

## **Kandidatspeciale**

**Birgitte Windelborg Holmgaard**

Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser

# **Inklusion af tosprogede elever**

En kvalitativ undersøgelse af praksis

**Vejleder:** Arnt Vestergaard Louw

**Afleveringsdato:** 31. maj 2016

**Antal anslag:** 188.439

# STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

|              |         |          |           |                      |                                              |
|--------------|---------|----------|-----------|----------------------|----------------------------------------------|
| Prøvens form | Projekt | Synopsis | Portfolio | Speciale<br><b>X</b> | Skriftlig<br>hjemmeopgave/24<br>timers prøve |
|--------------|---------|----------|-----------|----------------------|----------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                  |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Uddannelsens navn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser</b>                      |             |
| Semester                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>10. semester</b>                                                              |             |
| Prøvens navn/modul (i studieordningen)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Prøve 12: Kandidatspeciale</b>                                                |             |
| Gruppenummer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Studienummer                                                                     | Underskrift |
| Navn<br><b>Birgitte Windelborg Holmgaard</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>20141517</b>                                                                  |             |
| Afleveringsdato                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>31. maj 2016</b>                                                              |             |
| Speciale-titel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Inklusion af tosprogede elever</b><br>- En kvalitativ undersøgelse af praksis |             |
| I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>192.000 tegn inkl. mellemrum</b>                                              |             |
| Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>188.439 tegn inkl. mellemrum</b>                                              |             |
| Vejleder (speciale)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Arnt Louw Vestergaard</b>                                                     |             |
| Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <a href="http://www.plagiat.aau.dk/regler/">http://www.plagiat.aau.dk/regler/</a> |                                                                                  |             |

|                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>FORORD</b>                                                 | <b>5</b>  |
| <b>ARTIKEL</b>                                                | <b>7</b>  |
| <b>ABSTRACT</b>                                               | <b>17</b> |
| <b>LÆSEVEJLEDNING</b>                                         | <b>19</b> |
| <b>1 INDLEDNING</b>                                           | <b>21</b> |
| 1.1 PROBLEMSTILLING                                           | 23        |
| 1.2 PROBLEMFORMULERING                                        | 25        |
| 1.3 BEGREBSAFKLARINGER                                        | 25        |
| 1.3.1 INKLUSION OG EKSKLUSION                                 | 26        |
| 1.3.2 TOSPROGEDE ELEVER                                       | 28        |
| 1.3.3 PRAKSISSER                                              | 28        |
| 1.3.4 DELTAGELSE                                              | 29        |
| 1.4 AFGRÆNSNING                                               | 30        |
| 1.5 EKSISTERENDE VIDEN                                        | 31        |
| 1.5.1 FORSKNING INDENFOR TOSPROGSOMRÅDET                      | 31        |
| 1.5.2 POLITISKE BESLUTNINGSPROCESSER INDENFOR TOSPROGSOMRÅDET | 32        |
| 1.5.3 SAMMENFATNING                                           | 34        |
| 1.6 EMPIRISK UNDERSØGELSESMETODE                              | 34        |
| 1.6.1 UNDERSØGELSESDSIGN                                      | 34        |
| 1.6.2 INTERVIEWFORM                                           | 36        |
| 1.6.3 FØR OG EFTER INTERVIEWENE                               | 37        |
| 1.6.4 INFORMANTER                                             | 38        |
| 1.6.5 ETISKE OVERVEJELSER                                     | 39        |
| <b>2 TEORETISK METODE OG TEORI</b>                            | <b>41</b> |
| 2.1 VIDENSKABSTEORETISK POSITION                              | 41        |
| 2.1.1 KONSTRUKTIVISME                                         | 42        |
| 2.2 TEORETISK POSITION                                        | 44        |
| 2.2.1 PRAKSISTEORI                                            | 44        |
| 2.2.2 ET PRAKSISTEORETISK BLIK PÅ SKOLEOMRÅDET                | 45        |
| 2.2.2.1 SAYINGS, DOINGS OG RELATINGS                          | 46        |
| 2.2.2.2 PRACTICE ARCHITECTURES                                | 47        |
| 2.2.2.3 ECOLOGIES OF PRACTICES                                | 48        |
| 2.2.3 PRAKSISTEORETISK BEGREBSAPPARAT                         | 50        |
| 2.2.4 DELTAGELSESBEGREBET                                     | 51        |
| 2.3 SAMSPIL MELLEM EMPIRISK METODE OG TEORETISK POSITION      | 53        |
| 2.4 OPERATIONALISERING AF TEORETISKE BEGREBER                 | 55        |

|            |                                               |            |
|------------|-----------------------------------------------|------------|
| <b>3</b>   | <b>ANALYSE OG DISKUSSION</b>                  | <b>57</b>  |
| <b>3.1</b> | <b>UNDERVISNING</b>                           | <b>58</b>  |
| 3.1.1      | SAMLET UNDERVISNING                           | 58         |
| 3.1.2      | SÆRSKILT UNDERVISNING                         | 65         |
| 3.1.3      | SAMMENFATNING                                 | 69         |
| <b>3.2</b> | <b>SOCIALT SAMVÆR</b>                         | <b>71</b>  |
| 3.2.1      | KONFLIKTER                                    | 72         |
| 3.2.2      | SOCIALE BEGIVENHEDER                          | 74         |
| 3.2.3      | MARGINALISERING OG DISKRIMINERING             | 78         |
| 3.2.4      | SAMMENFATNING                                 | 81         |
| <b>3.3</b> | <b>INDBYRDES AFHÆNGIGHED MELLEM PRAKSISSE</b> | <b>83</b>  |
| 3.3.1      | FORDELING AF ELEVER                           | 83         |
| 3.3.2      | SKOLE-HJEM                                    | 84         |
| 3.3.3      | RESSOURCER                                    | 85         |
| 3.3.4      | SAMMENFATNING                                 | 85         |
| <b>3.4</b> | <b>OVERORDNET SAMMENFATNING OG DISKUSSION</b> | <b>86</b>  |
| <b>4</b>   | <b>KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING</b>          | <b>89</b>  |
| <b>4.1</b> | <b>KONKLUSION</b>                             | <b>89</b>  |
| <b>4.2</b> | <b>VALIDERING</b>                             | <b>91</b>  |
| 4.2.1      | GENNEMSIGTIGHED                               | 91         |
| 4.2.2      | RELEVANS                                      | 93         |
| <b>4.3</b> | <b>PERSPEKTIVERENDE EFTERSKRIFT</b>           | <b>93</b>  |
| 4.3.1      | TOSPROGSOMRÅDET                               | 94         |
| 4.3.2      | INKLUSIONSOMRÅDET                             | 96         |
|            | <b>LITTERATUR</b>                             | <b>97</b>  |
|            | <b>BILAG 1: FORSKNINGSKORTLÆGNING</b>         | <b>103</b> |
|            | <b>BILAG 2: INTERVIEWGUIDE</b>                | <b>107</b> |
|            | <b>BILAG 3: INTERVIEW MED INFORMANT A</b>     | <b>111</b> |
|            | <b>BILAG 4: INTERVIEW MED INFORMANT B</b>     | <b>125</b> |
|            | <b>BILAG 5: INTERVIEW MED INFORMANT C</b>     | <b>141</b> |
|            | <b>BILAG 6: INTERVIEW MED INFORMANT D</b>     | <b>153</b> |

## FORORD

Nærværende specialeafhandling er forfattet af stud.mag. Birgitte Windelborg Holmgaard på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Aalborg Universitet København og er udarbejdet i perioden 1. februar 2016 til 31. maj 2016.

Specialet tager udgangspunkt i inklusionsdebatten samt det stigende antal tosprogede elever, som indtager deres pladser i de danske folkeskoler. Igennem lærernes beskrivelser af og refleksioner over hverdagspraksisser ude på skolerne, undersøges om tosprogede elever inkluderes i faglige og sociale fællesskaber eller om der kan spores elementer af eksklusion. Hensigten med specialet er således at rette opmærksomheden mod de praksisser, der udspiller sig ude på skolerne med henblik på at opnå en viden om, hvilke muligheder og begrænsninger lærerne står med når de arbejder med etsprogede og tosprogede elever i forening samt udfaldet heraf. Ved at sætte fokus på lærernes hverdagsviden og daglige arbejde er forhåbningen, at specialet kan være med til at rejse en debat om, hvorvidt inklusionstanken slår igennem i al almindelighed og indenfor tosprogsområdet i særdeleshed.

Personligt har min motivation for at arbejde med emnet sin oprindelse i mit arbejde i en kommunal instans, hvor jeg bl.a. arbejder med tosprogede elevers vilkår samt de målrettede indsatser, som er sat i søen gennem tiden. I den forbindelse har jeg erfaret, at der mangler relevant viden om, hvorvidt tosprogede elever kan siges at være inkluderet, eller om det er et område, som bør adresseres øjeblikkeligt såfremt vi skal opnå de tilsigtede intentioner indenfor inklusions- såvel som tosprogsområdet.

Jeg vil gerne benytte forordet til at rette en særlig tak til min vejleder, Arnt Vestergaard Louw, som gennem hele processen har ydet en konstruktiv, inspirerende og øjenåbnende vejledning. Desuden vil jeg takke de engagerede informanter, som har ladet sig interviewe og derved har muliggjort en undersøgelse af deres hverdags- og professionspraksisser. Endvidere vil jeg rette en varm tak til min specialesparringsmakker Klavs Qvortrup Moltzen for de mange faglige og udviklende diskussioner vi har haft om hvert vores speciale gennem de sidste fire måneder. Til slut vil jeg takke familie, venner og kollegaer for støtte, sparring og opmuntring igennem den spændende proces.

**TOSPROGEDE ELEVERS DELTAGELSE I SOCIALE OG FAGLIGE FÆLLESSKABER**  
**ET PRAKSISTEORETISK BLIK PÅ INKLUSION**

---

**ARTIKEL**

# Tosprogede elevers deltagelse i sociale og faglige fællesskaber

Et praksisteoretisk blik på inklusion

**Birgitte Windelborg Holmgaard**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet København

DENNE ARTIKEL ER IKKE FORTROLIG

## **Abstract**

Artiklen giver et overblik over en undersøgelse af læreres beskrivelser af den del af deres arbejde, som omfatter tosprogede elever, samt de resultater den afstedkom. Med afsæt i et praksisteoretisk blik på lærernes oplevelser betragtede undersøgelsen, om de italesatte praksisser kunne siges at indeholde tilsigtede eller utilsigtede inkluderende eller ekskluderende elementer og hvorledes dette influerede på karakteren af tosprogede elevers deltagelse i de pågældende praksisser. Formålet med undersøgelsen var at supplere den igangværende debat på inklusions- såvel som tosprogsområdet med fornyet viden om, hvordan virkeligheden tegner sig på skolerne i forhold til lærernes arbejde med at muliggøre aktiv deltagelse for tosprogede elever.

## **Lige inklusion for alle elever**

Igennem længere tid har inklusion været omdrejningspunktet for kritik af skoleområdet såvel som midtpunkt i nye tiltag og målsætninger (bl.a. Hardenberg, 2015; Mercado, 2015; Sabri, 2016; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). For nyligt har Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling valgt at sløjfe den konkrete målsætning, der gik på at 96 procent af alle elever skulle opfylde deres undervisningspligt i et alment tilbud (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Imidlertid er der ikke noget der tyder på, at den overordnede idé om inklusion af elever fra specialtilbud til almene skoler er forkastet. Som det ser ud nu, skal indsatser på området fortsat gennemføres i det omfang det er muligt, men skal ikke længere opfylde en specifik målsætning.

I og med at debatten om inklusion har en tendens til at tage udgangspunkt i det politiske tiltag, hvor elever skal flyttes fra specialtilbud over i de almene, har der ligeledes været en tendens til at forbinde inklusionstanken med elever der har særlige indlæringsvanskeligheder, diagnoser og handicap (bl.a. Struve, 2009; Hardenberg, 2015). Imidlertid viser en tekstnær betragtning af begrebet inklusion, at alle elever, uanset hvilke særlige behov de måtte have, skal inkluderes i sociale og faglige fællesskaber (Tonsberg, 2013). I modsætning til den politiske betragtning, uddyber en pædagogisk indgangsvinkel ikke, hvor inklu-

sion konkret skal foregå, hvilket betyder, at inklusion kan opfattes som et almen gyldigt begreb, som gør sig gældende på specialskoler såvel som almene folkeskoler.

Betragtningen af inklusionens sigte som værende rettet mod alle elever med særlige behov, leder tankerne over på tosprogede elever, som i stigende antal er en del af hverdagen på de danske folkeskoler. Indenfor forskningen på tosprogsområdet udledes gang på gang, at tosprogede elever har nogle særlige behov, som bør adresseres såfremt de skal drage nytte af deres skolegang (bl.a. Jørgensen, 2006; Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; Oxford Research, 2012). I den forbindelse har der været fokus på lærernes kompetencer indenfor undervisning i dansk som andetsprog, der skulle kunne forbedre tosprogede elevers vilkår. Dog viser en del rapporter gennem længere tid, at lærerne ofte ikke har de kompetencer eller forudsætninger, som gennemførelsen af dansk som andetsprog kræver (bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; SFI, 2012; Oxford Research, 2012). I Københavns Kommune har tosprogede elever derudover kunne få ekstra støtte gennem tosproget undervisning samt modersmålsundervisning såfremt disse tilbud var tilgængelige på deres pågældende skole. Imidlertid har en række besparelser på tosprogsområdet medført, at tosproget undervisning nedlægges og at modersmålsundervisningen kun tilbydes i et begrænset omfang (Borgerrepræsentationen, 2008; Børne- og Ungdomsudvalget, 2015). Samtidig viser rapporter såvel som artikler og debatter, at tosprogede elevers særlige behov potentielt kun adresseres i et begrænset omfang ude på skolerne (SFI, 2015; Edelmann, 2016).

Med afsæt i denne viden blev undersøgelsen som går forud for denne artikel, iværksat. Undersøgelsens fokus var at få indblik i læreres beskrivelser af og refleksioner over deres arbejde med tosprogede elever på specialskoler og almene skoler i Københavns Kommune. Implicit søgte undersøgelsen at vurdere, om der kan spores inkluderende eller ekskluderende elementer samt hvorvidt tosprogede elever kan siges at deltage aktivt i de sociale og faglige fællesskaber ude på skolerne, sådan som inklusionstanken lægger op til at alle elever skal.

### **En kvalitativ, praksisteoretisk undersøgelse af praksis**

Undersøgelsen blev gennemført med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk videnskabssteoretisk position, det kvalitative forskningsinterview som metode samt en praksisteoretisk ramme. Idet undersøgelsens tidsbegrænsede periode og generelle omfang var til hindring for at gennemføre flere empiriske dataindsamlinger stod valget mellem at anvende observation eller interview som metode. Efter en diskussion om hvilken type data de hver især ville frembringe, faldt valget på det kvalitative forskningsinterview udlagt af Kvale og Brinkmann (2014). Den primære begrundelse herfor var, at interviewet som metodeform i særlig høj grad var foreneligt med føromtalte sigte med undersøgelsen. Empirien i den gennemførte undersøgelse består således af fire informanters refleksioner over og konstruktioner af praksisser.

Undersøgelsen, som nærværende artikel tager afsæt i, anvendte en praksisteoretisk tilgang som teoretisk ramme. Den praksisteoretiske forståelse og de bærende analysebegreber blev formuleret på baggrund af Kemmis' et al. (2014) teoriudlægning i forbindelse med et australsk studie af praksisser indenfor skoleområdet. På baggrund af deres betragtninger forstås en praksis, som en mængde af menneskelige aktiviteter kategoriseret som det der siges og tænkes, det der gøres og de relationer der dannes indenfor praksissen. Når de tre aktivitetsformer bindes sammen af praksissens intention og formål er en praksis konstitue-



ret. Imidlertid kan en praksis først gennemføres når aktiviteterne understøttes af de rette forudsætninger og betingelser. Det betyder, at udsagn og tanker indenfor praksis skal understøttes af forudsætninger som fx viden, erfaringer og forståelse. Handlinger skal understøttes af fysiske forudsætninger som fx tid, fysisk udførelse og materielle ting og relationer skal understøttes af relationelle forbindelser fx formet på baggrund af magt, autoritet, interesser, familiære forhold og lignende. Endvidere anses praksisser for at være indbyrdes forbundne i gensidige afhængighedsforhold, hvilket betyder, at de påvirker hinandens eksistens.

Idet undersøgelsen ikke alene havde til formål at betragte gældende forhold indenfor lærernes arbejde med tosprogede elever, men ligeledes at vurdere hvorvidt der kunne spores inkluderende eller ekskluderende elementer, blev analysens forståelse støttet af et deltagelsesbegreb. Dette blev udviklet med inspiration fra Lave og Wengers (1991) forståelse af *peripheral* og *full participation* i *communities of practices* (Lave & Wenger, 1991:29-37). Ved sammenkobling af en udvidet forståelse af dette begreb og undersøgelsens definition af inklusion og eksklusion indtrådte et deltagelsesbegreb i det analytiske begrebsapparat. Såfremt tosprogede elevers deltagelse, på baggrund af lærernes beskrivelser, kunne karakteriseres som passiv, ansås det for at være en perifer, simpel deltagelsesform, som sandsynligt skyldtes ekskluderende elementer i praksis. Deltog eleverne derimod aktivt i italesatte praksisser blev deres deltagelse karakteriseret som central og kompleks, hvilket potentielt betød at den pågældende praksis indeholdte inkluderende elementer.

### Analyse af refleksioner over praksisser

Med afsæt i den empiriske data udledte undersøgelsen en række praksisser, som informanterne fandt relevante i deres generelle virke samt specifikke arbejde med tosprogede elever. Indenfor temaerne 'undervisning' og 'socialt samvær' italesatte lærerne enkeltstående praksisser, som overordnet illustrerede forskellige typiske udsagn, handlinger og relationer.

Generelt demonstrerede lærernes udsagn, at de i deres arbejde er bevidste om og har fokus på at tosprogede elever har nogle særlige behov, som de forsøger at adressere i praksis. Indenfor undervisningspraksissen viste analysen, at lærerne skelner mellem to former for undervisning i forsøget på at give tosprogede elever den ekstra støtte de til tider har behov for. Den ene praksis søger at varetage elevernes tarv igennem den almindelige undervisning i klassen. I modsætning hertil forsøger den særskilte undervisningspraksis at adressere elevernes behov gennem separat undervisning. Vedrørende undervisning af tosprogede elever i klassen, italesatte flere af lærerne, at det kræver, at de hele tiden er bevidste om, hvilke behov og udfordringer de tosprogede elever sidder med, har viden om, hvordan de kan imødegå disse samt har tid og ressourcer til at adressere det. Imidlertid viste analysen, at de rette forudsætninger herfor ikke altid er til stede, hvilket gennem en praksisteoretisk betragtning medfører, at de intenderede praksisser ikke kan udfolde sig. I den forbindelse demonstrerede analysen også, at manglende tilstedeværelse af de rette forudsætninger for lærernes handlinger resulterer i, at tosprogede elever ikke kan deltage aktivt i den pågældende praksis. Jævnfør undersøgelsens deltagelsesbegreb konstruerer dette en viden om, at den aktuelle praksis, grundet manglende forudsætninger, kan siges at indeholde et element af eksklusion. Lignende mønstre gjorde sig gældende indenfor praksisser, hvor tosprogede elever deltog i særskilt undervisning. Imidlertid viste analysen også, at tilstedeværelsen af de rette betingelser, øjensynligt medfører, at det lykkes lærerne at adressere de tosprogede

elevers behov og derved bevirke en aktiv deltagelse samt skabe en praksis indeholdende inkluderende elementer.

Overordnet set gentog ovenstående betragtninger sig indenfor temaet 'socialt samvær'. Endvidere stod det her klart, hvordan indbyrdes forbundne praksisser øver indflydelse på hinandens gennemførelse og generelle udfoldelsesmuligheder. Eksempelvis italesatte en lærer, hvordan forældrenes opdragelsespraksis har stor betydning for de fælles sociale relationer som etsprogede og tosprogede elever indgår i og derved påvirker tosprogede elevers muligheder for at deltage aktivt i sociale fællesskaber. Generelt viste analysen ligeledes, at lærerne har mange gode ideer til, hvordan der kan skabes grobund for praksisser, som indeholder inkluderende elementer i forhold til tosprogede elevers deltagelsesmulighed. Imidlertid er det ikke altid muligt for lærerne at gennemføre de ønskede praksisser grundet forudsætninger, som umiddelbart er udenfor deres indflydelse.

## Konklusion

På baggrund af lærernes beskrivelser, konkluderede undersøgelsen, at de praksisser som realiseres, til tider indeholder utilsigtede ekskluderende elementer. Grundet manglen på de rette forudsætninger, er lærerne ofte ude af stand til at gennemføre de intenderede praksisser, som skulle muliggøre tosprogede elevers aktive deltagelse. Imidlertid viste undersøgelsen også, at tilstedeværelse af de rette betingelser, skaber mulighed for lærernes udfoldelse af en praksis, hvor tosprogede elever deltager aktivt i de sociale og faglige fællesskaber.

Hensigten med undersøgelsen er som sagt at skabe fornyet fokus på tosprogsområdet. Der opfordres derfor til at supplere debatten indenfor tosprogsområdet med et inklusionsperspektiv, så der først og fremmest sættes fokus på, at virkeligheden øjensynligt indeholder en række ekskluderende elementer, som til tider forhindrer tosprogede elever i at deltage aktivt. I den forbindelse søger undersøgelsens resultater ligeledes at udvide debatten på inklusionsområdet, så der kommer opmærksomhed på den tilsyneladende manglende adressering af alle elevers særlige behov, hvorfor de ikke kan karakteriseres som inkluderet.

## Litteratur

Borgerrepræsentationen (2008) *Modersmålsundervisning*. Lokaliseret d. 23.03.2016 på <http://www.kk.dk/indhold/borgerrepr%C3%A6sentationens-m%C3%B8demateriale/11062008/edoc-agenda/ca142016-a1d3-4b5d-aa53-6f72cf43458c>

Børne- og Ungdomsudvalget (2015) *Udmøntning af budget 2016 – effektiviseringer og besparelser*. Lokaliseret d. 11.05.2016 på <http://www.kk.dk/indhold/b%C3%B8rne-og-ungdomsudvalgets-m%C3%B8demateriale/04112015/edoc-agenda/25d332b6-ccc9-4c3f-84f0-a1f3332f0173/96d93613-5cb8-45d2-9b7c-5a0b8e85c7ca>

Danmarks Evalueringsinstitut (2007) *Undervisning af tosprogede elever*. København: Vester Kopi

- Edelmann, M. (2016) *Lærer: Vi svigter de tosprogede elever*. Lokaliseret d. 12.05.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/578638/laerer-vi-svigter-de-tosprogede-elever>
- Hardenberg, P. (2015) *Inklusion i folkeskolen – til gavn for hvem?* Odense: Forlaget mellemgaard
- Mercado, M. (2015) *Inklusion må aldrig blive en spareøvelse*. Lokaliseret d. 09.maj.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/573565/inklusion-maa-aldrig-blive-en-spareoevelse->
- Jørgensen, J. N. (2006) 'Sprogs betydning for tosprogede børn'. I Karrebæk, M. S. (red.) *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014) *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. United States of America: Cambridge University Press
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*. Lokaliseret d. 16.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Maj/160511-Inklusionseftersyn-96-procents-maalsaetningen-droppes>
- Sabri, H. (2016) *Inklusion gennem eksklusion*. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/584211/inklusion-gennem-eksklusion->
- Oxford Research (2012) *Slutevaluering af tosprogs-taskforcen i grundskolen*. Lokaliseret d. 12.05.2016 på <https://www.eva.dk/projekter/2009/tosprogs-taskforce-i-grundskolen/projektprodukter/slutevaluering-af-tosprogs-taskforcen-i-grundskolen/view?searchterm=tosprogede>
- Struve, K. (2009) *Inklusion – ideal og virkelighed*. Århus C: ViaSysteme
- SFI (2015) *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning – implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de to første år*. Lokaliseret d. 11. 05.2016 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Tosprogede/Udviklingsprogrammet-til-styrkelse-af-tosprogede-elevers-faglighed>
- Struve, K. (2009) *Inklusion – ideal og virkelighed*. Århus C: ViaSysteme
- Tonsberg, S. (2013) Ordbog i inklusion. *UCC Magasin – Velfærd i virkeligheden*. 10.09.2013, s. 33

# **INKLUSION AF TOSPROGEDE ELEVER**

EN KVALITATIV UNDERSØGELSE AF PRAKSIS

---

## **SPECIALEAFHANDLING**

## ABSTRACT

On the basis of a qualitative research study, this master's thesis seeks to address issues regarding the educational environment as well as support structures and assistance made available to bilingual students in the classroom. Furthermore, the thesis looks at these students' opportunities for participating in social and educational communities in an active and included manner.

Presently, bilingual students and inclusive schools are both hotly debated subjects in the public domain. The Danish Ministry of Children, Education and Equality has recently reneged on the previously stated aim of 96 per cent of all children, attending general as opposed to special schools. Yet, inclusion is still the intended aim.

Nevertheless, it seems a fissure between the political and pedagogical understanding of inclusion has bared itself. Whereas politically, inclusion is about firm goals, cost reduction and ideological statements, pedagogically the focus is on students' active participation in social and educational communities. Obviously, this raises the question, whether the present state of the school system offers conditions facilitating an inclusive form of participation.

This thesis utilises the teachers' perspective to investigate prevailing practices and to examine whether these practices contain notions of including or excluding elements in regard to bilingual students. The teachers' perspective was chosen for two reasons. Firstly, a perception of a lack of practice-oriented knowledge concerning the practices which are part of the teachers' work with bilingual students and how these practices enable or constrain bilingual students in regard to active participation. Secondly, the perspective of the teachers, and not that of the students, was chosen with a view to focus on the conditions created for the students and how teachers reflect thereupon.

The research for the thesis is based upon qualitative interviews of four teachers. The method of qualitative interview was chosen, as it is believed to offer the best access to the thoughts, reflections and opinions of the teachers.

The thesis is built upon the practice theoretical approach defined by six Australian researchers including Professor Stephen Kemmis. This theory of practices is used to explain and understand the teachers' descriptions of their everyday work in order to reveal the actual activities performed and under which circumstances these practices are enabled or constrained. In addition to the practice theoretical view, the character of the students' participation in social and educational communities is assessed by a combination of Lave and Wenger's (1991) term of participation and inclusion and exclusion seen as active or passive participation.

Joint as well as separated teaching practices are analysed in-depth, as are practices of conflicts, practices of social events and practices of social marginalisation and discrimination. Overall, the analysis reveals that the teachers are very aware of the special needs of bilingual students regarding active participation in social and educational communities. Also, the teachers seek to address those needs. However, they cannot always be addressed, as the necessary conditions are not present in order to enable the required practices. Most commonly, the practices that the teachers intend to perform are constrained by a lack of resources, time and knowledge. However, the influences of other practices such as those of the parents also pose a constraint.

Based on the teachers' descriptions of the practices they engage in concerning bilingual students, it is shown that these contain unintended excluding elements. Consequently, the teachers are not always able to facilitate active participation of bilingual students. Thus, this study shows that, according to the teachers, bilingual students sometimes participate passively in the social and educational communities.

This thesis is intended to help shift the focus of the current debate regarding inclusion and bilingual students. Firstly, it aims to point out that not all students are included in the communities of our schools. The teachers are simply not able to offer the necessary support and conditions. Secondly, bilingualism contains many more aspects than is currently accepted. It seems, the reality is more complex than appreciated at the moment and that additional measures are required if inclusion of bilingual students is to be achieved.

## LÆSEVEJLEDNING

**KAPITEL 1** indleder specialet og fører læseren ind i det aktuelle emne. Efter en præsentation af problemstillingens karakter, formuleres specialets undersøgelsesspørgsmål og delsspørgsmål. Herpå følger en indledningsvis begrebsafklaring samt en redegørelse for rapportens afgrænsning. Efterfølgende defineres de historiske og aktuelle politiske og forskningsmæssige rammer indenfor emneområdet. Kapitel et slutter med en redegørelse for undersøgelsens design og de empiriske metoder der er anvendt til dataindsamlingen.

**KAPITEL 2** starter med at definere specialets videnskabsteoretiske position gennem en diskussion af mulige positioneringer. Dernæst redegøres der for specialets teoretiske udgangspunkt samt forståelsen og anvendelsen heraf. Implicit heri defineres det begrebsapparat og teoretiske blik, som anvendes som forklaringsmodel i selve analysen.

**KAPITEL 3** indeholder en teoretisk informeret læsning og analyse af empirien med henblik på at besvare specialets problemformulering. Undervejs fortolkes, vurderes og diskuteres de analytiske fund og konstruerede sammenhænge.

**KAPITEL 4** afslutter specialeafhandlingen gennem en sammenfatning af udførte analysers og diskussioners pointer og ved at drage en konklusion på de overordnede resultater i relation til undersøgelsens problemformulering. Herpå følger en anskuelse af undersøgelsens validitet gennem kriterierne gennemsigthed og relevans. Som afrunding på specialet følger et perspektiverende efterskrift, hvor undersøgelsens resultater sættes ind i en større, relevant sammenhæng.

---

# 1 INDLEDNING

---

I nyere tid har folkeskolereformens indførelse i 2014 samt Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings nyligt udgivne 'Afrapportering af inklusionseftersynet' pustet fornyet liv i inklusionsdebatten (bl.a. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a; Hardenberg, 2015; Andersen, 2015). Øjensynligt er der en tendens til at se og debattere inklusionstanken fra to sider. Én tilgang forbindes med politikernes dagsorden, hvor der hidtil har været fokus på den målsætning, at 96 procent af alle elever skal opfylde undervisningspligten i et alment tilbud, uanset om de måtte have særlige behov. (Madsen, 2009; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015a). En anden tilgang er den pædagogiske-didaktiske, hvor inklusion i højere grad handler om, hvorvidt elever deltager aktivt i de fællesskaber, de er en del af (Madsen, 2009; Ratner, 2013; Tonsberg, 2013). Fælles for de to tilgange er, at inklusionsprincippet omfatter elever med særlige behov, uden at dette er videre defineret, samt at disse særlige behov skal adresseres gennem den nødvendige støtte (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015a; Madsen, 2009; Tonsberg, 2013).

Imidlertid er der en tendens til, at den elevgruppe med særlige behov, som, ifølge den politiske dagsorden, skal inkluderes i almene tilbud, særligt omfatter elever med diagnoser, handicap, adfærdsvanskeligheder, indlæringsvanskeligheder og ordblindhed (bl.a. Struve, 2009; Hardenberg, 2015; Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning, 2016). En del af forklaringen herpå er antageligt, at Danmark i form af underskrivelsen af Salamanca-erklæringen i 1994 (Undervisningsministeriet, 1997) samt ratificeringen af FN-konventionen af 13. december 2006 om rettigheder for personer med handicap i 2009 (Udenrigsministeriet, 35 af 15.09.2009) internationalt forpligtede sig til at skabe inkluderende indsatser målrettet elever med handicap og lignende særlige behov. Denne tendens betyder imidlertid, at det hænder, at allokering af ressourcer til nødvendig støtte og hjælpemidler tilsyneladende tilfalder den førømtalte gruppe af elever. Denne problematik rejses bl.a. i førnævnte afrapportering vedrørende inklusion, som Ministeriet for Børn, Undervis-



ning og Ligestilling udgav i midten af maj 2016. Her pointerer ekspertgruppen bag, at den nuværende inklusionsindsats er forbundet med en række udfordringer. Blandt andet hævder de, at det tilsyneladende ikke er alle elever med behov for støtte, som faktisk får den. Endvidere betoner de, at støtten ikke altid er tilpasset de specifikke særlige behov (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a). Såfremt hidtil frembragte betragtninger indenfor inklusionsområdet indbefatter en latent risiko for, at inklusionsindsatserne ikke favner bredt nok og derved ikke adresserer alle elevers særlige behov, mangler der øjensynligt viden om, hvilke elevgrupper der potentielt er blevet overset indenfor inklusionsarbejdet.

Et sted at starte denne søgning efter ny viden kunne være tosprogsområdet. I talrige undersøgelser og publikationer tilskrives tosprogede elever en række særlige behov i skolesammenhænge (bl.a. Holmen, 2006; Jørgensen, 2006; Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; SFI, 2012, 2015). Jævnfør de førnævnte principper vedrørende inklusion, burde disse særlige behov således blive varetaget gennem nødvendige støtteordninger, som søger at aktivere tosprogede elever i sociale og faglige fællesskaber. Imidlertid tegner nedenstående gennemgang af eksisterende tilbud på tosprogsområdet et andet billede.

I indeværende skoleår står en tredjedel af alle indskrevne skolebørn i Københavns Kommune opført med en anden herkomst end dansk samt optegnet som tosprogede, hvilket gør tosprogsområdet til et særdeles aktuelt emne i kommunen (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). Kommunen tilbyder i øjeblikket eleverne tre typer af støtte i form af modersmålsundervisning, tosproget undervisning og dansk som andetsprog<sup>1</sup>. Dog gør det sig gældende, at tilbuddet om modersmålsundervisning er blevet indskrænket betydeligt gennem de seneste år samt at ordningen vedrørende tosproget undervisning ophører med virkning fra næste skoleår (Børne- og Ungdomsudvalget, 2015)<sup>2</sup>. Tilbage står undervisning i dansk som andetsprog, hvilket alle elever, der karakteriseres som tosprogede, er berettiget til at modtage undervisning i (Folketinget, 2012). Denne skal enten foregå som en dimension i den almindelige undervisning, på særlige hold eller som enkeltmandsundervisning (Undervisningsministeriet, 690 af 20.06.2014). Ifølge Danmarks læringsportals

---

<sup>1</sup> Dansk som andetsprog er en ekstra undervisningsdimension, som skabes gennem et særligt fokus på sprog i alle fag (EMU, 2016b)

<sup>2</sup> Læs mere herom i afsnittet 'Eksisterende viden'

hjemmeside varetages undervisningen i dansk som andetsprog af den almindelige lærer, når det foregår som en dimension i undervisningen. Gennemføres undervisningen separat, står der, at den typisk varetages af en faglærer i dansk som andetsprog (EMU, 2016b). Det betyder, at den undervisning, som skal adressere tosprogede elevers særlige behov, enten afhænger af lærernes kompetencer og handlemuligheder eller tilstedeværelsen af en faglærer på skolen, som kan varetage undervisningen udenfor klassen. Imidlertid tyder noget på, at det ikke er altid gør sig gældende, at undervisningen varetages som tilsigtet. Blandt andet viser en række undersøgelser på tosprogsområdet, at lærerne ofte ikke inddrager dansk som andetsprog i undervisningen, prioriterer det tilstrækkeligt eller har de ressourcer på skolen som det kræver at tilbyde undervisning deri (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; SFI 2012, 2015). Denne problematik er flere gange blevet behandlet indenfor forskningsverdenen, hvor det primære fokus i en række undersøgelser og rapporter har været tosprogede elevers faglige resultater samt lærernes kompetencer i dansk som andetsprog (bl.a. Danmarks Evalueringsinstitut, 2007; Rambøll Management, 2007; SFI 2012, 2015; Oxford Research, 2012; Ratner, 2013)<sup>3</sup>. Samtidig har forskningen også bibragt en række anbefalinger indenfor området. Dog har disse igen været centreret omkring, hvorledes tosprogede elevers faglige resultater kunne forbedres, samt hvordan lærerne bør arbejde målrettet med dansk som andetsprog i undervisningen (Oxford Research, 2012; Læringskonsulenterne, 2016).

## 1.1 PROBLEMSTILLING

Ovenstående betragtninger leder frem til nogle problematikker. For det første kan der på baggrund af føromtalte politiske og pædagogiske principper vedrørende inklusion stilles et spørgsmål om, hvorvidt tosprogede elever potentielt er en overset elevgruppe indenfor inklusionsområdet? Dette spørgsmål relaterer sig til en manglende viden om, hvorvidt eksisterende støtteordninger på området i tilstrækkelig grad er med til at sikre, at tosprogede elever deltager aktivt i sociale og faglige fællesskaber? Som kort demonstreret ovenfor findes der tilsyneladende en del viden om tosprogede elevers faglige udfordringer samt hvordan disse kan imødegås, men et praksisnært og mere nuanceret billede af deres særlige behov og deltagelsesmuligheder tegnes ikke. Såfremt tosprogsområdet er underlagt en del

---

<sup>3</sup> Læs mere herom i afsnittet 'Eksisterende viden'

besparelser og såfremt lærerne, ifølge forskningen, ikke varetager undervisningen i dansk som andetsprog som tilsigtet, rejses der er spørgsmål om, hvordan lærerne rent praktisk muliggør at tosprogede elever deltager aktivt? På trods af den megen tilgængelige viden på området findes der begrænset nyere, opdateret forskning om disse aktuelle spørgsmål, hvorfor nærværende undersøgelse søger at adressere disse.

Undersøgelsens særlige aktualitet bunder blandt andet i, at den førømtalte nedlæggelse af den tosproget undervisning har sat fornyet fokus på vilkårene indenfor tosprogsområdet. Ifølge dansk som andetsproglærer Monica Edelmann er der et akut behov for flere, nuancerede og ekstraordinære indsatser på tosprogsområdet. Edelmann hævder, at tosprogsområdet er blevet glemt, at lærerne ikke får faglig støtte fra hverken kommuner eller ministerielle konsulenter, at der fjernes for mange ressourcer fra området og at den daglige praksis på området ikke får den nødvendige opmærksom (Edelmann, 2016).

Hensigten med denne undersøgelse er at etablere ny viden om lærernes daglige arbejde med tosprogede elever, herunder hvordan de er eller kan være med til at sikre, at eleverne deltager aktivt i faglige og sociale fællesskaber på skolerne. Den skal således både tilbyde supplerende viden indenfor inklusionsområdet og tosprogsområdet. På inklusionsområdet har undersøgelsen til hensigt at sætte fokus på førømtalte spørgsmål om, hvorvidt inklusionsarbejdet favner bredt nok og adresserer alle elevgruppers særlige behov. Dette fokus vil forhåbentlig kunne supplere debatten om, hvorvidt Danmark kan siges at have en inkluderende skole for alle elever og om alle elever med særlige behov modtager den nødvendige støtte og hjælpemidler. På tosprogsområdet er formålet med undersøgelsen at flytte den nuværende debats og de nuværende initiativers fokus fra udelukkende at omhandle faglige resultater og dansk som andetsprog. Derimod skal debatten suppleres med et nyt inklusionsperspektiv, som betragter lærernes praksisser indenfor tosprogsområdet. Dette perspektivskifte vil forhåbentlig kunne føre til en drøftelse af, hvorvidt det nuværende blik på tosprogsområdet er tilpas nuanceret samt om der er overensstemmelse mellem det billede som lærerne tegner af deres hverdag og de nuværende indsatser på området.

Fokus for nærværende undersøgelse bliver således en anskuelse af virkeligheden og dens hverdagspraksisser via inklusionsidealets briller med henblik på at undersøge, hvordan

lærerne på skolerne arbejder med at adressere tosprogede elevers særlige behov, samt hvilke aspekter der er en del af det arbejde. Herunder undersøges, om tosprogede elever, ifølge lærernes betragtninger, kan siges at deltage aktivt i sociale og faglige fællesskaber, samt hvorledes dette tilsikres eller forhindres. Undersøgelsens grundlag argumenterer for, at den hidtidige betragtning af tosprogsområdet har været for snæver og unuanceret og at der potentielt findes langt flere nuancer, detaljer og influerende faktorer, som er af betydning i arbejdet med tosprogede elever og deres muligheder for at deltage aktivt i de sociale og faglige fællesskaber.

## 1.2 PROBLEMFORMULERING

På baggrund af den ovenstående problemstilling vil nærværende specialeafhandlings undersøgelse tage udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan beskriver lærere fra specialskoler og almene skoler i Københavns Kommune praksisser i relation til arbejdet med tosprogede elever, og hvorledes indeholder italesatte praksisser tilsigtede og utilsigtede inkluderende eller ekskluderende elementer?

For at kunne besvare undersøgelsens hovedspørgsmål findes det nødvendigt at adressere følgende delspørgsmål:

1. Hvilke praksisser er, ifølge lærerne, en del af deres hverdag ude på skolerne?
2. Hvordan beskriver lærerne de praksisser, som bl.a. involverer tosprogede elever?
3. Hvordan opfatter lærerne inklusionstanken?
4. Hvordan italesætter lærerne de tosprogede elevers deltagelse i sociale og faglige fællesskaber?
5. Hvilke forudsætninger influerer på praksissernes inkluderende eller ekskluderende potentialer?

## 1.3 BEGREBSAFKLARINGER

I det følgende defineres forståelsen og anvendelsen af de nøgleord og bærende begreber, som er blevet nævnt i forbindelse med specialeafhandlingens indledning, indføring i pro-

blemstillingen og udlægning af problemformuleringen. Afsnittet starter med at definere undersøgelsens forståelse af inklusion og eksklusion samt tosprogede elever. Dernæst udlægges blot en indledningsvis definition af begreberne praksis og deltagelse da disse vil blive behandlet dybdegående i kapitel to omhandlende specialets teoretiske ramme.

### 1.3.1 INKLUSION OG EKSKLUSION

Der foreligger øjensynligt en lang række forståelsesperspektiver på inklusion, og betoningen af hvilke aspekter inklusionstanken i særlig grad bør fokusere på, veksler afhængigt af, hvem der betragter fænomenet (bl.a. EMU, 2016a; Madsen, 2009; Tonsberg, 2013). Grundet at der således ikke figurerer en entydig definition på begrebet inklusion, diskuteres udvalgte varianter kort. På den baggrund udlægges specialets videre forståelse af inklusion og eksklusion.

Som nævnt i indledningen er der en tendens til at inddele begrebet inklusion i en politisk og en pædagogisk tilgang. Cand.pæd. og lektor Bent Madsen, som har arbejdet indgående med inklusion over en årrække hævder, at *”en politisk diskurs og en faglig diskurs kæmper om at definere begrebets indhold og praktiske betydninger”* (Madsen, 2009:13). Derfor findes der som sagt en lang række bud på, hvad inklusion handler om, hvoraf et snævert udvalg citeres her:

*”Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning. Det skal ske med den nødvendige støtte og hjælpemidler”* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015b).

*”Inklusion handler om barnets oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab, og det er centralt for at lære noget og for at udvikle sig. [...] Flere elever med særlige behov skal være en del af den almindelige undervisning, samtidig med at elevernes faglige resultater forbedres, og deres trivsel fastholdes”* (EMU, 2016a).

*”Inklusion er et pædagogisk princip, der handler om, at alle børn – uanset deres særlige behov eller forudsætninger – har ret til at deltage aktivt i uddannelse, sociale fællesskaber og samfund” (Tonsberg, 2013:33).*

*”Inklusion indbefatter, at der sker et perspektivskifte fra individ til system, der må bestræbe sig på at være optimal for alle børn og unge” (Center for inklusion i Struve, 2009).*

Fælles for tre af citaterne er, at de nævner ’børn med særlige behov’. Ministeriets og EMU’s definitioner pointerer, at elever med særlige behov så vidt muligt skal undervises i regi af almen skolen, mens Center for inklusions og Tonsbergs citater ikke kommer nærmere ind på, hvor undervisningen skal foregå. Derimod lægger Tonsberg vægt på, at eleverne skal deltage aktivt, og Center for inklusion på at det ikke er individet, der skal tilpasses til systemet, men omvendt. Denne tanke går igen i ministeriets citat, hvor der pointeres, at eleven skal modtage den nødvendige støtte og hjælpemidler for at kunne indgå i den almindelige undervisning.

Nærværende specialeafhandling vil arbejde videre med en forståelse af inklusion, som kombinerer elementer fra de forskellige perspektiver. Inklusion indbefatter, i denne aktuelle sammenhæng, derfor at alle elever, med eller uden særlige behov, har ret til og skal sikres mulighed for at deltage *aktivt* i sociale og faglige fællesskaber i regi af almene skoler, specialskoler, mv. Såfremt der er elever, som har særlige behov af den ene eller anden art, skal de modtage den nødvendige støtte og hjælpemidler med fokus på, at det ikke udelukkende er eleverne der skal tilpasses fællesskabet, men at fællesskabet også skal indrettes efter elevernes behov. Begrebet eksklusion kan opfattes som det modsatte af inklusion (Madsen, 2009; Tonsberg, 2013) og omfatter en risiko for eksklusion såfremt eleven ikke sikres mulighed for at deltage aktivt i de sociale og faglige fællesskaber, eksempelvis grundet fraværet af den nødvendige støtte eller andre faktorer. Kortfattet lægger undersøgelse vægt på, at inklusion fordrer elevers *aktive* deltagelse, mens eksklusion kendetegnes ved elevers *passive* deltagelse i sociale og faglige fællesskaber.

### 1.3.2 TOSPROGEDE ELEVER

Benævnelsen 'tosprogede elever' fremstår ikke entydig og tillægges forskellige betydninger afhængig af, i hvilken sammenhæng udtrykket anvendes samt med hvilket formål.

I 'Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog' fra 2014 defineres tosprogede elever som *"børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk"* (Undervisningsministeriet, 690 af 20.06.2014). Imidlertid pointerer visse fagfolk indenfor sprogforskningen, at der i dag hersker en diskurs, hvori det at være tosproget er ensbetydende med, at personen eller dennes familie har rødder i et ikkevestligt land, og at det sprog der tales, ud over dansk, ikke anses for at være prestigefyldt og ofte oprinder fra afrikanske, mellemøstlige eller østasiatiske lande (Karrebæk, 2006; Jørgensen, 2006). Ifølge lektor og sprogforsker Martha Sif Karrebæk (2006) er der en tendens til at denne diskurs anvendes i politiske sammenhænge, og at det ofte er bærere af mindre ansete sprog der i politiske kontekster benævnes tosprogede. Desuagtet at et barn af døve forældre eller et barn med en dansktalende mor og en engelsktalende far også rent sprogfagligt er tosprogede (Karrebæk, 2006). Hun pointerer derfor, at der kan være store forskelle forbundet med at anskue prædikatet tosprogede fra et sprogfagligt og et politisk perspektiv.

På baggrund af ovenstående vil undersøgelsens forståelse af benævnelsen 'tosprogede elever' ikke skelne mellem, hvilke etniske baggrunde eleverne har. Derfor anses alle elever, som taler mere end ét sprog i sin dagligdag for at være tosprogede. Men når det er sagt, ønsker specialet samtidig at betone en bevidsthed om, at benævnelsen 'tosprogede elever' potentielt kan forekomme forenklet samt viden om at alle tosprogede ikke er gjort af det samme stof, og hver især har forskellige forudsætninger, baggrunde og behov.

### 1.3.3 PRAKSISSE

Da undersøgelsens fokus er at anskue lærernes daglige arbejde med tosprogede elever indtages en praksisteoretisk tilgang, idet denne har fokus på de aktiviteter og relationer som mennesker tager del i gennem hverdagens praksisser. Definitionen af en praksis har sin oprindelse i et praksisteoretisk bidrag skrevet af seks australske forskere, omhandlende analyser af skole- og uddannelsespraksisser, samt det forandringsperspektiv et praksisori-

enteret blik tilbyder (Kemmis et al., 2014). I den forbindelse forstås en praksis som et organiseret net af menneskelige aktiviteter som kommer til udtryk gennem det vi siger og tænker, vores handlinger samt vores relationer med andre. Når aktiviteterne arbejder sammen mod et fælles mål konstitueres en praksis. Imidlertid er tilstedeværelsen af en række forudsætninger nødvendige, for at vi kan sige som vi gør eller handle som vi har intentioner om i overensstemmelse med praksissens formål. Eksempelvis kan vores tanker indenfor en praksis være forudsat af en vis forståelse eller vores handlinger kan være betinget af nogle fysiske objekter. For nuværende betyder dette, at undersøgelsens forståelsen af en praksis er, at de forskellige typer af aktiviteter som lærerne italesætter, kan være med til at forme en praksis, såfremt de rette forudsætninger herfor er til stede.

Som nævnt tidligere er ovenstående blot en indledende afklaring af begrebet, da det udfoldes dybdegående i kapitel to.

#### 1.3.4 DELTAGELSE

Specialets definition af begrebet deltagelse er inspireret af Lave og Wenger (1991). Der tages udgangspunkt i deres forståelse af, at deltagelse, i det de benævner *communities of practices*, kan være perifer, *peripheral participation*, eller central, *full participation*, (Lave og Wenger, 1991:329-37). Denne forståelse kombineres med specialets forståelse af inklusion og eksklusion, med henblik på at udlægge et begreb, som kan muliggøre en vurdering af, hvorledes tosprogede elever deltager i de pågældende praksisser samt om praksissen, på baggrund af elevernes deltagelse, kan siges at indeholde inkluderende eller ekskluderende elementer. Dette betyder, at deltagelsen karakteriseres som central og kompleks såfremt en tosproget elev, ifølge lærernes betragtninger, deltager aktivt i sociale og faglige fællesskaber. Derigennem vurderes praksissen til at indeholde inkluderende elementer. Betragtes elevernes deltagelse derimod som passiv, karakteriseres deltagelsen som perifer og simpel, og praksissen vurderes til at indeholde ekskluderende elementer. I den henseende betragtes endvidere hvilke faktorer, omstændigheder, forudsætninger etc. der bevirker at karakteren af tosprogede elevers deltagelse kan bevæge sig frem og tilbage mellem passiv, simpel deltagelse og aktiv, kompleks deltagelse.



Som tidligere nævnt er ovenstående blot en yderst kort indledningsvis definition af begrebet, som udfoldes i kapitel to.

## 1.4 AFGRÆNSNING

Eftersom både tosprogs- og inklusionsområdet er to omfattende områder som indeholder mange relevante aspekter og vinkler, er der truffet en række fravalg i forhold til undersøgelsens indhold.

Hvad angår inklusion, går specialets undersøgelse ikke videre i dybden med den generelle problemstilling omkring inklusion i folkeskolen. I specialeafhandlingens indledning blev den aktuelle situation indenfor inklusionsområdet kort præsenteret ligesom den historiske baggrund for Danmarks nuværende inklusionsfokus blev udredt. På lignende vis vil aspekter fra og vedrørende inklusionsområdet indgå i afhandlingens perspektiverende efterskrift. Herudover vil selve inklusionsområdets problematikker og udfordringer ikke indgå i undersøgelsen.

I forhold til tosprogsområdet, afgrænses undersøgelsen således, at dybdegående beskæftigelse med de tosprogede elevers faglighed og deres faglige resultater ikke medtages. For det første har emnet, som beskrevet i indledningen, været behandlet adskillige gange gennem tiden og for det andet findes det ikke relevant for indeværende undersøgelse af praksisser, at inddrage elevernes faglige resultater. Begrundelsen herfor er, at fokus skal ligge på de hverdagspraksisser, som bevirker eller forhindrer elevernes deltagelsesmuligheder. Først når undersøgelser tyder på, at tosprogede elever deltager aktivt i faglige og sociale fællesskaber findes det relevant at se på, hvad de tosprogede elever får ud af denne deltagelse. Af samme årsag fravælger undersøgelsen at inddrage elevernes perspektiv. Idet undersøgelsen anser lærerne for at være de praktikere, som kan bevirke eller forhindre elevernes aktive deltagelse, anskues problemstillingen fra lærernes perspektiv fremfor elevernes. En videre undersøgelse af elevernes udbytte af deltagelsen, som de tilbydes, ville derimod indtage elevernes perspektiv.

## 1.5 EKSISTERENDE VIDEN

Da tosprogsområdet berører en stor del af befolkningen, ofte er forbundet med en række holdningsspørgsmål og ofte indgår i forskellige debatter, behandles emnet jævnlige indenfor forskningsverdenen og på den politiske dagsorden. Derfor inddrages følgende afsnit, som et forsøg på at redegøre for, hvilken forskningsmæssig viden der i forvejen eksisterer indenfor feltet samt hvilke forudgående politiske beslutningsprocesser der har formet nuværende vilkår på området. Denne forudgående viden har ligeledes været med til at forme nærværende undersøgelses overordnede design. I specialeafhandlingens afsluttende afsnit, vil en del af denne viden ligeledes informere et perspektiverende efterskrift, hvor nærværende undersøgelses resultater placeres og anskues i en større sammenhæng.

### 1.5.1 FORSKNING INDENFOR TOSPROGSOMRÅDET

Som nævnt i specialeafhandlingens indledning har forskere gennem tiden beskæftiget sig indgående med tosprogsområdet. I specialets appendiks indgår 'Bilag 1: Forskningskortlægning' som et forsøg på at skitsere et snævert udvalg af de mange projekter, rapporter, evalueringer og forsøgsprogrammer, etc., som har beskæftiget sig med tosprogsområdet gennem de sidste ti år. Ud fra bilagets korte beskrivelser af forskningen ses det, at et gennemgående fokus er tosprogede elevers lavere faglige resultater i sammenligning med deres etsprogede klassekammerater samt lærernes kompetencer i dansk som andetsprog. I relation til nærværende specialeafhandling er Danmarks Evalueringsinstituts rapport om undervisning af tosprogede elever fra 2007 samt SFI's kortlægning og analyse af indsatser for tosprogede elever fra 2012 særligt relevante.

Metodisk bygger Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse på interviews, observationer og spørgeskemaer. Overordnet viser resultaterne, at undervisningen af tosprogede elever ofte er lavt prioriteret samt at der er begrænsede kompetencer indenfor dansk som andetsprog (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007). Rapporten anbefaler, at der sættes fokus på sprogpædagogik, at lærerne tænker dansk som andetsprog ind i undervisningen samt tildeles fornødne kompetencer til at gennemføre det. Derudover anbefalede evalueringsinstituttet, at der skulle allokeres ressourcer til undervisning i dansk som andetsprog. Forhåbningen med rapporten var, at den kunne være med til at styrke undervisningen af tosprogede elever i fremtiden (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007). Fem år senere drager SFI's un-

dersøgelse ligeledes konklusioner vedrørende lærernes kompetencer. I undersøgelsen, som bygger på spørgeskemaer, anskues hvorvidt iværksatte tiltag, som søger at forbedre tosprogede elevers faglige resultater, har den tilsigtede virkning (SFI, 2012). I den sammenhæng er det mest relevante resultat, at en stor andel af lærerne svarede, at de havde svært ved at inddrage dansk som andetsprog som en dimension i deres undervisning, eller at de slet ikke gjorde det (SFI, 2012).

I tillæg til ovennævnte undersøgelser beskæftiger sprogforskningen sig også med tosprogede elever i Danmark. Professor i dansk som fremmed- og andetsprog Jens Normann Jørgensen hævder bl.a. at nogle tosprogede elever ikke altid formår at leve op til de krav der stilles i nogle af skolens fag da de ikke har de nødvendige sproglige færdigheder. Imidlertid pointerer han, at problemet ikke ligger i at eleven er tosproget, men at skolerne ikke er klædt på til at se og anvende de ressourcer der ligger i at en elev er tosproget (Jørgensen, 2006).

Fælles for ovenstående forskning er, den er gennemført i en tid, hvor tosprogede elever i et vist omfang fortsat kunne modtage støtte gennem tosproget undervisning eller modersmålsundervisning. Imidlertid vil den herpå følgende gennemgang af det politiske landskab på tosprogsområdet demonstrere, at den slags tilbud er forsvindende.

### **1.5.2 POLITISKE BESLUTNINGSPROCESSER INDENFOR TOSPROGSOMRÅDET**

Historisk set er emner indenfor tosprogsområdet hyppigt blevet behandlet politisk, både nationalt og lokalt i Københavns Kommune. De politiske debatter og beslutningsprocesser har bl.a. omhandlet, hvilke særlige pædagogiske tilbud, der skal udbydes indenfor området. Udover undervisning i dansk som andetsprog, som blev fremstillet i specialets indledning, har der særligt været fokus på at tilbyde modersmålsundervisning og tosproget undervisning.

I 2001 havde alle tosprogede elever, uanset etnicitet, jævnfør bekendtgørelsen om modersmålsundervisning, ret til at modtage tre-fem timers ugentlig undervisning i deres modersmåls (Undervisningsministeriet, 536 af 22.06.2001). Imidlertid medførte bekendtgørelsen af 22. juli 2002 at modersmålsundervisning for fremtiden kun var obligatorisk indenfor

sprog fra EU- og EØS-lande samt Grønland og Færøerne (Undervisningsministeriet, 618 af 22.07.2002). Som en af de eneste kommuner valgte Københavns Kommune alligevel at bibeholde gratis modersmålsundervisning for alle sprog (Borgerrepræsentationen, 2002).

På et møde i borgerrepræsentationen 15. maj 2008 blev der stillet forslag om at de kommende budgetforhandlinger for 2009 skulle sikre, at der blev afsat penge til fortsat gratis modersmålsundervisning (Borgerrepræsentationen, 2008a). Forslaget førte til en længere politisk diskussion om emnet. I referatet fra mødet binder lokalpolitikerne deres argumenter op på formodede forskningsresultater, som øjensynligt både taler for og imod modersmålsundervisningen. Resultatet blev, at medlemsforslaget blev forkastet med 41 stemmer imod 5 (Borgerrepræsentationen, 2008a). Allerede 11. juni 2008 var emnet modersmålsundervisning igen på dagsordenen (Borgerrepræsentationen, 2008b). På mødet blev det vedtaget at gratis modersmålsundervisning indenfor ikke-lovpligtige sprog i Københavns Kommune kun tilbydes elever i 1.-5. klasse, hvilket fortsat er den gældende ordning (Borgerrepræsentationen, 2008b). De yngre tosprogede elever kan således i dag gratis modtage modersmålsundervisning i Københavns Kommune, forudsat at der er oprettet et hold i deres modersmål og at holdet ligger placeret nær deres skole eller bopæl (Københavns Kommune, 2016).

Den 13. marts 2014 vedtog Borgerrepræsentationen den hidtil gældende Styrelsesvedtægt for Folkeskolen i Københavns Kommune (Børne- og Ungdomsudvalget, 2016). Under punktet 'Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen' står der, at såfremt tosprogede har behov for tosproget undervisning varetages denne af tosprogede lærere. Der står ligeledes, at tosprogede lærere anses for at være nøglefigurer i skolernes arbejde med tosprogede elever og samarbejdet med deres forældre (Børne- og Ungdomsudvalget, 2016). Imidlertid besluttede Borgerrepræsentationen, som en del af budgetforhandlingerne for 2016, d. 1. oktober 2015 at afskaffe den tosprogede undervisning i Københavns Kommune, hvilket betyder at ordningen ophører ved udgangen af indeværende skoleår (Børne- og Ungdomsudvalget, 2015).

### **1.5.3 SAMMENFATNING**

De to foregående afsnit omhandlende forskning og politik indenfor tosprogsområdet demonstrerer nogle interessante omdrejningspunkter og tendenser. Først og fremmest illustrerer betragtningen af et udpluk af forskningen dels, at der ofte lægges vægt på tosprogede elevers faglige resultater, lærernes kompetencer indenfor undervisning i dansk som andetsprog og tosprogede elevers modersmål. Dernæst viser den politiske historik, at eksempelvis tilbud til tosprogede elever indenfor tosprogsområdet ofte debatteres og justeres, samt at økonomiske besparelser har bevirket, at der er skåret markant ned på tilbuddet om modersmålsundervisning og at den tosprogede undervisning bortfalder snarest.

På baggrund af ovenstående betragtninger kan der udledes, at tosprogsområdet er et aktuelt og omfattende emne, som relaterer sig til mange politiske dagsordener, holdninger og beslutninger og som forskningsmæssigt frembringer en del argumenter, viden og forslag. Af samme årsag findes indeværende undersøgelses fokus på at konstruere praksisnær viden indenfor området yderst aktuel og vil forhåbentlig kunne supplere den viden og de argumenter, som i forvejen foreligger indenfor tosprogsområdet.

## **1.6 EMPIRISK UNDERSØGELSESMETODE**

Sammen med kommende redegørelser for de valg der træffes i forbindelse med udlægningen af undersøgelsens teoretiske ramme, er herpå følgende metodebeskrivelse med til at anskueliggøre, hvorledes processen fra formuleringen af undersøgelses problemfokus til undersøgelsens konklusion er forløbet. Hensigten med denne empiriske og teoretiske metodetransparens er at illustrere grundlaget for specialets analytiske resultater samt være med til at kvalificere undersøgelsens konklusioner. I den forbindelse gives først en kort gennemgang af det overordnede undersøgelsesdesign. Herefter argumenteres der for valgene af og stillingtagen til de konkrete metoder der er anvendt under selve indsamlingen af undersøgelsens data.

### **1.6.1 UNDERSØGELSESDSIGN**

Overordnet set gør det sig gældende, at en undersøgelses opbygning og design har betydning for den egentlige udfoldelse af den aktuelle problemstilling (Tanggaard & Brink-

mann, 2015; Kristensen & Hussain, 2016). Ligeledes betoner Kristensen og Hussain (2016) at det primære fokus, hvad angår metodevalg og tilrettelæggelse af en undersøgelse, derfor bør være sammenhængen mellem problemformuleringen og de resterende afgørelser der træffes gennem hele undersøgelsesdesignet.

I rækken af videnskabelige metoder, som anvendes i forskningsprojekter, indgår de kvalitative og kvantitative metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2015b). Indenfor den kvalitative forskning er der som oftest en interesse for at undersøge "[...] *hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles*" (Brinkmann & Tanggaard, 2015b:13) ligesom denne metodekategori er særligt anvendelig når hensigten er "[...] *at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter*" (Brinkmann & Tanggaard, 2015b:13). Ofte anvendte kvalitative metodeformer er eksempelvis interview, observationer, feltarbejde, dokumentanalyse og autoetnografi (Brinkmann & Tanggaard, 2015a). I modsætning hertil står den kvantitative forskningsmetode, som bl.a. kendetegnes ved at have fokus på kvantitet, kendsgerninger og stor repræsentativitet. Denne metodeform anvendes eksempelvis ved udførelse af statistiske analyser af kvantitative datasæt og analyser udformet på baggrund af spørgeskemaer og vil fx kunne sige noget om, hvorvidt et fænomen gør sig gældende for en større gruppe af mennesker (Brinkmann & Tanggaard, 2015a).

I nærværende speciale er genstanden for undersøgelsen, som tidligere nævnt at opnå indsigt i og viden om lærernes arbejde med tosprogede elever gennem de praksisser, som de italesætter og beskriver. Herunder hvordan tosprogede elever, ifølge lærerne, deltager i sociale og faglige fællesskaber. I valget mellem den kvalitative og kvantitative metodeform anses den kvalitative metodeform således for at komplementere undersøgelsens problemstilling og sigte. I forhold til valget af den specifikke kvalitative metodeform, skriver Kvale og Brinkmann (2014) således "*Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer*" (Kvale & Brinkmann, 2014:19). Da undersøgelsens genstandsfelt netop søger at få indblik i en række personers syn på deres hverdag og forsøger at forstå og senere forklare betydningen heraf, vurderes det kvalitative forskningsinterview at være særlig godt egnet til en undersøgelse, hvor det

findes relevant at inddrage informanter, som kan reflektere over, gengive og fortælle frit om deres oplevelser og erfaringer.

I relation til valget af det kvalitative interview som metode er det imidlertid relevant at reflektere over, hvilken viden om informanternes praksis, hverdag og virkelighed metoden giver adgang til (Kvale og Brinkmann, 2014). Dette er relevant idet et validt videnskabeligt undersøgelsesdesign fordrer en refleksion over og bevidsthed om, hvilken viden om verden undersøgelsesmetoden giver adgang til og derved hvilken form for viden den gennemførte undersøgelse konstruerer. I kapitel to udlægges undersøgelsens videnskabsteoretiske position i form af socialkonstruktivismen. Denne position indbefatter en overbevisning om, at der eksisterer en fysisk virkelighed, men at den først tilskrives mening, når vi erkender den (Rasborg, 2013). Kombineret med det kvalitative interview som metode betyder dette, at det øjeblik informanterne italesætter deres hverdagspraksisser får undersøgeren adgang til en erkendelse af den del af deres virkelighed, som omhandler den mening og betydning, som de tillægger deres arbejde. Igennem lærernes refleksionsniveau konstrueres således, gennem interviewsituationen, en viden om praksis. I den forbindelse indgår intervieweren som medkonstruktør i erkendelsen af virkeligheden (Kvale og Brinkmann, 2014). Dette sker dels da et interview er en dialog, hvor intervieweren igangsætter refleksionsprocesser gennem sine spørgsmål og dels fordi informantens svar i den efterfølgende behandling og bearbejdning undergår undersøgerens refleksioner over samt erkendelse og konstruktioner af deres virkelighed. Forenklet sagt får undersøgelsen, gennem det kvalitative interview, adgang til informanternes fortolkede viden om og erkendelse af den virkelighed, som de indgår i.

### **1.6.2 INTERVIEWFORM**

Et interview kan, ifølge adskillige metodeteoretikere, udføres på et væld af måder (Kvale & Brinkmann, 2014; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Hyppigst er der tale om hvor struktureret eller ustruktureret et kvalitativt forskningsinterview bør være, afhængig af hvad formålet med interviewet er. Som eksempler på to yderpunkter i rækken af interviewformer står Gallups strikse og meget strukturerede telefoninterviews som det ene yderpunkt og den løst strukturerede hverdagssamtale som det andet (Tanggaard & Brinkmann, 2015:34-36).

Imellem disse yderpunkter placerer det semistrukturerede interview sig. Interviewformen er karakteriseret ved, at interviewerens på forhånd har udtænkt en række spørgsmål og temaer, men efterlader plads til, at informanten kan præge interviewets indhold og retning (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Såfremt interviewerens fx fornemmer, at informanten bevæger sig i en interessant, men uforudset, retning tillader den semistrukturerede interviewform, at informanten forfølger det spor samt at der stilles spørgsmål, som ikke oprindeligt var planlagte. Generelt gør det sig gældende, at valget mellem interviewformerne bør træffes på baggrund af den efterstræbte viden, som undersøgelsen skal generere (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Nærværende undersøgelse vælger at gøre brug af det semistrukturerede interview, da der er truffet en beslutning om, at der ønskes en viden om lærernes livsverden og deres erfaringer fra deres hverdag, men samtidig at det ønskværdigt at efterlade plads til at lærerne selv kan præge interviewet og bringe anden relevant viden på banen, indenfor det aktuelle emne.

### 1.6.3 FØR OG EFTER INTERVIEWENE

En interviewguide anses for at være et nyttigt styringsredskab i udførelsen af et kvalitativt semistruktureret interview (Kvale & Brinkmann, 2014). Guiden tjener det formål at sikre, at interviewerens får svar på de spørgsmål som undersøgelsens genstand lægger op til, men bør samtidig udformes, så den understøtter og muliggør et semistruktureret interview (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale og Brinkmann (2014) vil en nedskrivning af tematiske forskningsspørgsmål og egentlige interviewspørgsmål ofte udgøre en god og anvendelig interviewguide forud for et semistruktureret interview. Det er sjældent hensigtsmæssigt at lade forskningsspørgsmålet være det egentlige interviewspørgsmål, da forskningsspørgsmålet opererer på det overordnede plan, hvor der eksempelvis søges svar på en problemstilling eller søger at *forklare* noget. Interviewspørgsmålet skal derfor udformes så det omhandler det hverdagsnære, personlige plan, hvor et fænomen skal *beskrives* (Tanggaard & Brinkmann, 2015). På baggrund af disse anbefalinger blev der udformet og anvendt en interviewguide i genereringen af den empiriske data<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Se 'Bilag 2: Interviewguide'



Umiddelbart efter gennemførelsen af interviewene blev de transformeret fra lydoptagelser til skrift. Ved den aktuelle transskribering blev der, efter inspiration fra Kvale og Brinkmann (2014), anvendt en detaljeret transskribering med udgangspunkt i det talte sprog, hvor toneleje, interaktioner og stemninger så vidt muligt blev noteret.

#### 1.6.4 INFORMANTER

Som nævnt tidligere bygger den empiriske data på interviews med lærere fra Københavns Kommune. Valget af perspektiv motiveres bl.a. af at Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling på deres hjemmeside skriver, at *”Undervisning skal varieres, så den tager hensyn til de enkelte elevers behov og forudsætninger. Elevernes motivation, trivsel og faglige udbytte skal styrkes – også når der kræves særlig støtte”* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016c). Der hersker således en forventning om, at det er gennem lærernes arbejde, at alle elever, herunder tosprogede elever, sikres aktiv deltagelse i undervisningen.

Den detaljerede udvælgelse af informanter skete på baggrund af tre kriterier. Det første kriteriet gik på, at lærerne skulle være ansat på en almen skole eller specialskole i Københavns Kommune. Der skelnes ikke mellem type af skole, idet inklusionens principper, ifølge kapitlets tidligere betragtninger, bør være gældende på alle former for skoler. Derudover var kriterierne, at lærerne skulle have arbejdet med tosprogede elever over en årække og på daværende tidspunkt skulle undervise en eller flere klasser med mere end tre tosprogede elever. Andre faktorer som alder, køn, fagkundskaber, uddannelsesår og ansættelsessted var derfor ikke af afgørende betydning for valg eller fravalg af informanter, idet disse faktorer, jävnfør specialets teoretiske ramme ikke udgør praksissen, men anses for at være influerende forudsætninger indenfor praksisser.

Kontakten til lærerne blev skabt ved at venner og bekendte henviste til kollegaer eller tidligere studiekammerater fra lærerseminaret. På den måde kendte interviewereren ikke selv informanterne på forhånd. Efter den første kontakt var etableret fik informanten tilsendt en mail, hvor formålet med og det overordnede indhold af interviewet kort blev beskrevet. Herudover blev det gjort klart, at informanten selvfølgelig ville være anonym gennem hele

processen og informanten fik tilbudt at få tilsendt transskriptionen af interviewet samt et eksemplar af det endelige speciale, såfremt det havde interesse.

Alle fire informanter, som blev kontaktet, sagde ja til at deltage. Informanterne består af en mand, der arbejder på en almen skole og har været lærer i 15 år, en kvinde som arbejder på en specialskole og har været lærer i fem år, en mand som ligeledes arbejder på en specialskole og har været lærer i 17 år samt en kvinde som arbejder på en almen skole og har været lærer i cirka fem år.

Vedrørende antallet af informanter pointerer Tanggaard og Brinkmann (2015) at et hvert projekt er forbundet med en række overvejelser om, hvor mange informanter der skal til, før det empiriske datagrundlag kan siges at være fyldestgørende. Imidlertid argumenterer de for, at antallet af informanter afhænger af projektets ressourcer, rammer, etc. Dette speciale inddrager fire informanter da det vurderes at kunne sikre diversitet i svarene og samtidig at være tilstrækkeligt til at undgå tilfældigheder. Endvidere anses antallet for at være i overensstemmelse med undersøgelses tidsramme og begrænsninger indenfor specialeafhandlingens tilladte omfang.

### **1.6.5 ETISKE OVERVEJELSER**

I indeværende speciale er informanternes udtalelser ikke skjult bag kvantitative målinger, statistik og tal, men er derimod ude i det åbne, hvor deres ytringer endda citeres, analyseres og dokumenteres. En sådan anvendelse af informanternes udsagn fordrer, at en række etiske retningslinjer tænkes ind i undersøgelsesdesignet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Først og fremmest bør anonymitet, vilkår og potentielle konsekvenser ved deltagelse være en del af undersøgelsens etiske overvejelser (Kvale & Brinkmann, 2014; Brinkmann, 2015). Inden undersøgelsens informanter indgik samtykke omkring deltagelse, modtog de en kort, skriftlig beskrivelse af undersøgelsens indhold, emne og sigte. Inden interviewets begyndelse blev rammerne for specialet ligeledes skitseret. Derfor vurderes det, at undersøgelsens fire informanter alle har afgivet et informeret samtykke om deltagelse i undersøgelsen. Hvad angår anonymitet og potentielle konsekvenser ved deltagelse, pointerer Brinkmann (2015), at informanterne bør tilbydes anonymitet, hvis de ønsker det, samt at

forskeren så vidt muligt skal forsøge at forudsige og imødegå eventuelle konsekvenser som informantens deltagelse kunne medføre. De aktuelle informanter blev lovet anonymitet i den skriftlige transskription af interviewet samt i det endelige speciale, så deres identitet ikke er kendt af andre end interviewer, ligesom de fik tilbudt at læse transskriptionen af interviewet samt det endelige speciale igennem inden udgivelsen. Idet lærerne optræder anonymt og eftersom emnets karakter ikke vurderes at være af særlig følsom karakter, er der ingen forventninger om, at de vil opleve konsekvenser ved at give deres mening til kende i interviewene. Hvad angår de elever, forældre, skoler, kollegaer, mv. der nævnes i interviewene er de ligeledes blevet anonymiseret.

En sidste overvejelse vedrørende undersøgelsens etiske retningslinjer er om informanternes deltagelse kan være forbundet med nogle former for negative konsekvenser (Brinkmann, 2015). I nærværende undersøgelse relaterer dette sig til lærernes tilhørsforhold til den offentlige institution, hvor de er ansat, samt de forpligtigelser de er underlagt rent politisk. Imidlertid vurderes det, at såfremt de etiske retningslinjer hvad angår anonymitet og fortrolighed overholdes, vil der forventeligt ikke opstå sanktioner og konsekvenser for de deltagende lærere.

---

---

## 2 TEORETISK METODE OG TEORI

---

---

De herpå følgende refleksioner over og redegørelse for specialets teoretiske position har til hensigt at anskueliggøre de arbejdsprocesser, den viden og de antagelser der går forud for undersøgelsens analyse. Kapitlet begynder med en betragtning af selve videnskaben i specialet, da en refleksion over hvilke teoretiske præmisser og forudsætninger specialets undersøgelse hviler på, medvirker til at illustrere karakteren af den viden, som undersøgelsen frembringer.

Efterfølgende udlægges den teoretiske ramme for specialet i form af praksisteori, idet analysen vil være teoretisk funderet. Dermed er teorien et vigtigt element i specialets identificering og konstruktion af sammenhænge, tendenser og viden i analysen samt den videre fortolkning og diskussion heraf. Sagt med andre ord vil teorien have funktion af undersøgelsens forståelsesramme og forklaringsmodel. Gennem fremlæggelsen af de anvendte teorier og begreber eksemplificeres tilvalget af de enkelte elementer, ligesom hensigten bag gennemførte kombinationer indenfor teoriudlægningen samt mellem den empiriske og teoretiske metode rationaliseres. Som afslutning på kapitlet operationaliseres teorien og der formuleres en analysestrategi.

### 2.1 VIDENSKABSTEORETISK POSITION

Det kommende afsnit omhandler undersøgelsens overvejelser vedrørende en relevant videnskabsteoretiske position samt dennes betydning for og samspil med de udvalgte teorier og metoder. Grundlæggende handler afsnittet om, hvilke faktorer der anses for at konstruere den praksis som informanterne oplever og beskriver, samt hvad det har af betydning for denne undersøgelse.

### 2.1.1 KONSTRUKTIVISME

Ifølge professor Finn Collin (2003) indbefatter konstruktivismen som videnskabsteoretiske retning et kontinuum af tilgange og anskuelser, hvorfor det ikke umiddelbart er muligt at redegøre for én gældende definition. Imidlertid forklarer han, at konstruktivister i al almindelighed er af den overbevisning, at alle fænomener er konstruerede. På trods af denne grundlæggende enighed, er der stor forskel på, hvem konstruktivistiske teorier betegner som konstruktøren bag konstruktionerne (Collin, 2003). En typisk diskussion indenfor retningen, som ligeledes er relevant for denne undersøgelse, er, hvorvidt konstruktøren udelukkende kan være af menneskelig karakter eller om ikke-menneskelige ting ligeledes kan konstruere en erkendelse af virkeligheden.

Indenfor det praksisteoretiske perspektiv skilles vandene på lignende vis. Visse teoretikere, som eksempelvis professor Theodore Schatzki, hævder, at det udelukkende er mennesker, som kan konstruere en erkendelse i en praksis (Schatzki, 2001a) hvorimod en teoretiker som professor Bruno Latour repræsenterer en retning, som står fast på, at ikke-menneskelige aktører ligeledes kan være medkonstruktører på lige fod med de menneskelige (Latour, 2005). I citatet forsøger Schatzki at anskueliggøre de to positioner:

*“Most theorists, moreover, above all those in philosophy and the traditional social sciences, identify the activities involved as those of persons: practices are arrays of human activity. A significant ‘posthumanist’ minority centered in science and technology studies avers, however, that the activities bound into practices also include those of nonhumans such as machines and the objects of scientific investigation”* (Schatzki, 2001a:11).

Indenfor den praksisteoretiske retning eksisterer der således bl.a. to varianter af en konstruktivistisk tilgang til konstruktionen af virkeligheden. Den ene variant, som Schatzki er fortaler for, betegnes ligeledes *socialkonstruktivisme* (Collin, 2003). Schatzki (2001a) anerkender eksistensen og betydningen af ikke-menneskelige ting indenfor en praksis, men mener ikke, at tingene som sådan konstruerer praksissen, dens aktiviteter eller det sociale. Derimod mener han, at ikke-menneskelige ting påvirker og er forudsætninger for menneskelige aktiviteter der konstruerer en praksis – men de ikke-menneskelige ting er konstrueret af mennesker og af det sociale (Schatzki, 2001a). Den anden variant, som Latour praktiserer, anser derimod menneskelige og ikke-menneskelige aktører i en praksis for at være

ligeværdige aktører, som gensidigt konstruerer hinanden og som jævnbyrdigt konstruerer den virkelighed som erkendes (Latour, 2005). Han anser det sociale for at være de netværk, hvor menneskelige og ikke-menneskelige fænomener jævnbyrdigt er forbundet.

Såfremt den aktuelle undersøgelse tager udgangspunkt i Schatzkis socialkonstruktivistiske tilgang, vil det få den betydning, at det analytiske fokus er på menneskelige aktiviteter, handlinger og relationer, der udføres og etableres i og konstituerer en praksis, hvor ikke-menneskelige ting anses som forudsætninger for eller noget der yder indflydelse på de menneskelige aktiviteter. Indtager undersøgelsen derimod en videnskabsteoretisk position inspireret af Latours version af konstruktivismen, betyder det, at ikke-menneskelige ting som folkeskoleloven, læreplaner, klasseværelser, mv. skal anerkendes som konstruktører på lige fod med menneskelige aktører.

Indenfor skoleområdet er der gennemført undersøgelser, som trækker på begge variationer af konstruktivismen. Ph.d. og adjunkt Helene Ratner har eksempelvis anvendt Latours konstruktivistiske tilgang samt hans aktør-netværksteori i et studie af hvordan organisation, profession og praksis sættes i spil i arbejdet med inklusion (Ratner, 2013). I hendes analyse sidestilles de menneskelige informanter med ikke-menneskelige ting som teknologi, dokumenter, diagnoser, mv. (Ratner, 2003). I modsætning hertil står eksempelvis et studie udført af seks australske forskere heriblandt praksisteoretikeren Stephen Kemmis. Deres studie er gennemført på baggrund af en betragtning af, at de undersøgte praksisser påvirkes og formes af mange ikke-menneskelige ting, men at det er mennesker, der er drivkraften eller konstruktøren bag en praksis (Kemmis et al., 2014).

I nærværende undersøgelse ville det være muligt at anvende begge versioner af konstruktivisme. Imidlertid lægger problemstillingen primært op til at undersøge de menneskelige aktiviteter, som indgår i arbejdet med tosprogede elever. Fokus er derfor ikke, ligesom hos Ratner (2013) på hvordan lovgivningen skaber praksisserne, men derimod hvordan menneskers handlinger konstituerer praksisser, hvor lovgivningen er en forudsætning for eller noget der yder indflydelse på de menneskelige aktiviteter. Der argumenteres følgelig for, at en socialkonstruktivistisk position i forhold til konstruktionen af virkeligheden og erkendelsen heraf findes mest egnet i denne undersøgelse.

## 2.2 TEORETISK POSITION

Som tidligere nævnt er fokus for undersøgelsen lærernes viden og erfaringer fra deres daglige arbejde med tosprogede elever. Indenfor en praksisteoretiske tilgang undersøges således lærernes refleksioner over og beskrivelser af de praksisser som de gennemfører som en del af deres arbejde med tosprogede elever i regi af en specialskole eller en almen folkeskole. Som det ses i næstkommende afsnit, centraliserer det særlige praksisorienterede perspektiv bl.a. undersøgelsen omkring, hvorledes en praksis udspiller sig, hvilke komponenter den er bygget op af, hvilke udsagn der er bundet op på praksissen, hvilke handlinger der gennemføres i praksissen samt hvilke subjektive og objektive relationer der dannes indenfor praksissen. På trods af praksisteoriens mange egenskaber og anvendelsesmuligheder, anses den imidlertid for at mangle en væsentlig bestanddel for at kunne besvare specialets problemformulering fyldestgørende. Hvad angår selve deltagelsesmulighederne for de tosprogede elever synes det praksisteoretiske analytiske blik at komme til kort. Idet specialets problemformulering har til formål at undersøge lærernes beskrivelser af de praksisser, de udfører, samt hvorvidt der kan spores inkluderende eller ekskluderende elementer i de beskrevne praksisser, vil analysen ligeledes afkræve et teoretisk blik, som kan vurdere, hvorvidt lærerne italesætter, at tosprogede elever deltager aktivt, altså er inkluderet eller om der tilkendes tegn på passiv deltagelse. For at imødegå dette behov kombineres den praksisteoretiske ramme med en tilpasset version af professor Jean Lave og professor Etienne Wengers deltagelsesbegreb.

De herpå følgende afsnit vil kort skitsere professor Theodore Schatzkis bidrag til praksisteorien idet hans tanker oprindeligt danner grundlag for det egentlige teoretiske værk der anvendes (Kemmis et al., 2014:28-30). Dernæst introduceres den praksisteoretiske forståelse samt det deltagelsesbegreb som anvendes i analysen i kapitel tre.

### 2.2.1 PRAKSISTEORI

Ifølge Halkier og Jensen (2008) er den praksisteoretiske tilgang ikke et nyopstået paradigme, men derimod en videreudvikling af tanker bl.a. formuleret af teoretikere som Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Michel Foucault og Bruno Latour. I nyere tid har bl.a. Theodore Schatzki gennem en længere årrække beskæftiget sig specifikt med en praksisteoretisk tilgang (Schatzki et al., 2001). Som udgangspunkt påpeger han, at der, blandt para-

digkets forskellige teoretikere, ikke foreligger en fælles definition på en praksis. Alligevel hævder han, at de fleste praksisteoretikere alt andet lige er enige om, at anskuelsen af praksisser bl.a. omhandler et blik på arrangementer af *aktiviteter* – dog med yderst varierede bud på substansen af de vedkommende aktiviteter (Schatzki, 2001a:11).

Hvad angår Schatzkis eget bidrag til den praksisteoretiske retning, hævder han, at ”*Practices are organized nexuses of activity*” (Schatzki, 2001b:56). Han forklarer, at alle praksisser udgøres af en lang række aktiviteter, som er forbundet på kryds og tværs indenfor den pågældende praksis (Schatzki, 2001b). I sin helhed defineres dette på følgende måde: ”*In sum, a practice is a set of doings and sayings organized by a pool of understandings, a set of rules, and a teleoaffective structure*” (Schatzki, 2001b:61). I en videre forklaring konkretiserer han, at samlingen af forståelser er den viden en person har om hvordan noget rent praktisk udføres. Samtidig indbefatter praksissens regelsæt både skrevne/sagte og uskrevne/usagte regler om hvad der kan og bør gøres i en praksis. De teleoaffective strukturer dækker over personens intentioner og normative, personlige følelser, som er med til at påvirke, hvorvidt en handling udføres og med hvilke personlige forventninger i sigte. Alle disse komponenter er i sidste ende, ifølge Schatzkis (2001b) version af den praksisteoretiske blik, med til at udgøre en praksis. Som tidligere udgør Schatzkis forståelse en del af fundamentet for den praksisteoretiske bidrag, formuleret af professor Stephen Kemmis m.fl., som undersøgelsen tager i anvendelse og som derfor udlægges nedenfor.

### 2.2.2 ET PRAKSISTEORETISK BLIK PÅ SKOLEOMRÅDET

Nærværende undersøgelses forståelse af praksisser samt de grundliggende analytiske begreber hentes primært fra bogen ’*Changing Practices, Changing Education*’ fra 2014. I bogen beskriver de seks australske forfattere, hvordan de, gennem en videreudvikling af et udvalg af Schatzkis begreber, indenfor skoleområdet anvender et analytisk blik, som er funderet i praksisteorien (Kemmis et al., 2014). Bogen er skrevet af professor Stephen Kemmis, lektor Jane Wilkinson, doktor Christine Edwards-Groves, doktor Ian Hardy, lektor Peter Grootenboer og doktor Laurette Bristol. Alle seks forfattere er eller har været engageret i undervisnings- og uddannelsesforskning ved et eller flere større australske universiteter (Kemmis et al., 2014). Som bogen udvikler sig definerer de gradvist deres tanker



bag og anvendelse af en praksisteoretisk tilgang i et omfattende empirisk studie af fem udvalgte skolepraksisser udført af bogens forfattere.

Bogens hensigt er bl.a. at pointere, at det fx ikke er tilstrækkeligt at tilbyde lærere kompetenceudvikling, hvis en uddannelsespraksis skal ændres. Derimod kræver en sådan ændring også, at læringspraksisser, ledelsespraksisser, ressourcetildelingen, mv. adresseres og tilpasses tilsvarende (Kemmis et al., 2014). Grundlæggende hævder de, at det bl.a. inden for uddannelsessystemet gør sig gældende, at praksisser overordnet set hver dag enten reproduceres eller ændres (Kemmis et al., 2014:3). Såfremt en praksis ændres, er det, ifølge Kemmis m.fl. (2014), af betydning at tilgrænsende praksisser ligeledes adresseres, da den ønskede ændring ellers, potentielt, ikke vil kunne slå igennem. Af samme årsag er det af betydning at anskue omkringliggende praksisser, såfremt en udvalgt praksis skal analyseres og eventuelt transformeres.

Grundet det australske studies opbygning omkring analyser af skolepraksisser og dets fokus på det komplekse spind af praksisser, som eksempelvis påvirker den konkrete praksis en lærer gennemfører, anses de australske forskeres teoretiske bidrag for at være relevant og anvendeligt i denne undersøgelse. Endvidere demonstreres der, i herpå følgende afsnit, hvordan det australske studies teoretiske blik, analytiske værktøjer og forklaringsmodeller findes særligt anvendelige i analysen af undersøgelsens udledte problemstilling. Ligeledes anses Kemmis' m.fl. (2014) diskussioner af og argumenter for forandringspotentialer indenfor praksisser som anvendelige i specialeafhandlingens perspektiverende efterskrift.

#### **2.2.2.1 SAYINGS, DOINGS OG RELATINGS**

Schatzkis begreber *sayings* og *doings* finder genanvendelse i bidraget udformet af Kemmis m.fl., men begreberne står ikke alene. Deres videreudvikling består bl.a. i, at et tredje begreb, *relatings*, inddrages på lige fod med de to forrige begreber (Kemmis et al., 2014:30). Fælles for Schatzkis og Kemmis' et al. forståelser af praksisser er bl.a., at alle mennesker konstant tager del i en masse forskellige praksisser i hverdagen (Schatzki, 2001b; Kemmis et al., 2014). Helt jordnært er madlavningspraksisser, uddannelsespraksisser, fodboldpraksisser, etc. eksempler på hverdagspraksisser, som mange mennesker ofte tager del i.

I den teoretiske udlægning i det anvendte værk omhandlende skolepraksisser definerer forfatterne en praksis således:

*”A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (relatings), and when this complex of sayings, doings and relatings ‘hang together’ in a distinctive project”* (Kemmis et al., 2014:31).

Komponenterne i en praksis består således af menneskelige aktiviteter, som kan inddeles i kategorierne *sayings*, *doings* og *relatings*, men som først konstituerer en praksis, når de bindes sammen af et *project*. Således er det der siges i en praksis, det der gøres samt de relationer der dannes, tre aktivitetstyper som er med til at skabe en bestemt, særlig praksis når de udføres sammen med et bestemt mål for øje (Kemmis et al., 2014:14, 31-33). Ifølge teorien er en praksis’ *project* kort sagt er svaret på spørgsmålet om, hvad personen laver. Sagt i bredere forstand dækker det over personens intention med at deltage i praksissen, formålet med at udføre praksissen og praksissens mål (Kemmis et al., 2014:14). Praksissens *project* er således det formål praksissens aktiviteter (*sayings*, *doings* og *relatings*) er rettet mod.

#### **2.2.2.2 PRACTICE ARCHITECTURES**

Udover ovenstående opererer bogen med *practice architectures*, hvilket vedrører aktiviteterne og derved praksissernes forudsætninger, betingelser, struktur og udfoldelsesmuligheder (Kemmis et al., 2014:16). Samlet forklarer Kemmis et al. (2014), at en praksis konstitueres af en række *sayings*, *doings* og *relatings*, som udføres af deltagerne i praksissen. Disse aktiviteter er rettet mod praksissens *project*. Imidlertid afhænger udførelsen af aktiviteterne, og derved praksissens gennemførelse, af tilstedeværelsen af de rette *practice architectures* (Kemmis et al., 2014).

*Practice architectures* inddeles i tre kategorier af *arrangements* som eksisterer parallelt med de tre aktivitetstyper der udføres. Det betyder, at *sayings* i en praksis forudsætter eksi-

stensen af *cultural-discursive arrangements*, doings forudsætter *material-economic arrangements* og relatings forudsætter *social-political arrangements*. Overført betyder dette, at såfremt nogle bestemte udtalelser skal indgå i en praksis, forudsætter det fx en særlig viden eller forståelse. Samtidig kan bestemte handlinger forudsætte fysiske vilkår som tid eller penge og relationelle forbindelser kan forudsætte særlige forhold, fx skabt på baggrund af interesser eller autoritet.

For at illustrere hidtil fremførte begreber indføres de i en konkret skolepraksis. Der kan eksempelvis tages udgangspunkt i undervisningspraksissen. En lærers formål med at gennemføre denne praksis kan fx være at lære eleverne at læse. Derved er praksissen project defineret. Et udsagn som kunne knytte sig til denne praksis kunne være at eleverne først skal lære alfabetet, før de kan lære at læse. Dette er et eksempel på en saying indenfor praksissen, som er rettet mod praksissens mål. Denne saying forudsætter at læreren har en vis didaktisk viden og forståelse om undervisningspraksissen. Derved er lærerens viden og forståelse eksempler på *cultural-discursive arrangements*, som understøtter lærerens udsagn. Handlinger som kunne knytte sig til praksissen kunne være at skrive alfabetet op på tavlen og læse i en læsebog. Dette er eksempler på doings. Udførelsen af disse handlinger forudsætter fx en tavle, et klasseværelse, tid til at skrive alfabetet op og læsebogen. Derved er disse faktorer eksempler på *material-economic arrangements* som muliggør lærerens handlinger indenfor praksissen. Endvidere indgår der i undervisningspraksissen fx en relation mellem lærer og elever, hvilket kan karakteriseres som en relating. Denne relation opstår på baggrund af lærerens stilling og autoritet, hvilket er de sociale-political arrangements der indgår som forudsætninger for relationerne. Hvis det der siges, det der gøres og de relationer der dannes alle understøttes af de nødvendige forudsætninger bliver det muligt at gennemføre en undervisningspraksis, som indfrier intentionen om at lære eleverne at læse. Er det imidlertid tilfældet at nogle af de betydelige forudsætninger mangler, er det ikke sikkert, at det lykkes læreren at lære eleverne at læse indenfor undervisningspraksissen.

### 2.2.2.3 ECOLOGIES OF PRACTICES

En sidste dimension der tilføres forståelsen af en praksis, er dennes relation til og indbyrdes afhængighed med andre, omkringliggende praksisser. I den henseende præsenterer

forfatterne *"our theory of ecologies of practices"* (Kemmis et al., 2014:43). Begrebet dækker over, at praksisser er forbundet i et spind af praksisser – *ecologies of practices* – hvor en praksis' specifikke form og betingelser kan påvirke eller ændre en anden praksis ligesom at ændringen af en praksis kan influere praksisser der står i forbindelse dermed. En praksis kan sågar indgå som en del af en anden praksis' forudsætninger og derved influere på selve eksistensen af den pågældende praksis (Kemmis et al., 2014).

Den overordnede sammenhængen mellem de fremstillede begreber forklares således:

*"These ecological arrangements are characterised by interdependence among practices and among the practice architectures that hold different practices in place. We have developed our theory of ecologies of practices in response to our observations of cases in which the sayings, doings and relatings that come into being as one practice unfold become practice architectures that enable and constrain another practice"* (Kemmis et al., 2014:43).

Endvidere eksemplificerer den anvendte praksisteoretiske forståelse sammenhængen gennem brug af undervisningspraksissen, som kan være practice architectures for elevers læringspraksis: *"In this case, the sayings, doings and relatings that constitute a particular practice of teaching become part of the practice architecture that supports the practice of learning; the teacher's sayings, doings and relatings become practice architectures for the students' learning"* (Kemmis et al., 2014:43). Altså kan cultural-discursive, material-economic og social-political arrangements, som udgør forudsætningerne for visse af lærerens sayings, doings og relatings, betinge måden hvorpå en læringspraksis udfolder sig. Omvendt kan ecologies of practices også forhindre at en praksis kan udføres, da forudsætningerne i en praksis også kan være med til at 'kvæle' en anden praksis (Kemmis et al., 2014:50).

Som nævnt er det overordnede sigte med bogen *Changing Practices, Changing Education*, som titlen indikerer at ændre på eksisterende praksisser, for at bevirke ændringer indenfor skoleområdet. I den proces er forståelsen af ecologies of practices af afgørende betydning for ændringsmulighederne. Sammenhængen mellem en praksis' practice architectures og forandringssevner udtrykkes ved at *"We cannot transform practices without transforming existing arrangements in the intersubjective spaces that support practices"* (Kemmis, et

al., 2014:6). Overført til skoleområdet i bredere forstand betyder det, at såfremt "*educational change is to be realised and secured, then change needs to occur in all practices in this ecology of practices, not just in one or another of them alone*" (Kemmis et al., 2014:52). I forhold til specialets undersøgelse betyder det, at analysen af de praksisser informanterne italesætter skal have for øje, at praksisser hænger sammen i et stort spind og bør derfor også anskues i et helhedsorienteret perspektiv. Det vil sige, at det ikke er fyldestgørende kun at betragte en italesat praksis. Derimod bør de praksisser, som lærerne reflekterer over, betragtes som indbyrdes forbundne og som praksisser der yder indflydelse på hinandens udfoldelsesmuligheder.

### 2.2.3 PRAKSISTEORETISK BEGREBSAPPARAT

For at opsummere består en praksis således af udførte aktiviteter, som kan kategoriseres som sayings, doings eller relatings. Disse forbindes i en praksis gennem den intention, det project, som deltagerne har med at gennemføre praksissen. Endvidere muliggøres og opretholdes praksisser af de indlejrede forudsætninger, de practice architectures, som knytter sig til de sayings, doings og relatings der indgår i praksisserne. Forudsætningerne kategoriseres som cultural-discursive, material-economic eller social-political arrangements, og understøtter henholdsvis de sayings, doings og relatings der udføres. Endelig er praksisser indbyrdes forbundet i ecologies of practices, hvor praksisserne gensidigt påvirker hinandens udfoldelsesmuligheder og forudsætninger.

På trods af at ovenstående udlægning af denne undersøgelses teoretiske ramme indbefatter en lang række relevante og anvendelige begreber til udfoldelse af undersøgelsens problemformulering, mangler der, som tidligere nævnt, et begreb, som kan bevirke en forståelse for tosprogede elevers deltagelse i forskellige skolepraksisser. Selvom Kemmis et al. (2014) kalder de personer, som udfører aktiviteterne indenfor en praksis, for deltagere, var deres fokus imidlertid ikke at se på kvaliteten af selve deltagelsen, men alene at afsøge "*how participants in a practice take up and use the sayings, doings and relatings that the organization of a practice 'offers' them*" (Kemmis et al., 2014:31). De berører kort, at en person muligvis lærer at udføre en praksis gennem den fælles deltagelse med andre deltagere og foreslår, at det potentielt sker gennem en proces der kan kobles på Lave og Wengers be-

greb *legitimate peripheral participation* (Kemmis et al., 2014:59). Imidlertid afgrænses deres undersøgelse til at se på, hvordan en personen *lærer* at udføre de konkrete aktiviteter indenfor en pågældende praksis, men ikke på hvilken måde eller hvor komplekst personen kan siges at *deltage* i praksissen.

Såfremt denne undersøgelse anvendte denne betragtning, vurderes det at være vanskeligt at besvare spørgsmål om, hvorvidt tosprogede elever, jævnfør lærernes beskrivelser af og refleksioner, deltager aktivt eller passivt i de praksisser, som lærerne sætter ord på samt om beskrivelserne af praksissers gennemførelse og udfoldelse kan siges at indeholde inkluderende eller ekskluderende elementer. Der argumenteres derfor for at udvikling og inddragelse af et deltagelsesbegreb som kombinerer den praksisteoretiske forklaringsmodel med specialets forståelse af inklusion og eksklusion vil kunne bidrage til en forståelse af karakteren af den deltagelse, som lærerne skildrer vedrørende tosprogede elever. Begrebet skal derved kunne forklare, hvorledes tosprogede elevers deltagelse enten muliggøres eller forhindres i praksis samt hvilken beskaffenhed, der kendetegner den pågældende deltagelse i hver enkelt praksis. Et sådan deltagelsesbegreb udvikles derfor i følgende afsnit gennem inspiration fra Lave og Wengers (1991) og specialets forståelse af inklusion og eksklusion.

#### 2.2.4 DELTAGELSESBEGREBET

Hvor Kemmis' et al. (2014) teoretiske bidrag primært beskæftiger sig med analyser af aktuelle praksisser er Lave og Wengers (1991) grundlæggende fokus analyser af læring. Imidlertid undersøges læring indenfor rammerne af det de betegner som *communities of practices* (Lave & Wenger, 1991:29). Overordnet karakteriserer de læring som "*legitimate peripheral participation in communities of practice*" (Lave & Wenger, 1991:31). Det vil sige, at det er gennem legitimate peripheral participation, at en person opnår læring. Deres tese er, at læring altid er situeret i communities of practice, hvor en person deltager i en social praksis, hvori læring er indbefattet som et væsentlig element.

De skiftende positioner som deltagerne indtager beskrives således: "*from entrance as a newcomer, through becoming an old-timer with respect to new newcomers, to a point when those newcomers themselves become old-timers*" (Lave & Wenger, 1991:56). Endvidere forklarer de, at deltagerne, i kraft af deres medlemskab i communities of practices, bevæ-

ger sig fra *peripheral* participation til *full* participation, hvilket er en mere kompleks deltagesform (Lave & Wenger, 1991:36-37).

Specialets anskuelse af deltagelse vil i høj grad bevæge sig væk fra Lave og Wengers (1991) oprindelige betydning og omforme betydningen fra at omhandle opnåelse af læring i et praksisfællesskab til at være et analytisk redskab, som kan medvirke til at forstå karakteren af deltagelse i en praksis. Ved at kombinere specialets forståelse af inklusion og eksklusion med Lave og Wengers (1991) *peripheral* participation og *full* participation er forhåbningen at tilføje en analytisk dimension til det praksisteoretiske begrebsapparat, som i sidste ende kan vurdere, om de praksisser, som lærerne italesætter, kan siges at indeholde inkluderende eller ekskluderende elementer.

Mens læring er målet for deltagelse i Lave og Wengers (1991) teori om *situated learning*, defineres elevernes mål for deltagelse i praksis, jævnfør nærværende undersøgelse at deltage *aktivt* i sociale og faglige fællesskaber. Legitimiteten til deltagelse i praksis, opnås, ifølge denne undersøgelses forståelse, pr. automatik, idet eleverne, i kraft af folkeskoleloven, er berettiget til at deltage. Undersøgelsen beskæftiger sig således ikke med, *hvorvidt* eleverne deltager eller ej, men *hvorledes* de deltager.

Når Lave og Wengers (1991) begreb om *full* participation kombineres med specialets forståelse af inklusion skabes et begreb, hvor aktiv deltagelse opfattes som en kompleks, central deltagelse indenfor en praksis, som således kan siges at indeholde inkluderende elementer. På samme vis kombineres *peripheral* participation med udlagte forståelse af eksklusion og danner et begreb, hvor passiv deltagelse forstås som en simpel, perifer deltagelse indenfor en praksis, som således kan siges at indeholde ekskluderende elementer. Udviklingen af elevernes deltagelse og bevægelsen mellem aktiv og passiv deltagelse muliggøres eller forhindres af forudsætninger, faktorer, personer, omstændigheder, kræfter, etc., som ligeledes indgår i den pågældende praksis. Formodningen med dette videreudviklede deltagesbegreb er, at det kan medvirke til at konstruere en viden om hvorvidt tosprogede elever, på baggrund af lærernes beskrivelser af praksis, deltager aktivt og komplekst eller passivt og simpelt i de italesatte praksisser, hvilke elementer der er forudsætning for i deltagesens aktuelle karakter samt hvad der bevirker at deltagelsen udvikler sig.

## 2.3 SAMSPIL MELLEM EMPIRISK METODE OG TEORETISK POSITION

Efter ovenstående udlægning af den teoretiske position diskuteres kort hvorledes den teoretiske og empiriske metodeform kan siges at komplementere hinanden.

I det omfattende studie udført af Kemmis et al. (2014) anvendte de metodeformerne interview, observation og dokumentanalyse. Observationerne fokuserede bl.a. på elevernes læringspraksis og lærernes undervisningspraksis og blev suppleret af korte interviews med lærerne umiddelbart efter undervisningen. Derudover udførte de en lang række semistrukturerede interviews med fagpersonel bl.a. fra skolerne med henblik på at opnå indsigt i, hvilke praksisser *”that were of conscious interest to the people involved – for example, new teaching practices, or important practices through which teachers, students and leaders aimed to form ‘learning communities’”* (Kemmis et al., 2014:17). Disse interviews blev ofte efterfulgt af interviews med eksempelvis lærere, som *”had some kind of ‘big picture’ about what they were attempting to do and how they wanted education to develop at their site”* (Kemmis et al., 2014:17).

Som nævnt i afsnittet omhandlende undersøgelsens empiriske metodeform, anser Tanggaard og Brinkmann (2015) det kvalitative forskningsinterview som brugbart, når der ønskes adgang til erfaringer, oplevelser, historicitet og et samlet perspektiv på menneskers hverdagsliv. I modsætning hertil er observationer særligt anvendelige, når undersøgelsen eksempelvis fokuserer på menneskers konkrete adfærd og deres samspil med omgivelserne i specifikke, afgrænsede situationer (Kvale & Brinkmann, 2014). I denne undersøgelse vil forskellen på de to kvalitative metodeformer betyde adgang til afgrænsede praksisser gennemført på et bestemt tid og sted gennem observation som metode og adgang til beskrivelser af og refleksioner over et overordnet, længerevarende syn på en lang række praksisser, hvori der specifikt indgår eksempler på tosprogede elevers deltagelse i praksis.

I forhold til anvendelsen af observation som metode, iagttager Kemmis et al. (2014) enkeltstående praksisser, som de senere benævner episoder. Hver episode noteres skematisk og detaljeorienteret på baggrund af forskerens refleksioner over den afgrænsede episode. Den pågældende praksis som observeres er afgrænset i tid og sted og deres observationer af praksis afhænger af, at elever og lærere indenfor det specifikke tidsrum udfører relevant



te aktiviteter i forhold til undersøgelsens overordnede problemstilling. Imidlertid forløb den samlede undersøgelse over en periode på fire år, hvorfor der blev gennemført en umådelig lang række observationer af praksis (Kemmis et al., 2014:17). I forhold til den aktuelle undersøgelse ville denne metodeform for det første medføre, at de empiriske data blev konstrueret på baggrund af undersøgerens refleksioner over den enkeltstående praksis. For det andet vil metodeformen betyde at undersøgelsen kun fik adgang til afgrænsede praksisser, hvad angår tid og sted. Undersøgelsen ville således ikke få indblik i større sammenhænge, fortid og fremtid eller gennemførte, influerende praksisser udenfor klasseværelset, fx en skole-hjem-praksis eller praksis i skolegården, etc. Gennem observation som metode ville undersøgelsens fokus derved i langt højere grad være på elever og læreres konkrete adfærd fremfor indblik i lærernes refleksioner over, meninger om og perspektiver på den praksis de tager del i.

I forhold til anvendelsen af interview som metode, er denne, ifølge ovenstående citater fra Kemmis et al. (2014), anvendelig i en praksisteoretisk analyse, når fokus er på at få indsigt i den større helhed, som praksisser indgår i, samt indsigt i hvilke praksisser informanterne fokuserer på. Som nævnt i kapitel et, faldt valget på interview som metodeform, idet undersøgelsen ønsker at sætte fokus på lærernes beskrivelser af refleksioner over og forståelser af de praksisser, som de finder relevante i en praksis, hvor der indgår tosprogede elever. Viden om praksis tager således udgangspunkt i adgang til informanterne egne refleksioner herom og først derefter bliver undersøgerens refleksioner en del af den samlede undersøgelse. Endvidere har undersøgelsen til hensigt at anskue hvilke forudsætninger og betingelser, der enten medvirker til at skabe inkluderende eller ekskluderende elementer i de praksisser, som lærerne italesætter. I den forbindelse har nærværende undersøgelse ikke blot fokus på de aktuelle praksisser, som rent faktisk gennemføres, men ligeledes på de praksisser, som lærerne ønsker at gennemføre, men hvor de rette forudsætninger for gennemførelsen mangler i praksis. Dette fokus er i tråd med Kemmis' et al. (2014) anvendelse af interview som metode, da de ønskede at opnå viden om praksisser som "*were of conscious interest to the people involved*" (Kemmis et al., 2014:17), samt informanternes syn på "*what they were attempting to do*" (Kemmis et al., 2014:17). På baggrund af ovenstående vurderes interview som metode til at komplementere denne undersøgelses fokus såvel som det praksisteoretiske perspektiv.

## 2.4 OPERATIONALISERING AF TEORETISKE BEGREBER

Som nævnt vil de beskrevne elementer fra det praksisteoretiske perspektiv, formuleret af Kemmis et al. (2014), samt det kombinerede deltagelsesbegreb udgøre undersøgelsens forklaringsmodel. De hidtil udlagte begreber fra den samlede teori anvendes til at informere, forklare og forstå analyserne af den empiriske data.

I de seks australske forskeres udførte studie operationaliserede de deres teoretiske bidrag gennem et konkret, struktureret analyseskema. Først afgrænsede forskerne deres studie til fem praksisser, ”*student learning, teaching, professional learning, leading, and researching*” (Kemmis et al., 2014:11). Efterfølgende identificerede de, ude i praksis, enkeltstående praksisser, benævnt episoder, som udfoldede sig på det konkrete tid og sted, ligesom de i deres interviews identificerede enkeltstående praksisser, som relaterede sig til en eller flere af de fem overordnede praksisser. På den baggrund udfyldte de mere eller mindre systematisk felterne i deres analyseskema for at betragte hvilke komponenter hver praksis bestod af (Kemmis et al., 2014:223-227). I skemaet definerede de bl.a. hver praksis’ project og de sayings, doings og relatings, som var bundet sammen af det pågældende project. Samtidig udledte de lokaliteten for praksissen og de cultural-discursive, material-economic og social-political arrangements, som øvede indflydelse herpå (Kemmis et al., 2014:223-227). I deres efterfølgende analyse fokuserede de bl.a. på hvilke practice architectures, der var eller ikke var til stede i praksis med henblik på at udlede et forandringspotentiale (Kemmis et al., 2014). I forbindelse med udlægning af deres analysestrategi pointerer de, at det ikke er analyseskemaet der hverken kan eller skal producere en fortolkning af det udpluk af verden der studeres. Skemaet er blot et værktøj til at få øje på elementer, som kan analyseres og fortolkes af analytikeren selv (Kemmis et al., 2014).

I denne undersøgelse gøres der ikke brug af et konkret analyseskema, idet undersøgelsen ikke har til hensigt at udføre en skematisk analyse af alle de mange praksisser, som lærerne italesætter. Derimod er formålet at udføre analyser af et udvalg af de udsagn, handlinger og relationer, som lærerne oplever som en del af praksis. Analysen informeres, forklares og forstås dernæst gennem et praksisteoretisk blik samt det udviklede deltagelsesbegreb med henblik på at udlede hvilke forudsætninger og betingelser der gør sig gældende eller mangler i praksis for at trossprogede elever kan deltage aktivt i sociale og faglige fællesskaber.

Det vil sige, at de udsagn, handlinger og relationelle forbindelser, som lærerne giver udtryk for, betragtes i relation til nødvendige forudsætninger og betingelser for på den baggrund at vurdere, om den italesatte praksis har de rette forudsætninger for at kunne gennemføres og udfoldes i praksis. Endvidere vurderes der, på baggrund af deltagelsesbegrebet, hvorvidt den praksis, som lærerne italesætter, kan siges at indeholde inkluderende eller ekskluderende elementer, samt hvilke faktorer der bevirker dette.

Med inspiration fra Kemmis' et al. (2014) analysestrategi vil den følgende analyse således tage udgangspunkt i empirien og udlede hvilke temaer, og derved hvilke praksisser, der findes relevante i forhold til undersøgelsesspørgsmålet og dertilhørende delspørgsmål. På baggrund af lærernes beskrivelser identificeres en række aktiviteter indenfor praksis, som, jævnfør Kemmis' et al. (2014) teoriudlægning søges kategoriseret som sayings, doings og relatings, samt med hvilket formål, indenfor praksisteorien benævnt project, aktiviteterne udføres. Igennem fortolkning af lærernes beskrivelser og refleksioner udledes de betingelser og forudsætninger, practice architectures, som øjensynligt, gennem tilstedeværelse eller mangel på samme, øver indflydelse på praksisserne. Endvidere vurderes de betragtninger som lærerne fremsætter i relation til tilsprogede elevers deltagelsesmuligheder og karakteren af deres deltagelse i pågældende praksisser. I en samlet diskussionen og vurdering af analysernes og fortolkningernes resultater, inddrages ligeledes de indbyrdes afhængighedsforhold mellem praksisser, ecologies of practices, som identificeres i det empiriske materiale.

---

### 3 ANALYSE OG DISKUSSION

---

I det empiriske datamateriale giver lærerne udtryk for et væld af alsidige praksisser, som alle relaterer sig til deres virke som lærere. Særligt inddeler lærernes beskrivelser sig i to temaer – undervisning og socialt samvær. De to temaer kan også anskues som sammensatte praksisser, indenfor hvilke, der beskrives en række enkeltstående praksisser i form af 'samlet undervisning', 'særskilt undervisning', 'konflikter', 'sociale begivenheder' samt 'marginalisering og diskriminering'. Ifølge Kemmis et al. (2014) er dette bl.a. et eksempel på *ecologies of practices*, hvor praksisser er indbyrdes forbundne og afhængige af hinanden, hvilket betyder at praksisserne potentielt øver indflydelse på hinandens udfoldelsesmuligheder.

Jævnfør undersøgelsens udlagte analysestrategi, tager analysen sit udgangspunkt i en iagttagelse af lærernes beskrivelser og refleksioner over enkeltstående praksisser indenfor de to temaer. Dernæst fortolkes og rationaliseres betragtningerne gennem et praksisteoretisk blik. Denne forklaringsmodel bevirker konstruktioner af viden om hvilke komponenter, de for problemstillingen relevante praksisser, ifølge lærernes beskrivelser, består af. Endvidere frembringes en viden om, hvordan influerende forudsætninger, betingelser og andre praksisser påvirker de relevante praksissers eksistens og udfoldelse.

Konkret tager forklaringsmodellen udgangspunkt i lærernes udtalelser om aktiviteter, kategoriseret som *sayings*, *doings* og *relatings* indenfor de enkeltstående praksisser, samt det *project*, der binder det sagte, det gjorte og det relationelle sammen i en praksis. Dernæst anskues de influerende forudsætninger og betingelser, benævnt *practice architectures*, som lærerne skildrer. Herefter fortolkes og vurderes, hvorvidt de enkelte italesatte praksisser øjensynligt muliggør eller forhindrer tosprogede elever i at deltage aktivt i sociale og faglige fællesskaber, samt hvorvidt praksisserne potentielt indeholder inkluderende eller ekskluderende elementer.

I forlængelse af en dybdegående analyse af praksis indenfor de to hovedtemaer, anskuer analysen kort et mindre udvalg af yderligere italesatte praksisser i form af 'fordeling af elever', 'skole-hjem' og 'ressourcer'. Formålet med denne del af analysen er at anskueliggøre og forstå hvordan praksisser er indbyrdes forbundne i det Kemmis et al. (2014) benævner *ecologies of practices*. Denne betragtning bidrager med en viden om hvorledes de praksisser, som vil blive behandlet dybdegående i analysens første sektioner, ligeledes påvirkes af det spind af indbyrdes forbundne praksisser, som de befinder sig i. I forlængelse heraf rundes kapitel tre af med en overordnet diskussion og vurdering af undersøgelsens frembragte resultater og pointer.

### **3.1 UNDERVISNING**

Overordnet set reflekterer alle fire informanter over deres egen og andres udførelse af undervisningspraksisser. I den forbindelse fortæller de alle om en lang række forskellige enkeltstående undervisningspraksisser, som har betydning for etsprogede, såvel som tosprogede elevers deltagelse i faglige fællesskaber og generelle udbytte af deres skolegang. Imidlertid inddeler deres beskrivelser af praksisser sig særligt i to kategorier. Den ene indbefatter samlet undervisning, hvor tosprogede elever indgår som en del af klassen og den anden omfatter særskilt undervisning af tosprogede elever udenfor klassen. I de næste to afsnit vil lærernes beskrivelser af og refleksioner over begge praksisser blive betragtet og vurderet.

#### **3.1.1 SAMLET UNDERVISNING**

Generelt viser lærernes refleksioner over deres virke, at de, gennem en samlet undervisningspraksis, har intentioner om at adressere de tosprogede elevers særlige behov i klassen, modvirke at eleverne deltager passivt samt forsøge at muliggøre, at de tosprogede elever forstår og drager nytte af undervisningen. Det betyder, at lærerne er bevidste om rationalerne bag gennemførelsen af en undervisningspraksis, hvor tosprogede elevers behov varetages indenfor klassen. Imidlertid viser nedenstående samtidig, at lærerne oplever, at det ikke altid er muligt at realisere de tilsigtede praksisser.

Først og fremmest giver lærerne generelt udtryk for en oplevelse af, at tosprogede elever har særlige behov rent fagligt, som der bør tages hensyn til. Dette kommer fx til udtryk gennem udsagn om, at mange tosprogede elever mangler faglige og tekniske begrebsapparater og ikke forstår ordene fra læsestykkerne. Desuden erfarer de, at eleverne generelt ikke har samme sproglige forudsætninger som etsprogede elever samt mangler forudsætninger for at deltage i faglige diskussioner på højere niveau. En lærer fra en almen skole påpeger eksempelvis, at *”der jo er rigtig mange, sådan ord som man kan forvente at en elev i fjerde klasse kender, som de ikke kan”* (B, 58-59<sup>5</sup>).

Tillige oplever en anden lærer fra en specialscole noget nær det samme. Denne forklarer følgende:

*”så begynder vi at putte fagtermer på og så begynder vi at snakke et sprog, hvor det pludselig bliver meget tydeligt at hov, de mangler en hel masse byggesten for at kunne opbygge en faglighed indenfor de forskellige fag [...] der er langt, hvis man ikke ved hvad større end og mindre end betyder, og det er ikke det man umiddelbart som lærer, når man læser en tekst og tænker hvad er det jeg skal huske at forklare her, nå okay der står petriskål, det skal jeg huske at forklare, men hvis man så læser videre og der står større end og mindre end så er det ikke sikkert at man som lærer opfatter at det forstår de nok ikke men i virkeligheden havde det været vigtigere at forstå større end og mindre end fremfor petriskål”* (D, 163-173).

I ovenstående eksempel giver læreren udtryk for, at det ikke altid lykkes at være bevidst om hvilke konkrete behov, der skal varetages i hver lektion. Generelt viser empirien, at læreren ikke er ene om denne erkendelse. Endvidere fortæller flere af lærerne om episoder, hvor de har oplevet, at tosprogede elever gik glip af dele af undervisningen, fordi de manglede de rette forudsætninger for at deltage.

Ovenstående fremstillinger af lærernes beskrivelser af og refleksion over enkeltstående undervisningspraksisser skildrer, ifølge et praksisteoretisk blik, nogle konkrete sayings indenfor praksissen. Det er således sayings, at tosprogede elever har særlige behov og at

---

<sup>5</sup> A, B, C og D angiver, hvilken informant der udtaler sig i citatet. Transskriptionerne af hvert interview findes i bilag 3-6.

disse ofte kommer til udtryk gennem manglende forståelse af begreber og tekster i undervisningen. Derudover er sayings, at man som lærer skal huske at udlede, hvilke termer der skal forklares for tosprogede elever og at det ikke altid lykkedes at være bevidst om hvilke konkrete behov de tosprogede elever har. Jævnfør Kemmis' et al. (2014) teoriudlægning, skal disse sayings understøttes af nogle særlige forudsætninger, cultural-discursive arrangements, for at lærerne kan realisere en praksis, som indfrier de intentioner, de har i forhold til at adressere tosprogede elevers særlige behov. I dette tilfælde kan udledes, at de fornødne cultural-discursive arrangements er viden om tosprogede elevers særlige behov, en vis didaktisk forståelse, samt en bevidsthed om, at det ikke altid er åbenlyst, hvilke særlige behov tosprogede elever har. Viden som forudsætning italesættes ligeledes direkte af en lærer: *"det kræver jo altså også en viden på området vil jeg mene, det kræver at man i den grad har et fokus på forforståelse, som jeg mener er det allervigtigste"* (D, 197-198).

Samlet frembringer ovenstående en erkendelse af, at en praksis, hvor tosprogede elevers særlige behov varetages i undervisningen, kræver nogle bestemte forudsætninger. For det første er det påkrævet, at lærerne har en viden om og forståelse for, at tosprogede elever har særlige behov, som skal adresseres. For det andet kræver det, at lærerne er vidende om, at det ikke altid er åbenlyst, hvilke præcise behov eleverne har samt er opmærksomme på, at de undervejs kan blive nødsaget til at justere deres undervisning efter elevernes behov.

Udover at give udtryk for tanker, udsagn og ytringer indenfor en samlet undervisningspraksis, fortæller lærerne igennem de fire interviews ligeledes om en lang række konkrete handlinger som udføres. Disse relaterer sig igen til undervisningspraksissens overordnede hensigt om at adressere tosprogede elevers behov i klassen. Samlet set reflekterer alle fire lærere over handlinger, hvor de enten inddrager eller kan se fordele i at inddrage tosprogede elevers modersmål og kulturelle baggrunde. Derudover udleder og forklarer de ord og forforståelser, som tosprogede elever til tider mangler, samt udformer ordlister og billedkort og anvender dem i undervisningen. Gennem nedenstående citater anskues et mindre udvalg af lærernes mange beskrivelser af handlinger, som de enten har udført eller haft intentioner om at udføre.

Generelt berører alle fire informanter handlinger centreret omkring adresseringen af forforståelser. En lærer fra en specialskole udtrykker den konkrete handling således:

*”Forforståelse er jo det at inden man går i gang med en tekst, inden man går i gang med noget fagligt nyt materiale, så skal man finde ud af hvad er det for en forståelse, hvad er det jeg skal hive frem i elevernes egen bevidsthed, hvad er det jeg skal forklare dem, inden at vi går i gang med det her” (D, 198-202).*

En anden lærer fra en almen skole, som har været på et kursus bl.a. omhandlende arbejdet med forforståelser, forklarer at handlingen konkret går ud på, at læreren *”beskriver nogle ord inden, så de har nogle ord, hvis man nu har en bondegård, hvad er en gavl så for noget, altså sådan nogle danske ord” (A, 37-39).* Endvidere fortæller endnu en lærer fra en specialskole, at handlingen tager udgangspunkt i elevernes særlige behov og hvordan de konkret arbejder med forforståelser:

*”som udgangspunkt går vi ud fra at ordforråd er noget man skal arbejde med, så vi arbejder med forforståelse [...] vi lægger vægt på at bruge nogle ord, som vi ved de har forudsætninger for at forstå og ellers så går vi ind og forklarer og taler om ordene og udfolder dem, kan man sige” (C, 49-56).*

Udover arbejdet med forforståelser, fortæller lærerne, som tidligere beskrevet, også om handlinger, hvor de arbejder med tosprogede elevers ordkendskab. I den forbindelse skildrer en lærer fra en almen skole pointen med at gennemføre højtlesning i klassen:

*”Så prøver jeg at gøre det at jeg nogle gange tager en bog og læser det hele højt. [...] Det tog pisse lang tid, men det gjorde så at man faktisk kunne tale om den. Selvfølgelig var der stadig en masse ord som de havde svært ved, men det kunne man tale om undervejs, men så havde man ikke problemet med, at de ikke selv kunne læse det” (B, 352-356).*

Her ses det, at læreren udfører en temmelig tidskrævende handling, hvor der læses en hel bog op for eleverne. Undervejs taler læreren med de tosprogede elever om de ord, som de ikke forstår og imødegår derigennem en problematik, hvor eleverne ikke får læst historien, grundet at de ikke kender alle ordene.



Ifølge et praksisteoretisk perspektiv på ovenstående, kan lærernes italesatte handlinger kategoriseres som doings. I dette tilfælde har lærerne intentioner om at udføre disse handlinger med henblik på at gennemføre en undervisningspraksis, som målrettet adresserer tosprogede elevers behov i klassen. Imidlertid kræver dette, at en række nødvendige forudsætninger, i form af material-economic arrangements, er til stede. I den forbindelse giver lærerne overordnet set udtryk for, at forudsætninger som støtteordninger, kurser, kompetencer, tid, kontinuitet og ressourcer påvirker deres udførelse af de handlinger som de ønsker at udføre indenfor undervisningspraksissen. Eksempelvis påpeger en lærer, i relation til at forklare ord og begreber, som eleverne ikke kender, at *”der ikke er den støtte og fordi det kan være svært at opdage, igen hvis der ikke har været ressourcer nok, så kan det være svært at opdage problematikkerne”* (D, 175-177).

Gennem et praksisteoretisk blik konstrueres således en viden om fraværet af de rette material-economic arrangements indenfor en samlet undervisningspraksis. Det er således ikke muligt for lærerne at udføre de formålstjenstlige handlinger, som har til hensigt at adressere tosprogede elevers behov, når de rette forudsætninger herfor ikke er til stede.

Ifølge flere af lærerne indbefatter relevante, forudsættende støtteordninger eksempelvis eksistensen af et sprogcenter eller tosproget undervisning på skolerne. En lærer fra en specialskole forklarer i den forbindelse, at lærere fra sprogcentret før i tiden kom ud i klasserne og hjalp lærerne med at planlægge og gennemføre undervisning, som kunne varetage tosprogede elevers faglige behov. På den måde understøttede sprogcenterfunktionen de handlinger, som lærerne generelt har til hensigt at udføre. Samtidig fortæller læreren, at ordningen omhandlende tosproget undervisning gennem tiden har skabt gode forudsætninger for, at tosprogede elevers behov kunne varetages indenfor den samlede undervisning. Denne ordning var ligeledes en del af sprogcentrets funktion på skolerne. Imidlertid gør det sig gældende, at sprogcentret på lærerens skole er blevet nedlagt, hvilket ifølge læreren er en generel tendens:

*”jeg mener at alle i Københavns Kommune sådan set har haft sprogcentre og mener at mange af de her sprogcentre nok som sådan nok er ved at uddø og det har jo noget med ressourcerne at gøre, men der har været, vi kan i hvert*

*fald tage udgangspunkt i den skole hvor jeg arbejder, der har jo været et sprogcenter” (D, 276-279)*

Som tidligere nævnt oplever flere af lærerne ligeledes, at tilstrækkelige ressourcer er en forudsætning for, at de kan gennemføre en samlet undervisningspraksis, hvor de formår at adressere tosprogede elevers behov. I den forbindelse påpeger en lærer:

*”Det er et fokusspørgsmål og et resourcespørgsmål. Det kan jo så være at man har valgt at fokusere ressourcerne et andet sted nu [...] Måske er ressourcen på [...] skolerne, de samme, men fokus er i hvert fald ikke længere på andetsprogs eller på sprogcentre, det er mit indtryk” (D, 316-322).*

Læreren siger ligeledes, at det *”er nogle ressourcer der er blevet fjernet, ressourcer møntet på dem altså på tosproget støtte og så videre” (D, 583-584).*

I tillæg til ovenstående, oplever en anden lærer fra en almen skole at tid og forberedelsestid er vigtige forudsætninger for den pågældende praksis. I forbindelse med at læreren udarbejder ordlister til og taler om forforståelser med de tosprogede elever siger læreren følgende:

*”I virkeligheden så burde man bruge rigtig meget tid på at snakke om en hel masse ord hver gang man snakker om en hvilken som helst tekst. Og det prøver jeg også at gøre, men hvis man skulle gøre det så meget som man burde med de elever som jeg har så kunne man næsten ikke lave andet” (B, 95-98).*

På baggrund heraf udledes, at det kræver mere tid end læreren har til rådighed at tale med tosprogede elever om de mange ord, de ikke forstår. Derfor lykkes det ikke altid læreren at gennemføre disse aktiviteter. Samme informant reflekterer også over råd og vejledning som læreren har fået fra en kollega i relation til undervisning af tosprogede elever. Læreren fortæller følgende:

*”jeg synes så også at de kræver meget mere forberedelse end vi har, så jeg vil rigtig gerne prøve at gøre det, men man ville blive nødt til at sige så gør jeg det i historie i den her måned. Jeg kan slet ikke, det ville være umuligt at forestille sig, at man skulle kunne gøre det i alle de fag jeg har. Det samme med de der ordlister og sådan noget ikke, det var hende der foreslog mig det, bare giv*

*dem en færdig liste, og det er jo 100 gange smartere, men det tager også bare noget tid at sidde og lave det, altså så jeg synes helt klart at jeg får hjælp eller forslag til hvordan man kan gøre det og det virker som nogle rigtig gode forslag, men jeg har svært ved at se hvordan jeg skal få tid til det” (B, 452-460).*

Igennem ovenstående citat kan læses, at læreren drager nyttig viden om de konkrete handlinger, som kollegaen foreslår, men at langt mere forberedelsestid, ifølge læreren, en betingelse for at læreren rent faktisk kan udføre handlingerne. Læreren forsætter og siger:

*”der mangler forberedelsestid. Det er det der mangler. Eller [...] en lærer der kunne sproget, det er jo en to-lærer, det vil vi jo også sindssygt gerne have noget mere af. Men jeg synes at det er et svært spørgsmål for jo, jeg får hjælp, men man skal også selv løse hvordan man, den hjælp man får det er noget man skal bruge rigtig meget tid på, så nogle gange” (B, 464-467).*

Ovenstående skildringer af lærernes opfattelser af og tanker omkring gennemførelsen af en samlet undervisningspraksis, skal blot betragtes som et mindre udsnit af den samlede empiri. Det er derfor ikke tilfældet, at alle lærerne til alle tider mener, at det ikke er muligt at gennemføre en praksis, hvor tosprogede elevers behov varetages indenfor undervisningen. Generelt giver informant A udtryk for at besidde de rette kompetencer, viden og forudsætninger for at kunne gennemføre praksissen og fortæller ligeledes, at den almene skole, hvor læreren arbejder, har de ressourcer der skal til. Informant C er delvist af den overbevisning, at specialskolen, hvor læreren er ansat, har ressourcer til at inkludere de tosprogede elever samt at informanten besidder tilstrækkelig viden om elevernes behov. Alligevel italesætter læreren også, at det på ingen måde er hensigtsmæssigt for en samlet undervisningspraksis, at der er skåret ned på ressourcerne indenfor tosprogsområdet. Informant D's og B's beskrivelser og refleksioner trækker øjensynligt mere i retning af, at der ofte mangler de rette forudsætninger for at handle i overensstemmelse med deres intentioner for undervisningen. Informant D giver udtryk for, at en del af de forudsætninger, som understøttede en inkluderende praksis var til stede engang, men at de nu, i hvert fald hvad angår material-economic arrangements, stort set er ikkeeksisterende. Samtidig giver informant B tilsyneladende udtryk for, at der sjældent er de rette betingelser til stede for at læreren kan gennemføre en samlet undervisningspraksis.

Udover at skildre ytringer, handlinger og forudsætninger indenfor praksissen, demonstrerer ovenstående analyser samtidig forhold vedrørende karakteren af tosprogede elevers deltagelse i den samlede undervisningspraksis. I og med at lærerne giver udtryk for, at det ikke altid lykkes dem at varetage elevernes behov i undervisningen, konstrueres en viden om, at tosprogede elever ikke altid har mulighed for at deltage aktivt. Praksissens indeholder øjensynligt ekskluderende elementer fx i form af manglende tid til at forberede ordlister, manglen på et sprogcenter og lærernes manglende bevidsthed om hvilke behov eleverne har, hvilket til tider bevirker, at eleverne deltager passivt i de faglige fællesskaber.

### **3.1.2 SÆRSKILT UNDERVISNING**

I modsætning til en praksis, hvor tosprogede elever undervises som en del af den almindelige undervisning, står en praksis, hvor de undervises separat. Denne indgår ligeledes som en væsentlig del af lærernes udtalelser, hvilket de kommende underafsnit vil omhandle. Igennem de fire interviews kan generelt udledes, at alle fire lærere på den ene eller den anden facon har taget del i en praksis, hvor elever blev undervist særskilt. Overordnet set gør de samme intentioner, som blev udledt i betragtningen af en samlet undervisningspraksis, sig gældende. Formålet med at gennemføre en praksis, hvor tosprogede elever undervises særskilt er, ifølge informanterne, at adressere tosprogede elevers særlige behov samt at sikre eleverne optimalt udbytte af undervisningen.

Informanternes oplevelser af den pågældende praksis demonstrerer til tider modsatrettede ytringer om, hvorvidt tosprogede elever kan, bør eller skal undervises særskilt fra den almindelige klasseundervisning. Empirien indeholder således både eksempler på udsagn, hvor lærerne finder praksissen hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig i relation til det overordnede formål.

I forhold til de uhensigtsmæssige aspekter, lægger nogle af lærerne særligt vægt på risikoen ved, at tosprogede elever går glip af den almindelige undervisning, når de undervises særskilt. Dette kan potentielt bevirke, at der blot skabes et nyt fagligt behov, som efterfølgende skal adresseres. En lærer forklarer følgende:

*”for førhen sprogcentrene, der tog man ret ofte de elever ud og så havde man måske en tanke om at man kunne reparere på dem væk fra sammenhængen og så tilbage igen og det er der jo den problematik i, at, jamen, så har de jo været væk fra sammenhængen og så er der jo måske nogle andre ting som de så skal have repareret bagefter” (D, 238-242).*

Ifølge den praksisteoretiske tilgang, er ovenstående et eksempel på en række sayings indenfor praksissen. De forudsætninger, kategoriseret som cultural-discursive arrangements, som i dette tilfælde former lærerens ytringer, er øjensynligt lærerens viden om og erfaringer med, at tosprogede elever før i tiden er gået glip af relevant undervisning, når de undervistes særskilt. Lærerens udsagn er tilsyneladende ikke forenelige med den særskilte undervisningspraksis’ intention om at sikre tosprogede elever et højt fagligt udbytte af undervisningen. Dette betyder, ifølge Kemmis’ et al. (2014) teoriudlægning, at udsagnet ikke vil indgå i praksissen, såfremt den gennemføres. En lærer som har en holdning om, at det er uhensigtsmæssigt at gennemføre en særskilt undervisningspraksis, vil således ikke være tilbøjelig til at deltage i den, såfremt tosprogede elevers særlige behov ikke varetages på anden vis.

Imidlertid betyder ovenstående ikke, at praksissen ikke gennemføres af selv samme lærer. Såfremt de rette forudsætninger er til stede til at imødegå de uhensigtsmæssige aspekter, mener læreren at der er fordele ved den særskilte undervisning:

*”der er jo også fordele. Intimiteten og den tryghed man kan skabe den synes jeg kan være rigtig stor. Hvis man så plukker dem ud med en eller anden omtanke og tænker i forhold til dialog så kan de få nogle ret gode samtaler [...] og det kan jo godt give noget at tage dem ud af sammenhængen på den måde fordi det er jo, hvis man får skabt et rigtig godt, trygt rum hvor de bare tør snakke og tør tale med hinanden og mig så sker der jo en læring og måske hvis de var et sted hvor de ikke er så trygge eller i en meget stor klasse hvor man ikke kunne få sagt så meget, så får man måske ikke talt så meget i timerne med mindre læreren er meget fokuseret på netop at få lavet kommunikative situationer så er det jo en fordel” (D, 253-266).*

Igennem citatet kan det udledes, at læreren mener, at hensigtsmæssige aspekter er forbundet med et intimt og trygt læringsmiljø, et større fagligt elevudbytte samt en aktiv elevdeltagelse. Forudsætningen for, at læreren ser positive fordele ved den særskilte praksis italesættes efterfølgende:

*”så er det klart at der skal være en kommunikation fra den person der tager eleverne ud, sprogcenterlærerne ofte, og så med læreren om okay hvad er det for en time vi tager eleverne ud i og hvad fokuserer i på der og man kan måske endda fokusere på noget af det samme som det der blev fokuseret på i klassen, ikke. Så jeg ser også gode muligheder og fordele ved det” (D, 266-270).*

Kommunikation mellem støttelæreren og den almindelige lærer er således en forudsætning for at læreren finder praksissen hensigtsmæssig. Dette konstruerer en viden om, at, såfremt den særskilte undervisningspraksis ledsages af den rette kommunikation, anses praksissen for at indeholde fordelagtige elementer. Denne betragtning understøttes af en længere række af lærernes beskrivelser. For eksempel påpeger en anden lærer på lignende vis, at *”Man kan huske de der obs-klasser, hvor man ikke ville ned og hvor man grinede lidt af dem der gik dernede. Det kommer også an på hvordan man taler om det” (B, 231-233).* Endvidere beskriver endnu en informant kommunikation som understøttende forudsætning på følgende måde:

*”så længe de ikke følte at de blev ekskluderet, for når man snakker inklusion, skal de så ud af klassen fordi de skal lave noget modersmål<sup>6</sup>, ikke. Så længe de føler at de stadigvæk er en del af klassen og at det ikke er en straf eller noget fordi man skal have noget ekstra, så synes jeg at det er fint nok” (A, 222-226).*

Ifølge Kemmis et al. (2014) betyder det at en hensigtsmæssig særskilt undervisningspraksis kan realiseres, såfremt kommunikation er til stede som forudsætning for de sayings, der sigter mod at indfri praksissens mål.

Indtil nu har ovenstående betragtninger frembragt en viden om, at lærerne finder det uhenigtsmæssigt, at tosprogede elever går glip af anden undervisning når de undervises særskilt. Endvidere giver de udtryk for, at eleverne ikke må føle at de bliver gjort til grin, bli-

<sup>6</sup> Informant A kalder flere gange tosproget undervisning for modersmålsundervisning. Imidlertid viser hele interviewet og de specifikke udtalelser der relaterer sig til dette citat, at informanten mener tosproget undervisning.

ver ekskluderet eller straffet når de modtager særskilt undervisning. Imødegås disse udsagn imidlertid af den rette kommunikation mellem lærerne på skolen og mellem lærerne og de øvrige elever, så finder informanterne praksissen hensigtsmæssig og er tilbøjelige til at gennemføre den.

Udover de fremsatte udsagn og synspunkter, beskriver lærerne også en række handlinger, som er forbundet med en praksis, hvor tosprogede elever undervises særskilt. En lærer fra en specialskole har selv arbejdet i skolens sprogcenter og har i den forbindelse undervist tosprogede elever udenfor klassen i regi af sprogcentret. I nedenstående citat giver læreren udtryk for konkrete handlinger, som blev udført i den separate undervisning:

*”som jo kan være styrede samtaler, jeg kan lægge ting på bordet og ’nå men nu er det lige denne her, hvad er det, nu skal vi tale om det’ eller spille et bestemt spil og så videre, hvor jeg har fokus på et bestemt ordforråd, eller man kan endda have fokus på bestemte ordklasser og så videre” (D, 257-260).*

I ovenstående fortæller læreren, at der i den separate undervisning udføres formålsbestemte aktiviteter, eksempelvis dialoger som er særligt målrettet de tosprogede elevers faglighed. Jævnfør en praksisteoretisk tilgang, kategoriseres disse handlinger som doings. I ovenstående tilfælde er sprogcentret forudsætningen for at de målrettede dialoger og aktiviteter indgår i praksissen, men som tidligere nævnt fortæller læreren i interviewet at sprogcentret er nedlagt. Dette bevirker, at en praksis hvor der gennemføres undervisning udenfor klassen, som adresserer tosprogede elevers behov, ikke understøttes af de forudsætninger, som læreren finder hensigtsmæssige.

I et udklip fra et tidligere anvendt citat, fortæller en lærer fra en almen skole ligeledes om en handling indenfor den særskilte undervisningspraksis: *”Det er igen det der med ordkendskab altså at det kunne være en kæmpe fordel hvis en anden lærer havde dem så de startede længere nede i ordkendskabet” (B, 347-348).* Citatet viser, at støttelæreren kan gennemføre aktiviteter, som er rettet mod elevernes specifikke niveau, hvad angår ordkendskab. I det tilfælde er de nødvendige material-economic arrangements, at der er allokeret ressourcer til en tolærerordning, hvor den ene lærer kunne undervise tosprogede elever særskilt. Imidlertid fortæller informanten i interviewet, at der ikke eksisterer sådan en ordning på denne skole. I stedet forsøger informanten at gennemføre differentieret undervis-

ning i samarbejde med en kollega. På baggrund af elevernes faglige niveauer udformer lærerne to læsehold. I den forbindelse forklarer læreren følgende:

*”der sørger vi jo for at gøre det på sådan nogle måder så det aldrig er fuldstændig tosprogede for det er jo også nogle af de etniske danskere som har svært ved at læse, men det er nogle lidt andre problematikker, hvor vi så putter det lidt sammen”* (B, 365-368).

Med udgangspunkt i ovenstående konstrueres en viden om, at forudsætningerne for at en praksis, hvor tosprogede elever modtager separat undervisning, som udgangspunkt er til stede. Imidlertid viser lærerens sidste udsagn, at de tosprogede elevers tarv potentielt ikke varetages, da den særskilte undervisning skal omfavne deres specifikke behov såvel som de etnisk danske elevers individuelle læsevanskeligheder.

Som følge af en praksisteoretisk anskuelse af hidtidige betragtninger, kan det slutes, at gennemførelsen af den særskilte undervisningspraksis afhænger af tilstedeværelsen af de rette practice architectures. Gennemførelsen af en praksis, hvor tosprogede elevers særlige behov adresseres og deres faglige elevudbytte sikres, forudsætter således tilstedeværelsen af nogle væsentlige betingelser. For en lærer gør det sig fx gældende, at sprogcenterfunktionens ophør bevirker at der mangler en væsentlig forudsætning for en hensigtsmæssig praksis, hvorfor læreren øjensynligt er mere tilbøjelig til at gennemføre en samlet undervisningspraksis. På den anden side er en lærer af den overbevisning, at, såfremt den rette kommunikation ledsager praksissen, er det hensigtsmæssigt at gennemføre særskilt undervisning.

På baggrund af denne overordnede betragtning tolkes, at lærerne tilsyneladende lægger vægt på at tosprogede elevers aktive deltagelse skal muliggøres og at de derfor er tilbøjelige til at gennemføre den konkrete praksis, hvor tosprogede elever kan opnå den mest komplekse, aktive deltagelse.

### 3.1.3 SAMMENFATNING

Indenfor det første tema, undervisning, har analysen søgt at anskueliggøre, hvorledes lærerne reflekterer over og beskriver praksisser hvor tosprogede elever henholdsvis undervi-



ses i og udenfor klassen. I den forbindelse viser de to analysedele, at lærerne generelt er enige om, at intentionen bag gennemførelse af begge former for undervisningspraksis er at adressere tosprogede elevers særlige behov og sikre dem så højt et fagligt udbytte som muligt.

Vedrørende den samlede undervisningspraksis blev der konstrueret den viden, at lærerne oplever, at en betydelig viden om og fokus på de tosprogede elevers særlige behov er en forudsætning for at de kan gennemføre en praksis, hvor elevernes tarv varetages. Ligeledes kunne det udledes, at det ikke altid lykkes lærerne at være bevidste om elevernes forskellige behov, hvorfor intentionen med praksissen ikke altid indfries. For det andet viste analysen, at de handlinger, som lærerne finder hensigtsmæssige indenfor praksissen, bl.a. forudsætter tid, støtteordninger, kompetencer og ressourcer. Disse betingelser er ikke altid til stede, hvilket forhindrer lærerne i at gennemføre en samlet undervisningspraksis, som adresserer de tosprogede elevers behov.

Samlet set når den første analysedel frem til en erkendelse af, at en undervisningspraksis, hvor tosprogede elevers særlige behov adresseres i klassen, generelt gennemføres af lærerne når de rette forudsætninger er til stede. Mangler en række af forudsætningerne imidlertid, konstruerer analysen en viden om, at tosprogede elevers særlige behov ikke altid adresseres som en del af den alminelige undervisning. Samtidig udledes, at der på baggrund af lærernes italesættelser, tegnes en praksis, hvor tosprogede elevers tarv ikke altid varetages, hvilket øjensynligt bevirker, at eleverne nu og da deltager passivt i det faglige fællesskab.

Hvad angår en praksis, hvor tosprogede elever undervises særskilt, kan en lignende konklusion udledes. Hvis de rette forudsætninger er til stede, fx i form af et sprogcenter eller optimal kommunikation, giver lærerne udtryk for, at undervisningsformen kan gennemføres på en hensigtsmæssig måde. I modsætning hertil når analysen frem til den erkendelse, at manglende allokering af ressourcer til tolærerordninger og sprogcentre, bevirker at det enten ikke er muligt at gennemføre praksissen eller også er det tilfældet, at lærerne finder en samlet undervisningspraksis mere hensigtsmæssig.

Samlet set viser betragtningen af temaet 'undervisning' således, at der både gennemføres en samlet og en særskilt undervisningspraksis, men at indfrielsen af lærernes intentioner om at adressere tosprogede elevers særlige behov samt sikre at de deltager aktivt i de faglige fællesskaber i hver praksis afhænger af tilstedeværelsen af forudsætninger og betingelser. I næstkommende afsnit vil praksis indenfor temaet 'socialt samvær' blive betragtet på lignende vis.

### **3.2 SOCIALT SAMVÆR**

Eftersom informanterne er lærere, indgår synspunkter vedrørende undervisning helt naturligt som en stor del af deres hverdag. Imidlertid viser lærernes beskrivelser af og refleksioner over deres virke endvidere, at de giver udtryk for en lang række andre aspekter fra deres hverdag og tankevirksomhed, som vedrører deres arbejde med tosprogede elever. Et tema som ligeledes fylder meget, er socialt samvær, herunder dannelsen af sociale relationer samt tosprogede elevers deltagelse i sociale fællesskaber. Generelt beskriver lærerne flere enkeltstående praksisser, som indgår i en større, sammensat praksis vedrørende socialt samvær i og udenfor skolekonteksten.

Jævnfør specialets undersøgelsesspørgsmål og dets udlagte forståelse af inklusion og eksklusion vil denne betragtning i de kommende afsnit særligt anskue, hvordan lærerne beskriver socialt samvær, hvor tosprogede elever, grundet eventuelle praksissers aktiviteter og forudsætninger, henholdsvis deltager aktivt eller passivt i de sociale fællesskaber.

Overordnet set giver lærerne udtryk for, at de har til hensigt at sikre, at tosprogede elever deltager aktivt i sociale relationer. Et yderligere fællestræk for alle fire informanter er, at de alle oplever, at eleverne generelt danner sociale relationer med lærerne på lige fod med etsprogede, etnisk danske elever. Ræsonnementet bag denne betragtning kan være, at lærerne tilsyneladende er gode til at gennemføre en praksis, hvor tosprogede elever tilbydes muligheder for at deltage aktivt i dannelsen af sociale relationer mellem lærere og elever. Imidlertid giver informanterne samtidig udtryk for en lang række enkeltstående praksisser vedrørende relationelle forbindelser mellem eleverne, hvor tilstedeværelsen af særlige betingelser og forudsætninger er afgørende for indfrielsen af intentionen om tosprogede ele-

vers aktive deltagelse i sociale fællesskaber. Nedenfor udfoldes et udvalg af de mest signifikante italesatte aspekter.

### 3.2.1 KONFLIKTER

En informant beskriver i interviewet sine refleksioner over tosprogede elevers sociale samvær med etsprogede og hvorledes de indgår i sociale relationer med eksempelvis etsprogede, etnisk danske elever. I den forbindelse kommer læreren ind på en enkeltstående praksis vedrørende konflikthåndtering. Forud for nedenstående blev læreren spurgt om, hvorvidt denne mener, at tosprogede elever møder andre udfordringer end det sprogfaglige. Læreren fortæller følgende:

*”jeg synes helt klart også at der er noget i forhold til det sociale, altså at jeg nogle gange synes at de kommer lidt til kort. Nogle gange er jeg ikke helt sikker på om de bliver retfærdigt behandlet når man står og prøver at løse en konflikt. Man skal i hvert fald være opmærksom på at bruge rigtig meget tid for at være sikker på om man har forstået hvordan de forstod den situation” (B, 113-117).*

Informanten italesætter således den betragtning, at tosprogede elever kan risikere at blive overvundet og uretfærdigt behandlet i en konfliktsituation, samt at viden om og måske erfaring med at denne risiko kan forekomme er en vigtig del af lærerens arbejde. Læreren giver ligeledes udtryk for en nødvendig, men tidskrævende, handling, hvor denne ser konflikten fra begge elevers perspektiv. I forlængelse af ovenstående citat fortæller læreren yderligere om flere af de aspekter og potentielle konsekvenser der indgår i en konfliktsituation. Læreren påpeger således:

*”De etnisk danske børn har måske lidt mere, eller det er jeg sikker på at de nogle gange har den fordel at de kan snakke bedre for sig. Der er der nogle af de børn som så bliver så frustreret at de enten bare giver op eller bliver vrede og går deres vej eller slår de andre fordi de bliver frustreret. Det er jo ikke fordi de andre ikke gør det, men det er bare en fordel at man kan forklare sig ud af det” (B, 121-126).*

I citatet giver læreren udtryk for, at den førømtalte risiko for at tosprogede elever kommer til kort, ligeledes er forbundet med elevernes sproglige færdigheder. Implicit siger læreren

også at de tosprogede elevers manglende sprogkunderskaber kan medføre, at det lykkes et-sprogede elever at skyde skylden på de tosprogede. Dette resulterer, ifølge læreren, til tider i at de tosprogede elever reagerer i afmagt i form af vrede eller ved at slå de andre elever.

Med henblik på at forstå de enkelte komponenter og derigennem sammenhængen, anlægges der et praksisteoretisk blik på ovenstående.

For det første beskriver læreren aktiviteter i form af ytringer, der indenfor praksisteorien kategoriseres som sayings i praksissen. Ovenstående analyse konstruerer den viden, at typiske sayings er, at tosprogede elever risikerer at komme til kort samt at de kan føle afmagt. Ifølge en praksisteoretisk vinkel, formes og understøttes disse sayings af practice architectures i form af cultural-discursive arrangements. Indenfor praksissen er elevernes sproglige forudsætninger samt lærerens viden om og erfaringer med lignende konfliktsituationer forudsætninger for de pågældende sayings. Såfremt eleverne var bedre rent sprogligt og læreren var mere bevidst om de tosprogede elevers forudsætninger i den pågældende praksis, ville det betyde, at konflikthåndteringspraksissen potentielt ikke ville være ledsaget af disse negative sayings.

For det andet kan de italesatte handlinger indenfor praksissen på samme vis kategoriseres som doings, som understøttes af material-economic arrangements. Læreren beskriver doings i form af at se situationen fra begge sider samt tosprogede elever, der går deres vej eller slår fra sig. En forudsætning for gennemførelsen af en praksis, hvor tosprogede og et-sprogede elever deltager jævnbyrdigt i den sociale relation, er, at lærerens handling understøttes af tid. Dette ville formentligt føre til at de tosprogede elever bliver hørt og derfor ikke går deres vej eller slår andre. Imidlertid fortæller læreren i interviewet, at der ikke altid er den tid til rådighed og at konflikthåndteringen ofte går lidt for stærkt, hvilket betyder, at tosprogede elever ikke altid får mulighed for at deltage aktivt i relationen.

For det tredje giver læreren også udtryk for to relationelle forbindelser der indgår i praksissen. Indenfor praksisteorien kategoriseres disse som relatings. Den ene er lærer-tosproget elev og den anden er lærer-et-sproget elev. Relatings understøttes af social-political arrangements, hvilket i dette tilfælde er lærerens rolle som autoritet, som muliggør, at læreren

kan indgå i begge relationer. Dette sker igennem handlingen, hvor læreren ser situationen fra begge perspektiver, hvilket var forudsat af tid. På den måde er ovenstående et eksempel på, hvordan en praksis' sayings, doings og relatings er forbundet og alle skal arbejde sammen mod det fælles mål for praksissen. Når tid som forudsætning for handling mangler, betyder det, at det påvirker de relationer læreren får mulighed for at indgå i og samt former de udsagn som bliver forbundet med praksissen.

Ovenstående eksempel viste, at det ikke altid er muligt for læreren at sikre, at tosprogede elever deltager aktivt i de sociale relationer, da de rette forudsætninger herfor ikke altid er til stede. Imidlertid fortæller læreren også, at det til tider lykkes at gennemføre en praksis, hvor den fornødne tid bevirker, at læreren kan se situationen fra to sider:

*”Jeg tænker meget over det, men det er hele tiden noget med at man bliver nødt til at tage sig mere tid end man har egentlig til at tale om de der konflikter og finde ud af hvad det egentlig er der sker og prøve at være der og prøve at holde lidt øje med dem i pauserne så man kan se hvad der sker. Og virkelig nogle gange, det kan man jo ikke gøre hele tiden, men lave nogle nedslag nogle gange, hvor man prøver at løse alle de der tråde op og hvad fanden er det helt præcist er der sker for jer når det er og så tale om det. Det er det jeg synes der altid virker bedst” (B, 287-293).*

Ovenstående betragtninger indenfor en konflikthåndteringspraksis frembringer en erkendelse af, at de rette forudsætnings tilstedeværelse kan bevirke, at tosprogede elever tilbydes muligheden for at deltage aktivt i de sociale fællesskaber. Er forudsætningerne til gengæld ikke til stede, viser ovenstående, at der er risiko for at tosprogede elever deltager passivt i det sociale samvær. Det betyder, at praksissen til tider får karakter af at være ekskluderende.

### **3.2.2 SOCIALE BEGIVENHEDER**

Et andet emneområde, som flere af lærerne reflekterer over, er deltagelse i sociale arrangementer samt sociale begivenheder hvor fællestræk mellem eleverne er i fokus.

Hvad angår tosprogede elever giver en lærer, for det første, udtryk for, at der er *”mange af dem der ikke kommer med til sociale arrangementer”* (B, 136). I kontrast hertil fortæller en anden lærer dog, at de tosprogede elever generelt gerne må deltage i sociale arrangementer, men at deres deltagelse til tider er begrænset:

*”hvor at man har planlagt hele menuen til lejrskolen og så siger pigen der snart fylder 18, ’jeg spiser altså ikke med jeg har mit eget mad med’, ’nå hvordan kan det være vi køber jo halaloksekød [...]?’ ’jamen det må jeg ikke for det kan være at det ikke er halal alligevel”* (C, 369-372).

Igennem citaterne kan udledes, at det ikke altid er tilfældet, at tosprogede elever deltager i sociale arrangementer eller alle de sociale fællesskaber, der er forbundet med de sociale arrangementer. I det sidste citat fortæller læreren, at skolen har forsøgt at tage nogle forholdsregler, så alle kunne deltage, men det til trods er der en elev, som ikke må deltage i spisningen på lejrskolen.

En anden lærer har ligeledes reflekteret over de tosprogedes relationelle forbindelser i de sociale fællesskaber. I den forbindelse giver denne udtryk for at have oplevet, at der er kulturelle forskelle mellem etsprogede og tosprogede, som indvirker på det sociale samvær, at tosprogede ikke har tradition for at invitere til fødselsdag samt at fællestræk er et godt omdrejningspunkt i dannelsen af relationer:

*”Jeg synes det kommer enormt meget an på, altså med etsprogede og tosprogede børn osv. der kommer det enormt meget an på hvilken stemning der bliver lagt i en klasse og der har meget med lærerne at gøre. [...] Der skal være et fokus på det fælles tredje og fokus på, ikke måske altid bare snakke om konflikter, måske snakke om emner og have gang i noget som alle kan interessere sig i og så videre så man får noget fællesskab ind og på den måde relationsdannelsen, vi har jo kulturelle forskelle og det her med at, [...] det er egentlig sjældent at de tosprogede elever inviterer hinanden så meget hjem til fødselsdage og så videre som de danske elever gør, det er et større stykke arbejde, for det synes jeg jo egentlig er en god ting at gøre, og det er fedt når det fungerer og så videre, så der har traditionelt set været en større udfordring eller arbejde i at få oparbejdet den rutine at man gerne vil gøre det”* (D, 551-562).

En anden lærer giver udtryk for lignende refleksioner:

*”Ja og så kan man sige, når der er fødselsdag der har jeg oplevet og sådan tænkt fordi så skriver vi måske navnet oppe på tavlen [...] og så skal man lave en masse danske flag og tegne det, eller skal man nøjes med balloner og blomster? Og der har jeg sådan tænkt, om man skulle lave et fællesmenneskeligt fødselsdagssymbol fordi det kunne give rigtig god mening. Altså en sol er jo også et meget godt symbol fordi det jo faktisk er liv og lys og glæde over livet. Det er noget vi alle sammen kan forholde os til i forbindelse med solen. [...] vi fejrer jo faktisk noget vi alle sammen kender til, [...] man kunne også godt have noget der var fælles som udgangspunkt fordi det er noget alle mennesker gør, de fejrer fødselsdag på en eller anden måde” (C, 86-100).*

Igennem informantens beskrivelser kan der udledes, at læreren reflekterer over, hvordan fødselsdage, som en fælles kulturel begivenhed, skal markeres i klassen. Læreren har en ide om, at udforme et ’fællesmenneskeligt fødselsdagssymbol’ som kan inddrage tosprogede såvel som etsprogede i det sociale fællesskab der skabes, når der fejres fødselsdage. I umiddelbar forlængelse heraf italesætter læreren igen et fokus på det fællesmenneskelige:

*”der er mange forskellige baggrunde så egentlig, og så alligevel finde alle de der fælles, at man i virkeligheden er fælles, nogle gange er man fælles med den fordi man ikke kan lide ost eller også er man fælles med den fordi vi begge to bruger briller, det synes jeg jo også bare er rigtig fint” (C, 108-111).*

I citatet giver læreren udtryk for, at der i de sociale relationer mellem tosprogede og tosprogede potentielt ligger indlejret så mange små nuancer og detaljer, som er mulige at fokusere på fremfor udelukkende at se på forskellene.

Hvis der anlægges et praksisteoretisk perspektiv på ovenstående betragtninger af lærernes beskrivelser og refleksioner fra praksis bliver det muligt at få greb om, hvilke komponenter og forudsætninger, der indgår i og øver indflydelse på en praksis, hvor tosprogede elever danner sociale relationer og deltager i sociale fællesskaber.

For det første kan en række af lærernes udsagn kategoriseres som sayings indenfor praksissen. Eksempler herpå er, at tosprogede elever ofte ikke deltager i sociale arrangementer, at de til tider ikke må deltage, at der er kulturelle forskelle mellem tosprogede og tosprogede, at der kan findes fælles interessepunkter mellem tosprogede og tosprogede, samt at et fokus på fællestræk kan have en positiv virkning. Forudsætningerne og betingelserne, de cultural-discursive arrangements, som former og påvirker disse sayings er eksempelvis forældres forbud mod at deltage, lærernes viden om og forståelse for at stemning, kultur og interesser er influerende faktorer som skal adresseres samt viden om og idéer til skabelsen af fællestræk mellem eleverne. Dette betyder, at tilstedeværelsen af forudsætninger som viden og forståelse om praksis samt fokus på de fællesmenneskelige træk, er med til at muliggøre en praksis, hvor tosprogede elever deltager aktivt i sociale fællesskaber. Er forudsætningerne for praksissen imidlertid, at tosprogede elever forbydes at deltage i sociale arrangementer, eller at lærerne ikke har forståelse for betydningen af at finde fællestræk og fælles symboler, så er det potentielt ikke muligt at gennemføre eller opretholde en praksis, hvor tosprogede elever deltager aktivt.

For det andet indgår der i praksissen en række handlinger, som kan kategoriseres som doings. Eksempelvis er lærernes indkøb af halalkød, snakken om fælles interesser på tværs af kulturer, lærerens oparbejdelse af rutiner, hvor tosprogede deltager i sociale fællesskaber samt lærerens udarbejdelse af et fællesmenneskeligt fødselsdagssymbol konkrete eksempler på doings i praksis. For at disse doings, som forbindes med praksissen, rent faktisk understøtter praksissens udfoldelse, skal der være visse forudsætninger til stede, i form af material-economic arrangements. I dette tilfælde er det ganske enkelt, at lærerne gennemfører de handlinger som de italesætter. Indenfor praksissen betyder det, at lærernes faktiske udførelse af samtaler om fællesstræk og kreeringen af et fællesmenneskeligt fødselsdagssymbol, mv. bevirker, at tosprogede elever får mulighed for at deltage aktivt i det sociale samvær på skolen. Selvfølgelig er der andre forudsætninger som tid, ressourcer, kompetencer, mv., som øver indflydelse på handlingernes udførelse, men idet lærerne ikke giver udtryk for disse, vurderes de ikke at øve indflydelse på den pågældende beskrevne praksis.



### 3.2.3 MARGINALISERING OG DISKRIMINERING

Et tredje område som berøres af lærerne indeholder aspekterne marginalisering, gruppering og diskriminering i sociale sammenhænge. Generelt viser de fire interviews, at lærerne oplever, at tosprogede og etsprogede elever ikke altid indgår i de sociale relationer på de samme præmisser. Ligeledes giver de udtryk for, at det hænder, at der skabes konflikter og grupperinger samt at praksissen kan få karakter af marginalisering og diskriminering.

I det første eksempel bliver læreren spurgt om, hvorvidt denne har oplevet, at eleverne i klasserne er opmærksomme på, hvem der er tosprogede. Læreren fortæller:

*”Det har jeg. Helt klart. [...] Men vi har også nogle problemer i min klasse især og på skolen også med, at de har virkelig et voldsomt sprog. Fx bruger de ord som neger eller nigger, siger de også. Det kom ret meget bag på mig. Det troede jeg ikke at der var nogen der sagde mere, og slet ikke børn, men det gør de når de skal være rigtig grove. De har været slemt uvenner. Der er to drenge som gerne vil bestemme det hele og den ene er tosproget og der har de fået sat det op sådan, at der var en fodboldkamp der hed de sorte mod de hvide, altså det er helt...” (B, 252-263).*

Citatet demonstrerer, at der på skolen er problemer med, at tosprogede og etsprogede grupperer sig og distancerer sig fra hinanden, samt at det sågar hænder at nogle elever gør brug af racistiske udtryk i sociale sammenhænge. Efterfølgende bliver læreren spurgt hvorvidt ovenstående episoder er af negativ karakter, eller om det blot er venskabeligt. Hertil svarer læreren:

*”Det er også helt klart negativt. Og der tror jeg også helt klart at der er nogle elever i den klasse jeg er i som har det hjemmefra. Altså det kan jeg jo høre på det sprog, det får man jo ikke bare ud af ingenting. Og forældrene henvender sig også nogle gange. Jeg synes nogle gange at de tosprogede kan blive syndebukke for nogle ting. Der kan godt køre sådan en ting. Heldigvis er det ikke ret mange af forældrene der deltager i sådan nogle kampe, eller hvad man skal sige, men der er nogle der gør, hvor det vil være rigtig nemt, hvis man bare hele tiden kunne sige at det var [elevnavn] der gjorde det, ikke?” (B, 266-272).*

I dette uddybende citat giver læreren udtryk for, at hændelserne opfattes negativt. Der italesættes endvidere en formodning om, at de etsprogede elever får deres udtryk hjemmefra samt at læreren ser ligheder mellem elevernes og forældrenes adfærd. Derudover oplever læreren, at nogle forældre er med til at diskriminere tosprogede elever og gøre dem til syndebukke.

En anden lærer reflekterer ligeledes over marginaliserende og separerende aspekter i sociale sammenhænge. Læreren beskriver sin egen opfattelse af, hvilke elementer der bl.a. påvirker, at eleverne bliver diskriminerende overfor tosprogede elever:

*”det handler om alder for jeg havde en 5.-6. klasse sidste år, hvor de, [...], ikke have et abstraktionsniveau der kan rumme at man godt kan sige at islamisk stat er rædsomme og så sige at islam er rigtig fint eller at det har ligeså meget ret eller lige så mange humanistiske tanker som alle mulig andre” (C, 129-133).*

Citatet frembringer en viden om, at elever i 5. og 6. klasse, ifølge læreren, ikke har den modenhed det kræver at kunne forstå, at selvom visse mennesker, som bekender sig til islam, begår kriminalitet og terror, så betyder det ikke, at islam som helhed kan karakteriseres som utiltalende. I forlængelse heraf siger læreren følgende:

*”Der skulle de virkelig guides i forhold til ikke at falde i den der hele tiden, [...] men der tror jeg bare, at fordi at de hele tiden møder det der med, at her er vi jo sammen og vil lave ting sammen, og vi giver plads til, at vi har forskellige baggrunde og så videre, så skal det nok gå godt hen ad vejen” (C, 133-138).*

Informantens ovenstående refleksioner viser, at en hensigtsmæssig samværspraksis forudsætter, at eleverne hjælpes til en forståelse af, at forskelligheder ikke er en negativ ting, samt at der skal være plads til alle. Såfremt det ikke lykkes at få skabt den fælles forståelse, mener læreren at det kan få alvorlige konsekvenser for de elever, som ikke bliver en del af det fælles rum:

*”Det er der hvor jeg tror at det knækker er hvis man føler at man er anderledes og marginaliseret og man så bliver bekræftet i sin forestilling om at man er marginaliseret og anderledes og forkert fordi man simpelthen får mødt nogle voksne der gør en endnu mere forkert, og det synes jeg, altså helt overordnet*

*så vil jeg sige, at vi får gjort det bedste vi kan for at få rummet alle på en god måde, mødt dem ordentligt selvom nogle af dem kan stritte rigtig meget, virkelig voldsomt, og der kan man sige, det er der trods alt ressourcer nok til fordi det tænker jeg også er et resourcespørgsmål” (C, 138-144).*

Læreren fortæller således, at det er de voksne eleverne møder, som er med til at bevirke, at eleverne bliver marginaliseret. Dette indtræffer fx hvis de voksne ikke er i stand til at få skabt rammer, som kan indeholde alles forskelligheder uden at det går ud over de sociale relationer. Lærerens udtalelser viser ligeledes, at der på lærerens skole, som er en specialskole, er nok ressourcer til at de voksne kan skabe rummelige rammer. Imidlertid pointerer læreren, at det formentligt er fordi denne arbejder på en specialskole, at der er de fornødne ressourcer. Informanten er af den overbevisning, at det ikke gør sig gældende på almene skoler.

På baggrund af lærernes udtalelser kan der udledes typiske sayings om at 'praksis er forbundet med problematiske, racistiske udtryk' og at 'forældre påvirker deres børns udtryksmåder'. Endvidere er det tilfældet at 'etsprogede forældre tilbøjelige til at gøre tosprogede elever til syndebukke' og at 'elever bør guides af voksne mod den rette adfærd'. Sidst men ikke mindst bliver der italesat udsagn som 'hvis elever føler sig marginaliserede kan det få negative konsekvenser' og 'en elev bør ikke føle at skylden påhviler individet'. Forudsætningerne, de cultural-discursive arrangements, for disse sayings er bl.a. lærernes forståelse for og bevidsthed om risikoen for marginalisering, samt viden om de skadelige konsekvenser separation, diskrimination og marginalisering kan have.

I forhold til doings indenfor praksissen italesættes fx etsprogede og tosprogedes grupperinger, diskriminerende handlinger rettet mod tosprogede samt overdragelse af et ordforråd, som anvendes i skolesammenhænge, fra forældre til deres børn, Derudover hænder det, at etsprogede elevers forældre tager kontakt til læreren og beskylder tosprogede for at være skyld i problemer. I praksis er material-economic arrangements eksempelvis lærernes medvirken til at skabe de rette, rummelige fællesskaber og ressourcer til at imødegå marginalisering, eksklusion og diskriminering.

Hvad angår relatings giver lærerne udtryk for relationelle forbindelser bestående af 'etsprogede elever-tosprogede elever', 'lærer-samlet elevgruppe', 'elev-inkluderende fællesskab' samt 'elev-ekskluderende fællesskab'. De social-political arrangements som former disse relatings er fx lærernes autoritet og anvendelse af magt med henblik på at muliggøre positive relatings og forhindre de skadelige.

Ovenstående analytiske pointer frembringer en erkendelse af, at de voksne, som eleverne møder i skolen og derhjemme, spiller en stor rolle indenfor en praksis, hvor eleverne danner indbyrdes relationer og indgår i socialt samvær med hinanden. For at forhindre en praksis, som potentielt præges af diskriminering og marginalisering, skal lærerne være bevidste om risikoen herfor, når de arbejder med en forening af etsprogede og tosprogede elever. Endvidere forudsætter en hensigtsmæssig samværspraksis, at lærerne etablerer fællesskaber, hvor elevernes forskelligheder rummes på en positiv facon, så der ikke skabes grobund for grupperinger. Sidst men ikke mindst er lærernes autoritet en forudsætning for at der skabes relationer eleverne og inkluderende fællesskaber. Samlet set betyder dette, at lærernes beskrivelser og refleksioner viser, at lærerne så vidt muligt forsøger at gennemføre en praksis, hvor tosprogede elever deltager aktivt i sociale fællesskaber, samt at det ofte lykkes. Imidlertid er der tegn på, at det hænder, at en eller flere lærere ikke er bevidste om de uhensigtsmæssige aspekter der kan få betydning for det sociale samvær indenfor praksisen. I de situationer bliver det ikke altid muligt for lærerne at indfri intentionen om at skabe en inkluderende praksis, hvilket i nogle tilfælde fører til at tosprogede elever deltager passivt.

### **3.2.4 SAMMENFATNING**

Betragtningerne af de fire emner, som falder ind under temaet 'socialt samvær', har haft til formål at anskueliggøre, hvorledes lærerne reflekterer over og beskriver praksisser vedrørende tosprogede elevers deltagelse i sociale fællesskaber og deres dannelser af relationer.

Som nævnt i indledningen viser empirien generelt, at alle fire informanter er af den mening, at der ikke er forskel på tosprogede og etsprogede elevers sociale samvær med lærere. Det tolkes som en generel tilstedeværelse af de rette forudsætningerne for hensigtsmæssige dannelser af sociale relationer mellem lærere og elever. Imidlertid drages der, på bag-

grund af lærernes beskrivelser af det sociale samvær mellem etsprogede og tosprogede elever, en lidt anden konklusion, når disse anskues gennem en praksisteoretisk optik.

Ovenstående analyser indenfor emneområderne 'konflikter', 'sociale begivenheder' og 'marginalisering og diskriminering' har udledt en lang række sayings, doings og relatings, som vedrører den sociale samværspraksis, der udfoldes på skolerne. I den forbindelse udledte analysen endvidere, hvilke forudsætninger der skal være til stede såfremt en praksis, hvor tosprogede elever kan deltage aktivt i sociale fællesskaber, skal kunne udfolde sig.

I forhold til konfliktsituationer skal læreren være vidende om og opmærksom på at den tosprogede elev, grundet sproglige forudsætninger, nemt kan gøres til syndebuk. Læreren skal endvidere modarbejde dette ved at bruge ekstra tid på at lytte til etsprogedes opfattelse af situationen. Såfremt disse aktiviteter indgår i en social samværspraksis er der skabt grobund for at gennemføre en praksis, hvor tosprogede deltager aktivt i sociale fællesskaber. I forhold til lærerne egentlige virke, demonstrerer analysen, at det til tider lykkes læreren at udfolde denne praksis, men at det samtidig hænder, at fx tid som forudsætning ikke er til stede, hvilket forhindrer den hensigtsmæssige praksis' udfoldelse.

Hvad angår sociale begivenheder, bliver det muligt at gennemføre den intentionelle praksis, hvor tosprogede elever deltager aktivt i det sociale samvær, såfremt lærerne er bevidste om betydningen af et fokus på fællestræk, taler med eleverne om det fælles tredje samt skaber en fælles forståelse. Denne praksis afhænger, som tidligere nævnt, sandsynligvis også af andre forudsætninger, men ifølge lærernes beskrivelser lykkes det ofte at gennemføre den ønskede praksis. Derimod er det ikke muligt for lærerne at gennemføre denne praksis, hvis en forudsætning som forældres forbud mod elevernes deltagelse direkte modvirker praksissens eksistens.

I relation til marginalisering og diskriminering afhænger de tosprogede elevers deltagelse i sociale fællesskaber af lærernes viden om disse aspekter samt konkrete handlinger der arbejder imod dette. Lærernes fortællinger viser, at lærerne til tider får succes med at forhindre grupperinger og etablere rummelige fællesskaber, men at de rette forudsætninger som fx tid og ressourcer potentielt ikke altid er til stede.

### 3.3 INDBYRDES AFHÆNGIGHED MELLEM PRAKSISSE

Hidtil har analyserne af en lang række praksisser indenfor temaerne 'undervisning' og 'socialt samvær' frembragt en signifikant viden om lærernes arbejde med tosprogede elever på skolerne. Virkeligheden fremtræder, igennem lærernes beskrivelser, særdeles kompleks og nuanceret. Der er øjensynligt en lang række forudsætninger og betingelser, som øver indflydelse på, hvorvidt det er muligt at gennemføre de praksisser, som lærerne finder hensigtsmæssige i forhold til tosprogede elever. Det betyder samtidig, at det ikke altid er muligt for lærerne at tage del i den praksis som de har intentioner om at gennemføre, ganske enkelt fordi de rette forudsætninger herfor ikke er til stede. For elevernes deltagelsesmuligheder betyder det, at de tosprogede elever med jævne mellemrum tilsyneladende ender med at deltage passivt i de sociale og faglige fællesskaber.

I tillæg til ovenstående inddrages forståelsen af praksissers indbyrdes afhængighedsforhold. Denne dimension betoner yderligere hvilket komplekst spind af praksisser, aktiviteter og forudsætninger, der øjensynligt er en del af lærernes dagligdag. Ifølge Kemmis et al. (2014) opnås den større, sammenhængende forståelse af en praksis først når den anskues i relation til andre praksisser. Årsagen er, at en praksis indgår i *ecologies of practices*, hvilket betyder, at der er en indbyrdes afhængighed mellem praksisserne. Denne indbyrdes afhængighed forårsager, at eksistensen af én praksis kan muliggøre eller begrænse eksistensen af en anden, samt at ændring af én praksis påvirker andre relationelt forbundne praksisser. Nedenfor gives en række eksempler på praksisser, som ifølge lærernes fortællinger, er med til at påvirke de praksisser, som tidligere i specialet er behandlet dybdegående. Den kommende analyse vil fremstå kort, idet den blot har til formål at anskueliggøre et mindre udsnit af det til tider ufremkommelige væld af praksisser, som kontinuerligt øver påvirker undervisningspraksisser og sociale samværspraksisser.

#### 3.3.1 FORDELING AF ELEVER

En praksis, som flere af lærernes udtalelser vidner om, er fordelingen af tosprogede og tosprogede elever mellem skolerne i kommunen. Generelt giver de udtryk for, at der hverken skal være en overrepræsentation eller underrepræsentation af antallet af tosprogede elever, men at "*en skole skal afspejle samfundet lidt*" (A, 114). I tilknytning hertil siger læreren, at "*jeg synes at vores del af tosprogede her er for stor*" (A, 111-112). Overordnet

mener lærerne at der skal være omkring 1/3 tosprogede på hver skole, så der ikke er risiko for at komme ”*ud i det der med sorte og hvide skoler*” (D, 24). Som begrundelse italesættes, at det er ”*en ressource at have tosprogede i en klasse*” (D, 27), bl.a. fordi de tilfører nye perspektiver, viden om kulturelle forskelle samt større forståelse for sprog. Læreren uddyber, at tosprogede elever har ”*mange gode ting de kommer med, altså med deres høj-tider og deres historier*” (A, 122-123). Endvidere siger en lærer, at det i sociale sammenhænge er ”*en stor fordel tidligt i sit liv at blive farveblind*” (D, 36). Imidlertid giver lærerne også udtryk for, at en overrepræsentation af tosprogede elever med særlige behov, gør det vanskeligt at varetage en hensigtsmæssig undervisningspraksis. Samtidig fremsættes, at såfremt der, på skoler med overrepræsentation af tosprogede, kommer flere tosprogede elever kan det medføre at tosprogede elever og forældre generelt inkluderes mere i flere sociale fællesskaber. Hvis der ikke går tosprogede på skolerne, mener en informant, at det er direkte eksklusion af tosprogede fra de miljøer og sammenhænge, hvor tosprogede og tosprogede sameksisterer.

Den væsentlige pointe, der skal drages fra ovenstående er, at fordelingspraksissen indgår som en forudsætning for de praksisser, som blev behandlet dybdegående i den tidligere analysen. Kommunernes fordelingspraksis påvirker fx således skolernes undervisningspraksis, idet for mange tosprogede kan medføre dårligere forudsætninger for at gennemføre den intenderede undervisning. Omvendt medfører en ligelig fordeling, at tosprogede bringer positive aspekter ind i undervisningen. Endvidere ville en mere hensigtsmæssig fordeling betyde, at tosprogede elever og forældre kunne indgå i sociale relationer med tosprogede og opnå en større viden om dansk skolekultur og om de betingelser der øver indflydelse på deres børns skolegang. Derved bliver fordelingspraksissen ligeledes indbyrdes forbundet med den sociale samværspraksis og den herpå følgende skole-hjem-praksis.

### 3.3.2 SKOLE-HJEM

Lærerne formulerer ofte en skole-hjem-praksis. I den henseende omtales både en relation mellem skolen og de tosprogede elevers forældre samt en relation mellem skolen og de tosprogede forældres elever. I forhold til de tosprogede elevers forældre, fortæller lærerne, at skolens evne til at kommunikere med forældrene samt forældrenes forståelse af budskaber, der kommer fra skoler, har stor betydning for tosprogede elevers deltagelse i faglige

fællesskaber. Som eksempel herpå fortæller en lærer, at det hænder at tosprogede elevers forældre fx ikke læser på intranettet, at eleverne skal have idrætstøj med på torsdag. Det betyder, at elevens deltagelse i idrætstime potentielt begrænses. Imidlertid fortæller læreren, at denne altid har et sikkerhedsnet i form af ekstra gymnastiktøj, så eleven alligevel kan deltage. Dette er et konkret eksempel på fleres praksissers indbyrdes afhængighedsforhold. Først skaber skole-hjem-praksissens forudsætningerne for passiv deltagelse i gymnastiktimen (undervisnings- såvel som læringspraksis), men i umiddelbar forlængelse heraf skaber lærerpraksissen de rette forudsætninger for aktiv deltagelse. Udfoldelsen af denne skole-hjem-praksis er endvidere indbyrdes forbundet med og afhængig af endnu en praksis, nemlig praksis indenfor tildeling af ressourcer.

### **3.3.3 RESSOURCER**

I den dybdegående analyse af enkeltstående praksisser under temaerne 'undervisning' og 'socialt samvær' fremgik det, at ressourcer gang på gang var en del af forudsætningerne for realiseringen af forskellige praksisser. Foruden at være en forudsætning, er ressourcefordeling også en selvstændig praksis, hvilket igen er med til at demonstrere, hvordan praksisser indgår i et indbyrdes afhængighedsforhold.

Selvstændige praksisser, som også kan karakteriseres som forudsættende ressourcer, er fx sprogcentret, tolærerordninger, tosproget undervisning og modersmålsundervisning. For at demonstrere et konkret indbyrdes afhængighedsforhold, anvendes sprogcentret som praksis og undervisningspraksissen. Når sprogcenterpraksissen ikke får tildelt nødvendige ressourcer nedlægges det. Det medfører, at sprogcentret ikke kan indgå som en forudsætning i en undervisningspraksis, hvor tosprogede elever sikres aktiv deltagelse i undervisningen i eller udenfor klassen. Lignende influerende forhold gør sig på samme vis gældende for tolærerordningen, tosproget undervisning og modersmålsundervisningen i relation til de praksisser der indgår i undervisningspraksisser og sociale samværspraksisser.

### **3.3.4 SAMMENFATNING**

Som ovenfor demonstreret påvirker et væld af praksisser hinanden og indgår i indbyrdes afhængighedsforhold, practice architectures, og derved bliver en praksis en forudsætning



for opretholdelsen af en anden. Det betyder, at den virkelighed, som lærerne er en del af, tilsyneladende er præget af en stor kompleksitet. Denne forståelse frembringer endvidere en erkendelse af, at gennemførelsen af en praksis hvor tosprogede elever deltager aktivt i fællesskaberne forudsætter at en lang række andre praksisser understøtter og muliggør dette. Derved skal et væld af praksisser anskues, adresseres og muligvis ændres såfremt der spores ekskluderende elementer i én praksis.

### **3.4 OVERORDNET SAMMENFATNING OG DISKUSSION**

I forhold til konkrete, enkeltstående praksisser, berørte lærerne langt flere end dem, der er behandlet i nærværende undersøgelse. De praksisser, som er udvalgt, anses for at være de mest signifikante i forhold til denne undersøgelses problemstilling og sigte. I den forbindelse er praksisser som samlet undervisning, særskilt undervisning, socialt samvær, konflikter, sociale begivenheder samt marginalisering og diskriminering blevet behandlet. En samlet betragtning af de mange praksisser, som lærerne italesætter, viser, at lærernes arbejde med tosprogede elever generelt er forbundet med en lang række alsidige og til tider modsatrettede udsagn, synspunkter, handlinger, aktiviteter og relationelle forbindelser. Desuden er lærernes intentioner med deres arbejde under indflydelse af en del forudsætninger og forhold, som de ikke altid er herrer over. Til tider resulterer det i, at de forhindres i at gennemføre den praksis, som de har til hensigt. Overordnet set bevirker det, at de praksisser der gennemføres ude på skolerne, som involverer tosprogede elever, ikke altid får de tilstræbte udfald i relation til tosprogede elevers deltagelse i sociale og faglige fællesskaber.

Overordnet set er der italesat en lang række udsagn, der er forbundet med lærernes arbejde med tosprogede elever. Få udvalgte eksempler herpå er 'tosprogede elever har særlige behov', 'deres behov er ikke altid synlige', 'et trygt og intimt undervisningsmiljø kan forbedre faglige resultater' og 'tosprogede elevers sproglige forudsætninger kan bevirke at de gøres til synderbukke'. Der er ligeledes beskrevet en del handlinger, som af lærerne ofte forbindes med deres arbejde med tosprogede elever. Lærerne fortæller eksempelvis om det konkrete arbejde med ordlister, forforståelser og ordforråd. Endvidere italesætter de handlinger som indbefatter undervisning af tosprogede elever særskilt, hvor deres behov adresseres direkte, handlinger indenfor konfliktløsning samt arbejdet omhandlende fællesstræk

og fælles interesser. Sidst men ikke mindst har lærerne givet udtryk for nogle relationelle forbindelser, som finder sted i praksis. For at nævne nogle få, er der lærer-elever, støttelærer-lærer, støttelærer-tosproget elev og etsproget elev-tosproget elev. Som tidligere nævnt påkræver alle disse sayings, doings og relatings en række understøttende forudsætninger samt et fælles mål såfremt de skal konstituere en praksis.

Overordnet tager specialet udgangspunkt i at undersøge, hvorvidt tosprogede elever deltager aktivt eller passivt i de sociale og faglige fællesskaber med henblik på at vurdere, om de enkeltstående praksisser, som lærerne beskriver, indeholder tilsigtede eller utilsigtede inkluderende eller ekskluderende elementer. Derved lægger undersøgelsen vægt på at betragte, om det gennem lærernes beskrivelser kan udledes om forudsætningerne i praksis bevirker, at tosprogede elever deltager aktivt eller passivt i den pågældende praksis.

På den ene side konstruerer analysen og efterfølgende betragtninger den viden at lærerne generelt har intentioner om at muliggøre at tosprogede elever deltager aktivt i de sociale og faglige fællesskaber. I den forbindelse frembringes den erkendelse, at tilstedeværelsen af de rette forudsætninger i form af tid, sprogcentre, tolærerordninger, viden, forståelser, autoriteter, mv. bevirker at tosprogede elever kan deltage aktivt i de sociale og faglige fællesskaber. Når lærerne eksempelvis er bevidste om risikoen for at der kan forekomme ord i en tekst, som tosprogede elever ikke forstår og samtidig har tid til at udforme ordlister rettet mod de tosprogede elevers konkrete behov, så er der skabt en praksis, hvor tosprogede elever kan deltage aktivt i det faglige fællesskab. Derved er der ligeledes skabt grobund for at de kan opnå en kompleks form for deltagelse på lige fod med etsprogede elever. Et andet eksempel er tilfældet hvor den tosprogede elevs sproglige forudsætninger til tider bevirker gør, at eleven uberettiget fremstår som den skyldige i en konfliktsituation. Når læreren er bevidst om risikoen herfor og samtidig har tid til at høre på både den etsprogedes og den tosprogedes fulde forklaring, gøres det muligt for den tosprogede elev at deltage aktivt i det sociale fællesskab på lige vilkår med den etsprogede elev.

På den anden side konstruerer analysen imidlertid også den viden, at det, på trods af lærernes generelle intentioner, ikke altid er muligt at gennemføre en praksis, hvor tosprogede elever sikres aktiv deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber. I relation hertil frembrin-

ger gennemførte betragtninger den viden, at dette skyldes, at nødvendige forudsætninger og betingelser ikke altid er til stede i hver enkeltstående praksis. Når en lærer eksempelvis giver udtryk for, at tosprogede elever vil kunne deltage mere aktivt igennem særskilt undervisning, hvis det vel at mærke foregår i regi af et sprogcenter, er dette en forudsætning for at elevernes deltagelse kan bevæge sig fra en simpel, til tider passiv deltagelse mod en kompleks og mere aktivt form. Idet læreren samtidig fortæller, at sprogcentret ikke længere eksisterer, mangler den nødvendige forudsætning for at gennemføre en praksis, hvor tosprogede elever, ifølge læreren, kan opnå en aktiv deltagelse i det faglige fællesskab. Et andet eksempel på, at det ikke altid er muligt at gennemføre praksisser, hvor tosprogede elever deltager aktivt i sociale fællesskaber, er i relation til diskriminerende forhold, som finder sted i praksis. Når en lærer fortæller, at nogle etsprogede elever grupperer sig og anvender et racistisk ordforråd, gennemføres en praksis, hvor tosprogede elever forhindres i at deltage i det aktuelle sociale fællesskab. En af forudsætningerne for denne praksis er de etsprogede elevers forældres opdragelsespraksis. Som udgangspunkt kan læreren i den aktuelle situation ikke ændre på denne forudsætning. Dette er ligeledes et eksempel på, hvordan de praksisser, der gennemføres på skolerne, påvirkes af en lang række andre praksisser. Det betyder samtidig, at ændring af den pågældende praksis medfører at forældrenes opdragelsespraksis ligeledes ændres, såfremt tosprogede elever i den aktuelle situation skal deltage aktivt i det sociale fællesskab. På den måde demonstrerer betragtningerne ligeledes det indbyrdes afhængighedsforhold mellem praksisser.

På baggrund af ovenstående skildringer argumenteres der for, at der ofte gennemføres praksisser, hvor tosprogede elever deltager aktivt, men at det samtidig hænder, at der gennemføres praksisser hvor de deltager passivt. Der argumenteres ligeledes for, at lærernes udtalelser viser, at de generelt har en intention om at skabe de mest fordelagtige betingelser for tosprogede elever, men at de ikke altid lykkes, idet de rette forudsætninger herfor ikke altid er til stede i praksis.

---

## 4 KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

---

Som afslutning på specialeafhandlingens gennemførte undersøgelse sammenfattes analysens og diskussionens resultater med henblik på at konkludere på den fremlagte problemformulering. Desuden indeholder indeværende kapitel en betragtning af undersøgelsens validitet på baggrund af valideringskriterierne gennemsigthed og relevans. Dernæst afrundes nærværende specialeafhandling med et perspektiverende efterskrift, som har til formål at indføre undersøgelsens resultater i en større sammenhæng.

### 4.1 KONKLUSION

Denne undersøgelse har gennem lærernes beskrivelser af og refleksioner over deres hverdag på specialskoler og almene skoler i Københavns Kommune fået en indsigt i de mange praksisser, som kan sættes i forbindelse med arbejdet med tosprogede elever. Den udførte analyse og diskussion har frembragt en forståelse af, at virkeligheden på skolerne er særdeles alsidig og omskiftelig, grundet en lang række faktorer, som ofte er ude af lærernes hænder. Denne realitet betyder, at de mange praksisser, som vedrører de tosprogede elever ikke altid gennemføres efter hensigten.

Grundlæggende forstår informanterne inklusionstanken som noget der skal gælde alle elever. Lærerne er opmærksomme på tosprogede elevers særlige behov og de er også ofte bevidste om, hvilke udfordringer de skal imødegå for at aktivere tosprogede elever. Det til trods viser undersøgelsen, at det ikke altid er muligt for lærerne at gennemføre en hensigtsmæssig praksis, hvor de er med til at muliggøre at tosprogede elever deltager aktivt i faglige og sociale fællesskaber. Dette betyder, at lærerne ikke tilsigtet forsøger at skabe grobund for at tosprogede elever deltager passivt. Imidlertid skyldes det enten vilkår, som til tider er uden for deres indflydelse, eller også mangler de rette forudsætninger og betingelser for at kunne gennemføre den tilsigtede, inkluderende praksis.

Fælles for de betragtede praksisser, 'samlet undervisning', 'særskilt undervisning', 'konflikter', 'sociale begivenheder' samt 'marginalisering og diskriminering' er, at de rette forudsætninger skal være til stede for at praksisserne kan realiseres i overensstemmelse med lærernes intentioner. Analysen viser, at lærerne generelt har til hensigt at gennemføre de forskellige praksisser på en måde, hvor de ikke indeholder nogen form for ekskluderende elementer. Imidlertid er der konstrueret den viden, at forudsætninger som manglende tid og ressourcer, omprioriteringer, forældres opdragelse af deres børn, fordelingspolitik, opmærksomhed og begrænsede udførelsesmuligheder nu og da forhindrer lærerne i at realisere praksisser, hvor tosprogede elever deltager aktivt i sociale og faglige fællesskaber. På det grundlag konkluderer nærværende undersøgelse, at det på baggrund af lærernes beskrivelser af og refleksioner over deres arbejde med tosprogede elever kan udledes at italesatte praksisser indeholder en del inkluderende elementer, såfremt de rette betingelser herfor er stede. Forefindes de rette forudsætninger imidlertid ikke, kan der samtidig konkluderes at det hænder at praksisser indeholder utilsigtede ekskluderende elementer, som bevirker at tosprogede elever deltager passivt i de sociale og faglige fællesskaber.

Afslutningsvist bemærkes tillige, at undersøgelsen viser, at hverdagen ude på skolerne er særdeles nuanceret og øjensynligt indeholder en stor kompleksitet, som formentlig fortjener større bevågenhed end denne undersøgelse har kunnet tilbyde. Virkeligheden er tilsyneladende under indflydelse af et bredt spektrum af omstændigheder – fra det racistiske ord i skolegården til den økonomiske ressourcetildeling, lærernes viden og forældres indblanding i lærernes virke. Såfremt der skal ske en udvikling indenfor tosprogede elevers deltagelsesmuligheder betyder det, at der først og fremmest skal være en forståelse for de ufattelig mange faktorer og uløseligt forbundne praksisser, som øver indflydelse på de pågældende praksisser. Der skal således skabes en viden om de mange omstændigheder der forhindrer eller muliggør at eleverne opnår en aktiv deltagelse, hvor deres særlige behov og udfordringer adresseres tilstrækkeligt. Endvidere skal der nås en erkendelse af at tosprogede elevers skiftende bevægelser mellem aktiv og passiv deltagelse uløseligt hænger sammen med de forudsætninger som muliggør eller forhindrer at hensigtsmæssige praksisser kan udfolde sig på skolerne samt at de influeres af de mange forskellige praksisser, som indgår i det store net af praksisser. Eftersom undersøgelsen har vist, at der både på special-

skoler og på almene skoler kan spores ekskluderende elementer i de praksisser, som vedrører tosprogede elever, anbefales det at sætte yderligere fokus på denne problemstilling. Dette fremadskuende perspektiv vil bl.a. indgå som det sidste element i denne specialeafhandling i form af et perspektiverende efterskrift.

## **4.2 VALIDERING**

Der reflekteres til slut over det samlede undersøgelsesdesign med henblik på at foretage en kritisk vurdering af, hvorvidt undersøgelsens resultater er fremkommet på et velbegrundet og formålstjenstligt grundlag og derved om undersøgelsen generelt demonstrerer gennemsigthed. Sammen med en vurdering af denne undersøgelses relevans udgør denne kritiske refleksion en samlet vurdering af de fremkomne resultaters validitet (Pedersen, 1997; Kvale & Brinkmann, 2014; Kristiansen, 2015). Denne videnskabelige validering af resultater står i kontrast til eksempelvis det positivistiske paradigme, hvor resultater bl.a. kan valideres gennem krydsverificeringer, målinger, naturvidenskabelig erkendelse, etc. (Kvale og Brinkmann, 2014). I kraft af undersøgelsens føromtalte socialkonstruktivistiske tilgang, dens anvendelse af det kvalitative forskningsinterview som metode samt dens spændvidde mellem undersøgelsesproblemets praksisnære og samtidig samfundsrelevante aktualitet, er det muligt at anvende relevans og gennemsigthed som valideringskriterier (Pedersen, 1997; Kvale & Brinkmann, 2014).

### **4.2.1 GENNEMSIGTIGHED**

Ifølge Pedersen (1997) indebærer et gennemsigtigt undersøgelsesdesign, at der undervejs og til slut reflekteres over hvilke valg og fravalg der har haft indflydelse på undersøgelses resultater. I forhold til gennemsigthed i selve produktionen af den empiriske data har denne undersøgelse forsøgt at anskueliggøre og begrunde de beslutninger der er truffet undervejs. Denne proces startede allerede i indledningen, hvor den endelige problemstillings kompleksitet og sammenhæng blev anskueliggjort. Ligeledes indgår undersøgelsens udlagte afgrænsning samt refleksioner over, diskussioner af og begrundelser for de metodiske og teoretiske valg i den gennemsigthed, som specialeafhandlingen overordnet søger at demonstrere.

Konkret blev der bl.a. truffet det valg, at undersøgelsen skulle tage udgangspunkt i lærernes perspektiv. Begrundelsen herfor var dels, at det politiske og forskningsmæssige perspektiv på området allerede var betydeligt belyst, mens der imidlertid manglede en praksisnær, nuanceret viden om gældende forhold. Endvidere blev elevperspektivet valgt fra, idet undersøgelsen i højere grad valgte et sigte, hvor lærernes beskrivelser af og refleksioner over praksis, samt eventuelle fund af inkluderende og ekskluderende elementer i første omgang skulle supplere den samfundsmæssige debat og sætte fokus på forhold i praksis. I den forbindelse foreslår denne undersøgelse således, at en undersøgelse fra elevperspektiv følger på undersøgelsen fra lærerperspektiv med henblik på at vurdere hvilke konsekvenser de potentielt inkluderende eller ekskluderende elementer måtte have for de enkelte elever i praksis.

Et andet signifikant valg, der blev truffet i forhold til designet af den gennemførte undersøgelse var valget mellem observation eller interview som metode. Med den tid og ramme der var til rådighed for specialet, argumenterede undersøgelsen for, at det kvalitative forskningsinterview var den metodeform, som kunne tilsikre den mest relevante empiri i forhold til undersøgelsens fokus. Såfremt tid og omfang ikke var et spørgsmål, kunne observationer med fordel have suppleret lærernes interviewsvar med iagttagelser af tosprogede elevers adfærd og eventuelle reaktioner i sociale og faglige fællesskaber. Imidlertid finder denne undersøgelse, at interview som metode har frembragt en for nuværende tilstrækkelig viden om de mange nuancer og forudsætninger samt nære og fjerne forhold, der er en del af eller øver indflydelse på praksis i arbejdet med tosprogede elever.

I relation til undersøgelsens teoretiske ramme, blev der først og fremmest truffet et valg i forhold til hvilke begreber og perspektiver fra teorien, der var relevante for den aktuelle problemstilling. Såfremt det anvendte praksisteoretiske bidrag i højere grad havde været anvendt systematisk i analysen af empirien, havde resultaterne formentlig set anderledes ud. De ville sandsynligvis i højere grad fremstå som beskrivelser af enkelte, isolerede praksissers gennemførelser. Samtidig ville valget af den analysestrategi potentielt ikke have formået at frembringe det billede der tegnes af de mange praksisser, som muligvis aldrig realiseres og derfor blot forbliver en del af lærernes refleksioner og ideer. Tillige blev det praksisteoretiske blik kombineret med et videreudviklet deltagelsesbegreb, som

havde til hensigt at vurdere karakteren af tosprogede elevers deltagelse og derigennem vurdere om praksis kunne siges at indeholde inkluderende og ekskluderende elementer. Havde analysens teoretiske forklaringsmodel ikke inddraget dette begreb, ville undersøgelsen potentielt ikke have frembragt en erkendelse af hvorledes tosprogede elever, ifølge lærerne, deltager i sociale og faglige fællesskaber.

På baggrund af ovenstående vurderes løbende refleksioner over og begrundelser for valg og fravalg at være til stede gennem undersøgelsens udformning og udførelse, hvilket understøtter gennemsigtighed som valideringskriterium. Udover en betragtning af undersøgelsens refleksivitet og gennemsigtighed er det ligeledes, ifølge Pedersen (1997), af betydning at anskue dens overordnede relevans.

#### **4.2.2 RELEVANS**

Undersøgelsens andet validitetskriterium vil særligt kunne vurderes på baggrund af specialafhandlingens indledning samt det herpå følgende perspektiverende efterskrift. I indledningen og løbende igennem kapitel et betragtes politiske og forskningsmæssige aspekter vedrørende specialets endelige undersøgelsesproblem. Derigennem tager undersøgelsens fokus afsæt i en større, kompleks sammenhæng, hvorved den ikke blot kan betegnes som en betragtning af et afgrænset, enkeltstående perspektiv. Derimod har dens sigte fra start været at supplere den aktuelle debat indenfor tosprogs- og inklusionsområdet med henblik på at bidrage med nye perspektiver og sætte fokus på yderligere problemstilling, som der endnu ikke foreligger viden om. Som det kan læses af nedenstående perspektivering, trækkes de praksisnære, nuancerede resultater tilbage på et overordnet plan, hvor de perspektiveres til aktuelle samfundsemner samt søger at bidrage med forslag til den videre drøftelse af og arbejde indenfor tosprogsområdet såvel som inklusionsområdet.

### **4.3 PERSPEKTIVERENDE EFTERSKRIFT**

Som konstateret i konklusionen er der ubegribeligt mange faktorer som øver indflydelse på lærernes muligheder for at adressere tosprogede elevers særlige behov. Ifølge et praksisteoretisk perspektiv er der en lang række forudsætninger, som skal ændres, såfremt det skal blive muligt for lærerne at sikre, at tosprogede elever deltager aktivt i sociale og faglige



fællesskaber. Kemmis et al. (2014) lægger i den forbindelse vægt på, at det ikke er tilstrækkeligt at fokusere på de aktiviteter, altså de sayings, doings og relatings, som lærerne udfører i en praksis. Det er lige så vigtigt at adressere de forudsætninger og influerende praksisser, der øver indflydelse på de aktiviteter som individet udfører i en praksis. Det betyder, at der skal sættes ind på det individuelle, såvel som det kollektive plan, såfremt alle elever i fremtiden så vidt muligt skal indgå som aktive deltagere i skolernes fællesskaber. I den forbindelse vil nedenstående afsnit forsøge at komme med en række anbefalinger for den videre anvendelse af undersøgelsens resultater som supplement i den videre debat og det kontinuerlige arbejde med inklusion af tosprogede elever i sociale og faglige fællesskaber.

#### **4.3.1 TOSPROGSOMRÅDET**

Som nævnt i forbindelse med udlægningen af specialets forståelse af inklusion, handler tankegangen ikke blot om at have fokus på hvordan individet tilpasses fællesskabet, men ligeledes hvordan fællesskabet tilpasses individet. Dette er som nævnt ovenfor i tråd med Kemmis' et al. (2014) forståelse af at ændringsprocessen for en praksis skal sætte fokus på de individuelle, såvel som de kollektive aktiviteter og forudsætninger. Igennem det praktisteoretiske blik på lærernes beskrivelser og refleksioner er der således skabt en forståelse for, at en fremtidig forandringsproces indenfor tosprogsområdet ikke blot skal fokusere på tosprogede elevers faglighed eller lærernes kompetencer. Derimod skal der sættes ind på det individuelle plan i samspil med forandringer på det kollektive plan. Derfor skal forudsætninger som ressourcer, tid, viden, forældres indflydelse på de sociale og faglige fællesskaber, fællestræk og kommunikation ligeledes adresseres. Der er således ikke som sådan noget nyt i at advokere for, at der skal allokeres flere ressourcer til tosprogsområdet eller at lærerne skal opnå flere kompetencer i undervisning i dansk som andetsprog. Den konklusion har en lang række undersøgelser allerede fremsat<sup>7</sup>. Derimod hævder specialet, at der i højere grad skal sættes fokus på det komplekse net af forudsætninger, aktiviteter og praksisser, som lærernes konkrete arbejde er en del af. Specialet anbefaler derfor et helhedsorienteret perspektiv, hvor fokus er på samspillet mellem de individuelle aktiviteter og de kollektive forudsætninger.

---

<sup>7</sup> Læs bl.a. herom i afsnittet 'Eksisterende viden'

På baggrund af undersøgelsens resultater skal det således debatteres, hvorledes det kan forsvares at skære ned på de ressourcer, som tidligere søgte at adressere tosprogede elevers særlige behov, når der kan ses tegn på at eleverne forhindres i at deltage aktivt, bl.a. grundet de manglende ressourcer. Endvidere skal der laves en undersøgelse om, hvordan der skal sættes ind på det individuelle og kollektive plan så tosprogede elever kan blive inkluderet i de sociale og faglige fællesskaber. Det er ikke sikkert, at det skal være netop de samme tiltag der skal genindføres, altså sprogcentre, tosproget undervisning, mv. Derimod skal det være den mest hensigtsmæssige form for støtte, hvilket kræver en ny undersøgelse.

Inspiration til en ny form for tiltag kan fx hentes fra vores naboland. I Malmø har man også beskæftiget sig meget med at skabe de rette betingelser for tosprogede elever i skolerne. Det har medført, at man har skabt en central enhed, som fastslår hver enkel elevs behov, niveau og evner. På den baggrund udarbejdes en konkret plan for, hvorledes enkelte elev får den støtte der er nødvendig. Et eksempel kan være, at en tosproget elev mangler et svensk ordforråd indenfor matematiske fagbegreber. For at imødegå dette allokeres der fx en lærer, som kan tale elevens modersmål, til at støtte den elev i fire matematiktimer om uger. Støttelærerne er ansat centralt og kører rundt mellem skolerne og varetager elevernes specifikke behov. Sidst i hvert interview blev lærerne informeret om denne model. Deres reaktioner var, at det lige præcis var den form for støtte de mente, der var brug for. For dem var det et rent drømmescenarie.

Imidlertid ville en sådan løsning 'blot' imødegå behovet for konkrete, fysiske forudsætninger, som sætter fokus på elevernes deltagelse i faglige fællesskaber, hvorfor det er vigtigt at udviklingen indenfor området ikke stopper der. Ovenstående ville eksempelvis ikke imødegå en forudsætning som forældres opdragelsespraksis, som øver indflydelse på deltagelsesmulighederne i sociale fællesskaber. Derfor skal der, som tidligere nævnt, fremadrettet arbejdes med de mange forudsætninger, som til tider kan virke usynlige, men som, ifølge lærerne, har en betydelig indflydelse på deres virke og derved øver indflydelse på, om tosprogede elever kan siges at være inkluderede.

### 4.3.2 INKLUSIONSOMRÅDET

Som nævnt i indledningen er der i forvejen et stort fokus på inklusion af elever fra specialskoler i almene skoler samt på at danne grundlag for en inkluderende skole. På det punkt anses undersøgelsens resultater for at kunne bidrage med nye perspektiver på inklusionsområdet, som vil kunne supplere det videre arbejde.

For det første anses resultaterne for at kunne medvirke til en kollektiv debat om, hvorvidt igangværende indsatser og tiltag indenfor inklusionsområdet kan siges at favne bredt nok. Det skal i den forbindelse drøftes, om den hidtidige tendens med primært at inddrage elever med handicap, diagnoser og indlæringsvanskeligheder i inklusionsarbejdet er for snæver. Dette skal bl.a. ske i kraft af at undersøgelsens resultater viser, at der sandsynligvis sidder elever ude på skolerne, som til tider deltager passivt i sociale og faglige fællesskaber. I og med at disse elever ikke som udgangspunkt er en synlig del af de inklusionsindsatser der udføres adresseres netop deres særlige behov ikke, hvilket i nogle tilfælde fører til eksklusion. Derved skal der debatteres, om denne undersøgelses resultater ikke kan siges at stå i skarp kontrast til inklusionens grundtanke om, at alle elever skal tilbydes lige deltagelsesmuligheder.

For det andet foreslår specialet et skifte fra et fokus på *hvor* inklusion skal foregå til i højere grad at anskue hvordan praksisser vedrørende inklusion skal konstitueres og gennemføres. Der skal i den forbindelse nås frem til en bred enighed om, hvilke kriterier og tilsigtede formål inklusionsarbejdet skal tage afsæt i. I den henseende foreslår specialeafhandlingen, at inklusionens grundtanke for fremtiden skal være, at der i videst muligt omfang skal udvikles og gennemføres inkluderende praksisser, som kan sikre alle elever aktiv deltagelse i sociale og faglige fællesskaber. Derved ville de mange betydningsfulde forudsætninger og indbyrdes forbundne praksisser sandsynligvis helt naturligt indgå i det videre arbejde med inklusion i folkeskolen. Samtidig ville der formentlig ikke herske samme risiko for at tosprogede elever eller andre elever grupper med særlige behov blev overset.

## LITTERATUR

- Andersen, F. B. (2015) *DEBAT dr.dks brugere diskutererede folkeskolereformen*. Lokaliseret 09.05.2016 på <http://www.dr.dk/nyheder/indland/debat-drdks-brugere-diskutererede-folkeskolereformen>
- Borgerrepræsentationen (2002) *Modersmålsundervisningens fremtid*. Lokaliseret d. 18.05.2016 på [http://www.kk.dk/sites/default/files/edoc\\_old\\_format/Borgerrepraesentationen/22-08-2002%2017.30.00/Referat/28-08-2002%2009.54.22/3B272AF97C81656EC1256C23002B6E87.htm](http://www.kk.dk/sites/default/files/edoc_old_format/Borgerrepraesentationen/22-08-2002%2017.30.00/Referat/28-08-2002%2009.54.22/3B272AF97C81656EC1256C23002B6E87.htm)
- Borgerrepræsentationen (2008a) *Medlemsforslag om modersmålsundervisning*. Lokaliseret d. 23.03.2016 på <http://www.kk.dk/indhold/borgerrepr%C3%A6sentationens-m%C3%B8demateriale/15052008/edoc-agenda/d49905eb-202f-416b-bcdb-704514f86cd5>
- Borgerrepræsentationen (2008b) *Modersmålsundervisning*. Lokaliseret d. 23.03.2016 på <http://www.kk.dk/indhold/borgerrepr%C3%A6sentationens-m%C3%B8demateriale/11062008/edoc-agenda/ca142016-a1d3-4b5d-aa53-6f72cf43458c>
- Brinkmann, S. (2015) 'Etik i en kvalitativ verden'. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015b) 'Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion'. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Børne- og Ungdomsudvalget (2015) *Udmøntning af budget 2016 – effektiviseringer og besparelser*. Lokaliseret d. 11.05.2016 på <http://www.kk.dk/indhold/b%C3%B8rne-og-ungdomsudvalgets-m%C3%B8demateriale/04112015/edoc-agenda/25d332b6-ccc9-4c3f-84f0-a1f3332f0173/96d93613-5cb8-45d2-9b7c-5a0b8e85c7ca>
- Børne- og Ungdomsudvalget (2016) *Styrelsesvedtægt for Folkeskolen i Københavns Kommune med bilag. Vedtaget af Borgerrepræsentationen 13. Marts 2014*. Lokaliseret d. 18.05.2016 på <http://www.kk.dk/artikel/styrelsesvedt%C3%A6gt-folkeskolen-i-k%C3%B8benhavns-kommune>
- Collin, F. (2003) *Konstruktivisme*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007) *Undervisning af tosprogede elever*. København: Vester Kopi

- Edelmann, M. (2016) *Lærer: Vi svigter de tosprogede elever*. Lokaliseret d. 12.05.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/578638/laerer-vi-svigter-de-tosprogede-elever>
- EMU (2016a) *Om inklusion*. Lokaliseret d. 18.03.16 på <http://www.emu.dk/modul/om-inklusion>
- EMU (2016b) *Dansk som andetsprog supplering – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 18.05.2016 på <http://www.emu.dk/modul/dansk-som-andetsprog-supplering-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Folketinget (2012) *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) – (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.)*. 2011/1 LSV 103. Lokaliseret d. 18.03.2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=141546>
- Halkier, B. & Jensen, I. (2008) Det sociale som performativitet – et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk Sociologi*, 3(19), s. 49-68
- Hardenberg, P. (2015) *Inklusion i folkeskolen – til gavn for hvem?* Odense: Forlaget mellemgaard
- Holmen, A. (2006) 'Pædagogisk praksis' i Karrebæk, M. S. (red.) *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, J. N. (2006) 'Sprogs betydning for tosprogede børn'. I Karrebæk, M. S. (red.) *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Karrebæk, M. S. (red.) (2006) *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014) *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer
- Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (2016) 'Samfundsvidenskabelige metoder, hvad er det?' I Kristensen, C. J. & Hussain, M. A. (red.) *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Kristiansen, S. (2015) 'Kvalitative analyseredskaber'. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014) *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag
- Københavns Kommune (2016) *Modersmålsundervisning*. Lokaliseret d. 18.05.2016 på <http://www.kk.dk/modersmaal>

- Latour, B. (2005) *Reassembling the Social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. United States of America: Cambridge University Press
- Læringskonsulenterne (2016) *Styrk sproget – En guide til at løfte fagligheden for tosprogede børn og unge i skole og fritidstilbud*. Lokaliseret d. 12.05.2016 på <http://www.emu.dk/modul/styrk-tosprogede-elevers-faglighed>
- Madsen, B. (2009) 'Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik der inkluderer'. I Pedersen, C. (red.) *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag
- Madsen, V. (2014) *Hvad Salamanca-erklæringen erklærer*. Lokaliseret d. 11.05.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/545938/hvad-salamanca-erklæringen-erklærer>
- Mercado, M. (2015) *Inklusion må aldrig blive en spareøvelse*. Lokaliseret d. 09.maj.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/573565/inklusion-maa-aldrig-blive-en-spareoevelse>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2013a) *Nyt forsøgsprogram med modersmålsbaseret undervisning*. Lokaliseret d. 23.03.2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/130125-Nyt-forsoesprogram-med-modersmaalsbaseret-undervisning>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2013a) *Tosprogs-Taskforcen indleder samarbejde med 20 kommuner fra hele landet*. Lokaliseret d. 18.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/130130-Tosprogs-Taskforcen-indleder-samarbejde-med-20-kommuner-fra-hele-landet>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015a) *Bag om inklusion – Arbejdet med inklusion i folkeskolen bygger på en række danske og internationale aftaler og principper*. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Inklusion/Bagom-inklusion>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015b) *Regler om inklusion*. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Inklusion/Regler-om-inklusion>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a) *Af rapportering af inklusionseftersynet – Den samlede af rapportering*. Lokaliseret d. 16.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Maj/160511-Inklusionseftersyn-96-procents-maalsætningen-droppes>

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b) *Elevtal i grundskolen (EAK)*. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <http://statweb.uvm.dk/databanken/uvmDataWeb/ShowReport.aspx?report=EGS-bestand-skoletype-herkomst>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c) *Læring og læringsmiljø*. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe>
- Oxford Research (2012) *Slutevaluering af tosprogs-taskforcen i grundskolen*. Lokaliseret d. 12.05.2016 på <https://www.eva.dk/projekter/2009/tosprogs-taskforce-i-grundskolen/projektprodukter/slutevaluering-af-tosprogs-taskforcen-i-grundskolen/view?searchterm=tosprogede>
- Pedersen, K. (1997) *Saglig faglighed – og det problemorienterede projektarbejde*. Forskningsrapportserien, 30. Institut for miljø, teknologi og samfund. Roskilde Universitetscenter
- Rambøll Management (2007) *"Dette virker på vores skole – Erfaringer fra skoler med mange tosprogede elever"*. Lokaliseret d. 12.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2007/Aug/070826-Dette-virker-paa-vores-skole>
- Rambøll Management Consulting (2010) *Mehmet og modkulturen. En undersøgelse af drenge med etnisk minoritetsbaggrund*. Lokaliseret d. 11.05.2016 på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2010/Jun/100603-Hvordan-faar-flere-etniske-minoritetsdrenge-succes-i-folkeskolen>
- Rasborg, K. (2013) 'Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi'. I Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. 3. udgave. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Ratner, H. (2013) *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag
- Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning (2016) *Tanker bag begreberne*. Lokaliseret d. 11.05.2016 på <http://inklusionsudvikling.dk/Tanker-bag-begreberne/Fakta-om-diagnoser>
- Sabri, H. (2016) *Inklusion gennem eksklusion*. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <https://www.folkeskolen.dk/584211/inklusion-gennem-eksklusion->
- Schatzki, T. R. (2001a) 'Introduction: Practice Theory'. I Schatzki, T. R., Cetina, K. K. & von Savigny, E. (red.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge

- Schatzki, T. R. (2001b) 'Practice Mind-ed Orders'. I Schatzki, T. R., Cetina, K. K. & von Savigny, E. (red.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge
- SFI (2012) *Indsatser for tosprogede elever. Kortlægning og analyse*. Lokaliseret d. 11.05.2016 på <https://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2012/evaluering-maj-2012/behold-de-tosprogede-elever-i-klasseundervisningen/?searchterm=tosprogede>
- SFI (2015) *Skoleudvikling med fokus på sprog i al undervisning – implementering og elevresultater af udviklingsprogram til styrkelse af tosprogede elevers faglighed i de to første år*. Lokaliseret d. 11. 05.2016 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Tosprogede/Udviklingsprogrammet-til-styrkelse-af-tosprogede-elevers-faglighed>
- Struve, K. (2009) *Inklusion – ideal og virkelighed*. Århus C: ViaSysteme
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015) 'Interviewet: samtalen som forskningsmetode'. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Tonsberg, S. (2013) Ordbog i inklusion. *UCC Magasin – Velfærd i virkeligheden*. 10.09.2013, s. 33
- UCC Professionshøjskolen (2016) *Tegn på sprog – et 9-årigt forsknings- og udviklingsprogram*. Lokaliseret d. 18.05.2016 på <https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/didaktik-og-laeringsrum/projektoversigt/tegn-paa-sprog>
- Udenrigsministeriet (2009) *Bekendtgørelse af FN-konvention af 13. December 2006 om rettigheder for personer med handicap*. BKI nr. 35 af 15.09.2009. Lokaliseret d. 09.05.2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=127181>
- Undervisningsministeriet (1997) *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning – Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet – Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994*. København: Gyldendal
- Undervisningsministeriet (2001) *Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning for tosprogede elever*. BEK nr. 536 af 12.06.2001. Lokaliseret d. 18.03.2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=23742>
- Undervisningsministeriet (2002) *Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde samt fra Færøerne og Grønland*. BEK nr. 618 af 22.07.2002. Lokaliseret d. 18.03.2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=23979>



Undervisningsministeriet (2014) *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. BEK nr. 690 af 20.06.2014. Lokaliseret d. 18.03.2016 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=163934>