungere i en almindelig skole.

(Trine,l.740-751)

Trine beskriver, hvordan Dmytros stadige tilknytning til SMO i højere grad bygger på antagelsen om, at han har brug for et mindre miljø med ro. Det kan diskuteres, hvad det betyder for nyankomne elever, at blive forstået som havende særlige behov og allerede være tilknyttet segregerede undervisning i modtageklasser regi.

### **5.2.2.7. Forældreopbakning**

En kategori der inddrages, som influerende af den nyankomne elevs vilkår for efterlevelsen af de faglige og sociale mål, er forældrene. Når familiære forhold anvendes som forklaringsmodel, veksler udsagnene mellem at vedrøre specifikke familiære forhold af relevans for den enkelte nyankomne elev og mere generaliserede antagelser om bestemte etniske gruppers familiekulturer.

En faktor i, hvordan eleverne tilegner sig sproget, opleves at være hjemmesituationen (Lasse,l.221-226;Stine,l.1078-1080). Herunder hvordan forældrene forstår betydningen af skole og uddannelse. Lasse udtaler om en elev, han anser værende dygtig: *"Hun har også en baggrund derhjemme fra, hvor hun er skoleparat og meget ambitiøs"* (Lasse,l.748-750). Lasse forstår elevens indstilling til skolen som præget af forældrenes. Lignende betragtning gør Trine:

Han [Roshan] har også en familiebaggrund, der siger, at skole er vigtigt. Det har Yaman ikke. Yaman kommer fra en familie med mange børn, og flere koner. Så han har en helt anden baggrund, har jo som sagt aldrig gået i skole, synes ikke det er vigtigt. (Trine,l. 1151-1158)

I udsagnet fremgår, at det er forskelligt, om de nyankomnes forældre støtter op om vigtigheden af uddannelse. Her fremhæves Roshan, der i øvrigt omtales som dygtig, som kommende fra et hjem, hvor skole italesættes som vigtig. Til forskel kommer Yaman, der i øvrigt beskrives som havende store faglige vanskeligheder, fra en familie, der ikke har tradition for uddannelse og hvor forældrene ikke støtter op om skole som en prioritet. Der optræder ikke et etnisk mønster i, at bestemte forældregrupper fremhæves som særligt udfordrede ift. at bakke op om uddannelse. Dvs. der ses en tværetnisk forklaringsmodel, hvor den nyankomne elevs skolegang er påvirket af forældrenes egen uddannelsesmæssige baggrund og indstilling, hvad der kan formodes at hænge sammen med familiens sociale (klasse)position i hjemlandet.

Et andet parameter underviserne vurderer forældrenes ift. er, om de oplever, at deres familiekulturer er med til at understøtte, at den nyankomne elev integreres og opfører sig i tråd med skolenormerne. I empirien gøres en række overordnede betragtninger omkring de ikke-vestlige forældre. Trine og Karin har en opfattelse af, at de kan være hårdere i deres disciplinering af børnene: *"(...) derhjemme er der måske heller ikke altid bare skæld ud, altså jeg ved ikke, men vi ved, de kan være lidt mere hårde forældre"* (Trine,l.529-531). De ikke-vestlige forældre har ifm. oprettelsen af krydssystemet fortalt underviserne, at de er for bløde i deres sanktioner:

De er vant til, jamen så bliver man slået, hvis man ikke [i skolen] gør, som man får besked på og sådan nogle ting, fordi det har vi snakket med forældrene om, at det må vi ikke i vores kultur. De siger, vi skal være mere skrappe. (Karin,l.641-646)

Karin har en opfattelse af, at de ikke-vestlige forældre advokerer for en strengere magtudøvelse. Dvs., de ikke-vestlige forældre opleves som fortalere for den autori-

tære skolekultur og synes herigennem også at blive repræsentanter for en hårdere opdragelsesstil. Forældrenes udsagn kan tolkes som en kritik af undervisernes disciplineringsform, men kritikken kan også vendes, så der stilles spørgsmål ved de ikke-vestlige forældres (manglende) forståelse og modarbejdelse af den venlige magtudøvelses logik. Stine laver ligeledes en generalisering af de ikke-vestlige forældres opdragelse i bestemte kønssyn:

Ja sådan er det bare med tosprogede, der er mere respekt for mændene, end der er for kvinderne. Ikke fordi der ikke er respekt for mig, for det er der HELT sikkert i høj grad, men man skal opbygge det, og der skal arbejdes mere for det, end hvis man er en mand.  
(Stine,l.642-646)

Stine referer her til tosprogede generelt, men der henvises underforstået til de ikke-vestlige. Hun oplever at skulle kæmpe mere for de nyankomne elevers respekt, end hvis hun var mand. De ikke-vestlige nyankomne elever betragtes således, over én kam, som kommende fra hjem, hvor andre kønssyn gør sig gældende, hvad der betyder, at underviseren må arbejde for at "genoprette" denne kulturelle deficit i klasserummet. Endeligt sås under iagttagelserne på Mejsedalsskolen, hvordan ramadanen jf. underviserne udfordrede undervisningen: "*[eleverne] bliver jo utilpasse, de bliver trætte. Og nogle af dem, som måske har det svært i forvejen af forskellige årsager, de får det ekstra svært kan man sige*" (Lasse,l.1060-1063). Lasse udtrykker, at forældrene ikke kan bede børnene om at efterleve en religiøs praksis, som ramadan, i skolen, når de samtidigt skal kunne fungere der: "*Det vi gør nu, vi sender et brev hjem, det er ikke okay for os, at de sidder og nærmest får det dårligt (...) så må de holde ramadan efter skoletid, altså når de er i familiære rammer*" (Lasse,l.1041-1050). Selvom Lasse og Stine også udtrykker forståelse for ramadanen, så må brevet og anmodningen om at lægge ramadan udenfor skoletid, samtidigt ses som et udtryk for, at den muslimske opdragelse synes at disharmonere med, hvad der kan tages hensyn til i den danske skolepraksis. Omvendt, men ligeledes i generaliserende vendinger, fremhæves forældrene til de tre vestlige børn i SMO, særdeles positivt: "*Der er et rigtigt godt samarbejde med forældrene. De er meget interesserede i, hvordan det*

*går mine børn, og der er bare styr på det*” (Trine, l. 594-597). Det er påfaldende at ift. de nyankomne elever og deres forældre, så er det stort set kun ved de ikke-vestlige forældre og børn, at kultur italesættes eksplicit som en forklaringsmodel.

I de særskilte elevbeskrivelser af de ikke-vestlige nyankomne elever ses nuancer ift., hvordan kulturen i den enkelte familie anses at påvirke elevens efterlevelse af skolenormerne. Karin og Trine fremhæver således, hvordan en søskendegruppe i SMO opleves at være *”Meget anderledes, meget mere troende, meget mere ekstremistisk”* end de andre (Trine, l. 1282f). Her udtrykker Karin, hvordan det især ift. pigen Lara giver problemer:

**K:** Hun nægter egentlig alt, som skulle hjælpe hende til og blive integreret

**I:** Så alt der ligger udenfor modtageklassen?

**K:** Ja for der kommer hun [i modtageklassen]. Hun kommer også oppe i klassen [almenklassen], men hun er ikke meget for det. Hun vil egentligt allerhelst være fri. [-] Og vi har ikke forældrenes opbakning til, at de så siger, jamen det skal du. Forældrenes holdning er, at det må hun selv om (...) hvis vi sad med danske forældre, så ville de sige jamen det er vores opgave ik’ (Karin, l. 445-466).

Lara nægter at deltage i aktiviteter, såsom klub, idræt og svømning. Karin oplever det problematisk, at forældrene ikke tager ansvar for samt bakker op om Laras integration. Hun ser det som divergerende fra, hvad danske forældre generelt ville gøre. Forskellige forklaringer, der centrerer om kultur og kønsroller, inddrages ift. at forstå, hvad nægtelsen kan skyldes: *”Vi snakkede om bagefter, det kunne være deres kultur, der er sådan, at hun er en pige (...) om hun skal overtage den der mor-rolle derhjemme”* (Karin, l. 471-473; 507). Trine oplever, at der er forskel på den måde, som de ikke-vestlige søskendegrupper i SMO opdrages:

Ytringsfriheden er høj hos hende [Lina], altså hun vil have ytringsfrihed, det har Yaman og Roshan og dem jo ikke på samme måde, altså de må ikke sige, hvad de [vil] (...) Heba kan ikke tillade sig alt i forhold til, hvad Roshan kan. Roshan kan mere, fordi han er en



dreng, eller må mere hedder det (...) Lina må gøre, hvad hun vil.  
(Trine,l.1474-1487;1497)

Der ses altså differencer i, hvordan de nyankomne ikke-vestlige elever opdrages, hvor de elever, der har et kulturelt normsæt, som anses at harmonere med de danske skoleidealer, anerkendes positivt. Dvs. elever som Lina, der beskrives som fra en baggrund med ytringsfrihed, moderne trosopfattelse: ”(...) *hun vil altid være troende, men hun er ikke ligesom den gammeldagstroende*” og et ligestillet kønssyn (Trine,l. 1465f).

Et tredje parameter underviserne kommer ind på vedrører særlige forhindringer, der kan være ift. de nyankomne familier. Stine og Trine beskriver, at en udfordring, der påvirker elevernes skolegang, er splittede familieforhold, hvor en af forældrene stadig befinder sig i hjemlandet, eller ikke har fået tilkendt opholdsstatus og er blevet sendt retur:

**T:** [Hun] [-] lider af hjemve. Hun savner sin mor og det kan jeg godt forstå.

**I:** Som ikke er i DK?

**T:** Ja, og hendes lillesøster er heller ikke i Danmark. Så hun har nogen ture, som jeg prøver at rumme også for hendes skyld og tage imod, fordi hun kan godt lige pludseligt svinge helt vildt [-] og være meget sådan, jeg gider ikke og lave noget, og jeg gider ikke ud. (Trine,l.1929-1936)

Trine beskriver, hvordan en elev i perioder opponerer mod deltagelse i skolens aktiviteter, hvad der forstås som grundet i, at eleven nærer et afsavn til sin mor. Afsavn til fraværende forældreskikkelse forstås også som den bagvedliggende årsag til andre elevers følelser af nedtrykthed samt modvillig og opmærksomhedskrævende adfærd (Trine,l.2047-2057;Stine,l.691-712). Her kan tales om, at en strukturel hindring af den ene forældres tilstedeværelse kan være medproducerende af en adfærd hos den nyankomne, der ikke er forenelig med den gode elev. Med denne forklaring mener underviserne, at elevens umiddelbart ikke-adækvate adfærd skal mødes med omsorg:

*”(...) og engang imellem så får de lige en lille klem, fordi det har de også brug for”* (Stine,l.1227f). Dvs. denne forklaringsmodel tillader underviseren at sanktionere indenfor den venlige magtudøvelses handlerum.

Herudover beskrives det som en udfordring, at de nyankomne forældre ved indskrivningsmøderne tilbageholder information omkring familiens situation: *”(...) når man kommer, og har indskrivningsmøder med forældrene, og vi spørger, om der er noget, vi skal vide i forhold til barnet, og de ikke fortæller sådan nogle ting, og det gør de ikke, fordi vi har det godt nu, og det her er ovre”* (Stine,l.750-754). Stine og Lasse (l. 343-350) oplever, at det kan være en redigeret virkelighed, forældrene udlægger, hvor de først fortæller om relevant baggrundshistorik, når der tilstøder eleven vanskeligheder i skoleregi. Når forældrene ikke lever op til ansvaret for, fra start, at få formidlet den fornødne personlige information til underviserne, så de kan integrere det i deres forståelse af eleven, kan det opfattes som en bjørnetjeneste for eleven (Stine,l.1233-1239).

#### **5.2.2.8. Undervisningsformer**

Underviserne fremhæver, at den nyankomne elevs tilegnelse af det dansksproglige forudsætter bestemte undervisningsformer. Lasse beskriver, hvordan der er et stort arbejde i at sikre den fornødne forforståelse blandt de nyankomne før arbejdet med et givent emne:

Oftentimes så skal ting man måske har en forventning om de kan, eller en formodning om at det her, det er selv på deres [modersmål], det er en basisviden. Det er det ikke. (...) Det er jo det, jeg har tid til og ku' bruge tid på den her forforståelse. Jeg kan sikre mig, at den viden, der skal til for, at vi arbejder med den her genre eller med det her emne, eller det her område, at det kræver, før vi kan arbejde okay med det, at jeg bruger nogle timer på ganske enkel forforståelse til det her. Mere end hvad man har tid til i normalklassen. Så det jo igen og bygge et ordforråd op, hvor man har en forventning om, at det kan de selvfølgelig i normalklassen. (Lasse,l.405-443)

De nyankomne elever opleves af Lasse som havende en anden, mindre, basisviden med sig, men indenfor modtageklassens ramme – med færre elever og mere tid - ser han muligheden for, som underviser, at kunne tilpasse sig elevernes udgangspunkt og fokusere på den forståelse, der tages for givet ift. emner i almenklassen. Stine fremhæver væsentligheden af at inddrage visualisering i undervisningen til understøttelse af elevernes forståelse og hukommelse: *”Jeg kan godt lide at bruge hele rummet til at hænge alt muligt op (...) det er jo meget vigtigt, at de har billeder, der hele tiden understøtter det, der bliver sagt, fordi ellers så ved de jo ikke, hvad det betyder”* (Stine,l.532f;l.585-587). Lig Stine peger Trine og Karin på nonverbale understøttelsesstrategier som værktøj til at fremme forståelsen af det danske. Trine lægger vægt på brugen af gestikulation og kropssproget: *”(...) vi snakker jo dansk lige fra de kommer og vi gestikulerer rigtigt meget, og bruger vores arme og sådan for at prøve og få dem til at forstå”* (Trine,l.250-253), mens Karin fremhæver brugen af bevægelse ift. at lære sproget: *”Men det er også at bruge kroppen i sproget øhm lege altså derigennem få sproget ind. Så det er ikke bare sår ’n [-] røv til bænk, vel? (griner)”* (Karin,l.143-146). Underviserne betoner altså forskellige didaktiske metoder, men som alle har det til fælles, at de refererer til undervisningsformer, den nyankomnes dansksprogtilegnelse synes at profitere af. Trine benævner det samlet som: *”Faktisk meget indskolingsrelateret undervisning”* (Trine,l.270f). Bartholdsson (2009) finder, som tidligere nævnt, at alder er et væsentligt organiseringsprincip ift. eleverne i folkeskolen, og i Trines udtalelse kan antages at ligge en bibetydning af, at de nyankomne elever har behov for undervisning, der ofte forbindes med de mindre årgange. Når de nyankomne elever, som er tilfældet her, har en alder, der svarer til mellemtrin- og udskolingsregi, så betragtes de altså aldersmæssigt som ”store”, men i behov for undervisning tilrettelagt efter at være ”små”. De undervisningsformer, som de nyankomne opleves at profitere af, synes således at divergere fra, hvad der forventes og prioriteres i de respektive almenklasse miljøer, der egentligt hører de nyankomnes biologiske alder til – i al fald når de nyankomne ikke længere er i indskolingsalderen.

### 5.3. Opsamling

I analysen har jeg søgt at nærme mig undervisernes konstruktioner af den nyankomne elev ved at se på, hvilke mål underviserne opstillede for de nyankomne, og hvilke forudsætninger og forhindringer de fremhævede som værende af betydning for opnåelsen af disse mål. Danskfaglige kvalifikationer og skolenormforståelse blev identificeret som værende målene, mens væsentlige forudsætninger blev beskrevet ved temaerne *forudgående skolefærdigheder, forudgående skolenormkendskab, tryghed fra ligestillede, sårbarheder, modersmålet, særlige behov, forældreopbakning* og *undervisningsformer*. Ud fra undervisernes refleksioner kan fire dominerende elevkonstruktioner identificeres.

Den første centrale elevkonstruktion, der kan identificeres, kan benævnes *den skolenormsbesiddende hhv. ikke-skolenormsbesiddende elev*, og er i vidt omfang rodfæstet i et etnisk skel. Skellet mellem *den skolenormsbesiddende hhv. ikke-skolenormsbesiddende elev* består i, at nyankomne elever med ikke-vestlig, mellemøstlig baggrund, problematiseres som samlet gruppe for at komme med forudgående skolegang i en autoritær skolekultur samt fra hjem med en mere disciplinær opdragelsesstil, hvor eleven formes ind i bestemte kulturelle syn på køn, ytringsfrihed og religion, der samlet kan modvirke anseelsen som den skolenormsbesiddende elev. Til forskel betragtes nyankomne elever med vestligt ophav, som samlet gruppe, at være skolenormsbesiddende og samarbejdet med forældrene udtrykkes i positive vendinger. Kultur er stort set fraværende som forklaring ift. de vestlige nyankomne og synes ift. denne etniske gruppe at blive neutraliseret. De ikke-vestlige, mellemøstlige elever udskilles altså pba. generaliseringer, som havende flere modarbejdende forudsætninger for efterlevelse af skolenormerne pba. deres kulturelle kendskab fra familien og/eller tidligere skoleinstitutioner. Der ses dog individuel varians i de særskilte elevbeskrivelser, hvor ikke-vestlige, mellemøstlige elever, der anses at have en moderne religionstilgang og et adfærdsmønster, der er sammenligneligt med de danske børn, fremhæves som idealet ift. at nærme sig status som skolenormsbesiddende.

En anden elevkonstruktion, der kan identificeres, kan benævnes *den psykisk sårbare*

*hhv. ikke-psykisk sårbare elev* og rodfæstes i et psykologiserende skel, hvor der ift. den psykiske sårbare elev ses en differentiering mellem nyankomne elever, der beskrives sårbare pba. tidligere og aktuelt psykiske belastninger og elever, der anses at have særlige behov pba. iboende problematikker som dysleksi og autisme. Hvor første sårbarhed særligt knyttes til de nyankomne elever med flygtningestatus, ses den anden på tværs af opholdsgrundlag. For begge gælder at være individfokuserede forklaringsmodeller på manglende faglig progression såvel som udfordret skoleadækvat adfærd.

En tredje elevkonstruktion, der kan identificeres, kan benævnes *den legitime vs. illegitime modersmålsbrugende elev*, og er funderet i et skel mellem, hvordan eleverne bruger deres modersmål. Underviserne har et ambivalent syn på modersmålet, der på den ene side anses hjælpsomt til at skabe forståelse i undervisningen for, hvad der arbejdes med på andetsproget, og hvor eleven eksempelvis i rollen som tolk kan indgå i særligt betydningsfulde læringsrelationer. På den anden side anses det som en blokade for andetsprogstilegnelse og modtageklassens fællesskab, når en større gruppe taler et bestemt modersmål. Det er især ift. de arabisk-talende, der udgør en stor del af elevernes modersmål i modtageklassen, at underviserne forholder sig til dette.

Den fjerde centrale elevkonstruktion, der kan identificeres, kan benævnes *den skolegangsstøttede hhv. ikke-skolegangsstøttede elev*, og er rodfæstet i et socialt skel mellem elever, der kommer med tidligere skolekvalifikationer og/eller har forældre, der bakker op om uddannelses vigtighed, og de der ikke gør. Qua sin rod i et socialt skel kan der her tales om en tværetnisk konstruktion.

Betragtes de fire dominerende elevkonstruktioner, kan der argumenteres for at konstruktionen af den nyankomne sker i en deficitdiskurs, hvor eleverne som samlet minoritets-elevgruppe forstås som havende dansksproglige mangler og anderledes behov i sammenligning med den etablerede majoritets-elevgruppe og et etnisk dansk elevideal. Konstruktionen af de nyankomne medfører, at eleverne anses i behov for

kompensatoriske klassemiljøer, hvor de kan føle sig trygge med ligestillede, forstået som andre nyankomne. Dette for at udvikle sig fagligt ift. at blive undervist på et niveau, og med undervisningsformer, svarende til deres behov. Et behov der beskrives at adskille sig fra de etablerede ved, at det gængse aldersorganiserende princip ift. faglige forventninger og behørig undervisningsformer anses sat ud af kraft. Snarere vurderes den nyankomne elev i modtageklassen på sin bevægelse ift. langsommelig eller hurtig dansksproglig progression. Det kompensatoriske klassemiljø forstås endvidere centralt ift. at udvikle et socialt tilhørsforhold med ligestillede og finde sig selv. Dvs. modtageklassen synes at handle om mere end det sproglige – det er ligeledes at få tilegnet sig den rette skoleadækvate adfærd og få bearbejdet evt. sårbarheder. Den nyankomne elev konstrueres altså i udgangspunktet at kunne mindre end de etablerede, og må derfor forberedes (forbedres) ift. at passe ind i almenklassesystemet.

Pba. den samlede opsamling skulle det gerne stå klart, at deficit-forståelsen af de nyankomne divergerer afhængigt af, hvilke forudsætninger den enkelte nyankomne elev tilskrives. I analysen ses en fragmentering af den kompleksitet, som underviserne forstår gør sig gældende hos den nyankomne, hvor forskellige kombinationer af forudsætninger og forhindringer optræder i hver enkelt elevfortælling.

## **6. Diskussion**

Følgende kapitels diskussion vil være todelt. Først diskuteres anden halvdel af specialets problemformulering *hvilke konsekvenser konstruktionerne kan tænkes at have for elevernes deltagelse i klassen og undervisningen*, dernæst diskuteres kvaliteten af afhandlingens producerede viden.

### ***6.1. Implikationer af elevkonstruktioner***

I analysesammendraget blev det udledt, at underviserne overordnet konstruerer de nyankomne elever ud fra en deficitforståelse. I den kommende diskussion vil der blive fokuseret på tre dimensioner ved denne deficitforståelse, hhv. forståelsen af 1)

*eleven som ikke-skolenormsbesiddende subsidiært ikke-skolestøttet, 2) eleven som psykisk sårbar og 3) eleven som ikke-sprogbeherskende, og deres potentielle konsekvenser.*

### 6.1.1. Forståelsen af eleven som ikke-skolenormsbesiddende subsidiært ikke-skolestøttet

I analysen sås, hvordan de nyankomne elever, der af underviserne blev tilskrevet medlemskab i den ikke-vestlige, mellemøstlige gruppe, blev oplevet at have udfordringer ift. skolenormsbesiddelsen, der ansås begrundet i deres kulturelle kendskab fra familien og tidligere skoleinstitutioner. Dertil var det primært elever fra denne gruppe, der blev konstrueret som ikke-skolestøttede ift. forældreopbakning samt fraværende forudgående skolegang. Dvs. at den ikke-vestlige, mellemøstlige nyankomne og flygtningeeleven, hvad der i undersøgelsen ofte kom ud på ét, blev konstrueret som dobbelt eller trippel-udsat afhængig af, hvor mange problematiske forhold eleven blev tilskrevet. Trippelt fordi samme elevgruppe også konstrueres som bærere af psykiske sårbarheder. I udgangspunktet konstrueres elever fra denne gruppe således som havende flest forudsætninger, der var hindrende for adækvat deltagelse i lærings- og klassefællesskabet. Gilliam (2006) beskriver, at elever forholder sig aktivt til skolens sortering og reagerer på de positioner, som de tildeles. Når de tildeles positionen som enten god eller dårlig elev, så forstærker de disse positioner, som bliver til hhv. positive eller negative cirkler (ibid.,p.133). Ifl. Gitz-Johansen (2006) er minoritetsbørn pga. deres etniske og kulturelle baggrund i højere risiko for tildeling af stigmatisering og marginaliserede elevpositioner (ibid.,p.215). Han beskriver, hvordan minoritets eleverne kan reagere med to forskellige strategier. Én strategi er en *assimilationsstrategi*, hvor eleven forsøger at assimilere til skolens kultur, og vurderer sig selv ift. sin formåen af det. I analysen sås, at underviserne anerkender den nyankomne elev, der udviser den rette indstilling og giver udtryk for gerne *at ville*, dvs. de der er indstillet på at lade sig integrere på assimilerende vis. Trods anerkendelsen forbundet til valget af assimilationsstrategien er det dog ikke givet, eleven alligevel formår at efterleve skolens krav, hvorfor den i sidste ende alene er rentabel for de minoritets elever, der kan efterleve disse (ibid.,p.216). Gitz-Johansen (2006) beskri-

ver, at hvis alle minoritets elever valgte assimilationsstrategien, så kunne skolen i al stilhed blive ved at producere nederlag, uden at der kom opmærksomhed på de (monokulturelle) skoleforhold, som medproducerer disse (ibid.,p.223). En anden strategi benævnes *modkultur*. Her kan modstand mod skolens autoriteter, underviserne, ses som et forsøg på skabelsen af alternative fællesskaber, hvor minoritets elevens kulturelle identitet og forudsætninger har værdi – dvs. et forsvar mod ulige betingelser for at klare sig i skolen. I fællesskabet kan det, der er truet af nederlag i skolens sortering, søges fastholdt og anvendt til bekræftelse af sammenhold og selvfølelse. Dét der anses som ikke-skolenormsbesiddende adfærd blandt minoritets elever, kan altså også forstås som et resultat af at folkeskolens herskende diskurs, omkring legitim kulturel identitet, er med til at udskille elever, der opleves ikke at kunne eller ville efterleve det etnisk danske ideal (ibid.,p.220). Rationalet i en reaktionsform som modkultur kan udfordre de skoleeksogene forklaringer, som underviserne har af, hvorfor det er blandt de ikke-vestlige, mellemøstlige elever, der opleves at være flest problemer ift. skolenormsbesiddelse. Her kan det i stedet forstås som en konsekvens af, at skolen ikke anerkender de kulturelle forudsætninger, denne gruppe opleves at komme med. Når skolen inddrages som en potentiel forklaringsmodel i forståelsen af elevernes adfærd, bliver det muligt at stille spørgsmål ved om: ”(...) *løsningen er, at forstærke den bredspektrede normaliseringsindsats i skolen, eller om det kunne være mere hensigtsmæssigt at ændre på skolens værdisystem, så flere kulturelle eller sproglige former værdsættes og kvalificeres*” (ibid.,p.178).

I kontrast til de mellemøstlige nyankomne elever ses, at de, der kommer på et andet opholdsgrundlag end tilkendt flygtningestatus, dvs. primært de vestlige, konstrueres som værende skolegangsstøttede ift. forudgående skolegang og forældreopbakning samt havende de rette (kulturelle) baggrundsforudsætninger ift. at udvise skolenormsbesiddelse. Ligeledes forstås de ikke påvirket af de psykiske sårbarheder, der kan optræde hos den nyankomne flygtningeelev. Den afledte konsekvens af denne kombination er, at den ikke-flygtede vestlige nyankomne elev anses at have gode deltagelsesmuligheder i modtageklassens læringsfællesskab og ofte betragtes blandt de fagligt dygtige. Set ift. Rosenthal-effekten kan de positive forventninger, denne



gruppe af nyankomne elever mødes med af underviserne ift. deres faglige og skolenormsbesiddende forudsætninger, anses at influere positivt på elevens dansksproglige udvikling og elev-underviser relationen i modtageklassen. Dvs. sætte sig igennem som en positivt forstærkende cirkel (Gilliam,2006,p.133). Det kan formodes ikke at have samme omkostninger for disse elever at skulle lade sig integrere (assimilere) til skolenormerne, da deres baggrund ikke forstås som en deficit, de må gå på kompromis med. Differentieringen i, at nogle grupper af nyankomne opfattes mere ressourcestærke end andre i modtageklassen, ses ikke i Størksens (2010) undersøgelse, der fokuserer specifikt på flygtningebørnene.

### 6.1.2. Forståelsen af eleven som psykisk sårbar

En model særligt anvendt til at forklare den nyankomne flygtningeelevs ikke-skolenormsadekvate adfærd eller langsommelige læringsprogression er med reference til en sårbarhed grundet i psykiske belastninger fra tidligere og aktuelle livsomstændigheder. Det er ikke alle flygtningelever, der tilskrives denne, men det kan diskuteres, hvad det kan betyde for den nyankomne elev at blive forstået som psykisk sårbar. Når underviseren gør brug af denne forklaring ift. at forstå den begrænsede dansksproglige udvikling, så anses sårbarheden at være en midlertidig blokade, og ikke en vedvarende intellektuel deficit, der forhindrer elevens deltagelse i modtageklassens læringsfællesskab. Broberg, Dyregrov & Lilleds (2005) fandt i deres studie, at elever, der havde været ude for en traumatisk oplevelse, kom sig bedst, når kravene i skolen blev justeret, så de harmonerede med elevens ressourcer, frem for hvis eleven hurtigst muligt vendte retur til de normale skolerutiner. På den baggrund kan der argumenteres for, at underviserens kendskab til en elevs psykiske sårbarheder, kan have en positiv medbetydning ift., at underviseren kan tilpasse kravene til elevens behov (ibid.,p.1279). Dertil ses, at en konsekvens er, at underviserne tilgår den elevadfærd, de anser som udtryk for elevens sårbarheder, omsorgsfokuseret frem for irettesættende. Det problematiske ved denne forklaringsmodel kan være, hvis den nyankomne elev ansvarsfritages, og sårbarheden, der forstås grundlagt i tidligere oplevelser, bliver et ensidigt grundlag i forklaringen af flygtningebarnets skolesituation. Konsekvensen af sårbarheden er således også en psykologiserende, individualiserende for-

ståelse, hvor skolevanskeligheder kan forstås isoleret af den kontekst, som de optræder i. Jf. Arenas (1996) kan det antages, at tolerance overfor brud på elevfunktionen forklaret med sårbarheder på sigt vil forsvinde, da han hævder, at efterhånden vil de udfordringer, der anses forbundet med flygtningesituationen, blive færre og indskrænke sig til at handle om konflikten mellem minoritet og samfund. Dvs. når elevens prædikat forandres fra nyankommen elev til etableret etnisk minoritet, kan det forventes, at forklaringsmodellerne ændrer karakter (ibid.,p.19f).

### 6.1.3. Forståelsen af eleven som ikke-sprogbeherskende

Det kan diskuteres, hvilke konsekvenser det har for den nyankomne elev, at underviserne ser modtageklassens vigtigste faglige opgave som tilførsel af basisdansk kvalifikationer. Resultatet overrasker ikke, da undervisernes fremstillinger falder i tråd med de offentligt beskrevne mål (2.1.1. Folkeskoleloven – dansk som andetsprog). Perez & Kristjansdóttir (2016) er kritiske overfor, hvad dette fokus kan betyde for elevens fagfaglighed. Den manglende udspecificering i Folkeskoleloven og retningslinjerne fra UVM, kan medføre, at underviserne prioriterer det juridisk *krævede* for modtageklassen, dvs. basisundervisning i dansk, over det i øvrigt *anbefalede* fra UVM omkring integration af det fagfaglige, når de officielle bestemmelser tolkes ind i den lokale modtageklassepraksis (ibid.,p.47). Risikoen er, at eleven primært vurderes ud fra et snævert danskfagligt ideal og samtidig kan komme bagud/stagnere i de øvrige fag.

Clifford, Rhodes & Paxtons (2013) studie viser, at det tager mindst fem år at udvikle akademisk kompetence på et nyt andetsprog, selv hvis den nyankomne har fuld forudgående skolegang med sig (ibid.,p.177). På den baggrund er det ikke realistisk, at den nyankomne opnår akademisk danskkompetence i modtageklassen, hvor opholdet maksimalt må vare to år. Konsekvensen kan være, at den nyankomne elev kommer til at erfare stor forskel på sine deltagelsesmuligheder i modtageklassens læringsfællesskab versus almenklassens. Størksens studie (2010) viste, at de nyankomne elevs motivation forandredes ifbm. overgangen til almenklassen, når eleven oplevede det vanskeligt at honorere de faglige krav. I stedet begyndte nogle af eleverne at ind-

tage mere uhensigtsmæssige elevpositioner (ibid.,p.52f). Modtageklassens fravær af etablerede etnisk danske elever giver de nyankomne elever mulighed for de fagligt velrenommerede elevpositioner, der er svært tilgængelige i almenklassen. Elevpositioner der også ofte er i bevægelse og tilgængelige pga. den løbende elevudslusning og tilstrømning (ibid.,p.56). Når den nyankomne udsluses, går eleven fra at blive betragtet som en af modtageklassens dygtigste elever dansksprogligt til at blive set som en af almenklassens svageste. Dvs. at eleverne gives initialt mulighed for en positiv læringsidentitet i modtageklassen, men den er sandsynligvis til låns, da manglerne ift. andetsproget ikke kan udlignes indenfor tidsrammen, samtidigt med at det intensive forsøg herpå kan indvirke negativt på elevens fagfaglige udvikling. Her ses således endnu en konsekvens af som nyankommen at blive tildelt en andenrangs-elevposition.

Undervisernes holdninger har paralleller med en antagelse indenfor andetsprogstilignelse som Cummins (1986), forsker i undervisning af tosprogede, benævner *the insufficient exposure hypothesis*. Antagelsen er, at desto mere minoritetsleven eksponeres for andetsproget, desto bedre vil sprogtilegnelsesresultatet blive (ibid.,p.20). Det er ifl. Cummins (1986) en sejlivet myte, og han advokerer i stedet for *the interdependence hypothesis*. Den handler om, at det minoritetsleven lærer sprogligt af modersmålet og andetsproget, og de akademiske færdigheder eleven tilegner sig ved undervisning på det enkelte sprog, kan overføres mellem sprogene. Dvs. det fagfaglige, eleven lærer på modersmålet, skal ikke genlæres på et nyt sprog, men aktiveres på andetsproget efterhånden som det tilegnes (ibid.,p.25;Horst,2017,p.301). Cummins (1986) forstår herved modersmålet som en ressource ift. minoritetslevens andetsprogs- og fagfaglige udvikling. Thomas & Colliers (2002;2004) metastudier, af hvilken undervisning der er mest effektiv for minoritetslever, understøtter tesen. De fandt, at når modersmålsundervisning blev inddraget i relation til andetsprogsundervisning, som hhv. fag og undervisningssprog (fra 50-90% af undervisningstiden), så klarede elever, der modtog tosproget undervisning, sig bedre end de, der kun blev undervist på andetsproget. Effekten viste sig især ved elever i mellemtrins- og udskolingsalderen, hvor undervisningen kognitivt og intellektuelt er mere udfordrende

(Gitz-Johansen,2006,p.154;Horst,2017,307ff). Christian Horst (2017), forsker i flersprogethed, postulerer pba. forskningen: *"Fagligt set er spørgsmålet ikke længere, om tosproget undervisning har positive effekter, men hvilken organisering af denne undervisning, der har størst effekt"* (ibid.,p.313). Ovenstående perspektiver udfordrer undervisernes syn på, at dansksproglig kvalifikation skal have forrang ift. fagfaglig undervisning, samt at modersmålsbrugen kan være en potentiel barriere for tilegnelsen af dansk. Undervisernes syn forbliver hermed indenfor et paradigme, hvor modersmålet, og dermed tosprogetheden, ikke partout ses som en ressource. Undtagelsen ses i elevpositionen tolken, hvor elevens tosprogethed kan anvendes som medie til faglige forståelse og konfliktløsning. Tolken er nærmest alene forbeholdt de dygtigst dansk-talende af eleverne, der har arabisk som modersmål. Dvs. elevpositioner i modtageklassen, hvor tosprogetheden betragtes som en ressource, har begrænset tilgængelighed. En anseelse der endvidere er forbigående, da der ikke er brug for den nyankomnes tolkekvalifikationer efter udslusning til almenklassen.

Når forskning peger på, at nyankomnes dansksproglige og fagfaglige læring ville profitere af modersmålsinddragelse, kan det undre, at underviserne ikke giver udtryk for det i deres udsagn. Det kan måske forstås i lyset af den før præsenterede tanke: *"While the classroom is the scene of the battle the cause of the battle may lie elsewhere"* (Ogbu,1981,p.93f). Formodentligt tages den nyankomnes læring, uintenderet af underviserne, som gidsel i en større debat ml. forskning og politik. I UVMS retningslinjer oplyses, hvordan modersmålet kan anvendes givtigt i basisdanskundervisningen, men ligesom ift. integration af fagfagligheden følges anbefalingerne ikke til dørs af lovgivningen. Ifl. Folkeskoleloven er modersmålsundervisning en rettighed, kun børn fra medlemsstater i EU/EUØS, samt Færøerne og Grønland, kan gøre krav på (Perez & Kristjansdóttir,2016,p.55f;BEK2014b-689). Dvs. der er en strukturel diskrimination i, at denne rettighed ikke gælder tredjestatslande, som de fleste nyankomne flygtninge er fra (Horst,2017,p.110f). Dertil skal undervisningen lægges udenfor skoleregiet og kun gennemføres, hvis der er tilstrækkeligt med elever og en kvalificeret underviser kan findes. UVMS fremhævelse af modersmålet som givtigt til understøttelse af andetsproglæringen kommer til at blegne mod denne lovgiv-

ning. Det er tankevækkende, at underviserne ser tidligere skoleerfaringer, herunder også kompetencer på modersmålet, som en fremmede forudsætning for tilegnelse af andetsproget, men at det ikke inddrages for dets værdi i sig selv. Det kan antyde, at underviserne reproducerer den anskuelse omkring modersmål, der er integreret institutionelt. Underviserne fremhæver det især som en udfordring, at mange deler arabisksk som modersmål. Dvs. et af de modersmål, der også institutionelt er udgrænset som mindre vigtige qua dets status som hovedsprog i tredjestatslande.

Ifl. Cummins (1986) skal baggrunden for, at *insufficient exposure hypothesis* forbliver en dominant antagelse, findes i spørgsmålet om magt mellem minoritets- og majoritetsrelationer:

(...) a major reason for the vehement resistance to bilingual programs is that the incorporation of minority languages and cultures into the school program confers status and power (jobs for example) on the minority group. Consequently such programs contravene the established pattern of dominant/dominated group relations. (ibid.,p.25)

I citatet anfægtes, at når bestemte minoritetssprog ikke gives legitim status i skolen, kan det også handle om status og magt i samfundet. Dvs. de nyankomnes læringsbetingelser i modtageklassen kan i et større perspektiv handle om, at hvis tosprogetheden ses som en ressource, så kan det true andre positioner, den dominerende majoritet besidder. Jf. Fridlund (2011) skabes i undervisernes forståelse af eleverne ikke bare bestemte elevkonstruktioner, men ligeledes bestemte professioner, hvorfor der også er noget på spil ift. den enkelte modtageklasselæreres arbejdsindhold og form, hvis synet på tosprogetheden ændres (ibid.,p.107).

For at opsummere kan undervisernes deficitforståelse ift. de nyankomnes sprogbeherskelse, og det heraf afledte fokus på dansksproglighed, i kombination med et ambivalent syn på modersmålet, medføre at den nyankomne ikke gives de bedste betingelser for hhv. vedligeholdelsen af modersmålet samt tilegnelsen af andetsproget og det fagfaglige.

I et af afhandlingens første afsnit blev beskrevet, at modtageklassen kan ses som en primært segregerende løsning på dilemmaet om: "*How can schools deal with children defined as "different" without stigmatizing them on that basis?*" (Minow, 1985,p.157). Når underviserne anser, at de nyankomne har behov for intensiv kompensatorisk undervisning i dansk, så kan det altså give indtryk af, at forskelsdilemmaet håndteres på omsorgsfuld demokratisk vis, ved at de nyankomne gives et rum for andetsprogstilegnelsen, hvor de ikke stigmatiseres for deres deficits. Omvendt kan denne forståelse anklages for at være pseudodemokratisk, da der opereres i retning af sproglig enshed (assimilation). Hvis et demokratisk lighedsideal skulle efterleves, kan der argumenteres for, at det ville kræve en udvidelse af majoritetssprogets hegemoni i skolesystemet til, at flersprogethed blev set som en styrke. Dvs. at minoritets og majoritetsleverne blev ligestillet ved at forskellige sproglige forudsætninger, udover det danske, blev betragtet som havende reel værdi.

## ***6.2. Kvaliteten af den producerede viden***

De kriterier, forskning kvalitetsvurderes, på har betydning for resultatet. I den positivistiske forskningstradition bruges kriterierne *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhed* mhp. at vurdere kvaliteten ud fra et ideal om objektivitet. Ifl. Zhang & Wildemuth (2005) er kvalitativ indholdsanalyse funderet i en fortolkende forskningstradition med andre formål og antagelser, der gør de konventionelle kriterier mindre meningsfulde. I stedet forslår de fire kriterier fremsat af Lincoln & Guba (1985) til at vurdere forskningen med: 1) Troværdighed (credibility), 2) Overførbarhed (transferability), 3) Pålidelighed (dependability) og 4) Bekræftelighed (confirmability) (ibid.,p.6).

*Troværdighed* handler om, hvorvidt undersøgelsen på adækvat vis får repræsenteret de forskellige perspektiver på den udvalgte problemstilling. Det indbefatter, om der er sammenhæng mellem undersøgelsesområdet og valg af forskningsdesign, samt om analyseprocesserne ift. kodning og fortolkning af empirien fremstår transparente (ibid.). Der er efterstræbt åbenhed omkring hhv. de overvejelser, der har lagt bag

forskningsdesignet, samt de kodninger analysens temaer og fortolkninger hviler på. Aktiviteter som triangulering, medlemsvalidering og peer-debriefing nævnes som fremmende for en undersøgelses troværdighed (ibid.). En trianguleringsform kan bestå i, at forskellige metoder anvendes i dataindsamlingen. En styrke ved undersøgelsen kan derved fremhæves som inddragelsen af både observation og interviews. Pedersen (2012) beskriver, at når der er mulighed for at inddrage iagttagelser i interviewet, så kan interviewedes udsagn valideres ved henvisning til konkret oplevede hændelser (ibid.,p.127). Medlemsvalidering vedrører informanternes mulighed for at se og komme med responser på analysedele, der involverer deres udsagn. Det er ikke tilbudt her, men i interviewene var der fokus på, via løbende opsamlinger, at give informanterne mulighed for at afvise eller bekræfte min umiddelbare forståelse, hvad der kan betragtes som en form for medlemsvalidering in situ (Kvale & Brinkmann, 2009,p.275). Det kan diskuteres, om fraværet af formel medlemsvalidering er en svækkelse af troværdigheden, hvad der ikke simpelt kan besvares, da det skriver sig ind i en større diskussion af, hvilke data og fortolkninger informanter er i en legitim position til at validere (ibid.,p.281f). Peer-debriefing refererer til etableringen af en relation mellem forskeren og en uvildig, mere vidende, anden, der har til formål at skabe kritisk dialog om forskerens antagelser ift. forskningsprocessen, herunder fortolkningen af empirien (Lincoln & Guba,1985). I denne undersøgelse har peer-debriefing været udgjort af fortløbende vejledersparring.

*Overførbare* indbefatter den grad, som forskerens arbejdshypotese kan anvendes i anden kontekst. Forskeren har ikke ansvar for at påpege dette, men er ansvarlig for at empirien og analyserne præsenteres, så det er muligt for andre at fælde dom over fundenes brugbarhed i anden sammenhæng (Zhang & Wildemuth,2005,p.6). Forståelsen har paralleller til Stakes (1995) begreb om *analytisk generalisering*, hvor fokus er på forskerens evne til at lave righoldige beskrivelser af konteksten og fortolkningerne, hvor den tilgrundliggende empiri og teoretiske argumentation er ekspliciteret, så læseren selv kan vurdere, hvordan den producerede viden kan generaliseres til egen situation (ibid.,p.86f). Der er, som nævnt, efterstræbt transparens i afhandlingens forskellige faser, herunder også ifbm. transskription og analyse.

*Pålidelighed* beskriver Zhang & Wildemuth (2005) som: ”*the coherence of the internal process and the way the researcher accounts for changing conditions in the phenomena*” (ibid.,p.6). Det handler, som jeg forstår det, om at forskningsprocessen må kunne gennemgås detaljeret ift. at få dets indre konsistens vurderet, og at betydningsfulde ændringer ved forhold undervejs i undersøgelsen må ekspliciteres. Jeg henviser igen til, at der er efterstræbt grundighed i formidlingen af det metodiske afsnit mhp. at gøre undersøgelsens vilkår gennemskuelige. Pålideligheden kan øges ved at være transparent omkring kodningsprocessen (Zhang & Wildemuth,2005,p.8). I denne undersøgelse har kodningsskemaet ikke været teoridirigeret, men er i stedet ”opstået” induktivt af empirien og blevet udviklet løbende, efterhånden som de enkelte transskriptioner er blevet kodet, og mønstre har vist sig på tværs (se kodningsskema bilag 20). Pålideligheden er søgt øget gennem tydelige referencer i analysen af hvilken empiri, fortolkningerne henviser til.

*Bekræftelighed* handler om, hvorvidt empirien og de udledte resultater kan bekræftes af andre, dvs. om fundene er baseret på informanternes udsagn og ikke forskerbias (Zhang & Wildemuth,2005,p.6). Jf. metodeafsnittet er det ikke muligt at eliminere forskersubjektiviteten, men muligt at udfordre den. En strategi til at styrke bekræfteligheden er at få andre til at spille ”djævlens advokat” overfor ens kodninger og fortolkninger – dvs. ved at tjekke den interne kohærens af de dragne slutninger. Det har desværre ikke været muligt i dette speciale. En bibetydning heraf kan være risiko for en større ensidighed i resultaterne ved fraværet af den form for analytisk triangulering, hvorigennem potentielle forskerbias kan udfordres (Kvale & Brinkmann, 2009,p.278).



## 7. Konklusion

Specialets formål var at undersøge modtageklasselæreres konstruktioner af nyankomne elever, og de potentielle konsekvenser konstruktionerne kunne tænkes at have for elevens deltagelse i modtageklassen. Undersøgelsen baserede sig på fire kvalitative semistrukturerede interviews med modtageklasseundervisere udført pba. forudgående klasserumsobservationer. De blev analyseret med brug af konventionel kvalitativ indholdsanalyse. Initialt fandt jeg at underviserne så *danskfaglige kvalifikationer* og *skolenormsforståelse* som målene for den nyankomnes ophold i modtageklassen. Mål der havde paralleller til den danskhedsdiskurs, der sås i lovgivningen og undervisningsretningslinjerne for modtageklassen. Derefter blev otte temaer relateret til forudsætninger og forhindringer for den nyankomnes tilegnelse af målene uddraget som: *forudgående skolefærdigheder, forudgående skolenormkendskab, tryghed fra ligestillede, sårbarheder, modersmålet, særlige behov, forældreopbakning og undervisningsformer*.

Det førte til udledningen af fire dominerende elevkonstruktioner. Den første blev benævnt *den skolenormsbesiddende hhv. ikke-skolenormsbesiddende elev*, og sås i en vis grad rodfæstet i et etnisk skel, hvor nyankomne med ikke-vestlig, mellemøstlig baggrund som gruppe blev problematiseret for deres skolenormsbesiddelse. Det blev forklaret med deres tidligere skoleerfaringer i en autoritær skolekultur, såvel som kulturelle opdragelse fra hjemmet - her sås stereotyper reproduceret. En anden konstruktion blev beskrevet *den psykisk sårbar hhv. ikke-psykisk sårbar elev*. Her blev den nyankomnes sårbarhed enten beskrevet som forårsaget af psykiske belastninger specifikt knyttet til flygtningeelevernes situation eller iboende problematikker som dysleksi eller autisme. En tredje konstruktion blev betegnet *den legitime modersmålsbrugende hhv. illegitime modersmålsbrugende elev*, hvor det er fundet, at eleverne konstrueres efter, om de bruger deres modersmål passende ift. undervisernes opfattelser. Endeligt er en tværetnisk konstruktion benævnt *den skolegangstøttede hhv. ikke-skolegangstøttede elev*. Den er rodfæstet i et socialt skel, hvor elever der

har tidligere skolegang og forældre støtte ift. uddannelse ses som ressourcestærke ift. de der ikke har.

Overordnet findes at de nyankomne konstrueres ud fra en deficit-diskurs, og forstås ud fra deres mangler ift. den etablerede majoritet. På den baggrund anses de i behov for kompensatorisk undervisning i miljøer med tryghed fra ligestillede. Konsekvensen af et etnisk dansk elevideal er at andre sproglige og kulturelle forudsætninger udgrænses som andenrangs. Et intensivt dansksprogligt fokus kan betyde at den nyankomne ikke får de optimale læringsbetingelser for vedligeholdelse af modersmålet samt tilegnelse af det fagfaglige og andetsproget. Dertil kan en risiko ved at de nyankomne forstås ud fra forskellige sociale, psykiske og kulturelle forhold, der lægger udenfor skoleregi, være at skolens part i elevens situation overses. Skolens centrering omkring et monokulturelt og etsproget hegemoni kan betyde, at den nyankomne må vælge en assimilationsstrategi for at blive anerkendt. Alternativt kan eleven komme til at forstærke en marginaliseret position gennem opportuniste, hvor modstand mod underviserens autoritet, kan ses som forsøg på etablering af alternative elevfællesskaber, hvor den nyankomnes sproglige og kulturelle forudsætninger anerkendes.

## 8. Perspektivering

Specialet afrundes som det sidste med en perspektivering af undersøgelsen til det psykologiske arbejde indenfor den kommunale PPR. Pba. de afkodede elevkonstruktioner, samt diskussionen af de potentielt negative konsekvenser ved disse, kan det antages relevant med forebyggende indsatser fra PPR, der har én opgave i, at agere som inklusionsunderstøttende instans mhp., at folkeskolen bliver: *"(...) en rummelig og hensyntagende skole for alle"* (UVM,2000,p.6). Der kan dog være en hypotese om, at der er et uforløst udviklingspotentiale i PPR og skolernes samarbejde omkring modtageklasserne. 2010-tal fra PPR, Aarhus Kommune viste således, at hvor 7% af de etnisk danske børn og unge havde været i kontakt med PPR, så gjaldt det 4% af de nyankomne børn og unge, hvad der kan tyde på en underrepræsentation (Als Research,2012,p.10f). Dertil har flere kvalitative nordiske undersøgelser (Størksen, 2010;Valenta,2009;EVA,2016) fundet, at modtageklasseunderviserne finder samarbejdet med PPR mangelfuldt: *"De oplever også, at det er svært at finde sparring og særlige ressourcer andre steder, fx i den pædagogisk psykologiske rådgivning. Nogle lærere giver udtryk for, at deres lokale PPR-enheder mangler viden om, hvordan denne gruppe børn kan hjælpes"* (EVA,2016,p.21). I tråd hermed udtrykte flere af afhandlingens medvirkende undervisere, at de intet samarbejde havde med PPR, eller at det begrænsede sig til enkeltelever i yderste instans (Trine,l.2236-2430;Stine,l. 1729-1761). Det virker paradoksalt, hvis PPR ikke yder inklusionsunderstøttende indsatser i en praksis, hvor formålet netop er at gøre de nyankomne parate til ordinær skolegang.

Almenvist skal PPR-psykologer inddrages ifbm. segregering af skoleelever, der overskrider 9 timers specialpædagogisk bistand ugentligt, da de har en central forpligtigelse til at: *"(...) fungere som folkeskolens interne, kritiske rådgivning i forhold til undervisningen og indsatsen for elever med særlige behov"* (UVM,2000,p.6). Når de nyankomne ved opstart placeres i modtageklasser, klassificeres de som havende særlige behov. Men placeringen beror på et særligt behov for sprogstøtte pba. *Be-kendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*

(BEK2016-1053). Derved har den ikke forbindelse til *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* (BEK2014a-693), som normsætter PPR-psykologens involvering ift. enkeltelever, hvorfor der ikke er juridiske krav til, at PPR skal inddrages, før den nyankomne elev segregeres. Pba. undersøgelsen kan det diskuteres, om det er en gråzone alene at betragte modtageklassen som en sproglig foranstaltning, da underviserne også fremhæver andre forhold ved de nyankomne, som modtageklassen må håndtere. Samtidig kan der også argumenteres for, at det ville være diskriminerende praksis i sig selv, hvis alle nyankomne elever med opstart i modtageklasser partout skulle indskrives som enkeltsager i PPR. Det ville stride imod de seneste årtiers strømninger væk fra et primært individfokuseret PPR (Cummins,1986,p.29f).

Cummins (1986) argumenterer for, at PPR-psykologen, i indsatserne omkring minoritetslever, bør agere barnets forkæmper ved kritisk at undersøge og udfordre den skole- og samfundskontekst, som eleven udvikler sig og forstås indenfor. Det mhp. at åbne op for at årsagen til en given elevproblemstilling også kan lokaliseres i de magtrelationer, der er tilstede imellem minoritet og majoritet (ibid.,p.29f). Pba. de her skitserede overvejelser kunne det være interessant at reflektere nærmere over, hvordan PPR-psykologens arbejde med forebyggende indsatser ift. modtageklasserne konkret kan tænkes organiseret og realiseret i praksis.

## 9. Referenceliste

- Andersen, H. (2007). Jürgen Habermas. In Andersen, H. & Kaspersen, L.B.: *Klassisk og moderne samfundsteori*. (Kap. 20, pp.367-389). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, M.B. (2009). Samarbejde med tredjepart ved specialer og opgaver: Forskningsetiske problemstillinger – især i forbindelse med projekter, der indebærer kontakter med tredjepart. Institut for psykologi, Københavns Universitet. Tilgået d. 15.7.2017, fra [http://www.psy.ku.dk/uddannelser/kandidatuddannelsen/speciale/samarbejde\\_med\\_tredje\\_part/](http://www.psy.ku.dk/uddannelser/kandidatuddannelsen/speciale/samarbejde_med_tredje_part/)
- Arenas, J. (1997). Indledning. In Arenas, J.: *Interkulturel psykologi*. (Kap. 1, pp.13-27). København: Hans Reitzels forlag.
- Atkinson, P. & Hammersly, M. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Taylor & Francis (Kap 1, pp.1-20)
- Baes-Jørgensen, J. (2016). Flere flygtningebørn udfordrer kommunerne. *Momentum – Kommunernes Landsforening*, 5/4/2016 nr. 7 (pp.1-4)
- Bangild, C. (17.11.2016). *Nyankomne flygtningebørn må ikke druknes i sprog*. Folkeskolen. Tilgået 10.5.2017 fra <https://www.folkeskolen.dk/596502/nyankomne-flygtningeboern-maa-ikke-druknes-i-sprog>
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and boundaries*. Boston: Little, Brown and Company (pp.9-38)
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse – normalitet og magt i skolen*. L&R Akademisk Forlag (pp.1-208)
- Bauman, Z. (1999). *Globalisering*. Hans Reitzels Forlag. (kap. 4, pp.77-100)
- BEK (1976). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever*. I Undervisningsministeriet 1981. *Undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen. En redegørelse* (pp.136-138)
- BEK (2016). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*, nr.1053 af 29/6/2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183352>
- BEK (2014a). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk Bistand* nr.693 20/6/2014. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=163941>
- BEK (2014b). *Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning* nr. 689 20/6/2014. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=163933>
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim (pp.11-104)
- Bjerre, J., Laursen, L., Larsen, D., Olsen, A. & Stender, P. (2016). Indvandrere i Danmark 2016. Danmarks Statistik 2016 (pp.7-31)
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder* Hans Reitzels Forlag. (kap.20, pp.429-447).
- Broberg, A., Dyregrov, A. & Lilled, L. (2005). The Göteborg discotheque fire: post traumatic stress and school adjustment as reported by the primary

- victims 18 months later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), pp.1279-1286
- Bunar, N. (2015). Inledning. I Bunar, N. (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur. (pp.6-36)
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab – minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag. (kap. 1,pp.9-43)
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London & New York: Routledge – Taylor and Francis Group (pp.5-9;152-158)
- Bøgsted-Møller, N. (1976). *Kulturmøde i folkeskolen – en undersøgelse over integration af fremmedsprogede elever i det københavnske skolesystem*. København: Københavns kommunale skolevæsen (pp.9-91)
- Clifford, V., Rhodes, A. & Paxton, G. (2013). Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50, pp.175-181
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention, *Harvard Educational Review*, 56, pp.18-34
- Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Basisundervisning i dansk som andetsprog på seks skoler*. (pp.5-39)
- Danmarks Lærerforening (2016). *Notat om nye regler for modtagelsesklasser og ”nyt særligt tilbud til udenlandske børn”*, af 31/3/2016. (pp. 1-3)
- Danmarks Statistikbank (2016). *Data trukket fra Danmarks Statistikbank*. Tilgået d. 22.6.2017, fra <https://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1280>
- Dansk Psykolog Forening (2012-2014). *Etiske principper for nordiske psykologer*. Dansk Psykolog Forening (pp.32-38)
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), pp.77-84
- Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer. En håndbog for foreldre og hjælpere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (p.14)
- Fagformål og Introduktion (2016). Undervisningsministeriet. Tilgået 19.6.2017 fra <https://www.emu.dk/modul/dansk-som-andetsprog-basis-f%C3%A6les-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Frederiksberg Kommune (marts 2016). *Bilag til udvalgssag: Erfaringer med modtagelsesklasser i andre kommuner* (pp. 1-8). Nedtaget 6.7.2017. [http://info.frederiksberg.dk/dagsordner/dagsordner/2016/Undervisningsudvalgte/02-05-2016\\_Aaben\\_dagsorden\(ID397\)/Bilag/Punkt\\_93\\_Bilag\\_1\\_Erfaringer\\_andre\\_kommuner.pdf](http://info.frederiksberg.dk/dagsordner/dagsordner/2016/Undervisningsudvalgte/02-05-2016_Aaben_dagsorden(ID397)/Bilag/Punkt_93_Bilag_1_Erfaringer_andre_kommuner.pdf)
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelsesklasser*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (pp.11-270)
- Fælles Mål (2016). *Dansk som andetsprog – basis*. Undervisningsministeriet. Tilgået 19.6.2017, fra <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20som%20andetsprog%20-%20basis%20-%20januar%202016.pdf>. (pp.1-2)
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- 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.* Danmarks Pædagogiske Universitet (pp.1-436)
- Gitz-Johansen, T. (2003). Representations of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students. In Beach, D., Gorden, T. & Lahelma, E.: *Democratic education: ethnographic challenges* (Kap. 5, pp.66-79). London: Tuffnell Press
- Gitz-Johansen, T. (2006a). *Den multikulturelle skole – integration og sortering.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (pp.9-240)
- Grønborg, L. (2012). Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl. In Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K.: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener.* (Kap. 9, pp.135-149). København: Hans Reitzels Forlag.
- Habermas, J. (1971). Knowledge and human interests: a general perspective. In *Knowledge and Human Interests* trans. by Jeremy J. Shapiro. (pp.301-317). Boston: Beacon Press
- Horst, C. (2017). *På ulige fod – etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel.* Aarhus Universitetsforlag (pp.95-114;286-321)
- Hsieh, H. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9) (pp.1277-1288)
- Isaksen, P. (12.8.2016). *Undervisningsministeriet blåstempler Hørsholmmodellen. Kommunernes Landsforening.* Nedtaget 6.7.2017. <http://www.kl.dk/Born-og-uge/Undervisningsministeriet-blastempler-Horsholm-modellen-id208713/>
- Klitmøller, J. (2012), Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. In Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K.: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener.* (Kap.12, pp.177-189). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kommunernes Landsforening. (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning.* Hellerup: Implement consulting group. (pp.3-28)
- Kristjansdóttir, B. & Thiim, L. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen.* Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne (pp.71-89;227-272)
- Kvale, S. (1997). *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* København: Hans Reitzels Forlag. (p.283)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView – introduktion til et håndværk* (2.ed.). København: Hans Reitzels Forlag (pp.17-376)
- LBK (2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, nr.747 af 20/6/2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>
- LBK (2017). *Bekendtgørelse af lov om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til visse udenlandske børn og unge*, nr.144 af 3/2/2017. Tilgået 19.6.2017 fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=186537>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- LOV (1953). *Danmarks Riges Grundlov*, nr.169 af 5/6/1953.  
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=45902>
- Læseplan (2016). *Dansk som andetsprog – basis*. Undervisningsministeriet. Tilgået 19.6.2017 fra <https://www.emu.dk/modul/dansk-som-andetsprog-basis-fælles-mål-læseplan-og-vejledning> (pp.1-9)
- Madsen, H., Helstrup, J., Jespersen, K. & Hart, S. NUUSA-manual. Tilgået 3.8.2017 fra <https://viden.sl.dk/media/5285/nussamanualcompressed.pdf>
- Matthiesen, N. C. L. (2015). Voices of the unheard – home-school collaboration between Somali diaspora families and teachers in Danish public schools, (pp.162-180)
- Minnow, M (1985). Learning to live with the dilemma of difference: bilingual and special education. *Law and contemporary problems*, 48(2), (pp. 157-211).
- Nake, B. (2012). James P. Spradley – deltagerobservation. In Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K.: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (Kap. 3, pp.39-60). København: Hans Reitzels Forlag.
- Olgac, C. (1995) *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Göteborg: Almqvist & Wiksell Förlag AB. (68 s.)
- Pedersen, M. (2012). Triangulær validering – samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview. In Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K.: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (Kap. 8, pp.221-234). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). Afslutning. In Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K.: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (Kap. 16. pp.231-236). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K.: *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (Kap. 1, pp.11-26). København: Hans Reitzels Forlag.
- Perez, S. & Kristjánsdóttir, B. (2016). Nyankomne børn og unge i det danske uddannelsessystem: Lovgrundlag og organisering. *Nordand – Nordisk tidskrift for andrespråksforskning*, 11(2), pp. 35-63
- Rambøll (2015). *Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever*. Til ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (pp. 1-44)
- Regeringen og Kommunernes Landsforening (2016). *Topartsaftalen: Bedre rammer for at modtage og integrere flygtninge*, af 18/3/2016. (pp.1-12)
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston (pp.16-20)
- Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2005). Qualitative Analysis of Content. *Analysis* 1(2), pp.1-12
- Sennett, R. (2004). *Respect in a World of Inequality*. London: Penguin (Originaludgave. 2003). Dansk udgave: *Respekt i en verden af ulighed*. Hovedland 2003. (pp.37f)



- Sinkkonen, H.M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), pp.167-183
- Skytte, M. (2007). *Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag. (indledning, pp.11-29)
- Skytte, M. (2014). *Vilkår og udfordringer i det flerkulturelle samfund*. Frederiksberg: Frydenlund (pp.1-43)
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (p.5).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: Sage publications, Inc. (pp.85ff)
- Størksen, E. (2010). *Et lærerperspektiv på asylsøkerbarns møte med skolen – med utgangspunkt i mottaksklasser*. (masteroppgave – unpubl.) (pp.9-94)
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservasjon. In Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K.: *Deltagerobservasjon. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (Kap. 14, pp.201-212). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic*. CREDE, UC Berkeley.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2004). The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1) (pp. 1-20)
- Tierney, W. & Dilley, P. (2002). Interviewing in Education. In Gubrium, J. & Holstein, J.: *Handbook of interviewresearch – context and method* (Kap. 22, pp.453-467). London: Sage Publications
- Udlændinge- og integrationsministeriet (2017a). *Tal og fakta på udlændingeområdet 2016*. Udlændingestyrelsen. (pp. 1-80).
- Udlændinge- og integrationsministeriet (2017b). *Tal på udlændingeområdet pr. 31.05.2017*. Udlændingestyrelsen. (pp. 1-31).
- Undervisningsministeriet (1979). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. En redogørelse*.
- Valenta, Marko. (2009). *Asylsøkerbarns rett til skole. Kartlegging av skoletilbudet til asylsøkerbarn*. NTNU Samfunnsforskning AS. Redd Barna.
- Vejledning (2016). *Dansk som andetsprog – basis*. Undervisningsministeriet. Tilgået 19.6.2017 fra <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andetsprog-basis>
- Warren, C. (2002). Qualitative interviewing. In Gubrium, J. & Holstein, J.: *Handbook of interviewresearch – context and method* (Kap. 4, pp.83-102). London: Sage Publications