

Subjektiveringsmuligheder til flersprogede elever med dyslektiske vanskeligheder

"... at jeg måske, inde i mit hoved, har puttet dem ind i en kasse og har tænkt 'Det er den slags vanskeligheder vi arbejder med her og ikke ordblindhed...'"

"...jeg har mere tænkt, at det handlede om noget andet, fx hendes tosprogethed. At hun er tosproget og der muligvis ikke er så meget overskud i hjemmet..."



Forsidebillede lokaliseret den 30. Maj 2021 på: <https://www.nytimes.com/2020/06/02/parenting/kids-books-racism-protest.html>

Institut for Kultur og Læring
Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet
København
Dato: 31.05.2021
Antal anslag: 234.727

Specialestuderende: 10. semester
Mette Magnevall (20191492)
Hatice Filikci (20191510)

Specialevejleder: Jin Hui Li

Abstract

This thesis examines which possibilities of subjectivation multilingual students are offered in a school context. At the same time, the thesis examines the significance of these possibilities of subjectivation for the detection of multilingual students with dyslexic difficulties.

The theme in focus here is the subjectivities of the students. The study takes place in a public school in Copenhagen.

The research is based on qualitative interviews with three different teachers as well as observations made in the classrooms of the teachers. The empirical data is analyzed on the basis of Michel Foucault's thoughts about the power-knowledge relation including the concept of discourse, as it examines which truth and knowledge is produced amongst multilingual students in a school context based on teachers' interaction with the multilingual students.

The thesis analyzes how truths and knowledge about multilingual students affect teachers' approach and forms of expression towards the multilingual students who have reading and writing difficulties and dyslexic difficulties. Furthermore, the thesis wants to examine which subject positions multilingual students are offered in a school context. This is done by involving intersectionality in order to illuminate on which social categories are at stake in relation to multilingual students subjects. Based on the empirical evidence of the thesis, it can be documented that an inequality is created in the primary school between multilingual and white students. This is evident in the thesis analysis, where it is noted that teachers, by virtue of discourses, have an understanding that multilingual families are not well-functioning and lack knowledge of the world's cultural and linguistic repertoire. This has an impact on the possibilities of subjectivation that teachers offer multilingual students with reading and writing difficulties. The inequality is further documented when multilingual students based on empirical evidence are positioned as “deviant” and “abnormal” in relation to the norm around the white monolingual student. This position means that monolingual white students are presented with more options in dealing with their reading and writing difficulties than multilingual students. The thesis can thereby conclude that multilingual students with reading and writing difficulties face inferior conditions than monolingual white students, which results in multilingual students being underrepresented in the category of dyslexic students in public school.

Indhold

Indledning.....	5
Problemstilling.....	7
Præsentation af feltet	8
Begrebsafklaring.....	9
State of the art	13
Danmark	13
Sverige	14
England.....	16
Teori.....	17
En poststrukturalistisk tilgang.....	17
Den usynlige magt.....	19
Magt, viden og sandhed.....	21
At skabe subjekter.....	22
Intersektionalitet.....	24
Crenshaws og tilgangens tilblivelse	24
Intersektionalitet i en nær kontekst.....	26
Kategorien race - racialisering.....	27
Metodologi	29
Oversigt over empiri.....	29
Kort præsentation af informanterne	30
Etnografisk feltarbejde	31
Selvetnografi – eksotisk velkendt	33
Observationsskema	34
Interviews.....	34
Semistrukturerede interviews.....	35
Interview som dialog.....	37
Refleksive overvejelser.....	38
Vores samarbejde.....	40
Etiske overvejelser - en del af holdet.....	41
Analysestrategi.....	42
Analyse	44

Analyse 1.del	44
Identificering af den flersprogede - et intersektionelt blik	44
Sproget som social kategori	45
Sammenfatning	51
Diskurser og sandheder omkring flersprogede elever	52
Sammenfatning	58
Analyse 2.del	58
Flersprogede elever i en blandet klasse.....	59
Placering i klassen og manglende anerkendelse.....	64
Sammenfatning	68
Yasmin og Mehmet - subjektmuligheder	69
Flersprogede og lave forventninger	71
Sammenfatning	76
Analyse 3.del	77
Tests.....	77
Tilbud på Villing Skole	80
Sammenfatning	84
Manglende tilbud – forældrenes skyld	85
Sammenfatning	89
Perspektiverende diskussion.....	90
Konklusion	93
Artikel	96
Litteratur	100

Indledning

Gode læsefærdigheder er en vigtig ressource for at kunne mestre skolens mange fag. Der er derfor et konstant fokus på, hvordan folkeskolen klarer denne opgave. På baggrund af haltende resultater fra forskellige nationale og internationale undersøgelser, har indsatsen for at fremme gode læse- og skrivefærdigheder hos skoleelever, været højt prioriteret i Danmark siden 1990'erne (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll, 2014, s. 1–4). I forlængelse af blandt andet PISA¹ - og PIRLS²-undersøgelser er der som led i folkeskolereformen i 2013 nedskrevet en aftaletekst, hvor målet er at løfte fagligheden i dansk, herunder læsning hos folkeskoleeleverne. Samtidig fremgår det i teksten, at målet er at reducere andelen af elever med læse- og skrivevanskeligheder (ibid.).

Der har derfor været igangsat mange tiltag for at styrke og udvikle elevernes læsefærdigheder i folkeskolen. Den nuværende regering har som led i ovennævnte mål afsat et stort beløb til at styrke faglige kvalifikationer inden for læsning med fokus på elever med læse- og skrivevanskeligheder, herunder ordblindhed (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2020).

Det er vigtigt, at skolen og lærerne har viden om læse- og skrivevanskeligheder, herunder ordblindhed. Viden om hvordan man identificerer ordblindhed, bedst støtter ordblinde elever og håndterer de udfordringer, der er omkring eleven (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2020, s. 11). Ordblindhed kan komme til udtryk på forskellige måder, hos forskellige elever. Hos nogle elever opdages ordblindhed tidligt og hurtigt, mens ordblindhed hos andre elever ikke er så udtalt og måske først bliver opdaget senere i livet. Fælles for alle ordblinde elever er, at læse- og skriveudviklingen generelt er en del langsommere og mere energikrævende, end hos ikke-ordblinde elever (Oakhill et al., 2015, s. 15).

Ordblindhed bliver karakteriseret som en funktionsnedsættelse, hvor individet har vanskeligheder ved at tilegne sig skriftens grundlæggende lydprincip og dermed har svært ved at afkode ord. Oftest

¹ "PISA står for: The Programme for International Student Assessment. Undersøgelserne gennemføres af Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)" (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll (firma), 2014, s. 1)

² "PIRLS står for: The Progress in International Reading Literacy Study. Det er et international studie af 4. classes elevers læseniveau. Det gennemføres af the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)" (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll (firma), 2014, s. 1)

har ordblind elever med deres udfordrende læse- og skrivefærdigheder, en langsom og besværet afkodning af ord, som også går ud over deres forståelse af det de læser (Elbro, 2015, s. 15).

Ifølge et vidensnotat fra Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, udgør ordblind elever i folkeskolen omkring 7 % af en årgang, hvilket betyder, at der i gennemsnit er to ordblind elever i hver eneste folkeskoleklasse landet over (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2020, s. 5). Antallet kan variere, men tallet understreger samtidigt, at alle lærere med stor sandsynlighed har ordblind elever på tværs af deres klasser. På grund af deres læse- og skrivevanskeligheder klarer disse elever sig oftest fagligt dårligere end deres ikke-ordblind jævnaldrende kammerater. Ligeledes er der en større risiko for, at de får personlige og sociale udfordringer i skolen, som kan have stor betydning for deres trivsel og skolegang. De faglige og sociale udfordringer i skolen kan præge eleverne i en negativ retning og det ses, at disse elever ikke altid formår at gennemføre en ungdomsuddannelse. EVA nævner blandt andet, at der i 2018 var dobbelt så mange ordblind elever, som ikke gennemførte en ungdomsuddannelse, sammenlignet med jævnaldrende unge uden ordblindhed (ibid.). Hertil påpeger undersøgelsen vigtigheden af særlig tilrettelagt undervisning, som tager højde for ordblind elevers vanskeligheder og udfordringer. En særlig tilrettelagt undervisning kan skabe bedre vilkår for, at disse elever kan følge med i timerne og dermed udvikle sig fagligt og socialt (ibid.)

”En undersøgelse fra 2019 viser, at frafaldet på ungdomsuddannelserne er mindre blandt elever, der modtager specialpædagogisk støtte på baggrund af ordblindhed, sammenlignet med ordblind elever, der ikke har modtaget denne støtte. Herudover har støtten både en positiv betydning for elevernes karakterer og deres overgang til videregående uddannelser” (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2020, s. 5). Derfor er der, de seneste par år, kommet yderligere fokus på ordblindhed og hvordan folkeskolen kan støtte elever med ordblindhed. Dette fokus har primært været rettet mod etsprogede elever med dansk som modersmål (Gellert, 2009; Elbro, 2007). Tilsvarende har fokus på flersprogede elever primært været omkring deres faglige præstationer og dårlige resultater.

Gennem årene har der været begrænset forskning og viden, der specifikt har haft fokus på ordblindhed blandt flersprogede børn (Gellert, 2009). Oftest bliver de to kategorier, det at være flersprogede eller ordblind, betragtet som to adskilte og aktuelle udfordringer i folkeskolen. Udforsker man Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside bekræftes denne

adskillelse af de to kategorier, som værende to selvstændige områder af udfordringer i folkeskolen. Fra ministerielt hold pointeres og prioriteres vigtigheden af indsatsen i forhold til opsporing og særligt tilrettelagt undervisning for ordblinde elever. Vi vil derfor argumentere for, at manglende fokus og viden omkring ordblindhed hos flersprogede elever kan lede til, at flersprogede elever, potentielt bliver en overset gruppe.

Problemstilling

Under udarbejdelsen af dette speciale er vi blevet opmærksomme på, at der i Danmark er et yderst begrænset fokus på ordblindhed hos flersprogede elever i folkeskolen. Og det til trods for, at både ordblindhed og flersprogede elever særskilt har et relativt stort fokus. For, at elever kan komme godt igennem skole- og uddannelsessystemet i Danmark, er der sat ressourcer af til indsatsen på ordblindeområdet (Børne- og undervisningsministeriet, 2020a). Hvis ordblindhed opdages i tide, og den rette undervisning tilbydes, er det med til at give den enkelte elev en tryk og god skolegang. Modsat kan uopdaget ordblindhed medføre en negativ betydning for elevens trivsel og skolegang (ibid.).

Elever med flere sprog er ikke noget nyt fænomen i den danske folkeskole, og der har igennem tiden, mere eller mindre konstant, været et stort fokus på disse elevers ringe læse- og skriveresultater (Horst, 2017, s. 15). Tilsvarende er læse- og skrivevanskeligheder, herunder ordblindhed, heller ikke noget nyt fænomen i den danske folkeskole. Begge områder har, hver for sig, udpræget politisk og samfundsmæssig bevågenhed. Derfor undrer det os, at områderne i højere grad ikke er sammenvævede. Samtidig viser enkelte danske undersøgelser, at flersprogede elever oftest er underrepræsenterede, når det gælder ordblindhed (Gellert, 2009, s. 20). Vi er derfor interesseret i at undersøge hvad der ligger til grund for denne underrepræsentation. Interessen for feltet er skabt ud fra personlige erfaringer fra vores tidligere arbejde som folkeskolelærere.

Som et forsøg på at gøre specialet så transparent som muligt finder vi det relevant kort at tilkendegive hvem vi er og fremskrive vores motivation for specialet. Baggrunden for at beskæftige os med ordblindvanskeligheder hos flersprogede elever, er den manglende opmærksomhed på feltet. Som tidligere uddannet lærere, har vi haft vores gang på forskellige folkeskoler. I kraft af vores professionsfunktioner, som henholdsvis læsevejleder og dansk-som-andetsprogsvejleder, har det været muligt for os at beskue det manglende fokus på flersprogede ordblinde elever i

folkeskolen. Vi har været samarbejdende kollegaer på samme folkeskole i 5 år. Vores interesse omkring feltet opstod, da vi i et projekt sammenflettede vores forskellige videns- og funktionsområder. Her blev det tydeligt for os, at der på skolen var et uberørt område, når det gjaldt flersprogede elever og ordblindhed. Denne indsigt gav os yderligere bevidsthed om, at skolens flersprogede elever var underrepræsenterede, som ordblinde. Eksempelvis viste det sig, at kun én flersprogede elev var diagnosticeret som ordblind. Fra vores tid som lærere og vejledere ved vi, at det er den enkelte lærers opgave at få tilrettelagt indsatser, der tilgodeser de enkelte elevers forskellige behov. Dermed er det også lærerens opgave at samarbejde med læsevejlederen og få indstillet elever med læse- og skrivevanskeligheder til udredning for ordblindhed. Det betyder, at læreren er den, der har det største kendskab til elevernes faglighed, og dermed har en afgørende rolle i relation til eleverne og i forhold til, hvilke muligheder de enkelte elever tilbydes.

Ovenstående overvejelser og undren vil være omdrejningspunktet i dette speciale og er komprimeret til følgende problemformulering:

Hvilke subjektiveringsmuligheder tilbydes flersprogede elever i en skolekontekst og hvilken betydning får disse muligheder for opsporing af flersprogede elever med dyslektiske vanskeligheder.

For at kunne besvare ovenstående problemformulering er vi interesseret i at undersøge, hvordan lærerne på en given folkeskole interagerer med flersprogede elever, og der igennem få indblik i den praksis de bevæger sig i. Vi vil i nedenstående afsnit præsentere genstandsfeltet, som danner rammen for vores indsamlet empiri. Efter præsentation af feltet fremlægges en begrebsafklaring.

Præsentation af feltet

Vi har valgt at indsamle empiri på Villing Skole (navnet på skolen er anonymiseret), som er en skole, som vi tidligere har været ansat på. Skolen er valgt, da det i specialeskrivningsperioden ikke var muligt at søge adgang til andre skoler, grundet covid-19. Da vi begge har haft en tilknytning til skolen muliggjorde det en lettere adgang.

Villing Skole er placeret i en forstad til den københavnske Vestegn. Skolen har 754 elever indskrevet og ca. 60 lærere. Ca. 1/3 af skolens elever er flersprogede. Ved indskrivning af en elev

på skolen, er det skolens sekretær, der på baggrund af en indskrivningsblanket, noterer om eleven er flersprogede.

Vi har fundet det relevant for vores undersøgelse at indsamle informationer om organisering af skolens ordblinde elever og har gennem uformelle samtaler med skolens personale, indsamlet nedenstående informationer.

I skoleåret 2020 var der 17 ordblinde elever og 8 elever, der i en digital ordblindetest placerede sig i kategorien 'fonologisk usikker'. Elever der placeres i denne kategori, har flere af de samme udfordringer, som elever, der er placeret i kategorien 'ordblind', dog uden at være det. På oversigten over ordblinde og fonologisk usikre elever på Villing Skole, er det ikke registreret om eleverne har et eller flere sprog. Ud fra elevernes navne fortæller skolens læsevejleder, at en af eleverne på listen er flersprogede.

For at blive indstillet til den digitale ordblindetest på Villing Skole skal eleven efter egen lærers udsagn, og på baggrund af kommunale læsetests, samt læsevejlederens vurdering, vise tegn på fonologiske vanskeligheder. Det er en afvejning, og på baggrund af dialog mellem dansklærer og skolens læsevejleder, om den enkelte elev bliver indstillet til ordblindetest eller ej. I forbindelse med den digitale ordblindetest foretager skolens læsevejleder yderligere tests, der kan understøtte den digitale tests resultater. Elever, der i den digitale ordblindetest, bliver erklæret ordblinde får efterfølgende tilbudt et 'digitalt penalhus', en computer med adgang til programmer, der kan lette skolearbejdet. Derudover tilbydes eleverne undervisning på Villing Skole, der er tilrettelagt ud fra elevens behov og skolens ressourcer. I kommunalt regi kan elever med ordblindhed få tilbudt et 12 ugers kursus på en af kommunens andre skoler, der huser en særlig afdeling for elever med dyslektiske vanskeligheder. Villing Skole skal ansøge om at få elever på kurset og ikke alle elever bliver tilbudt en plads.

Begrebsafklaring

Vi vil i nedenstående afsnit gøre rede for begreber, der knytter sig til vores undersøgelse.

I nærværende speciale anvender vi to forskellige begreber, når vi skal beskrive elever, der som udgangspunkt har et andet modersmål end dansk. Vi anvender begreberne *tosprogede* og *flersprogede*.

Tosprogede elever

Undervisningsministeriet definerer i en bekendtgørelse tosprogede elever, som elever, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, lærer dansk (Retsinformation, 2016). Betegnelsen tosprogede dækker både over elever, der reelt kun taler ét andet modersmål end dansk, og børn, som mestrer flere sprog, herunder dansk.

Begrebet tosprogede er den mest anvendelige betegnelse i folkeskolen, hvilket også kommer til udtryk, når vores informanter omtaler elever fra deres respektive klasser. I interaktion med vores informanter har vi valgt at anvende betegnelsen tosprogede, da det er det begreb, som informanterne oftest selv anvender.

Flersprogede elever

Når vi som studerende har været i interaktion med feltet, har vi anvendt betegnelsen tosprogede i et forsøg på at være objektive i den skolekontekst, vi har bevæget os i. Uden for feltet og i nærværende speciale anvender vi betegnelsen flersprogede. Det gør vi, fordi vi mener, at betegnelsen tosprogede har en negativ medbetydning. Samtidig vurderer vi, at mange elever i dag har mere end et sprog.

Dansk som andetsprog - DSA

Faget Dansk som andetsprog, DSA, er et fag i fagrækken, hvor der kan gives undervisning til elever med flere sprog i grundskolen. Folkeskoleloven tilskriver, at undervisningen i DSA skal gives i det omfang og af en varighed, der modsvarer den enkelte elevs behov og forudsætninger. Det er derfor op til den enkelte skoleleder at afgøre, hvor meget og hvor lidt støtte den enkelte elev skal have (Retsinformation, 2016). Undervisningen kan foregå som supplerende undervisning eller basisundervisning. Vores informanter på Villing skole henviser i vores empiri til DSA, som i nærværende speciale skal betragtes som supplerende undervisning.

'Vis hvad du kan' – et sprogscreeningsmateriale

Informanterne fra vores indsamlet empiri, henviser flere gange til sprogscreeningsmaterialet 'Vis hvad du kan'. Det oprindelige formål med materialet er at afdække flersprogede småbørn og flersprogede elevers sproglige kompetencer med hovedvægt på barnets danskkundskaber.

Målgruppen for sprogscreeningsmaterialet er flersprogede småbørn og flersprogede børn, som skal begynde i skole, samt flersprogede børn, som skifter skole i løbet af deres skolegang.

Sprogscreeningsmaterialet kan medvirke til at sikre, at der på den enkelte skole bliver sat ind med en ekstra indsats, når en elev har brug for det (Børne – og Undervisningsministeriet, 2007).

På Villing Skole anvendes materialet bredt af skolens DSA-lærere og ikke kun til screening af små børn og skoleskiftere.

Digital ordblindetest

Ordblindetesten er udviklet af undervisningsministeriet i samarbejde med blandt andet Center for Læseforskning og Københavns Universitet. Ordblindetesten er et redskab til at identificere ordblindhed. Den kan tidligst tages fra foråret 3. klasse og skal medvirke til at sikre, at ordblinde elever fremadrettet skal kunne deltage ligeværdigt i skolens undervisning på trods af deres læsevanskeligheder (Børne- og Undervisningsministeriet 2020b)

Læseløft

Er et program på Villing Skole, der er tilrettelagt af skolens læsevejledere. Programmet tilbydes 2-4 elever med læse- og skrivevanskeligheder i hver af skolens 1.- 3. klasser. Programmet er struktureret og tilrettelagt med den enkelte elevs læsning og skrivning for øje.

Hogrefe

Vores informanter henviser i de forskellige interviews til Hogrefetesten. Henvisningen er til det standardiseret prøvemateriale 'Skriftsproglig udvikling', som dækker hele spektret fra bogstavkendskab til stavning og læsning i 0.-8. klasse. Ønskes test af elevernes afkodning anvendes en ordlæseprøve. Elevernes læseforståelse kan afdækkes i prøver til sætnings- og tekstlæsning (Hogrefe, 2017). Det er kommunalt besluttet, hvornår og hvilke prøver der skal tages på Villing Skole.

Læse – og skrivevanskeligheder

Læsning er en sproglig aktivitet hvor eleven, der skal lære at læse, skal kunne mestre en række forskellige færdigheder. Først og fremmest skal eleven kunne identificere bogstaverne. Dernæst skal eleven kunne lyden på de enkelte bogstaver, for derefter at kunne trække disse lyde sammen til et ord. Derudover skal eleven forstå, hvad ordet betyder (Elbro, 2014, s. 43). Den enkelte elevs læseniveau er et produkt af elevens færdigheder i afkodning og sprogforståelse (Elbro, 2014, s. 33).

Hvis én af komponenterne, afkodning eller sprogforståelse, ikke fungerer, resulterer det i manglende læse- og skrivefærdigheder, hvor ordblindhed kan være årsagen.

Afkodning

Afkodning er den proces, hvor den alfabetiske kode knækkes og eleven identificerer de enkelte ords lyde. Afkodningen handler således om den tekniske del af læseprocessen og i den sammenhæng må der arbejdes med fonologisk opmærksomhed, dvs. forholdet mellem sproglyde og bogstaver. I en sådan opmærksomhed kræves det, at eleven må forstå, at det talte ord deles op i smådele, hvilket igen kræver, at man fokuserer på, hvordan ord lyder og hvilke lyde et ord består af (Elbro, 2014, s. 31).

Sprogforståelse

Sprogforståelse er den proces, der foregår ud over afkodningen og har at gøre med sproglig bearbejdning og med selve tolkningen af det læste ud fra sammenhængen i teksten (Elbro, 2014, s. 21). Hvis en elev både kan afkode og forstå tekstens sprog, så er det givet, at eleven kan læse.

Ordblindhed – dysleksi og læse- og skrivevanskeligheder

Ordblindhed eller dysleksi kan være arvelig og kan kendes ved, at den ordblinde har karakteristiske vanskeligheder med at lære at afkode det skrevne ord (Elbro, 2014, s. 283). Udfordringer med skriftens lydprincip fører til yderligere vanskeligheder i forbindelse med stavning, da stavefærdigheder i endnu højere grad end læsefærdigheder bygger på udnyttelse af skriftens lydprincip (Elbro, 2014, s. 275). I nærværende speciale anvender vi ordblindhed og dysleksi, som sidestillet begreber, ligesom vi sidestiller begreberne læse- og skrivevanskeligheder og dyslektiske vanskeligheder.

Siden 2015 har Undervisningsministeriet gjort det muligt for landets skoler at screene for ordblindhed. Dette gøres med en 'Digital ordblindetest', som kan tages fra foråret 3.klasse. Inden eleven indstilles til en ordblindetest, skal der være tydelige tegn på ordblindhed, som har været forsøgt afhjulpnet med systematisk og direkte undervisning i skriftens lydprincip.

State of the art

Vi vil i det følgende afsnit belyse den forskning, der er gjort omkring dette speciales problemfelt. I en dansk kontekst findes der en del litteratur om ordblindhed blandt etsprogede elever med dansk som modersmål (Elbro, 2007, Svendsen, 2020). Tilsvarende findes der viden og litteratur om læsning og skrivning på andetsprog (Holmen & Lund, 2001; Holm & Laursen, 2000). I sammenligning hermed er der kun gennemført ganske lidt forskning med fokus på ordblindhed blandt flersprogede elever. Der er begrænset litteratur med specifikt fokus på flersprogethed og ordblindhed. Som én af de få i Danmark, har vi inddraget Anna Steenberg Gellert, for dernæst at vende vores blik mod udlandet.

Danmark

I 2008 har Anna Steenberg Gellert, som er lektor ved Københavns Universitet, udarbejdet rapporten *“Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog - en faglig og pædagogisk udfordring”* for Undervisningsministeriet på vegne af Dansk Videnscenter for Ordblindhed (Gellert, 2008). Rapportens formål er at skabe forbedring for identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog ud fra eksisterende undersøgelser og litteratur fra ind- og udland. Yderligere fremhæver rapporten den manglende forskning og fokus inden for området omkring flersprogethed og ordblindhed.

Gellerts rapport har til formål at fremlægge behandling af problemstillingen vedrørende identifikation og undervisning af flersprogede ordblinde. Rapporten har et primært fokus på det fonologiske aspekt og de eksisterende identifikationsproducenter med udgangspunkt i testmateriale.

Vi mener, at rapporten mangler at have blik for lærernes interaktion og tilgang til eleverne, som en vigtig faktor for identifikationsprocessen. Rapporten problematiserer ikke den del af identifikationsprocessen, som vi kalder for opstartsfasen. Det vil sige den del, der omhandler lærernes opmærksomhed og henvisning til nærmere undersøgelse for ordblindhed. Gellert berører meget sparsomt lærernes rolle i forhold til visitationsprocessen, som vi mener, er en vigtig del af problemfeltet og bør have opmærksomhed.

Rapporten har indledningsvis fokus på centrale aspekter og karakteristika for læsning og stavning på modersmål. Her fremhæves ordblindhed, samt de tilhørende vanskeligheder ved læse- og

skrivefærdigheder på modersmålet. Efterfølgende sætter Gellert fokus på læse- og skrivefærdigheder ved tilegnelse af andetsprog, hvor hun inddrager vigtige resultater af undersøgelser fra ind- og udland. I rapporten nævner Gellert en række faktorer, som har betydning for tilegnelse af læsning og skrivning på andetsprog, som blandt andet, hvor nært modersmålet er beslægtet med andetsproget, samt kvaliteten af den praksisundervisning, der tilbydes på andetsproget. Endvidere tydeliggør Gellert forskellige læse- og skrivevanskeligheder hos flersprogede i mødet med andetsproget. Her fremhæves ordblindhed hos flersprogede. Hun beskriver, at identificering af ordblindhed hos flersprogede kan være komplekst, og afhængig af forskellige faktorer. Gellert behandler spørgsmålet om identifikation blandt flersprogede ved at beskrive den eksisterende procedure med et primært fokus på forskellige testmaterialer. Dette med henblik på kommende projekter og forbedring af identifikation og undervisning af flersprogede elever med ordblindhed.

I rapporten refererer Gellert desuden til flere internationale undersøgelser, som peger på, at flersprogede børn er kraftigt underrepræsenterede blandt elever, der testes og diagnosticeres som ordblinde. Det betyder oftest, at disse børn ikke modtager den specialundervisning, som de burde. Gellert fremhæver, at der ligeledes er begrænset forskning og undersøgelser af området i Danmark. I rapporten berører hun kort, at der er gjort to mindre undersøgelser, der viser flersprogede børns underrepræsentation i forbindelse med ordblindevanskeligheder.

Med ovenstående betragtninger bliver vi bekræftet i den manglende forskning, der vedrører problemstillingen omkring flersprogede elever med ordblindhed i en dansk kontekst. Derfor finder vi det relevant at undersøge feltet, med fokus rettet mod lærerens tilgang til flersprogede elever, samt lærerens påvirkning i opsporingsprocessen af ordblindhed.

Sverige

Vi har valgt at kaste et blik mod vores nordiske naboland, Sverige, for at belyse landets foreliggende forskningsbidrag til feltet. Der findes ikke mange nordiske undersøgelser, der specifikt har undersøgt, dysleksi hos flersprogede elever.

Vi vil i det følgende fremhæve Christina Hedman, som er professor i svensk som andetsprog ved *'Institutionen för språkdidaktik'* ved Stockholms Universitet i Sverige. Hendes forskning

omfatter udvikling og anvendelse af sprog og litteracy hos flersprogede børn og unge. Vi vil i det følgende berøre hendes afhandlingsprojekt *'Läs- och skrivsvårigheter hos spansksvensktalande högstadieungdomar'* (Hedman, 2009).

Afhandlingen tager udgangspunkt i eksperimentelle casestudier af spansk - og svensktalende børn med læse- og skrivevanskeligheder. Det overordnede mål med undersøgelsen er at bidrage til et øget kendskab til, hvordan skriftsproglige udfordringer hos flersprogede børn kan give sig til udtryk. Dette gøres for at fremme en mere sikker identifikation og styring af ordblindhed hos disse børn. Afhandlingens teoretiske udgangspunkt er en fonologisk forklarende model for dysleksi og ligger i tråd med psykologisk og pædagogisk forskning. Afhandlingen benytter og præsenterer både kvantitative og kvalitative resultater på gruppe- og individuelt niveau.

Hedman konstaterer, at der skal tages et større hensyn til elevernes sprogindlæringshistorie og deres sproganvendelse. Ligeledes fremhæver hun, at der i identificeringen af dysleksi hos flersprogede findes to mulige faldgruber; over- og underdiagnosticering. Overdiagnosticering indebærer, at dysleksi identificeres hos flersprogede elever, som i grunden ikke har disse vanskeligheder.

Underdiagnosticering betyder, at dysleksi ikke identificeres hos en elev, som rent faktisk har disse vanskeligheder eller, at vanskelighederne ikke identificeres tidligt nok. Inden for dysleksiforskningen betragtes risikoen for underdiagnosticering af flersprogede dyslektikere højere, hvilket ifølge Hedman kan skyldes lærernes lavere forventninger til elever med et minoritetssprog. Som konsekvens hertil kan være omgivelsernes manglende opmærksomhed på den enkelte elevs læse - og skrivevanskeligheder. I afhandlingens resultater fremgår der eksempler på overidentificerede elever, som ikke viser nogle indikationer på dysleksi, men som lærerne fejlbedømmer, blandt andet fordi de ikke tager højde for elevens modersmål. Samtidig viser undersøgelsen, at en stor andel af eleverne er underdiagnosticeret, hvilket medfører, at de ikke får adgang til de muligheder og støtteressourcer, der findes.

Hedman er en af Sveriges førende inden for feltet omkring flersprogede børn og dysleksi, men i hendes afhandling beskæftiger hun sig primært med fonologiske aspekter vedrørende flersprogede børns læse- og skrivevanskeligheder. Det er begrænset, hvordan hun undersøger lærernes rolle og deres samspil med eleverne, som element for diagnosticering af dysleksi, hvilket er et område, som vi finder interessant at belyse yderligere i dette speciale.

England

I de to foregående præsentationer blev vi bekræftet i den manglende forskning i henholdsvis Danmark og Sverige, hvorfor vi har søgt at få indblik i forskning fra England.

Cline og Frederickson tydeliggør og bidrager med konkrete forslag til, hvordan man i praksis kan løse og håndtere flersprogede elevers underrepræsentation af dysleksi, dog med primært fokus på gængse testmaterialer (Cline, T., & Frederickson, N. 1999). Cline og Frederickson nævner lærerne, som en vigtig faktor for opsporing af dysleksi hos flersprogede elever, men det er ikke et dybdegående aspekt i artiklen. Dette er et aspekt, som vi finder relevant at beskæftige os med i nærværende speciale. Vi er opmærksomme på, at artiklen er af ældre dato, men grundet den begrænset forskning på området, bidrager artiklen alligevel til at belyse elementer indenfor feltet.

Artiklen har fokus på dysleksi hos flersprogede elever i England og fremlægger, at flersprogede elever er underrepræsenterede i forhold til ordblindhed. Formålet med artiklen er at belyse, hvordan traditionelle tilgange og procedurer til identifikation af ordblindhed, formår at underidentificere flersprogede børn med ordblindhed. Derfor undersøger og diskuterer Cline og Frederickson de mest anvendelige definitioner og metoder, der bruges til at identificere dysleksi hos elever i England, hvor IQ-test er den mest fremtrædende del. Analysen af testene anvendes efterfølgende til at fremhæve udfordringer hos flersprogede elever, som har dyslektiske udfordringer.

I artiklen kritiseres brugen af IQ-test i forbindelse med diagnosticering af dysleksi, da den mangler pålidelighed og gyldighed for flersprogede børn, hvis sprogkundskaber i engelsk stadig er under udvikling. Desuden pointeres flere fokuspunkter, som en del af processen for at sikre, at de flersprogede børns særlige behov ikke bliver overset og dermed bliver underrepræsenterede som ordblinde. Hertil diskuteres vigtigheden i at skabe retfærdige vurderingsmetoder, som kan anvendes inden for rammerne af god praksis.

Afslutningsvis inddrager artiklen forskning og litteratur om definition og identifikation af dysleksi, som baseres på fonologi. Hertil forholder artiklen sig til det at analysere fordele og begrænsninger ved fonologisk baseret definitionen af dysleksi. Til at dokumentere hvordan flersprogede elever sandsynligvis vil blive bedre tjent med en fonologisk baseret definition frem for en IQ-baseret frembringes flere videnskabelige analyser i artiklen.

Fælles for ovenfor nævnte rapport, afhandling og artikel er, at de alle, i større eller mindre grad, beskæftiger sig med de udfordringer, som flersprogede elever med dyslektiske udfordringer bliver stillet overfor, i skolesystemet. Her kan vi argumentere for, at de alle primært fokuserer på det fonologiske aspekt i forhold til flersprogede og dysleksi. I relation til nærværende speciale, fremhæver den eksisterende forskning ikke den del af feltet, som vi finder relevant at belyse. I dette speciale har vi ikke fokus på det fonologiske aspekt, men ønsker blandt andet, på et relationelt niveau, at belyse hvilke subjektmuligheder lærerne tilbyder flersprogede elever i folkeskolen. Med dette fokus ønsker vi at bidrage til en viden omkring, hvordan lærerne handler i en skolepraksis, når de er i interaktion med flersprogede elever, der har dyslektiske udfordringer.

Teori

Da nærværende speciale er skrevet i et retrospektiv, er nedenstående teoriramme bygget op omkring en vekselvirkning mellem et teoretisk afsæt, som tog form under feltarbejdet og et afsæt, der tog form under bearbejdning af vores indsamlet empiriske materiale. Undervejs blev det tydeligt for os, at specifikke kategorier og begreber blev aktiveret indirekte hos lærerne, hvilket vi til at begynde med ikke selv tillagde nogen særlig værdi.

Vi vil i følgende afsnit udfolde vores videnskabsteoretiske afsæt, for dernæst at inddrage Michel Foucaults tanker omkring magt og viden, og hans forståelse af subjektets skabelse i et moderne samfund. Efterfølgende inddrager vi intersektionalitetsbegrebet, da dette i relation til Foucaults tænkning, danner et solidt fundament for vores analysearbejde. Her vil vi ydermere uddybe kategorien race, som er den kategori, som aktiveres implicit i vores undersøgelsesfelt.

En poststrukturalistisk tilgang

I nedenstående vil vi fremlægge det videnskabsteoretiske afsæt, som er bærende for måden at betragte vores undersøgelsesfelt på. Intentionen med specialet er at undersøge interaktionen mellem lærerne og de flersprogede elever i en skolekontekst. Her vil vores fokus være på, hvordan lærerne italesætter og interagerer med flersprogede elever. Derudover vil vi redegøre for

hvilke subjektmuligheder disse elever tilbydes igennem lærerens anvendelse af forskellige diskurser og viden om flersprogede elever. Sproget omkring de flersprogede elever står centralt for vores undersøgelse og har betydning for, hvordan lærerne forstår den virkelighed der omgiver dem i mødet med flersprogede elever (Stormhøj, 2006, s. 16).

Yderligere er det vores intention at belyse hvilke praksismuligheder flersprogede elever med dyslektiske udfordringer, tilbydes i kraft af lærernes konstrueret opfattelse af disse elever. En opfattelse, der er skabt ud fra sproget, diskurser og viden om flersprogede. Vi har med ovenstående betragtninger valgt poststrukturalisme, som videnskabsteoretisk ståsted for vores speciale.

Poststrukturalisme kan ikke betragtes som en egentlig teori om viden, men snarere som antifundamentalistiske tænkemåder, som har fokus på de sproglige, kulturelle eller institutionelle strukturer, der er forudsætningen for erkendelsen (Stormhøj, 2006, s. 13). Formålet er at udfordre de selvfølgeligheder, der er inden for den videnskabelige viden (Esmark & Laustsen, 2015, s. 289). Poststrukturalisme er en kritisk tilgang til strukturerende begreber og normative forestillinger, hvor fokus er på de bagvedliggende strukturer, som udtrykker ulighed og magt. (Esmark & Laustsen, 2015, s. 289). I poststrukturalisme betragtes hverken virkeligheden, viden, sandheder eller mennesket som statiske størrelser. Disse anskues som foranderlige og diskursivt konstituerede størrelser (Stormhøj, 2006, s. 165). Virkeligheden betragtes i poststrukturalismen, som diskursivt konstrueret, det vil sige, at virkeligheden bliver skabt gennem sprog og diskurser (Stormhøj, 2006, s. 33).

Den viden der frembringes i den poststrukturalistiske forskning, har til formål at identificere og definere det, vi taget for givet. Med en kritisk undersøgende tilgang kan man på den måde åbne op for andre måder at handle og anskue verden på (Stormhøj, 2006, s. 20). Dette ligger i forlængelse af vores interesseområde i nærværende speciale. Vi vil anvende det poststrukturalistiske greb til at stille os undersøgende over for lærernes praksis med de flersprogede elever. Målet er at belyse og identificere hvilke selvfølgeligheder og diskurser lærerne trækker på i deres beskrivelse af flersprogede elever. Dette for at anskue hvilke statiske kategorier disse elever skabes i, og hvilken indflydelse det har på de praksismuligheder der stilles til rådighed til eleverne.

Den usynlige magt

Michel Foucault er en fransk filosof, som blev født i 1926 i det sydvestlige Frankrig. I dag anses Foucault, som en af de mest anvendte tænkere i den akademiske verden indenfor humaniora og dele af samfundsvidenskaben. Han har igennem sit arbejde bidraget til etablering af en delvis ny videnskabelig arbejdsmåde og har haft stor indflydelse på omskabelse af forskellige centrale idéer og begreber (Nilsson, 2010, s. 13-16). Mange af hans idéer og begreber, som for eksempel magt, diskurs, disciplin og seksualitet, kommer i hans arbejde til udtryk på en 'ikke-let-tilgængelig måde', idet hans tanker oftest stiller vores indlejret vaneforestillinger på hovedet (Nilsson, 2009, s. 16). Vi vil til at begynde med præsentere Foucaults magtbegreb, idet vi finder begrebet relevant for vores undersøgelse. Det vil give os mulighed for at undersøge, hvordan magten udøves i lærer-elev relation i skolekontekst, hvor fokus er på flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder og dyslektiske udfordringer. Vi vil med begrebet belyse, hvordan magtfænomenet former lærernes tanker og gøren i relation til flersprogede elever med disse vanskeligheder.

Med sine undersøgelser søger Foucault at analysere, hvorledes magt fungerer i det moderne vestlige samfund. Som tidligere nævnt vender han vores vaneforestillinger på hovedet, hvilket han også gør med magtfænomenet. Magt beskrives hos Foucault, som værende komplekst, og står i kontrast til den traditionelle opfattelse af magt, som mennesket ofte anser som noget, man kan erhverve, eje eller miste. Foucault beskriver magt, som et allestedsnærværende fænomen, og kendetegner den som udøvende. Han pointerer, at magt udelukkende eksisterer som aktivitet og den gennemsyrrer alle aspekter af vores adfærd og handlinger (Foucault, 1994, s. 98–99)

”Magten er allestedsnærværende: ikke fordi det er den privilegium at sammenfatte alt i sin uovervindelig enhed, men fordi den skabes hvert øjeblik, på alle punkter eller snarere i ethvert forhold mellem to eller flere punkter. Magten er overalt; hvilket ikke skyldes, at den omfatter alt, men at den kommer alle steder fra” (Foucault, 1994, s. 98).

Magt anses som en 'usynlig force', som eksisterer i det skjulte og indvirker på alt, både på vores tanker og gøren om os selv, og vores omverden. Den er forankret i sociale relationer og det er magten, der former os mennesker til subjekter. (Foucault, 1994, s. 99-100). Det betyder, at magten ikke kun tillægges en negativ værdi, men også fremstår som noget positivt. Pointen er ifølge Foucault, at magten ikke længere begrænser, dominerer eller undertrykker os, men netop former os

som subjekter (Foucault, 1994, s.142-144). Dermed mener han også, at magt antager forskellig form over tid, og i højere grad er knyttet til ledelse og styring, frem for straf og opkrævning (Foucault, 1994). Vi finder det betydningsfuldt at pointere, hvordan magten, som en 'usynlig force', kommer til udtryk i lærerens relation til klassens elever. Vi vil benytte Foucaults magtbegreb til at analysere hvordan lærerens tanker og gøren med flersprogede elever har indvirkning på hvilke subjektmuligheder disse elever tilbydes.

Foucault præsenterer og skelner imellem forskellige magtformer - *governmentality*, *den disciplinære magt* og *biomagt*. Ifølge Foucault har hver magtform forskellige former for teknikker og teknologier. Han beskriver teknik som selve handlingen og teknologi, som værende den viden, der knyttes til den bestemte teknik (Foucault, 1977).

I "*Surveiller et punir - Naissance de la prison*", som udkom i 1975 (Foucault, 1977) (Overvågning og straf), bliver hovedvægten lagt på den disciplinære magt. Historisk skildrer Foucault hvordan fængslet som en straffemåde for kriminelle, er blevet erstattet af "fængselsmæssige" discipliner i vores moderne tilværelse (Foucault, 1977, s. 162-163). Kendetegnet for denne form for magt, er ifølge Foucault, dens altomfattende normalisering og kontrolproces. Den har til formål at skabe lydige og normaliserede samfundsborgere på alle samfundsniveauer, idet den har spredt sig ud over alle samfundsinstitutioner. Magt går forud for institutioner og er ikke identisk med specifikke institutioner (Foucault, 1977, s. 165-166). Med fokus på normalisering, anvendes eksamination og undersøgelse, som primær vurderingsteknik i det moderne samfund. Dermed bliver der også skabt rum og system for afvigelse og særtræk (Foucault, 1977, s.167-168).

Vi vil i nærværende speciale benytte Foucaults disciplinerende magtbegreb til at belyse hvordan magt udøves i lærer-elev-relation i en skolekontekst, hvor der i praksis anvendes tests og undersøgelser, som vurderingsteknik i forbindelse med normaliseringsprocessen. Med fokus på de forskellige subjektiveringsmuligheder lærerne og skolen diskursivt tilbyder flersprogede elever, vil vi også få indblik i og fremanalysere normen på Villing Skole. Herigennem kan vi belyse, hvilken indvirkning den konstruerede norm har på de praksismuligheder disse elever tilbydes i forbindelse med deres læse- og skrivevanskeligheder.

Magt, viden og sandhed

Vi vil koncentrere os om Foucaults tanker omkring magt-viden-relationen herunder diskursbegrebet, da vi i nærværende speciale er interesseret i at undersøge hvilke sandheder og viden, der bliver produceret om flersprogede elever i en skolekontekst, ud fra lærernes praksis i interaktion med de flersprogede elever. Dermed kan vi analysere, hvordan sandheder og viden om disse elever påvirker lærernes tilgang og udtryksformer over for flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder og dyslektiske udfordringer. Ifølge Foucault er magt uløseligt forbundet med viden, og er med til at skabe os som subjekter. Foucault mener, at mennesket styres og styrer sig selv gennem forskellige magtrelationer, som er forbundet med viden og diskurser. Magt og viden findes i enhver social relation, som subjekter indgår i. Ifølge Foucault kan viden aldrig studeres alene, og vil altid være influeret af magt (Foucault, 1994, s. 98-100).

Viden er en strategisk og historisk proces, som ikke anses for at være evig gyldig. Foucault mener, at alle samfund har deres egne magtvidensregimer, som har til opgave at producere forskellige sandheder ud fra forskellige diskursive og institutionelle praksisser. Magt og sandhedssystemer er gensidigt forbundne, og skaber viden. Viden er det fænomen, der har fået sandhedskarakter i en sådan grad, at det er blevet en selvfølgelighed i samfundet (Foucault, 1977, s. 152).

Sandhedssystemer bliver ifølge Foucault anset som historiske processer indlejret i specifikke diskurser, som beskrives som følgende:

” La Voix de son maitre bygger på tanken om at diskursen ikke skal opfattes som alle de ting man siger og heller ikke som måden hvorpå de bliver sagt. Diskursen er lige så meget i det som man ikke siger, eller i det som markeres af fagter, attituder, måden at være på, adfærdsmønstre og rumlige dispositioner. Diskursen er helheden af afgrænsede og afgrænsende betegnelser som foregår i de sociale relationer” (Foucault, 1977, s. 144).

Diskurs omtales som en samlet mængde af verbale, materielle og adfærdsmæssige betegnelser som udgør et vidensrum, der henviser til de materielle og verbale spor fra historien. Diskurser er hverken stabile eller evige, fordi de skabes historisk og afhænger af de magtrelationer, der dominerer i en given periode. Foucault mener, at bestemte udtryksformer producerer bestemte teknikker og praksisser, der til gengæld producerer nye udtryksformer og italesættelser (Foucault, 1994, s.104-108).

I nærværende speciale vil vi benytte Foucaults diskursbegreb til at belyse de forskellige subjektiveringsmuligheder flersprogede elever tilbydes ud fra lærernes italesættelser, adfærdsmønstre og ageren. Vi anskuer, at de diskursive elementer og viden om flersprogede elever i en skolekontekst, skaber forskellige praksisser i folkeskolen, som lærerne arbejder ud fra. I forlængelse af dette vil vi i vores analysedel samtidig belyse hvilke praksismuligheder disse elever tilbydes.

At skabe subjekter

I vores analyse vil vi undersøge hvordan subjektet omkring flersprogede elever bliver konstrueret. Til denne undersøgelse vil vi benytte Foucaults tanker omkring, hvordan det moderne samfund skaber og former subjektet.

Ligesom med magt, vender Foucault tidligere vaneforestillinger på hovedet. Forestillinger om at betragte mennesket som et "frit" meningsskabende individ, som har fuld kontrol over eget liv. Foucault mener ikke, at mennesket er en naturgiven og essentiel størrelse, men, at det består af forskellige former for stiftende karakter, som giver sig til udtryk på forskellige måder i forskellige historiske perioder.

"For Foucault er subjektet imidlertid en slags samlebetegnelse for en lang række skiftende kvaliteter, væremåder og betydninger. De subjekter vi er i forskellige situationer, beror på de forskellige regler, normer, diskurser, relationer osv. der omgiver disse situationer" (Nilsson, 2009, s. 166).

Ifølge Foucault kan menneskets holdninger, tanker og adfærdsmønstre altid erstattes af andre tanker og adfærdsmønstre, idet vi konstant påvirker og styrer hinanden, både bevidst og ubevidst, i udøvet magtrelationer. Vi vil i nærværende speciale undersøge hvilke subjektmuligheder flersprogede med læse- og skrivevanskeligheder tilbydes, ligesom vi ønsker at belyse hvordan disse subjektmuligheder positioneres.

Foucault pointerer, at gennem magt og viden bliver mennesket formet som subjekt idet visse adfærdsmønstre, kroppe og diskurser bliver identificeret med det normaliseret subjekt. Det vil sige,

at subjektet bliver et produkt af de forskellige magtteknikker og magtteknologier, der med tilpas korrektioner, reguleringer, vurderinger og regelsystemer skaber homogene og lydige subjekter. Dermed vurderes subjektet i forhold til, hvorvidt det handler inden for eller uden for normen (Foucault, 1994, s.143-148). Det betyder, at der skabes grupper af mennesker som betegnes som afvigere, fordi normalisering skal ses som en aktivitet, der indordner mennesker på en dualistisk skelsættende måde. Idet vi styrer og kontrollerer hinanden inden for normative forestillinger, skaber vi også fastlåste subjekter som fx 'fagligt stærke elever' eller 'fagligt svage elever'. Ifølge Foucault leder dette til at kompleksiteten udebliver og vi fastholder hinanden i forskellige positioner. Foucault fremhæver, at viden og de forskellige magtteknologier, som gennem historien har haft stor indvirkning på krop og sjæl hos mennesket, har formidlet sandheden og diskursen om hvordan subjektet bør være (Nilsson, 2009, s. 165). Med udgangspunkt i Foucaults tanker om subjektiveringsbegrebet, vil vi undersøge hvilke positioner læreren tilskriver de forskellige elever, ud fra blandt andet den tilgængelige diskurs og kropslig status, i form af fx etnicitet og race. Med det in mente vil vi se på, hvilke tilbud og begrænsninger, der viser sig ved denne subjektspostionering, som flersprogede elever skabes i, i processen med opsporing af dysleksi.

Ud over Foucault, henter vi inspiration fra den danske professor Dorthe Staunæs. I sin forskning anvender hun Foucaults begreber om diskurser og subjekter, til at undersøge subjektiveringsprocesser i folkeskolen. Hun beskæftiger sig med konkrete tilblivelser af subjekter i en skolekontekst og beskriver hvordan etablering af disse subjekter får konsekvens og betydning for de positioner og tilbud, der er til rådighed i folkeskolen. Hun beskriver, at subjekter skabes gennem diskurser, og bestemte diskurser indebærer bestemte subjektpositioner, som bestemte elever kan handle i. Det vil sige, at diskurser er med til at konstruere specifikke subjektpositioner med specifikke subjektiveringstilbud (Staunæs, 2004, s. 55-57). Hun mener, at "*Subjektivering er en fortløbende tilblivelsesproces, der afhænger af de tilgængelige diskursive og sociale praksisser og er såvel betinget af som producerende for fordelingen af magt*" (Staunæs, 2004, s. 57). Med dette citat ledes vi videre til inddragelse af begrebet intersektionalitet.

Intersektionalitet

Ved inddragelse af intersektionalitet vil vi kunne belyse hvilke sociale kategorier, der sammenvæves i konstruktionen af flersprogede elevers subjekttilblivelse.

Begrebet intersektionalitet anvendes oftest som et analytisk værktøj til at belyse og analysere kompleksiteten i samfundet, både på et strukturelt og identitetsmæssigt niveau (Crenshaw, 1991).

Ved at anvende intersektionalitetsbegrebet ønsker vi at undersøge om forskellige sociale kategorier i en sammenvævning, skaber specifikke betydningsdannelser af ulighed og positionering i forhold til lærernes tilgang til de forskellige elever. Dermed kan vi også belyse hvilken betydning det har på et strukturelt niveau på skolen i forhold opsporing af dysleksi hos eleverne.

Som fundament for vores analytiske konstruktion introducerer vi derfor intersektionalitetstilgangen med udgangspunkt i den amerikanske juraprofessor Kimberle Crenshaw.

Crenshaws og tilgangens tilblivelse

Begrebet intersektionalitet spirede frem i slutningen af 1980'erne, da den sorte kvindelige amerikanske juraprofessor Kimberle Crenshaw udbredte begrebet på et teoretisk plan (Jensen, Qvortrup & Christensen, 2020, s. 76). Crenshaw lancerede begrebet i sin artikel "*Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color*" for at belyse, hvordan sorte amerikanske kvinder bliver marginaliseret og undertrykt i flere sammenhænge i samfundet (Collins & Bilge, 2016, s. 80-81).

Crenshaw tager i artiklen udgangspunkt i sorte arbejderklassekvinders erfaringer med at blive udsat for vold og overfald. Hun mener, at disse kvinder er i en særlig underprivilegerede position i samfundet, fordi de er marginaliserede i mere end én sammenhæng (Collins & Bilge, 2016, s. 82). I forlængelse af det mener vi, at flersprogede elever med dysleksi er marginaliserede og usynlige i folkeskolen, hvilket blandt andet kan begrundes ud fra tidligere betragtninger om manglende studier og litteratur på området. På et politisk og et strukturelt niveau er der i vores optik et manglende fokus på området, hvor det viser sig, at flersprogede elever med ordblindhed er underrepræsenterede.

Crenshaw pointerer, at de sorte arbejderkvinder er i en særlig situation, fordi de udsættes for undertrykkelse i forhold til deres køn og racemæssige position. De to kategorier får et helt specifikt udtryk, når de gensidigt krydser hinanden. Derfor er Crenshaw kritisk over for både den hvide-

kvinde-dominans i kvindebevægelsen og den sorte-mand-dominans i antiracistiske bevægelser (Crenshaw, 1991, s. 1242-1244)

“Because of their intersectional identity as both women and of color within discourses that are shaped to respond to one or the other, women of color are marginalized within both”

(Crenshaw, 1991, s. 1244).

Da identitet ikke kan defineres ud fra enten køn eller race, bliver de sorte kvinder ofte usynlige blandt forskellige bevægelser, som oftest kun fokuserer på dét at være kvinde eller dét at være sort (Crenshaw, 1991, s. 1244). Crenshaw belyser hvordan voldsramte sorte kvinder, grundet deres underprivilegerede specifikke situation, bliver ekskluderet fra offentlige systemer, som egentlig har til opgave at hjælpe voldsramte kvinder. Hun pointerer, at disse systemer oftest er bygget på forestillinger ud fra et hvidt middelklassesyn på kvinder. Dermed betoner hun specifikt den strukturelle form for undertrykkelse, som disse sorte kvinder udsættes for (Crenshaw, 1991, s.1258-1262). Samtidig belyser Crenshaw yderligere, hvordan den sorte antiracistiske bevægelse i praksis også undertrykker og ekskluderer de sorte kvinder. Hun argumenterer for, at bevægelsen kun repræsenterer sorte mænd, som imidlertid ikke ønsker fokus på vold- og overfaldsramte sorte kvinder, fordi de mener, at dette fokus vil svække forsøgene på at fremstille sorte fællesskaber positivt (Crenshaw, 1991, s. 1253-1254).

Vi kan med Crenshaws tanker drage parallel til vores undersøgelse. Sætter vi dette speciales overordnet problemstilling omkring flersprogede elever med dysleksi i relief til Crenshaws betragtninger omkring sorte kvinders usynlighed, hvor deres identitet oftest bliver konstrueret ud fra én social kategori (race/køn), kan vi se en vis analogi. Ligesom de sorte kvinders marginalisering og usynlighed i forskellige bevægelser, er der i Danmark et ensidigt fokus på enten det at være flersprogede elev i folkeskolen i forhold til sproglige (faglige) udfordringer (Khawaja 2001; Horst 2017) eller et fokus kun på dysleksi i forhold til etsprogede elever (Elbro, 2007). Som tidligere nævnt, fremkommer der sjældent eksempler, hvor fokus er rettet mod sammenvævning af begge kategorier.

Overordnet fremlægger Crenshaw i artiklen, at sorte kvinders oplevelser med undertrykkelse har rod i samfundets magtstrukturer, og hertil inddrager hun strukturel intersektionalitet for at tydeliggøre,

hvordan vold og overfald mod disse kvinder, grundlæggende er forbundet med deres positionering i forhold til race og køn. Hun fremhæver, at kategorier er socialt konstrueret og har konsekvenser for individet, da hun mener, at strukturelle magtrelationer er knyttet til kategorierne (Crenshaw, 1991).

Intersektionalitet i en nær kontekst

Begrebet intersektionalitet bliver i Danmark ofte beskrevet med forskellige termer, en teori, en tilgang eller et perspektiv. Uanset betegnelsen er kendetegnet for intersektionalitet det særlige fokus på samspillet mellem forskellige sociale kategorier, som klasse, race, køn, etnicitet, seksualitet, alder, mv.

Intersektionalitetstilgangen gør op med kønsforskningens oprindelige præmis, at køn er den primære kategori. Intersektionalitet understreger, at køn altid indgår i sammenvævning med andre kategorier (Jensen, 2012, s. 276). Den danske professor i socialpsykologi, Dorte Staunæs, fremhæver, at sociale kategorier ikke bør gives aksiomatisk primat i empirisk forskning, fordi det ikke er muligt på forhånd at vurdere køn eller race, som den mest betydningsfulde kategori. Hun mener, at kategorierne konstituerer hinanden og bør i den sammenhæng analyseres samtidigt (Staunæs, 2004, s. 59-62). Eksempelvis er det en nødvendighed at inddrage etnicitet, race, klasse mv. når der tales om flersprogede elever.

I nærværende speciale er vi interesseret i at anvende intersektionalitet til at få indsigt i, hvorvidt de enkelte elever tildeles et aksiomatisk primat. Vi ønsker at undersøge om de flersprogede elever fremhæves ud fra en primær kategori eller om deres subjekter konstrueres som kompleksiteter bestående af flere sammenvævede kategorier.

Intersektionalitetsbegrebet, stammer fra det engelske ord "intersection", og kan på dansk oversættes til "gadekryds" eller "skæringspunkt". Det metaforiske begreb illustrerer, at begrebets fokus er at begribe flere kategorier på én gang og analysere den betydningsdannelse der sker i krydset ved sammenvævning af de forskellige kategorier (Jensen & Christensen, 2011, s. 72). Det er i skæringspunktet, at sociale forskelle produceres og der dannes magtasymmetrier, dominansprincipper og fastlåste identitetsbærende ulighed. Begrebet skaber ramme for individets identitetsdannelsesproces og positionsforhold på et strukturelt niveau (Blok & Bagge Laustsen,

2019, s. 97–98). I forlængelse af kategoriernes sammenvævning, er det vigtigt ikke at lægge kategorierne og deres virkning sammen, som et regnestykke, da resultatet altid vil være komplekst. I stedet pointeres det såkaldte ”ikke-additive princip”, som henviser til, at forskellige magthierarkier og identitetspositioner gensidigt konstituerer hinanden og derigennem skaber helt specifikke udtryk og resultater. Det betyder, at kategorierne opnår en anden betydning ved sammenvævning, som kan medvirke til, at kategorierne enten overdriker, underkender eller helt ophæver hinanden (Jensen, 2012, s. 272).

Vi vil anvende intersektionalitetsbegrebet til at beskue hvilken betydningsdannelse der sker i krydset ved sammenvævning af kategorien ”flersprogede” og kategorien ”dyslektiske udfordringer”, for at belyse om ovenstående kategorier overdriker, underkender eller helt ophæver hinanden. Med denne viden kan vi ydermere undersøge, om sammenvævningen skaber ulige positioneringer blandt eleverne i klassen.

Kategorien race - racialisering

Inden udarbejdelsen af vores feltarbejde var vores hensigt at anvende det intersektionelle perspektiv til at undersøge hvilke sociale kategorier, der sammenvæves med flersprogede i en skolekontekst. Efter kritiske refleksioner er vi nået frem til en erkendelse om, at kategorien race, af lærerne indirekte bliver aktiveret i vores indsamlet empiri. Det er en kategori som ikke direkte italesættes af lærerne, men bruges aktivt i identificeringen af eleverne. Vi finder det derfor nærliggende at fokusere på race og racialiseringsprocesser.

På internationalt plan er der større fokus på kategorien race end i Danmark. Diskussioner om race, racediskrimination og racialisering undlades og bagatelliseres i Danmark. I en dansk kontekst undlades ofte diskussioner om kategorien race, fordi den forbindes med racisme og 2. verdenskrig. Dermed bliver race ikke forenelig med fortællinger om det rummelige Danmark, hvor der er plads til alle (Li & Yang, 2022, s. 3). Ideologisk set definerer Danmark sig selv som en farveblind nation, hvor begrebet farveblindhed illustrerer idéen om, at vi ikke ser eller lægger mærke til race (Li & Yang, 2022, s. 3). Denne farveblindhed skal desuden ses i forhold til det danske velfærdssamfund med ideen om lige rettigheder til alle (Andreassen & Myong, 2017, s. 97). Farveblindheden vil dog forårsage, at racediskrimination usynliggøres og dermed underkender den racialet minoriseredes oplevelser og livsbetingelser (Li & Yang, 2022, s. 3).

I et historisk perspektiv kan race defineres, som en ideologi, der har haft til formål at inddele forskellige folkeslag i hierarkiske kategorier baseret på kropslig farve (Hervik, 2015, s. 32). Denne biologiske raceinddeling blev i kolonitiden endnu mere tydelig i mødet med den nye verden og ”de primitive mørke fremmede” (ibid.). Her blev menneskeracen opdelt i to kategorier, hvor hvide europæere anskuede sig selv som dannet og civilisereret folk. De havde i kraft af deres konstruerede ideologi om den hvide mands overherredømme, til mission at hjælpe primitive mørke folk til et frelst og civiliseret liv. Raceopdeling opstod for at selekttere mennesker i to modsatrettede kategorier. En hvid civiliseret race og en mørk primitiv race (Hervik, 2015, s. 32-33).

Selvom race ikke længere anses som en biologisk opdeling af menneskeracen, har den, som social konstruktion, stadig konsekvenser for vores ageren med hinanden. Det afgørende i dag er, at der eksisterer diskrimination på baggrund den socialt konstrueret race (Li & Yang, 2022, s. 2). Race får betydning i forbindelse med racialisering, som er den proces ” (...) hvor kategoriseringen af de biologiske eller kulturelle kendetegn bruges til at identificere en større gruppe af befolkningen. Den kollektive identitetstilskrivning går forud for det enkelte individ, hvis motiver og handlinger tolkes ud fra gruppens træk. Denne gruppe tilskrives negativt ladede kendetegn, som bruges til at retfærdiggøre krav om sanktioner og straf” (Hervik, 2015, s. 36).

I racialiseringsprocessen inddrages både biologiske kendetegn, som blandt andet hudfarve og kulturelle kendetegn, som blandt andet beklædning. Det muslimske tørklæde, kan nævnes som et eksempel, idet det giver anledning til at tilskrive kvinden en bestemt betydning, hvor hun bliver udpeget af omgivelserne, som medlem af en bestemt ”race” (Hervik, 2015 s. 37).

Det betyder, at personer tilskrives raciale betydninger, der beror på stereotype forestillinger, hvor de ”andre (mørke)” kendetegnes ud fra generaliserende identiteter og karaktertræk, som er negativt ladet (Li & Yang, 2022, s. 1).

Metodologi

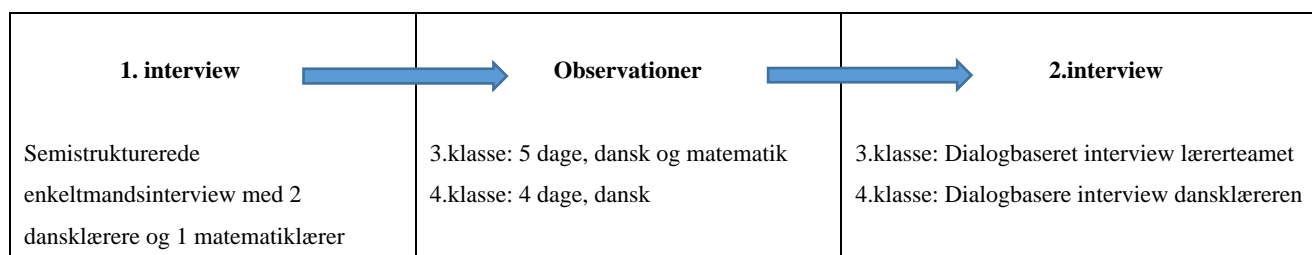
I det følgende afsnit præsenteres specialets metodiske overvejelser i forbindelse med indsamling af empiri, samt de specifikke refleksioner, vi har gjort os i forbindelse med indsamlingsprocessen.

Vi har valgt at benytte kvalitative metoder, som et metodisk greb til at begribe vores problemstilling, der har fokus på hvilke subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes af lærerne og hvilken betydning det har for opsporingen af ordblindhed. Med kvalitative metoder kan vi med direkte kontakt til undersøgelsesaktørerne opnå forståelse af, og indsigt i, sociale fænomener og relationer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16). Med denne tilgang ønsker vi at få indsigt i lærernes praksis, ud fra deres oplevelser og refleksioner, og samtidig udforske deres adfærd og samspil med flersprogede elever. Det betyder, at vi vil få mulighed for at studere og tolke lærernes interaktion og tilgang til de flersprogede elever, for dermed at kunne belyse hvilke subjektmuligheder disse elever tilbydes. Derigennem vil vi analysere, hvilken betydning dette har for opsporing af dysleksi hos flersprogede elever.

Oversigt over empiri

Vores indsamlet empiriske materiale bliver omdrejningspunkt for vores analyse, som anvendes i samspil med de teoretiske perspektiver. Vi finder det dermed relevant at præsentere den indsamlet empiri, samt at belyse hvordan de forskellige typer af empiri er produceret og behandlet. Vi anskuer de forskellige typer af empiri, som brikker i et pulsespil, der tilsammen illustrerer, hvilke subjektmuligheder flersprogede tilbydes af lærerne. Dette vil vi anvende til at belyse hvilken betydning disse subjektmuligheder har for lærernes håndtering og opsporing af flersprogede elevers dyslektiske udfordringer.

Nedenstående er en grafisk illustration, der giver et overblik over vores feltarbejde og det indsamlet empiriske materiale:



Første interview blev afholdt ugen inden vi lavede observationer. Her tog interviewet udgangspunkt i en interviewguide med specifikke hovedspørgsmål (Bilag 15). Denne interviewrunde havde til hensigt at få indsigt i lærernes generelle forståelse af klassen og eleverne, herunder lærernes og skolens holdninger og praksiserfaringer med flersprogede og flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder. De enkelte interviews blev afholdt på skolen og varede ca. 30 minutter. Efter at have foretaget semistrukturerede interviews, påbegyndte vi observationer i 3.klasse, hvor vi skiftevis observerede klassen i 5 dage. Grundet Covid-19 var undervisningsdagene skemalagt anderledes. Klassen havde kun dansk og matematik på skemaet, hvor de havde hele fagdage skiftevis mellem dansk og matematik. Desuden havde de relativt korte undervisningsdage med fire lektioner (klokken 08:00-12:00) pr. dag. Den anden uge observerede vi i en 4. klasse, hvor de havde dansk hele ugen, da matematiklæreren var sygemeldt. Vi observerede undervisningen i fire dage og på samme vis havde denne klasse også korte undervisningsdage på fire lektioner. Under vores feltarbejde blev vi enige om at afslutte vores feltarbejde med et nyt interview i forlængelse af vores tidligere interview og observationer. Vi opnåede den erkendelse efter en del refleksioner, som vi gjorde os i processen og mødet med feltet. Vi fandt det relevant for vores undersøgelse, at lærerne systematisk og konkret italesatte deres tilgang til samtlige elever i klasserne. Derfor foretog vi det afsluttende interview, som et dialogbaseret interview, hvor lærerne fik mulighed for at deltage sammen. En mulighed, som lærerne i 3.klasse benyttede sig af.

Vi har med et metodisk greb produceret forskellige typer af empiri, som er følgende:

Fem interviews, som er transskriberet ord for ord. Observationer, der er gjort i to forskellige klasser med noter og refleksioner fra det sete i undervisningen. Dette er efterfølgende renskrevet, ligesom noter fra uformelle samtaler også er blevet det.

Kort præsentation af informanterne

Som nævnt tidligere er der foretaget to forskellige slags interviews med vores tre informanter, som alle er lærere på Villing Skole. Forud for interviewene er der indgået en mundtlig aftale, hvor informanterne har indvilget i at deltage i projektet, såfremt deres rigtige navne ikke indgår i specialet. Til at begynde med var tanken, at vi også skulle interviewe en fjerde lærer, der er matematiklærer i 4. klasse. Men han havde desværre ikke lyst til at være en del af vores empiriindsamling. På informanternes foranledning er de i nærværende speciale blevet anonymiseret.

Camilla; Camilla er 36 år, hvid etsprogede og dansklærer i 4. klasse og underviser desuden klassen i engelsk og idræt. Camilla har været uddannet lærer i 10 år og har haft klassen siden 1. klasse.

Chalotte; Charlotte er 32 år, hvid etsprogede og dansklærer i 3. klasse. Hun underviser desuden klassen i fagene engelsk og billedkunst. Camilla har været uddannet lærer i 3-4 år og har undervist klassen i knapt et år, hvoraf flere af undervisningsugerne har foregået digitalt.

Maria; Maria er 34 år, hvid etsprogede og underviser 3. klasse i matematik og idræt. Hun har haft klassen siden 1. klasse. Tidligere har hun undervist eleverne i natur/teknik.

Etnografisk feltarbejde

Den metodiske tilgang vil i nærværende speciale tage udgangspunkt i etnografisk inspireret feltarbejde. Tilgangen er valgt, da den kan give indsigt i at ”... *identificere kvaliteten i den verden, der studeres*” (Hastrup, 2010, s. 55). I dette speciale vil den etnografiske tilgang give et indblik i et mellemmenneskeligt felt, hvor vi vil undersøge hvordan lærerne italesætter og interager med flersprogede elever. Etnografisk feltarbejde bliver beskrevet som en betegnelse for den kvalitative empiriske metodetilgang, hvor forskeren gennem sin tilstedeværelse, som deltagerobservatør, studerer genstandsfeltet og den sociale kontekst (Saltofte, 2016, s. 13).

Et feltarbejde finder altid sted i et spændingsfelt mellem det enkelte menneske og det sociale fællesskab.

Den kontekst vi observerer i, er positioneret og tager form i det sociale, kulturelle og materielle rum, handlinger og udsagn kan ikke løsrives fra denne kontekst (Saltofte, 2016, s. 14). Vi vil i dette speciale analysere og undersøge hvordan lærerne skaber, tilskriver og konstruerer mening og betydning i forbindelse med sociale kategorier og positioner. På baggrund af vores etnografiske observationer og interviews, vil vi i analysedelen se på hvilke mønstre og strukturelle træk, der fremkommer i forbindelse med lærere og elevers interaktioner, og hvad det har af betydning for opsporingen og håndteringen af flersprogede elever med dyslektiske udfordringer.

I feltarbejde ses deltagerobservation, som en hovedmetode, hvor man undersøger den gældende sociale verden, for at opnå viden om sociale fænomener ved et performativt engagement (Saltofte, 2016, s. 28). Under vores feltarbejde har vi et ønske om ikke at være ”fluen på væggen”, da vi

mener, at det vil være uhensigtsmæssigt for vores undersøgelse ene og alene kun at fungere, som observatører og ikke på nogen måde være deltagende. Samtidig vurderer vi, at det ville være umuligt, da vi tidligere har haft vores gang på skolen, som lærere. Deltagerobservationer inkluderer også uformelle samtaler og hverdagslignende interaktioner med forskellige aktører og af den grund har vi ikke kunnet undgå at være nogenlunde deltagende på lige fod med informanterne. Samtidig har vi dog været opmærksomme på vigtigheden i at balancere mellem involvering og distance, for at undgå ”blindhed” i forhold til indforståetheder (Saltofte, 2016, s. 33). En distance, der i denne sammenhæng vil muliggøre en analyse af feltet (Staunæs, 2004, s. 77). Under vores observationer, deltog vi i den udstrækning det gav mening, havde en elev for eksempel brug for hjælp og henvendte sig til os, tilbød vi vores assistance.

Med inspiration fra Staunæs, har vi kombineret vores deltagende observationer med positioneret feltarbejde. Positioneret feltarbejde placerer sig mellem ’deep-hanging-out’, aftaleantropologi og dialogisk forskning (Staunæs, 2004, s. 75). Staunæs beskriver ’deep-hanging-out’, som en metode, hvor man som forsker ’hænger ud’ i feltet uden at have et egentlig formål. Med begrebet ’deep’ er ens observationer som forsker samtidig er præget af, at man har sin opmærksomhed sanseligt rettet mod alt, hvad der sker, da alt der studeres og opleves kan bruges til noget (Staunæs, 2004, s. 76). Vi ”hang ud” med informanterne forskellige steder på skolen og ikke kun i klasserummet. Dette kan begrundes i vores ønske om at opnå indsigt i, og viden om, vores problemfelt i forskellige kontekster. For os var det eksempelvis interessant at opleve informanternes samtale med andre lærere på skolen omkring flersprogede elever og samtidig opleve lærernes tilgang til flersprogede elever uden for en faglig kontekst fx i pauserne, i arbejdsrummet eller på lærerværelset. Da ’deep-hanging-out-metoden’ er en tidskrævende metode har vi ladet os inspirere af den og har kombineret den med det Staunæs beskriver som ’aftaleantropologi’. ’Aftaleantropologi’ er en observationsform, hvor man med de involverede parter, aftaler hvornår man kan være til stede (Staunæs, 2004, s. 76). At indgå aftaler omkring tilstedeværelse har givet god mening i forbindelse med indsamling af empiri til nærværende speciale. Det har betydet, at vi kunne deltage i undervisningen, når vi selv havde en opfattelse af, at det gav allerbedst mening i forhold til klassens forskellige aktiviteter. Ulempen ved ikke at indgå i fællesskabet i den mere klassiske antropologiske forstand, hvor tid ikke umiddelbart er en faktor, er, at vi som specialestuderende kan få en mere fragmenteret oplevelse af feltet (ibid).

Selvetnografi – eksotisk velkendt

Vi har, som tidligere beskrevet bevæget os i et felt, som på mange måder har været genkendeligt for os. Genkendeligt fordi vi tidligere har arbejdet som lærere på den skole, som er genstand for vores undersøgelsesfelt. Som tidligere ansat på skolen har vi derfor en naturlig adgang til feltet. Mats Alvesson definerer selvetnografi således i sin artikel "(..) a study and a text in which the researcher-author describes a cultural setting to which s/he has a "natural access", is an active participant, more or less on equal terms with other participants. The researcher then works and/or lives in the setting and then uses the experiences, knowledge and access to empirical material for research purposes" (Alvesson, 2003, s. 174)

At være tæt forbundet med det felt man undersøger, kan ifølge Alvesson udmønte sig i, at man som forsker også kan føle et stort ansvar overfor det, man undersøger. Det vil sige, at man som forsker er loyal overfor feltet og kan have svært ved at se, hvad der i virkeligheden rører sig (Alvesson, 2003, s. 167). Hos os har det indgående kendskab til feltet netop gjort, at vi har haft en stor interesse i at stille os kritiske overfor feltet. Som både tidligere lærere og vejledere for læsning og skrivning og DSA på skolen, har vi erfaret et manglende fokus omkring vores valgte problemfelt og er blevet bekendte med underrepræsentationen af flersprogede elever inden for ordblindhed. Et andet aspekt ved at være en del og bekendt med det felt man undersøger er, at man får mulighed for at komme helt tæt på (Alvesson, 2003, 168). Dette kan dog samtidig skabe udfordringer, idet vi deler fælles erfarings- og vidensbaggrund med informanterne. Det kan hindre os i at sætte spørgsmålstejn ved forhold, der opleves som selvfølgelige og kan give udfordringer med at udforme relevante og interessante spørgsmål til nogen, man kender i forvejen. Alvesson pointerer desuden, at det er forskerens kulturelle kontekst, der i feltarbejdet tages udgangspunkt i, og ikke forskerens egne erfaringer (Alvesson, 2003, s. 175). I den forbindelse vil man som forsker aldrig kunne være helt neutral, da det kan være udfordrende at undersøge noget man i forvejen er en del af (Alvesson, 2003, s. 167). Under vores feltarbejde erfarede vi, at det at bevæge sig i en velkendt kontekst til tider gav os 'blinde pletter', hvilket betød, at vi ikke altid fik stillet de rette og uddybende spørgsmål, da vi på forhånd betragtede svarene, som forudsigelige eller selvfølgelige (Saltofte, 2016, s. 33)

Under den første observationsdag, mødte vi flere af ovennævnte udfordringer, som grundede i den velkendte kontekst, vi befandt os i. Vi fandt det blandt andet problematisk at skrive feltnoter, da en stor del af det vi observerede, allerede var os velkendt. Udvalgelsesprocessen og noteringen blev

derfor diffus for os, idet vi betragtede en stor del af det observerede, som værende selvfølgeligt. Vi reflekterede derfor kritisk over vigtigheden i at have en vis distance til feltet og oplevede det som en nødvendighed i de efterfølgende observationer. For at vi kunne se bort fra alle selvfølgelighederne og få blik for svaghederne i feltet, og tænke på nye måder, var vi nødt til at være bevidste omkring det vi allerede tog for givet.

Observationsskema

I forbindelse med vores observationer har vi inden observationerne udarbejdet et observationsskema (Bilag 6) inspireret af Carsten Rønn (Rønn, 1998, s. 51). Skemaet anvendes til at nedfælde feltnoter mens observationerne står på. I observationssituationen sørgede vi for at nedskrive noterne i stiksordsform, så vi samtidigt kunne bibeholde vores fokus som observatører i feltet. Imens alt stadig var præsent, noterede vi efterfølgende eventuelle tilføjelser, da mængden af information hurtigt kan glemmes, hvis der går for lang tid (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 152). Dog vil der altid være en risiko for, at vigtig information går tabt.

Observationsskemaet, består af to dele, som hjalp os til at observere på en systematisk måde. Den første del hjalp os med at få et overblik over tid og sted og antallet af elever. I denne del noterede vi ligeledes hvilket fag, der blev undervist i og af hvilken lærer, så vi lettere kunne huske konteksten. Den anden del består af to kolonner, hvori vi registrerede aktivitet og vores tanker omkring aktiviteten. Denne del gav os mulighed for at fokusere på den egentlige observation, hvor vi noterede, hvordan elever og lærer agerede sammen og nedskrev vores egne tanker og tolkninger omkring aktiviteterne.

Vi har efterfølgende opnået en erkendelse, der bekræfter, at vores feltnoter ligeledes har været påvirket af udfordringen omkring undersøgelse af et felt, man selv har været en del. Vores notater fremstår en anelse sparsomme, hvilket vi tolker som en effekt af, at vi bevæger os i et velkendt felt

Interviews

Ud over observationer i vores etableret feltarbejde, har vi valgt at udføre interviews med lærerne. Der er store fordele ved at supplere observationer med interviews, da interviews *”(..) giver mulighed for at sammenligne det observerede og erfarede med det, der italesættes”* (Hastrup & et al., 2011, s. 76) Under vores feltarbejde, har vi har valgt at interviewe lærerne over to omgange; før

og efter observationerne. Første interview er udformet som et semistruktureret interview med tilhørende interviewguide (Bilag 15). Andet interview tager form af dialog og bliver foretaget i slutningen af vores feltarbejde. Vi vil i det følgende afsnit fremlægge de to forskellige etablerede interviewformer, for efterfølgende at argumentere for deres relevans for vores undersøgelse.

Semistrukturerede interviews

Første interview med lærerne var udformede som semistrukturerede interviews. Et semistruktureret interview er præget af forudbestemte temaer og spørgsmål, som interviewerens ønsker viden om. Samtidigt giver det også mulighed for at åbne op for nye vinkler, som den interviewede finder relevant for emnet og som dukker op undervejs i interviewet (Hastrup et al., 2011, s. 77). Denne form for interview lægger op til fleksibilitet og åbenhed for nye vinkler med udgangspunkt i forudbestemte temaer/spørgsmål, som vi ønskede viden om. Derfor udarbejdede vi en interviewguide, som indeholder en oversigt over to overordnede temaer og en række hovedspørgsmål med tilhørende uddybende spørgsmål, som vi har fundet relevante til at belyse vores undersøgelse (Thagaard, 2004, s. 97-98). Vi har begrænset vores temaer til at omhandle dysleksi og flersprogede elever på mikro- og mesoniveau. Det ene tema blev behandlet i en klasserumskontekst med fokus på lærer-elev-relation, dette for at få indsigt i hvilke subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes. Det andet tema berørte Villing Skole som organisation og fokus her var på lærerens og skolens håndtering af flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder og dyslektiske udfordringer. At inddele interviewguiden i ovennævnte temaer gav os på den måde mulighed for at belyse vores problemstilling.

De første hovedspørgsmål i interviewguiden er generelle spørgsmål om klassen, læreren og eleverne. Efterfølgende er hovedspørgsmålene præciseret i forhold til flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder, herunder dysleksi. I nærværende speciale, er de semistrukturerede interviews en afspejling og et ønske om at få indsigt i lærernes tilgang og praksiserfaringer med flersprogede elever. Yderligere vil vi opnå indsigt i lærernes og skolens definerede kriterier for forståelse af flersprogede elever med dyslektiske udfordringer, samt deres håndtering af disse udfordringer.

Som udgangspunkt ville vi begge deltage i de forskellige interviews, hvor vi skulle skiftes til at være interviewpersonen. Vi havde forinden vurderet, at denne beslutning ville bidrage til en god og

tryk kontakt med informanterne, fordi vi kunne supplere hinanden under interviewet, være opmærksomme på informantens almene tilstand og stille uddybende spørgsmål. Overraskende oplevede vi, at denne beslutning ikke havde den effekt, som vi først antog. Vi havde en oplevelse af, at lærerne fandt situationen en smule akavet og antageligt havde svært ved at finde ord til, hvordan de skulle formulere deres svar på vores spørgsmål. Vi vurderer, at lærerne i situationen er præget af deres (manglende) viden og erfaring omkring problemstillingen flersprogede og dysleksi. Ifølge Saltofte, som har en antropologisk forståelse af viden, opstår viden i det vi oplever og gør. Viden er i den sammenhæng erfaringsbestemt, hvilket betyder, at vi som individer ikke ved det samme, og desuden er positioneret og situeret i forskellige givne kontekster, hvorfor viden er ulige fordelt (Saltofte, 2016, s. 16-17). I den sammenhæng udtrykker Saltofte: *"Aktørers positioner og praksis leder til, at nogle tilskrives og tiltager sig definitionsmagt i forhold til anerkendelse af relevant viden"* (ibid.). Som specialestuderende i feltet er vi i den sammenhæng opmærksomme på, at vores blik på, og indlevelse i praksis, er styret af relationelt tillært viden om feltet, som er på et andet niveau end informanternes. Vi er bevidste om, at vi i mødet med lærerne tillægger os selv, og bliver tillagt, en særlig definitionsmagt i forhold til relevant viden om flersprogede og ordblindhed. Informanterne, især den første lærer Maria, havde svært ved at udtrykke sig åbent. Hendes kropssprog virkede anspændt, hendes formuleringer fremstod kringlede, hele hendes attitude oplevede vi som undvigende. *"Det er vigtigt at reflektere over, hvad informanten formidler med sit kropssprog. Som også Silverman (2001) påpeger, giver åbenhed over for det, informanten formidler både verbalt og nonverbalt, et mere opfattende grundlag for forståelse af det budskab, informanten vil udtrykke"* (Thagaard, 2004, s. 95).

Som en del af undersøgelsen valgte vi derfor at eksperimentere og udforme det efterfølgende semistruktureret interview med den anden lærer, Charlotte, anderledes, uden Hatices tilstedeværelse. Denne beslutning blev truffet, da vi mener, at vi i mødet med feltet bliver læst på en særlig måde i kraft af vores ydre kendetegn. I kraft af Hatices hudfarve og kulturelle kendetegn antager vi, at informanterne placerer hende i kategorien flersprogede, hvilket antageligt influerer på informanternes måde at agere på. Vi tolker, at deres (manglende) viden, samt Hatices tilstedeværelse gør, at spørgsmålene i interviewsituationen får en anden betydning. Spørgsmålene bliver personlige for lærerne, da de i situationen implicit bliver sat i relief til Hatice. Vi vil senere i dette afsnit yderligere berøre ovenstående refleksioner.

Interview som dialog

Efter at have gennemført semistrukturerede interviews, observerede vi informanternes undervisning over fire-fem dage. Herefter gennemførte vi et afsluttende interview med hver af de lærere vi havde lavet semistruktureret interviews med. Med erfaring fra vores tidligere lærerjob, samt inspiration fra Staunæs & Søndergaard (2005) i forhold til deres tanker om dialogsamtaler, valgte vi at udforme det afsluttende interview anderledes end først besluttet. Dette kan begrundes i et ønske om mere fyldestgørende informationer fra lærerne i forhold til fortællinger og meningskonstruktioner af deres hverdagsforståelser og praksis med flersprogede elever. Formålet med vores undersøgelse er at få indsigt i lærernes forståelser, vurderinger og handlinger af deres virkelighed i mødet med flersprogede elever med dyslektiske vanskeligheder. Vi vurderede, at dialogsamtaler kunne give os indsigt i hvilke diskurser og sandheder omkring flersprogede elever, lærerne trækker på i deres praksis. Derigennem ville vi få indsigt i hvad dét får af betydning for lærernes praksis med opsporing af dyslektiske udfordring hos disse elever.

Staunæs og Søndergaard beskriver, at interviews i kvalitative forskningsmetoder ikke kan defineres som et entydigt redskab, idet der findes utallige måder og metoder at udforme interviews på. Hertil nævner Staunæs & Søndergaard dialogsamtale, som en hensigtsmæssig interviewmetode til at få viden om handlinger, diskurser og normativiteter i en given undersøgelse (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 53). De skriver følgende: *”At gå i dialog betyder at der skal være mulighed for, at begge parter deltager og lytter (..) for at lære det vi ikke ved – og for derigennem at få mulighed for at skabe grundlag for fornyet refleksion over (og plads til varierende forståelser af) virkelighed”* (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 55).

Vi valgte at kombinere dialoginterviewet med en metode, som vi kender fra vores tidligere virke som folkeskolelærere. På vores arbejdsplads gik metoden under betegnelsen klassekonference. Klassekonference går i korte træk ud på, at matematik- og dansklærer, sammen med ledelsen, drøfter samtlige elever i klassen på et fagligt, socialt og personligt plan. Denne interaktion giver tid og rum til beskrivelser og refleksioner omkring den enkelte elev. Med inspiration fra klassekonference var formålet med vores dialoginterview, at lærerne blev en aktiv samtalepartner i relation til os, uden en oplevelse af at være en passiv respondent, som skulle svare på problematiske og komplekse spørgsmål (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 56). Tanken med dialoginterviewet var, at vi derigennem ville få informationer omkring lærernes diskursive tilgang til flersprogede elever,

herunder hvilke subjektpositioner lærerne tilskriver henholdsvis flersprogede elever og etsprogede med læse- og skrivevanskeligheder. I vores dialoginterview fik lærerne omkring den enkelte klasse mulighed for at deltage sammen, præcis som ved klassekonferencer. Som eneste artefakt havde vi et klassebillede, som lærerne kunne tale ud fra. Til dialoginterviewet havde vi udarbejdet enkelte åbningsspørgsmål og søgeretninger, som hovedsageligt blev til på baggrund af vores observationer. *”Forskningsspørgsmålene er med andre ord ikke på forhånd specificeret mere end til åbningsspørgsmål, temaer og søgeretninger (...)*” (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 56). Vores åbningsspørgsmål og søgeretning var bevidst rettet mod alle klassens elever, da det var vigtigt for os at høre lærernes udtalelser omkring alle og ikke kun omkring flersprogede elever. I modsætning til vores første semistruktureret interview, oplevede vi i den kontekst, at lærerne var mere aktive og selv tog styring i dialogen med os. Dette kan antageligt grundes i, at de havde en oplevelse af, at de ikke her skulle levere eksakte informationer på færdigdefinerede spørgsmål. Der blev med denne metode skabt rum til, at lærerne i samspil med os, kunne reflektere over deres praksis. Vi oplevede her, at de i nogen grad selv stillede sig kritiske over for nogle af de konstruerede selvfølgeligheder fra deres egen praksis, noget som de ikke tidligere havde forholdt sig til.

Refleksive overvejelser

Vi vil i det følgende fremlægge vores refleksive overvejelser i forbindelse med vores empiriske materiale. Vi vil reflektere over hvordan vores tilstedeværelse og position kan have præget og haft indflydelse på vores indsamlet empiriske materiale.

Interviews består som udgangspunkt af informanternes genfortællinger af erfareret hændelser og praksissituationer, som er præget af holdninger, tanker, følelser og forståelser af sociale fænomener (Thagaard, 2007, s. 86). Der er forskellige holdninger til, hvilken slags materiale interviewsituation producerer. Nogle synspunkter anskuer informanterne som værende ”neutrale” i interviewsituationen, idet informanternes refleksioner og beskrivelser anses som værende den reelle og oprigtige afspejling og beskrivelse af erfareret virkelighed. Andre, der repræsenteres gennem en konstruktivistisk tilgang mener, at informanternes erfaringer og beskrivelser af den ”ydre virkelighed”, altid udformes i interviewsituationen i relation med forskeren (ibid). Med vores poststrukturalistiske tilgang er vi bevidste om, at de informationer lærerne videregiver i interviewsituationen, er beskrivelser af deres egne forståelser, tanker og følelser af sociale fænomener, som i interviewkonteksten bliver præget og formet i interaktionen med

os. Alvesson beskriver, at informanternes udsagn altid relateres til interviewkonteksten, fordi de skabes i interviewsituationen, snarere end til nogen anden specifik oplevelsesmæssig virkelighed. Han formulerer, at udsagn formes i overensstemmelse med normerne, om hvordan man skal udtale og udtrykke sig om bestemte emner i bestemte situationer (Alvesson, 2003, s. 169-170). Vi oplevede, at vores nuværende position, som undersøgende specialestuderende i sammenvævning med vores tidligere position på skolen, som henholdsvis læsevejleder og DSA-vejleder, påvirkede informanterne i sådan grad, at de flere gange tilslørede problemfeltet med overfladiske positive beskrivelser, ud fra en opfattelse af, hvad vi normativt prioriterede og havde af pædagogiske synspunkter. Vi vil argumentere for, at nedenstående udsagn relateres til interviewkonteksten, hvor informanten i situationen er påvirket af vores tilstedeværelse: *"Og så er der også en stor gruppe, som... hvordan siger man det på en pæn måde, som bare er normalfungerende"* (Bilag 1, l. 21-22). Med ordene *hvordan siger man det på en pæn måde* kan vi argumentere for, at Charlottes udsagn formes i overensstemmelse med normerne om, hvordan man skal udtale og udtrykke sig om bestemte emner i bestemte situationer. Et andet eksempel viser hvordan Maria er påvirket af interviewpersonen, Hatice, da Maria udtaler følgende: *"Ville du ikke kalde det tosproget...?"* (Bilag 3, l. 168). Med et spørgsmål henvendt til Hatice, der ansporer et ønske om accept, kan vi her redegøre for, at Marias reaktion er påvirket af Hatices personlige egenskaber og ydre kendetegn. *"Informanternes reaktion er præget af, hvordan forskeren fremstår for ham eller hende. Det gælder både forskerens personlige egenskaber og ydre kendetegn som køn, alder og social baggrund."* (Thagaard, 2007, s. 101). Vi kan ikke med sikkerhed vide hvordan vi, som specialestuderende har præget informanterne, men i forlængelse af ovenstående citat, antager vi, at vi begge på forskellig vis har præget informanterne. Ud fra vores ydre kropslige kendetegn, blandt andet hudfarve, kan vi argumentere for, at vi hver især bliver tilbudt forskellige positioner i mødet med feltet. I kraft af Hatices brune hudfarve og hendes hovedbeklædning, kan vi antage, at hun af informanterne, bliver læst som tilhørende kategorien flersprogede. Vi kan argumentere for, at der i denne kontekst sker en racialiceringsproces, hvor Hatices hudfarve går forud for hendes position som specialestuderende og interviewer. Qua hendes hudfarve kategoriseres hun af informanterne, som tilhørende gruppen af flersprogede. Som tidligere beskrevet oplevede vi, at informanterne, i Hatices nærvær, var yderst påpasselige og forsigtige i forbindelse med informationer og beskrivelser omkring flersprogede elever. Særligt ved læreren Maria bemærkede vi en stor forsigtighed, som gav sig til udtryk i flakkende øjenkontakt, usikkert kropssprog og usikre italesættelser. Denne forsigtighed blev ikke på samme vis tydelig, da Mette interviewede informanterne. Vi antager, at lærerne, i kraft af Mettes

hvide hudfarve, tilbød hende en anden position, da de her kunne placere sig i samme racekategori, som hende. For at undersøge om vores antagelser om race havde en reel indvirkning på vores informanter, valgte vi at foretage et interview med læreren, Charlotte, uden Hatices tilstedeværelse. Vi blev bekræftet i vores antagelse, idet interviewet fik en mere afslappet og fortrolig atmosfære i forhold til holdningsspørgsmål omkring flersprogede elever. At Hatice ikke var til stede reducerede afstanden til informanten og indbød til en øget uformel kontakt, hvor Charlotte kunne udtrykke sig mere nuanceret og åbent. Som forsker i et socialt fællesskab tager man plads i den verden man ønsker at udforske (Hastrup, 2010, s. 75) og det essentielle i den sammenhæng er, at man i det sociale felt anerkender hinanden, som medvirkende i fællesskabets form og retning (Hastrup, 2003, s. 21).

Man kan ikke komme udenom, at tilstedeværelsen i feltet har påvirket os som specialestuderende, ligesom vi også har påvirket informanterne i undersøgelsesfeltet. Det stiller store refleksive krav til os som studerende, at vi i vores analysearbejde skal rette en stor ”... *kritisk opmærksomhed på og synliggørelse af de valg og vilkår, der har indvirkning på det empiriske materiale og forskningens konklusioner*” (Saltofte, 2016, s. 27). Vores tilstedeværelse og påvirkning på feltet, skal ses i forhold til de forskellige roller og positioner vi har indtaget i vores feltarbejde i forskellige kontekster. Positioner og roller som vi selv har truffet, men også nogle som vi har fået tilskrevet (Krogstrup og Kristiansen, 2015, s. 107). Vi fik under vores feltarbejde tillagt flere forskellige roller, som for eksempel kollega, veninde og vejleder, hvilket under tiden var vanskeligt at løsrive sig fra. Det til trods, har det samtidigt været en central del i vores feltarbejde, idet det har skabt rum for fortrolighed og uformelle samtaler mellem os og lærerne. Vi deltog i samtalerne på en mere dialogbaseret måde. Det betyder, at vi har været aktivt deltagende i hvad der blev sagt og gjort i samtalen, og vores empiri kan derfor ses som et foranderligt og ustabil fænomen, der formes i mødet med os (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 9). Vores roller og positioner i feltet var ikke fastlåste, men snarere en sammenvævning af flere roller og positioner, der etablerede et gensidigt påvirkningsforhold i feltet med de involverede informanter.

Vores samarbejde

I nærværende speciale har vores samarbejde, i kraft af vores ydre kendetegn, positioneret os forskelligt i forhold til vores undersøgelsesfelt. Dette er blandt andet medvirkende til, at vi i specialet forholder os til vores indsamlet empiri på forskellig vis. Samtidigt har vores positioner

medvirket til åbne og kritiske samtaler og diskussioner, der alle er blevet perspektiveret i en retning, som ikke havde været mulig, hvis vi havde arbejdet alene eller, hvis begge havde haft samme raciale baggrund. Hver især bærer vi rundt på forståelser, viden og perspektiver, som vi opfatter som selvfølgelige, hvilket vi i udarbejdelsen af dette speciale har haft lejlighed til kritisk at reflektere over. Vi har repræsenteret forskellige kategorier; hvid, brun, etsprogede, flersprogede, læsevejleder, DSA-vejleder mfl., hvilket til tider har medført personlige beretninger, der på eklektisk vis har påvirket os og bevæget os i flere forskellige diskursive retninger.

Vores divergerende sociale positioner har dermed betydet, at empirien har været fremtrædende på forskellig vis, hvilket har medført, at vores forståelse af empirien er blevet udfordret og har medført, at vi sammen har fået en mere nuanceret forståelse.

Etiske overvejelser - en del af holdet

I forbindelse med indsamlingen af vores empiri var det vigtigt for os at reflektere over vores eget udgangspunkt for tilstedeværelsen samtidig med, at vi var opmærksomme på hvilke tidligere erfaringer, der kunne have betydning for det perspektiv, som vi ønskede at etablere (Saltofte, 2016, s. 104). Vores kendskab til feltet og informanterne har gjort, at vi kunne komme tættere på dem og skolekonteksten, men samtidig er vi i den forbindelse blevet opmærksomme på nogle etiske udfordringer. Her kan kommunikation nævnes. Da vi som specialestuderende kendte det felt vi bevægede os i, betød det, at vi ubevidst kom til at springe nogle kommunikative led over.

Eksempelvis havde vi af vores skoleleder en uforbeholden accept fra hans side om, at vi til en hver tid måtte anvende skolen, som aktør i et givent projekt. Dette resulterede i, at vi ikke havde en formel tilladelse til at være på matriklen, hvilket dog i denne sammenhæng ikke betød noget. Dette blot for at indikere hvilke led man kan springe over, når man kender feltet. En anden og lidt mere fatal udfordring handlede om information til forældrene i de klasser vi observerede. Vi havde set det som en selvfølgelighed, at klassens lærere ville informere forældrene om vores tilstedeværelse på baggrund af de informationer, som vi havde givet lærerne. Det gjorde de ikke, hvilket på beklagelig vis betød, at vi den første dag observerede i en klasse uden forældrenes accept. Et andet aspekt ved at være en del og bekendt med det felt man undersøger er, hvordan man eksempelvis skal håndtere uformelle samtaler. Samtaler, der kan være mange af, når man kender sine informanter rigtig godt. I forhold til disse samtaler har vi hver gang skulle vurdere hvor meget vi kunne tillade os at inddrage i vores egentlige empiri.

Analysestrategi

Med afsæt i vores videnskabelige ståsted, vil vi udføre en poststrukturalistisk analyse af det empiriske materiale, vi har produceret. Målet med en poststrukturalistisk analyse er at synliggøre og destabilisere de diskurser, sandheder og normer, som dominerer et bestemt felt, netop for at belyse kompleksiteter og tilblivelsesprocesser i givent social virkelighed (Khawaja, 2018, s. 163). Vi vil i vores undersøgelse fremanalysere lærernes tilgang til flersprogede elever, hvor vi vil belyse hvilke diskurser, sandheder og normer lærerne i praksis er med til at producere om flersprogede elever. Dermed kan vi synliggøre de subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes, og samtidig belyse hvilke betydninger disse subjekttilblivelser får for lærernes håndtering af elevernes dysleksiske udfordringer.

Der er flere måder at udforme en poststrukturalistisk analyse på. Vi har valgt at benytte det komplekse rhizomatiske analyseværktøj til vores undersøgelse, som beskrives af Iram Khawaja (2018). Den rhizomatiske analyse indeholder flere læsninger af samme empiri ud fra forskellige perspektiver og teoretiske begreber. Det betyder, at vi kan anskue vores empiriske materiale i flere lag og se lagenes indbyrdes sammenhæng, idet læsningerne vil spille sammen og danne netværk i vores empiri. I arbejdet med specialets analyse vil vi derfor gennemlæse det empiriske materiale af flere omgange med forskellige teoretiske og begrebslige fokuser. Hver læsning vil tage udgangspunkt i et begrebsligt lag, som supplerer den videre læsning. Ved hver gennemlæsning vil vi derfor se flere sammenhænge og gentagne temaer, som vil skabe dybere og mere nuancerede analyser. Ved brug af den rhizomatiske analyse er det muligt at give plads til kompleksitet i empirien (Khawaja, 2018, s. 163-166). Khawaja definerer en analytisk læsning *”som et bestemt fokuseret snit i det empiriske materiale, og den skal ses som udtryk for en situeret tolkning og virkelighedskonstruktion på grundlag af et bestemt blik og dermed teoretisk og begrebsligt ”somewhere”* (Khawaja, 2018, s. 167)

I forbindelse med udførelsen af vores analyse har vi foretaget mange grundige gennemlæsninger af vores producerede empiri. Herfra har vi udvalgt centrale citater, der er kodet efter forskellige gennemgående temaer, som vi fandt relevante for vores undersøgelse. I vores interviews er kodningstemaerne som følger:

- Håndtering - skolen
- Håndtering - læreren
- Læse- skrivevanskeligheder flersprogede
- Læse- skrivevanskeligheder etsprogede
- Generel faglighed
- Sproglig omtale af flersprogede
- Flersprogede vs. etsprogede

I selve udførelsen af den rhizomatiske analyse har vi valgt at foretage tre analytiske læsninger med forskellige teoretiske og begrebslige fokuser. Dette for at fremhæve forskellige perspektiver og aspekter på det empiriske materiale.

Første analysedel har fokus på, hvem der bliver identificeret som flersprogede elever. Dette vil blive belyst ud fra lærernes italesættelser, som her vil stå som forgrund for vores blik, når vi læser vores empiri. Vi vil inddrage det intersektionelle perspektiv for at belyse hvilke kategorier der er på spil og sammenvæves med kategorien flersprogede, når lærerne definerer flersprogede elever. Ydermere vil vi inddrage Foucaults forståelse af diskurser og sandheder, til at fremanalysere hvilke diskurser lærerne trækker på, når de identificerer flersprogede elever.

Anden analysedel sker i kombination af tidligere fremanalyserede fund. Her vil vi belyse hvilke subjektmuligheder flersprogede tilbydes ud fra et foucauldianskt perspektiv. For at analysere hvordan de tilskrevne subjektpositioner hos flersprogede elever bliver skabt, vil vi desuden fremanalysere, hvordan normen bliver udtrykt på skolen af lærerne.

I sidste analysedel søger vi igennem tidligere fund, at forstå hvordan og hvilke muligheder der tilbydes de flersprogede elever med dyslektiske udfordringer. Ud fra lærernes tilgang til de flersprogede elever og tilbudte subjektiveringsmuligheder, vil vi belyse hvilke praksistilbud disse elever tildeles.

Analyse

Analyse 1.del

I analysens første del vil vi, som tidligere nævnt med et intersektionelt perspektiv belyse, hvilke sociale kategorier der er på spil og sammenvæves, når lærerne identificerer flersprogede elever. Desuden vil vi med udgangspunkt i Foucaults tanker om diskurser og sandheder fremanalysere, hvordan flersprogede elever identificeres ud fra lærernes diskursive fortolkningsrepertoire.

Identificering af den flersprogede - et intersektionelt blik

Folkeskolen er en uddannelsesinstitution, hvor man kan møde mange forskellige børn med mange kategoriale forskelle, som blandt andet kan være sprog, klasse, race og etnicitet etc. Men folkeskolen er også en institution, hvor forskelle og subjekter skabes og bliver til (Staunæs, 2004, s. 34). Ifølge folkeskoleloven §1 skal alle elever have lige muligheder og målet er at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling (Retsinformation, 2009).

Dermed skal folkeskolen "(...) give eleverne lige muligheder og på den måde være med til at overskride de barrierer, baggrundsvARIABLES som køn, etnicitet, social klasse, religion og kultur kan indebære" (Staunæs, 2004, s. 31). Samtidig er der flere forskere, som pointerer, at skolens virke ikke er lighedsfremmende, som den oftest bliver fremhævet for at være, idet forskellige sociale kategorier midlertidigt har stor betydning for begrænsninger og muligheder for forskellige elever (ibid.). I følgende afsnit vil vi se nærmere på hvilke sociale kategorier der er på spil og sammenvæves, når lærerne identificerer flersprogede elever ud fra deres diskursive fortolkningsrepertoire.

Med afsæt i vores empiriske materiale, kan vi anskue, at lærerne hovedsageligt anvender begrebet *tosprogede* som en fælles betegnelse til at identificere flersprogede elever. En af de fremtrædende pointer, der er blevet tydelige for os i løbet af vores feltarbejde er, at lærerne, uden fokus på kompleksitet og nuancering, anvender kategorien *tosprogede*, som betegnelse for mange forskellige elever. Ud fra et intersektionalitetsperspektiv er det derfor interessant at undersøge hvilke andre sociale kategorier, der bliver vævet ind i *tosprogekategorien*.

Intersektionalitet anvendes oftest som et analytisk værktøj til at analysere kompleksiteten i samfundet, både på et strukturelt- og identitetsmæssigt niveau. Her er der særligt fokus på

sammenvævning og samspillet mellem forskellige sociale kategorier, som klasse, race, køn, etnicitet, seksualitet, alder, mv (Jensen & Christensen, 2011, s. 72). I nedenstående analyse ønsker vi at undersøge hvilke sociale kategorier der sammenvæves og skaber den specifikke betydningsdannelse i konstruktion af kategorien *tosprogede*.

Intersektionalitet er et begreb, der stammer fra det engelske ord ”intersection” og kan oversættes til ”skæringspunkt” eller ”gadekryds”. Begrebet illustrerer, at det er en sammenvævning af flere sociale kategorier, der er i fokus. Formålet er at begribe flere kategorier på én gang og analysere den betydningsdannelse, der sker i krydset ved sammenvævning af de forskellige kategorier (Jensen & Christensen 2011, s. 72). Det er i skæringspunktet, at sociale forskelle produceres og der dannes magtasymmetrier og ulighed (Blok & Bagge Laustsen, 2019, s. 97-98).

Til at begynde med, vil vi inddrage den officielle politiske definition af betegnelsen *tosprogede*, som skolerne arbejder ud fra. I Undervisningsministeriets bekendtgørelse §1 står der følgende: ”Ved *tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk*” (Retsinformation, 2016).

Den politiske definition af *tosprogede* børn har over tid været igennem en del reguleringer og på nuværende tidspunkt er den et opgør med tidligere anvendte betegnelser, som blandt andet ”*fremmedarbejderbørn*”, ”*indvandrerbørn*” og ”*fremmedsprogede elever*” (Buchardt & Fabrin, 2015). I dag bliver sproget indikeret, som et fremtrædende element for betegnelsen *tosprogede*. Fokus er på, hvordan og hvilke sprog disse børn behersker i deres hverdag og i hjemmet. Her prioriteres det danske sprog tydeligt, som værende altafgørende. Hvis familien kun kommunikerer på et andet sprog end dansk og barnet ikke bliver præsenteret for det danske sprog i hjemmet, antages det for at være *tosprogede*. Dermed bliver sprog forklaringskraft og identifikation for børnene (ibid).

Sproget som social kategori

Et af de paradokser, der bliver tydeligt under vores feltarbejde, især ved interviewene er, at lærerne italesætter, at de tillægger sproget en afgørende betydning i forhold til definition af *tosprogede*. Samtidig bemærker vi, at andre sociale kategorier får en lige så stor betydning hos lærerne, når de

taler og identificerer flersprogede elever, hvor sproget placeres i baggrunden. Derfor vil vi i nedenstående belyse, hvilke sociale kategorier og rationale betydningsdannelser, der er til stede omkring lærernes skabelse og identificering af flersprogede elever.

Følgende citatuddrag er fra det første interview med læreren Charlotte, som er dansklærer i 3.klasse. Citatet eksemplificerer, hvordan læreren identificerer flersprogede elever, når der spørges direkte til lærerens definition af *tosprogede*:

”Charlotte: Sikke et godt spørgsmål... (griner). Jamen, det tror jeg, at man er, hvis man har en forælder der taler et andet sprog, som har talt det sprog til en. Jeg tænker ikke, at man nødvendigvis behøver at kunne et andet sprog flydende for at være tosprogede, men det er jo bare min egen fortolkning, men jeg tror, at jeg synes man er det, hvis man har en forælder, der taler et andet sprog. Og jeg ved faktisk ikke hvad den officielle definition er...” (Bilag 1, l. 19-23)

Vi kan ud fra citatet analysere, at den konstruerede *tosprogskategori* bliver til en fiksering omkring sproget, som bliver et afgørende element for identificering, når definitionsspørgsmålet stilles direkte. Sproget tillægges en primær komponent med fokus på forældrenes sproglige kompetencer, samt antallet af sprog, som barnet præsenteres for i hjemmet. For læreren er det ikke beherskelsen af elevens forskellige sprog, der er det afgørende, men derimod vægtes antallet af forældrenes sprog højere, når de omtaler eleverne som *tosprogede*. Det betyder, at eleven betragtes, som *tosprogede*, hvis en af forældrene taler et andet sprog end dansk til deres barn, selvom barnet ikke nødvendigvis kan det andet sprog. Ifølge Charlotte er eleverne *tosprogede*, selvom der bliver talt dansk derhjemme. Dette står kontrast til den officielle politiske definition, hvor det tydeliggøres, at betegnelsen dækker over børn, som kun får kendskab til det danske sprog uden for hjemmet. Vi tolker derfor, at Charlotte udtaler sig ud fra en diskursiv forståelse af den officielle definition om sprogets betydning for betegnelsen *tosprogede*. Samtidig pointerer hun over for os, at hun ikke har kendskab til den officielle definition.

Camilla, som er dansklærer i 4.klasse, bliver stillet samme direkte spørgsmål, som kommer til udtryk på følgende måde:

”Nu snakkede vi lidt om hvor mange tosprogede, der var... du har jo haft dem siden 1. klasse. Ved du så konkret hvem, der er, tosprogede? Eller hvordan definerer du, måske?”

”Ja, det skulle jeg også til at sige... Når jeg tænker tosprogede, så tænker jeg dem, der taler et andet sprog derhjemme... i hjemmet, det tænker jeg er... altså... og mange af dem jeg har, de er... tænker jeg i virkeligheden er det ikke sikkert, at de taler 100 % et andet sprog hjemme... det kan også være... men hvor man ligesom, altså hvor de også taler det... tænker jeg. Så det er ikke sådan, du ved, hvis ‘nå men jeg har en et eller andet og så kan jeg tale en lille smule, jeg kan godt svare lidt og jeg kan godt forstå’. Altså det er sådan, hvor man kan kommunikere, hvor jeg tænker sådan tosprogede” (Bilag 2, l. 32-40)

I Camillas udtalelse bliver sproget ligeledes altafgørende, for hvilke elever der bliver defineret som *tosprogede*. Vi kan ud fra citatet tolke, at eleverne betragtes som *tosprogede*, hvis der i hjemmet tales et andet sprog end dansk. Samtidig kan vi tolke, at læreren, som har haft klassen siden 1. klasse er i tvivl om, hvorvidt de forskellige elever reelt taler og kommunikerer på et andet sprog derhjemme. Det er bemærkelsesværdigt, at læreren tillægger sproget i hjemmet en stor betydning og samtidig viser det sig, at hun ikke ved hvilke og hvor mange sprog der tales i de pågældende hjem.

I det efterfølgende citat bliver læreren ydermere i tvivl om hvorvidt det andet sprog fylder i hjemmet, hos de elever hun betegner som *tosprogede*. Dette bliver uddybet i følgende citatuddrag:

”Jeg tænker, at de fleste af dem jeg har, de også taler sproget derhjemme, men altså fordi de også har søskende osv. og mange er mega velintegreret, så tænker jeg også, at de i familierne også taler så meget dansk i deres hverdag, så de måske... altså det bliver også for dem, for dem bliver det også mere og mere, på en eller anden måde, sekundært med deres sprog, så jeg tænker, at det er sådan en vending for nogle af dem... og så har jeg også nogle, hvor forældrene slet ikke eller næsten ikke taler dansk, hvor vi har tolk på.” (Bilag 2, l. 42-47).

Ud fra ovenstående citat kan vi argumentere for, at *tosprogs-kategorien* kan indeholde mange forskellige elever, når de identificeres i forhold til sprog. Sproget bliver af lærerne italesat, som

afgørende markør for *tosprogs-kategorien*. Når lærerne bliver eksplicite i deres udtalelser, viser det sig, at deres udsagn rummer mange forskellige konstellationer af familier og deres sprog; blandt andet familier, hvor der kun tales et andet sprog end dansk, familier der taler to eller flere sprog i hjemmet eller eksempelvis familier, hvor der kun tales dansk i hjemmet. Derfor kan vi tolke, at betegnelsen *tosprogede*, ud fra lærernes ovenstående italesættelser, ikke omfatter flere sociale kategorier og forskelle på én gang, idet der ikke medtænkes andre kategorier, som eksempelvis migrant, klasse etc. Det betyder, at lærerne bruger betegnelsen *tosprogede* til at reducere forskellige og komplekse identiteter til én fælles betegnelse for mange elever, hvor sammenvævning af forskellige kategorier ikke træder frem.

Desuden kan vi tolke, at læreren anser sprog som betydningsbærende i hendes identifikation af flersprogede elever, idet hun fremhæver det danske sprog, som afgørende element for at være integreret. Læreren udtrykker dette som følger: *mange er mega velintegreret, så tænker jeg også, at de i familierne også taler så meget dansk i deres hverdag.*

Ved bearbejdning og ved flere gennemlæsninger af vores empiri er en række paradokser i lærernes italesættelser blevet tydelige for os. Disse paradokser opstår primært, når lærernes udtalelser fra første interview sammenholdes med deres udtalelser i det andet interview. Vores første interview er tiltænkt, som et interview, der skal give os indsigt i hvordan lærerne forholder sig til temaer som dysleksi, flersprogethed samt skolens og lærernes generelle håndtering af elever med dyslektiske udfordringer. I andet interview er fokus på lærernes uddybende refleksioner og tilgang til de enkelte elever. Paradokset opstår, når lærerne i første interview fremhæver sproget som den eneste kategori, der væves ind i *tosprogs-kategorien*. Hvor vi i andet interview kan belyse, at lærerne fremhæver elevernes nationalitet, som den afgørende komponent for identifikation af *tosprogede* elever. Dette paradoks kan bekræftes ud fra følgende citatuddrag fra Charlotte og Marias fællesinterview:

Maria: Hun har noget... hun er tosprogede

Charlotte: Jeg ved ikke hvor hun kommer fra...

Maria: Serbien, Kroatien... det område

Charlotte: Hun klarer sig ganske godt både i dansk og matematik. Hun er dygtig.

Maria: Og jeg er ret sikker på, at hun er sådan noget tredjegerations...

Charlotte: Ja, hendes mor snakker helt flydende dansk...

Maria: Men jeg ved ikke om de kun snakker dansk derhjemme, for hun kan også godt et andet sprog... men spørgsmålet er hvor meget... om det mest er, så når man tager hjem på ferie, kan være med.

Charlotte: Hun har i hvert fald absolut ingen problemer danskfagligt. Hun læser super godt, hun skriver også rigtig flot...

Maria: Og hun er også meget nuanceret...

Charlotte: Jo og hun er god til at reflektere og ja, det man skal kunne” (Bilag 3, l. 27-39).

Lærerne fremhæver indledningsvis, at eleven er *tosproget*, hvilket i efterfølgende sætning væves ind i hvilket land, de antager hun stammer fra. Her pointeres familiens nationalitet, til trods for, at de faktisk ikke ved hvilken nationalitet de skal kategorisere hende i. Selvom vi kan tyde, at moren og eleven er født i Danmark og er danske statsborgere idet *hun er sådan noget tredjegerations*, er lærerne overbeviste om, at eleven skal identificeres som *tosprogede*. Det til trods for, at det danske sprog beherskes flydende i hjemmet. Vi kan derfor med et intersektionelt perspektiv tolke, at sammenvævning af følgende kategorier: sprog, nationalitet og etnicitet, får én specifik betydningsdannelse, når nationalitet vurderes til at være andet end dansk. Selvom lærerne gennemgående fremhæver sprog og nationalitet, som værende betydningsbærende kategorier, der sammenvæves og opretholder *tosprogs-kategorien*, kan vi fremanalysere endnu et paradoks. Paradokset opstår, når lærerne på den ene side fremhæver sprog og nationalitet, som betydningsbærende markører og på den anden side, ikke udtrykker viden om hvilket sprog og nationalitet eleverne i realiteten har. Selvom nationalitet fremhæves hos lærerne i andet interview, ved beskrivelse af de enkelte elever i begge klasser, bliver dette ofte gjort ud fra antagelser og gæt baseret på elevens navn og kendetegn.

Dette eksemplificeres i følgende citat fra Camilla:

”Nesrin, er sådan middel. Er fint nok med, men der er også noget to-sprogethed tror jeg... tror måske de er albanere eller noget, som nogle gange trækker lidt og hun er ikke sådan en der siger, når hun ikke forstår tingene. Hun er ligesom den der pige, som ligesom bare kører på og laver sine ting, så godt som hun nu kan. Men der er helt sikkert også noget omkring forståelse af ting... ikke på samme måde som Ayse eller Fatma, men sådan... der er heller ikke sådan nogen refleksion over verden” (Bilag 4, l. 239-243).

Lærernes italesættelser er modsatrettede og det tolker vi som, at sprog, nationalitet og etnicitet ikke nødvendigvis har betydning for lærernes identifikation af *tosprogede* elever. Det leder os derfor frem til at gennemlæse vores empiri med racekategorien for øje. Lærerne anvender ikke kategorien race i forbindelse med deres udtalelser, hvilket kan begrundes i den næsten ikke-eksisterende diskurs om kategorien race i Danmark.

Selvom race på internationalt niveau er en almen anvendelig kategori, som mange studier også har fokus på, ser det noget anderledes ud i Danmark. I en dansk kontekst undlades ofte diskussioner om race og racialisering, idet eksistensen af racialisering bagatelliseres, fordi det oftest er ubehageligt at have fokus på race (Andreassen & Myong, 2017, s. 97-99). I Danmark tales ikke om race, fordi danskere ideologisk set, definerer sig selv som en farveblind nation, der eksisterer i kraft af det danske velfærdssamfund, som illustrerer lige rettigheder til alle (Andreassen & Myong, 2017, s. 97). Det betyder ikke, at racediskrimination og racialisering ikke eksisterer, den fortsætter bare i stilhed (Andreassen & Myong, 2017, Hervik, 2015). Racialisering omhandler både biologiske kendetegn, som blandt andet hudfarve og kulturelle kendetegn som blandt andet beklædning, pyntegenstande og fremtoning (Hervik, 2015, s. 38).

Ser vi på lærernes udtalelser kan vi tolke, at etnicitet, nationalitet og sprog bliver proxy for race, hvilket kan læses i følgende citat:

Maria: Wii er...

Charlotte: Har måske kinesisk afstamning

Maria: Ja, men snakker ikke kinesisk. Han snakker kun dansk og mor snakker dansk, men ikke flydende.

HF: Kan han ikke snakke kinesisk?

Maria: Nej.

Charlotte: Hvis han kan, så ved vi det i hvert fald ikke.

Maria: Vi er ret sikre i vores sag, han snakker ikke kinesisk.

HF: Så de snakker ikke kinesisk derhjemme?

Maria: Nej, de snakker kun dansk

(..)

MM: Og både mor og far er kinesiske?

Charlotte: Vi ved ikke helt hvor de er fra.

Maria: Men i det område.

MM: Noget asiatisk?

Charlotte: Ja.

HF: Så han er ikke tosproget eller?

Maria: Jo, det vil jeg jo stadig kalde det” (Bilag 3, l. 41-66).

Lærerne udtrykker tydeligvis, at sprog ikke har nogen betydning, idet eleven faktisk kun taler og behersker det danske sprog med forældrene og samtidig bliver forældrenes nationalitet og etnicitet ikke anset for at være afgørende, da lærerne ikke tillægger denne viden nogen betydning. Derfor tolker vi, at race er den afgørende kategori for identificering af *tosprogede* elever. Det betyder, at lærerne identificerer flersprogede elever ud fra en racialiseringsproces, hvor hudfarve, hårfarve og kulturelle kendetegn, som elevens navn og beklædning, bruges som indikator for identificering. Vi kan desuden se og bekræfte denne tolkning i vores empiriske materiale, fordi lærerne udpeger stort set alle brune børn fra begge klasser, som *tosprogede*. Det sker ud fra de klassebilleder, vi havde medbragt til vores andet interview med lærerne. Vi tolker det som, at lærerne handler i en praksis, der opererer med kategorien race, hvor der skabes ulighed. Race bliver ikke italesat, men der skabes en skelnen mellem forskellige racer, idet der er kategorial skelnen i betydningsdannelsen ved krydsning af forskellige sociale kategorier, som sprog, nationalitet, etnicitet og race. Når sprog, nationalitet og etnicitet sammenvæves med en ikke-hvid race, får det ét specifikt udtryk, som bliver betegnelsen *tosprogede*. Dermed bliver race, den betydningsbærende kategori for *tosprogs-kategorien*, hvor de brune elever bliver fastholdt i *tosprogs-kategorien* - kun i kraft af deres race (hud-/hårfarve og navn). Der bliver dermed konstrueret et modsætningsforhold, hvor race får en større betydning end lærerne italesætter.

Sammenfatning

Denne del af analysen har haft til hensigt at belyse hvilke kategorier der sammenvæves i lærernes identificering af flersprogede elever på Villing Skole.

Ved at undersøge lærernes omtale af flersprogede elever er det blevet tydeligt for os, at vores informanter i omtalen af flersprogede elever anvender begrebet *tosprogede*, som en samlet fælles betegnelse for mange forskellige elever.

Vi har fremanalyseret, at lærerne i første interviewrunde fremhæver sprog, som den afgørende kategori i identificeringen af dem de kalder *tosprogede* elever. Sprog bliver her for lærerne en afgørende markør for etablering af kategorien *tosprogede*. Ud fra interviewene i første runde kan vi belyse, at sprog bliver den eneste kategori, der sammenvæves med *tosprogs-kategorien*. Kategorien sprog fylder meget hos lærerne i deres identificering af flersprogede elever, og anvendes i mange forskellige sammenhænge.

I anden interviewrunde, hvor vi fik lærerne til at være mere specifikke omkring de enkelte elever, blev det tydeligt for os, at lærerne i denne omgang fremhæver elevernes nationalitet, som værende den afgørende markør for identifikation af *tosprogede* elever. I denne runde trådte sprog i baggrunden og fremstod ikke længere, som en afgørende markør i identificeringen. Her var det tydeligt, at lærerne fandt det vigtigt hurtigt at pointere elevernes nationalitet. Vi kan på baggrund af begge interviewrunder anskue, at lærerne gennemgående fremhæver sprog og nationalitet, som værende betydningsbærende kategorier, der sammenvæves og opretholder *tosprogs-kategorien*. Med afsæt i ovenstående analysefremstilling kan vi belyse, at der opstår et paradoks, idet lærerne både tillægger sprog og nationalitet en afgørende værdi og samtidig giver udtryk for, at de ikke har viden om elevernes sprog og nationalitet. Selvom lærerne fremhæver sprog og nationalitet, som værende betydningsbærende kategorier, kan vi fremanalyse, at det kun er i kraft af sammenvævning med kategorien race, at disse kategorier får en specifik betydningsdannelse. Lærerne anvender ikke direkte kategorien race, men vi kan argumentere for, at sprog og nationalitet bliver proxy for race. Igennem racialisering bliver flersprogede elever identificeret ud fra deres hudfarve, hårfarve og kulturelle kendetegn, som blandt andet elevernes navne. Race bliver derfor den betydningsbærende kategori for *tosprogs-kategorien*, hvor kun de brune elever bliver identificeret, som flersprogede, hvilket gøres i kraft af deres race (hud, hårfarve og navn). Dermed bliver der konstrueret et modsætningsforhold, hvor race får en større betydning end lærerne italesætter.

Diskurser og sandheder omkring flersprogede elever

Tosproget, nydansker, ikke etnisk dansk - kært barn har mange navne, også i folkeskolen. Mange af de kategorier, der anvendes i skolen, har ofte uhensigtsmæssige konnotationer (Gilliam, 2018, s. 9) og kan have konsekvenser for, hvordan lærerne identificerer flersprogede elever. Igennem vores indsamlet empiri bliver det tydeligt for os, at hovedparten af vores informanter har en særlig diskursiv måde at identificere flersprogede elever på, hvilket vi vil uddybe i følgende

afsnit. Vi ønsker her at rette vores blik mod at undersøge, hvilke diskurser og sandheder lærerne benytter i deres praksis, når de identificerer flersprogede elever og deres familier.

Ifølge Foucault består det moderne samfund af magt- og vidensregimer, som har til opgave at producere forskellige sandheder ud fra forskellige diskursive og institutionelle praksisser. Magt og sandhedssystemer er gensidigt forbundne og anses som historiske processer indlejret i specifikke diskurser, som skaber viden. Viden er dermed et fænomen, der har fået sandhedskarakter i en sådan grad, at det er blevet en selvfølgelighed i samfundet (Foucault, 1976, s. 152). Diskurs er en samlet mængde af verbale, materielle og adfærdsmæssige betegnelser som udgør et vidensrum, der henviser til de materielle og verbale spor fra historien. Diskurser er afhængige af de magtrelationer, der dominerer i en given periode og dermed skabende for de sandheder, der bliver givende for et felt. Ifølge Foucault producerer bestemte udtryksformer bestemte teknikker og praksisser, der til gengæld producerer nye udtryksformer og italesættelser (Foucault, 1994, s. 104-108). Vi anskuer, at de diskursive elementer og sandheder om flersprogede elever, skaber forskellige praksisser i folkeskolen, som lærerne arbejder ud fra. Derfor vil vi belyse hvordan disse giver sig til udtryk hos lærerne, når de identificerer flersprogede elever.

Vi har interviewet lærerne over to omgange, hvor lærerne i andet interview gennemgik samtlige elever i klassen. Her var interessen og fokus på den enkelte elevs faglige, sociale og personlig udvikling, som lærerne videregav til os, ud fra deres viden og refleksioner om eleverne. Følgende citatuddrag omhandler en pige fra 4. klasse, som læreren identificerer, som *tosproget*:

”Jeg tror ikke de taler specielt meget om... jeg ved det faktisk ikke. Forældrene er meget, altså... jeg tror nok hun er sygeplejerske eller sådan noget og faren er tømrer. Måske har han sit eget firma? Så på den måde er de sådan... jeg synes de nogle gange godt kan snyde lidt, fordi nogle gange tænker jeg 'Okay, der er et eller andet, hvor jeg tænker, at der alligevel mangler lidt snakken om, du ved... hvordan verden hænger sammen. Og i virkeligheden gælder det jo en del af de tosprogede faktisk, også med Emina” (Bilag 4, l. 246-251).

I ovenstående citatuddrag kan vi tyde, at Camilla i hendes omtale af pigens familie, trækker på en diskurs om flersprogede familier. Her fremhæver hun, at der i familien savnes dialog og refleksion omkring hvordan *verden hænger sammen*. Med ordene *Og i virkeligheden gælder det jo en del af de tosprogede faktisk*, lykkes det hende til og med at drage en stor del af andre flersprogede familier

med i samme diskurs. Camilla har en opfattelse af, at børn i flersprogede familier ikke ved hvordan verden hænger sammen. Det er tankevækkende, at Camilla i ovenstående citatuddrag, til at begynde med, omtaler familien, som en velfungerende familie. Vi tolker, at Camilla ikke tillægger denne viden værdi, da hun kun fremhæver familiens manglende refleksionsevner. Det viser med tydelighed, at Camilla taler ind i en forudfattet diskurs om, at flersprogede familier opfattes anderledes i forhold til basal viden, adfærd og sprog i modsætning til majoritetsdanske familier, der omvendt menes at kunne mestre sproglige former og kulturelle normer (Gilliam, 2018).

Laura Gilliam, der er en dansk forsker i pædagogisk antropologi med speciale i krydsfeltet mellem børne- skole og etnicitetsforskning giver gennem sin forskning udtryk for, at der i det danske samfund eksisterer en diskurs om, at børn fra etniske minoritetsfamilier har et manglende kulturelt kendskab til omverdenen (Gilliam, 2018). En diskurs der taler ind i, at flersprogede elever generelt klarer sig dårligere end majoritetsdanske børn. Denne diskurs lader til at påvirke en stor del af den danske befolkning, der gennem medierne kan læse om, at børn fra familier med flere sprog generelt klarer sig dårligere end børn fra familier med kun dansk som modersmål (ibid). Disse familier bliver til stadighed stigmatiseret og i medierne fremstillet, som familier der ikke er velfungerende og ressourcestærke (Andreassen, 2007).

Det er igennem vores observationer og interviews med lærerne blevet os tydeligt, at lærerne taler ind i ovennævnte diskurs omkring elever med flere sprog. Eleverne bliver beskrevet ud fra lærernes antagelser om, hvordan familierne fremstår og eleverne bliver derfor defineret gennem lærernes opfattelse af familien. Denne opfattelse fremstilles, selvom vi i vores indsamlet empiri kan belyse, at lærerne generelt har uvidne og modsatrettet udtalelser omkring de enkelte familier. Vi mener, at der her opstår et paradoks, da lærerne på en gang fremhæver familiens betydning, men samtidig ser vi, at lærerne igen fremstår uvidende omkring de flersprogede familier. Derfor tolker vi deres udtalelser om flersprogede elever, som værende påvirket af de samfundsmæssige diskurser og sandheder, der er omkring flersprogede. Senere i interviewet, fremhæver dansklæreren Camilla endnu engang, hvordan hun identificerer flersprogede elever, idet hun fortæller om en elev, der i en dansktime udtaler, at der bor 5,6 millioner i den by hun kommer fra:

”Det var ikke sådan, da hun havde sagt det, kunne hun ikke høre det og det synes jeg i virkeligheden er det største problem med de tosprogede hos mig, fordi de er egentlig dygtige fagligt, men sådan noget med hvordan verden er, det slår dem lidt ud” (Bilag 4, l. 255-258).

Camilla modsiger sig selv her. På en og samme gang giver hun generelt udtryk for, at de flersprogede elever i hendes klasse er faglig dygtige og samtidig beskriver hun, at når det handler om verden omkring dem, så *slår det dem lidt ud*. Med en sådan udtalelse kan vi tolke, at Camilla i grunden ikke anser disse flersprogede elever og deres familier, som værende reflekterende og besidde basal viden om verden. I vores optik giver Camilla med ordene udtryk for, at hun har en forståelse af, at disse flersprogede familier ikke besidder et kendskab til verdens kulturelle og sproglige repertoire. Når Camilla udtaler, at de *egentlig er fagligt dygtige*, så vurderer hun formentligt i denne sammenhæng, at eleverne er teknisk dygtige, men samtidig antager hun, at dette ikke er tilstrækkeligt, fordi de ifølge hende, ikke har reel viden om verden. Med sin udtalelse lader det til, at Camilla trækker på flere diskurser. På én og samme gang lader hun sig personligt påvirke af den samfundsdiskurs, som også Laura Gilliam taler ind i. En diskurs, hvor flersprogede børn og deres familier betragtes, som mindre (kulturelt) kompetente (Gilliam, 2018). Men samtidig trækker hun også på en diskurs om ”den gode lærer” der ser og anerkender den enkelte elev. Med sin udtalelse gør hun os opmærksom på, at de flersprogede elever i hendes klasse også er fagligt dygtige. Med afsæt i ovenstående kan vi argumentere for, at læreren lader sig påvirke af de diskurser, der er om flersprogede gennem medierne, selvom hun har et ønske om at være den ”gode lærer”.

I det andet interview fortæller Charlotte og Maria om alle klassens elever, hvortil Maria udtaler følgende omkring en flersprogede elev: *”Spørgsmålet er også om hun har gået i børnehave eller om hun har gået hjemme hos sin mor...”* (Bilag 3, l. 65). I citatet ses det tydeligt, at Maria stiller spørgsmål ved, om eleven har gået i børnehave i Danmark, eller om hun er blevet passet hjemme af sin mor. Her taler Maria ind i, hvad vi, opfatter som en generel samfundsdiskurs. En diskurs som blandt andet er påvirket af regeringens målrettet strategi, der blev fremlagt i marts 2018, om at bekæmpe ghettoer i Danmark. Et af ghettopakkens lovelementer omhandler blandt andet et krav om *’obligatoriske læringstilbud for 1-årige børn i udsatte boligområder’* (KL 2018). Et sådant lovkrav, der bliver promoveret i medierne, er med til at skabe diskurser om, at flersprogede børn ikke går i daginstitution inden de begynder i skole. I Marias optik bliver denne viden og antagelse

til en mulig sandhed omkring flersprogede børn. En sandhed, der igennem tiden hos Maria er blevet sedimenteret i kraft af historiske processer, som hun er påvirket af. Når Maria praktiserer sin professionsfaglighed, gør hun det i forhold til den sandhed hun har etableret gennem sit liv, hvilket er med til at påvirke hendes måde at forholde sig til flersprogede elever på. Maria har nogle selvfølgelige sandheder, som over tid er blevet indlejret i hende, som en slags målestok for hendes egne moralske fremtoninger og handlinger (Hasse, 2012, s. 181).

I samme interview fortæller Maria følgende i forbindelse med en skole-hjem-samtale:

”Øhh, vi havde tolk på første gang, altså i 1. klasse, men det viste sig... eller mor snakker i hvert fald så godt dansk, så det ikke er nødvendigt, far gør egentlig også, det var mest fordi det var en svær samtale, hvor det nogle gange er meget rart, så man også kan få nuancerne med” (Bilag 3, l. 44-46).

I citatuddraget kan vi analysere, at Maria udtrykker en forudindtaget sandhed og forventning om, at familien ikke taler dansk i en sådan grad, at lærerne føler sig nødsaget til at bestille en tolk til samtalen. Det viser sig, at denne forventning ikke er reel, men det indikerer tydeligt, at lærerne opererer inden for en diskurs om, at flersprogede ikke behersker det danske sprog, men ofte behøver tolk - også til skole-hjem-samtale. Diskursen lægger sig op ad, hvad Rikke Andreassen, har belyst i sit forskningsarbejde om synlige minoriteters fremstilling i medierne. I sin Ph.d.-afhandling (Andreassen, 2005) belyser Andreassen, hvordan medierne fremstiller stereotyper om synlige minoriteter, som blandt andet ”den undertrykte indvandrer kvinde”, ”den uintegrerbare indvandrer” og ”den aggressive og patriarkalske indvandrermand”. Andreassen påviser hvordan medierne fremstiller indvandrerkvinden, som den undertrykte kvinde, der står uden for arbejdsmarkedet, er hjemmegående med børnene og uden beherskelse af det danske sprog (Andreassen, 2005). Ligeledes beskriver Andreassen diskursen om den patriarkalske indvandrermand, der undertrykker familien og er fraværende. Desuden belyser hun hvordan medierne spiller en stor rolle i formidling og udvikling af den danske majoritets forståelse af *synlige minoriteter*, herunder diskurser og sandheder om disse minoriteter (Andreassen, 2005).

Vender vi igen blikket mod Camilla, som er lærer i 4.klasse, kan vi ud fra hendes andet interview fremhæve, at hun også udtaler sig tilsvarende omkring beherskelse af det danske sprog i flersprogede familier:

”Det er svært for ham. Der er tolk på, når vi... faren har jeg ikke rigtig mødt, så jeg tror ikke han... for så tænker jeg, at vi ville kommunikere med ham og det er moren vi kommunikerer med og hun kan tale meget lidt dansk, så hende har vi tolk på. Så derfor bliver der også talt kurdisk derhjemme hele tiden, så det gør jo også noget. Han er ikke meget svag, men han læser ikke super godt og... det er både afkodningen... ej, det er hovedsagligt afkodningen, for jeg synes, at når vi har noget mundtligt, så er han faktisk ret meget med” (Bilag 4, l. 68-73).

Ovenstående citat taler ind i den diskurs, som Andreassen har påvist, om den fraværende far og en mor, der ikke behersker det danske sprog. Desuden kan vi tyde, at morens manglende danske sprog bliver fremhævet som årsag til, at elevens faglige udfordringer, fordi der hos dem bliver *talt kurdisk derhjemme hele tiden, så det gør jo også noget.*

Denne elev bliver af Camilla, i vores første interview, identificeret som en fagligt udfordret elev med læse- og skrivevanskeligheder. Det kommer til udtryk som følgende:

”(...) vi har aldrig mødt faren, men moren, som er med, er der tolk på, så hvad kan man sige, jeg tænker, at det er sådan helt naturligt, at han jo mangler en masse stimuli derhjemme i forhold til sproget og sådan (...)” (Bilag 2, l. 12-14)

Ud fra citatet kan vi fremanalysere, at læreren tillægger morens manglende danske sprog en *”naturlig”* årsag til, at han klarer sig fagligt dårligt, idet hun vurderer, at familien ikke kan stimulere ham. På samme måde udtrykker Charlotte sig om en elev i 3. klasse:

”Jeg har ikke på noget tidspunkt tænkt, (...) jeg har mere tænkt, at det handlede om noget andet, fx hendes tosprogethed. At hun er tosproget og der muligvis ikke er så meget overskud i hjemmet... egentlig ikke vilje, fordi der er mange at hjælpe og der er mange der skal trænes med, så jeg har mere tænkt, at det var det det handlede om og at hun har brug for træning (...)” (Bilag 3, l. 47-51)

Fælles for vores informanter er, at de ofte taler ind i en diskurs om, at flersprogede elever kommer fra familier, med manglende overskud, evner og ressourcer. Med afsæt i vores indsamlede empiri kan vi tolke, at lærerne identificerer de flersprogede elever ud fra en forudindtaget opfattelse af familierne. Vi ser, at der sker et sammenfald mellem lærernes opfattelse af familierne og deres

tilgang til eleverne. Lærerne anvender ofte deres antagelse om familiernes baggrund, som en argumentation for, at eleverne er fagligt udfordret. Det til trods for, at danske og internationale forskere i et studie på Aarhus Universitet i 2010 fremlagde 11 forhold, der har markant betydning for elevernes indlæring. Undersøgelsen viste netop her, at det er lærerens rolle, der er den altafgørende faktor i forhold til elevernes læring og faglige udvikling (Aarhus Universitet, 2010).

Sammenfatning

Sigtet med ovenstående har været at undersøge, hvilke diskurser og sandheder lærerne trækker i deres beskrivelse og identificering af flersprogede elever. Det er igennem vores analyse af ovenstående blevet tydeligt, at flersprogede elever bliver defineret gennem lærernes opfattelse af familien, en opfattelse, der er påvirket af omkringliggende diskurser og sandheder omkring flersprogede. I kraft af disse sandheder og diskurser identificerer lærerne flersprogede elever, som børn fra familier, hvor der er mangel på stimuli og refleksive samtaler. Dette anvendes som argumentation for at identificere disse elever, som værende fagligt udfordret og mangle viden om verden.

Analyse 2.del

Med udgangspunkt i vores problemstilling, hvor vi blandt andet ønsker at belyse hvilke subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes af lærerne, vil vi anvende Foucaults forståelse af magt og viden relationen. Vi vil tage udgangspunkt i tidligere fremanalyserede elementer, set i forhold til lærernes identificering af flersprogede elever, hvor fokus var på de tilgængelige diskurser og sandheder, samt kropslige kendetegn i form af race. Derigennem vil vi desuden belyse hvilke positioner disse elever tilskrives i, og hvordan de tilskrevet subjektpositioner sættes i forhold til normen.

Nedenstående afsnit er overordnet delt op i to dele. Til at begynde med vil vi belyse hvilke subjektmuligheder de flersprogede elever tilbydes, ud fra lærernes interaktion med og italesættelse af flersprogede elever. Derefter vil vi zoome vores blik ind på to elever fra hver klasse, for dermed at tydeliggøre og eksemplificere de subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes.

Som tidligere nævnt er skolen en institution, som ikke kun rummer børn med medbragte forskelle, den er også en institution, som udpeger og skaber forskellige subjekter. Skolen er med til at

organisere og etablere differentiering og oppositionerende sociale forskelle og subjekter. Det betyder, at skolen synliggør bestemt adfærd, evner og erfaringer, som den efterfølgende udpeger og differentierer elever, der er passende og upassende, ud fra (Staunæs, 2004, s. 34).

Ifølge Foucault bliver de forskellige individer gjort til subjekter igennem de mulighedsbetingelser, der etableres i de diskursive formationer og den viden, der er eksisterende i et felt på et givent tidspunkt (Andreasen et al., 2015, s. 168). Foucault pointerer yderligere, at et vidensfelt ikke kan eksistere uden at være knyttet til magt, idet subjektivering anses som værende magtens primære formål (ibid.). Det moderne samfund, herunder skolen som institution, skaber individer til subjekter gennem subjektiveringsprocessen, hvor normaliseringspraksis bliver den dominerende faktor. Dermed defineres og skelnes der mellem individer som subjekter, der er "normale" og "anormale/afvigere" (ibid.). I den forbindelse vil vi i nedenstående fremanalysere hvilke subjekttilblivelser og positioner flersprogede elever bliver tildelt i forhold til den etablerede norm.

Flersprogede elever i en blandet klasse

Som en del af første interview med lærerne Charlotte og Maria, spørger vi indledningsvis om deres generelle forståelse af klassen. Spørgsmålet var udformet som et indledende åbningsspørgsmål, der kunne kickstarte samtalen, inden vi gik i gang med de mere ømtålelige spørgsmål. Allerede ved disse præsentationsspørgsmål, blev det tydeligt, hvordan flersprogede elever blev fremhævet som opposition til resten af klassen, hvilket vi vil beskrive i nedenstående.

I nedenstående citatuddrag præsenterer Charlotte sin 3. klasse. Her fortæller hun om klassens sammensætning og hvilke forskellige udfordringer, der gør sig gældende i klassen:

"Det er en sådan lidt blandet klasse. Der er både etnisk danske børn, hedder det vel? Og børn med en anden...tosprogede. Ud af 26 elever, så har vi vel lidt mindre end halvdelen, som er tosprogede på den ene eller den anden måde. Det er en klasse, hvor der er en del elever, som har forskellige udfordringer. Udfordringer som for eksempel autisme eller adhd eller i hvert fald er ved at blive udredt for sådan nogle udfordringer. Så er der nogle børn, som har nogle vanskeligheder i hjemmet, også af forskellig art og tosprogede børn. Og så er der også en stor gruppe, som... hvordan siger man det på en pæn måde, som bare er normalfungerende" (Bilag 1, l. 16-22).

Charlotte beskriver klassen som bestående af 26 elever, hvor halvdelen identificeres som *tosprogede*. Hertil nævner Charlotte yderligere, at klassen består af en del elever med forskellige udfordringer. Ud fra citatuddraget kan vi tolke, at de flersprogede elever bliver fremhævet, som opposition til resten af klassen på flere forskellige måder. Indledningsvis bliver klassen defineret som en blandet klasse, hvor læreren differentierer klassens elever, primært ud fra to kategorier, som henholdsvis etsprogede hvide elever og *tosprogede* elever. Disse to kategorier skabes i forhold til hinanden, hvorigennem de flersprogede elever bliver fremhævet, som en modsætning til normen om dansk etsprogethed. Selvom lærerne udtaler, at kategorien af *tosprogede* indeholder forskellige elever, som kan være ”*tosprogede på den ene eller anden måde*” bliver disse elever samtidig præsenteret, som én fælles gruppe af elever, som står modsat til etsprogede hvide elever. Læreren pointerer ydermere, at klassen består af en del udfordrende elever med forskellige vanskeligheder. Hertil nævnes blandt andet elever med særlige udfordringer, som ADHD og autisme, hvor læreren også fremhæver *tosprogede* elever. Det betyder, at flersprogede elever, af læreren bliver subjektiveret som udfordrende elever, som dermed bliver positioneret på niveau med elever, der har psykologiske udviklingsforstyrrelser som ADHD og autisme (Moesby-Jensen, 2019). De flersprogede elever bliver dermed af læreren sidestillet med børn, der reelt har medfødte vanskeligheder. Med afsæt i ovenstående citatuddrag tolker vi, at flersprogede elever, som identificeres under den samlet betegnelse *tosprogede*, i kraft af deres *tosprogethed*, bliver formet, som udfordrende subjekter. I lærerens udsagn tages der ikke højde for hvilke specifikke udfordringer disse elever eventuelt kan have. Kun fordi de er *tosprogede*, er det en udfordring i sig selv. Det betyder, at flersprogede elever tilbydes subjektmuligheder, der positionerer dem som ”afvigere/anormale” i forhold de ”normale” etsprogede hvide elever. Dermed tydeliggøres den normaliseringspraksis, som Foucault omtaler, hvor de flersprogede elever skabes som modsætning til normen i klassen. Dette kan desuden begrundes i, at flersprogede elever selekteres og står i kontrast til det læreren fortæller om i ovennævnte citatuddrag, som *en stor gruppe, som... hvordan siger man det på en pæn måde, som bare er normalfungerende*. Med det fremhæves det, at flersprogede elever, som subjekter, ikke kan være ”*normalfungerende*” idet læreren, i den foregående sætning, fremhæver *tosprogede*, som elever med udfordringer. På samme måde tilbydes de flersprogede elever samme subjektmuligheder, af klassens anden lærer, Maria, da hun præsenterer klassen i forlængelse af vores åbningsspørgsmål:

”Det er en... super dygtig faglig klasse, men med mange sociale udfordringer. Ja vi har mange spændende udfordrende børn, øh jeg vil sige øhm... lidt mere end 30% tosprogede øh flersprogede børn. Hvad kan jeg sige mere? Det er egentlig deres sociale udfordringer der fylder mest i den hér klasse. For de er faktisk... fleste er meget fagligt dygtige” (Bilag 5, l. 8-11).

Læreren generelle indtryk af klassen er, at det er en fagligt velfungerende klasse, men hun tilføjer samtidig, at klassen består af socialt udfordret børn. Hertil nævner hun de flersprogede elever, som de eneste elever, når hun refererer til de *mange spændende udfordrende børn*. Det betyder, at læreren indledningsvis kun tilbyder flersprogede elever, subjektmuligheder som udfordrende elever. Disse elever tilskrives af læreren i dette citatuddrag ikke andre subjektmuligheder, men kun *udfordrende* i kraft af deres *tosprogethed*. Dermed får de tildelt subjektpositioner, som placerer dem socialt og fagligt ulig i forhold til resten af klassen. De bliver positioneret som afvigere, der er skabt ud fra subjektet om den normaliseret skoleelev, der klarer sig godt fagligt og ikke er *tosproget*.

I nedenstående vil vi undersøge hvordan 4.klassen, bliver præsenteret af dansklæreren Camilla. Læreren beskriver sin klasse, som en homogen, socialt og fagligt velfungerende klasse. Ifølge hende ligger klassen over skolens generelle faglige niveau. Camilla beskriver klassen som følger:

”Det er en rimelig ressourcestærk klasse i forhold til skolen, hvis man skal tage dem sådan generelt. De kommer næsten alle sammen fra meget velfungerende familier og også de tosprogede er faktisk også ret velfungerende. Dem der er derinde. Så der er ikke nogen, som sådan er helt, både altså på nogen punkter sådan hænger helt... der er nogle, der er sv... der selvfølgelig har svært ved det, som alle mulige andre. Og der er også ordblinde og sådan, men de er sådan meget...” (Bilag 2, l. 7-12).

Klassen er ifølge Camilla en faglig stærk klasse, som består af børn fra ressourcestærke familier. I forlængelse af klassens generelle faglige og sociale placering, tilbyder hun implicit flersprogede elever specifikke subjektmuligheder med sin udtalelse *og også de tosprogede er faktisk også ret velfungerende. Dem der er derinde*. Vi tyder dette som, at hun generelt anser flersprogede elever, som værende ikke velfungerende elever, fordi hun hér specifikt fremhæver de flersprogede elever i klassen som *også er ret velfungerende*. Med en tilføjelse der her hentyder til, at det kun er gældende for *dem der er derinde* (i hendes klasse). Dermed bliver det, at de flersprogede elever i hendes klasse er velfungerende, fremhævet som et særtilfælde, der kun er gældende for hendes flersprogede

elever. Indledningsvis beskriver Camilla de flersprogede elever, som værende velfungerende og homogene med resten af klassen, men vi kan senere i interviewene og i observationer belyse, at det ændrer sig. Ved gennemgang af alle eleverne i andet interview, ses en gennemgående tendens hos læreren, når hun beskriver eleverne enkeltvis. Det eksemplificeres i følgende citatuddrag fra Camilla:

” Oliver, super dygtig til det hele også. Meget meget dygtig. Etnisk dansk.

Ole, det samme, meget dygtig og lidt usikker på sig selv omkring det, men det har ikke nogen betydning for... etnisk dansk.

Sanya, det samme. Meget meget dygtig. Etnisk danske forældre. Meget meget dygtig” (Bilag 4, l. 235-238).

Med afsæt i ovenstående citater kan vi tyde, at læreren oftest fremhæver de etsprogede hvide elever, med korte og præcise beskrivelser, hvor fokus er på elevernes tilfredsstillende faglighed og etnicitet. Læreren beskrivelse af de enkelte flersprogede elever, bliver italesat noget anderledes end etsprogede hvide elever, til trods for, at Camilla tidligere beskrev alle elever, som tilhørere af en velfungerende og homogen gruppe. Når Camilla beskriver de enkelte flersprogede elever, som hun umiddelbart vurderer fagligt dygtige, bliver hun ofte i tvivl om sin antagelse af deres tilfredsstillende faglighed. Hun udtrykker sig ikke på samme måde, som ved ovennævnte citat om etsprogede hvide elever, hvor hun er præcis og kun fremhæver deres tilfredsstillende faglighed. Oftest inddrages mange overvejelser fra læreren, når hun beskriver de flersprogede elever. Her kan vi nævne eleven Fatma, som ifølge Camilla er en fagligt meget dygtig elev i faget dansk. Læreren er ikke bekymret for hende fagligt, men alligevel formår hun at stille spørgsmålstejn ved hendes faglighed. Hertil inddrager hun, Fatmas familiekonstellation og Fatmas umiddelbare forståelse af fagtekster, som hun reelt ikke er bekymret for, som argumentation for hendes tvivl. Dette kommer til udtryk som følger:

”(..) Skønlitterært, der synes jeg egentlig, at hun er godt med, når vi har en samtale i klassen. Men der, der er jeg virkelig bekymret, eller nej jeg er ikke bekymret, men der var i hvert fald noget hvor jeg tænkte 'Wouw'. (...) hun er meget dygtigere, altså i det hele – læsning og sådan, hvor det i virkeligheden mest er med fagtekster, at jeg for et halvt år siden lagde mærke til, at 'Det er alligevel vildt'. Jeg tænker også, at der er noget med stimulering og sådan noget hjemmefra og jeg tænker

helt sådan noget om viden omkring verden i virkeligheden. Og det tænker jeg også er det samme med Ayse, men Fatma er trods alt på et højere niveau, men hun er... der er en masse ting omkring livet og verden, hun ikke forstår, for at sige det som det er. Og de er somaliere, ja” (Bilag 4, l. 225-234).

Vi kan ud fra citatuddraget belyse, at læreren er i konflikt med sig selv i forhold til hendes vurdering af Fatmas faglighed. Vi tolker Camillas udtalelser yderst modsatrettet. På en gang beskriver hun Fatma, som dygtig, men i samme moment giver hun også udtryk for, at Fatma mangler viden om den verden der omgiver hende. På samme måde bliver læreren i tvivl om Nesrin, som umiddelbart er en fagligt velfungerende elev, der klarer sig godt i klassen, endda bedre end ovennævnte Fatma:

”Nesrin, er sådan middel. Er sådan fint nok med, men der er også noget tosprogethed tror jeg (...) Hun er ligesom den der pige, som lige som bare kører på og laver sine ting. Men der er helt sikkert også noget omkring forståelse af ting... ikke på samme måde som Ayse eller Fatma, men sådan... der er heller ikke sådan nogen refleksion over verden” (Bilag 4, l. 239-243).

Nesrin bliver i ovenstående citat beskrevet som en engageret og pligtopfyldende elev, men igen fremhæver læreren også her sin tvivl omkring elevens faglighed. Camilla formår at stille spørgsmålstejn ved Nesrins faglighed, ved at udtrykke lange og uddybende udtalelser i løbet af interviewet. Udtalelser som munder ud i udsagn omkring Nesrins manglende refleksionsniveau og basale viden. Dette ser vi som en gennemgående tendens i løbet af hele interviewet. Det tolker vi som, at læreren har et behov for at argumentere for, at den flersprogede elev ikke besidder samme faglighed, som af de “normale” etsprogede hvide elever i klassen. På baggrund af lærerens vurdering af disse elevers manglende refleksioner omkring verden betyder det, at flersprogede elever, uagtet deres tilfredsstillende faglighed, oftest bliver positioneret som fagligt udfordret elever, i kraft af deres *tosprogethed*. Vi tolker det som, at læreren skaber et specifikt subjekt omkring den flersprogede elev, som de handler ud fra. Dette kommer til udtryk i følgende citatuddrag, hvor Camilla udtaler:

”(...) det synes jeg i virkeligheden er det største problem med de tosprogede hos mig, fordi de er egentlig meget dygtige fagligt, men sådan noget med hvordan verden er, det slår dem lidt ud. Så jeg

tænker, at det kan sagtens være, at der sker mere de næste par år, hvor man skal vide lidt mere og ikke bare kunne afkode og bøje et udsagnsord” (Bilag 4, l. 256-259).

I ovenstående citatuddrag ses det tydeligt, at læreren er modsatrettet i hendes udtalelser om de flersprogede elever, idet hun både synes eleverne er fagligt dygtige, men samtidig pointeres det, at eleverne ikke besidder faglig viden om verden. Selvom flersprogede elever klarer sig godt fagligt, får de ikke tilbudt de samme subjektmuligheder som de etsprogede hvide elever.

Lærernes tilgang og relation til flersprogede elever skal ses i forbindelse med de subjektmuligheder disse elever tilbydes. Ifølge Foucault er magt en ‘usynlig force’, som eksisterer i det skjulte og indvirker på alt. Magt indvirker både på vores tanker og gøren om os selv og andre. Magten i det moderne samfund er forankret i sociale relationer, og skaber os mennesker til subjekter (Foucault, 1994, s. 98-100). Magt er uløseligt forbundet med viden og findes i enhver social relation, som subjekterne indgår i. Magt og videnforholdet er historisk indlejret og individet styres og styrer sig selv gennem forskellige magtrelationer, som er forbundet med viden og diskurser (Ibid.). Gennem magt og viden er målet at skabe lydige og homogene subjekter, der identificeres med det normaliseret subjekt, som tydeliggør normen. Individer vurderes hertil om hvorvidt det handler indenfor eller udenfor normen (Bendixen & Christensen, 2015, s.167-169). Med afsæt i ovenstående udtalelser, kan vi fremanalysere, at gennem magt og videnrelationen, bliver de flersprogede elever skabt som afvigere til den normaliseret og fagligt dygtige etsprogede hvide elev. Den viden og diskurs som lærerne opererer ud fra, om flersprogede elever, indvirker på lærernes tanker og gøren om de flersprogede elever. Lærerne arbejder ud fra en viden og en diskurs om, at flersprogede elever er fagligt udfordret. Det tydeliggør den udøvende magt i lærernes relation til eleverne, hvor de flersprogede elever formes som subjekter, som identificeres uden for normen. Dermed positioneres de flersprogede elever som subjekter der er “anormale” i forhold til den “normale” etsprogede hvide elev.

Placering i klassen og manglende anerkendelse

Ved gennemlæsning af feltnoter fra vores observationer, fremtræder den samme pointe i forhold til de subjektmuligheder lærerne tilbyder flersprogede elever. I begge klasser er bordopstillingen noget af det første vi bemærker, da vi træder ind i klassen. Klasserummet er inddelt i borde med 4-mandsgrupper, hvor de flersprogede elever hovedsageligt er sat sammen, enten helt oppe foran ved

katederet, eller bagest i klassen. Under vores feltarbejde og ved gennemlæsning af vores empiri bliver det tydeligt, at disse elever er placeret sammen, og tæt på lærerne, fordi lærerne skal have lettere adgang til dem. Hatice, der er observatør bemærker, at lærerne ofte sværmer rundt omkring disse elever, for at holde øje med dem og sikre sig, at eleverne er med i undervisningen og arbejder koncentreret. Dette er tydeligst i 3.klasse (Bilag 6).

Vi bemærker, at lærerne i 3.klasse ofte henvender sig til de flersprogede elever, til trods for, at de ikke selv beder om hjælp fra lærerne. Selvom disse elever oftest arbejder flittigt og ikke er forstyrrende, vurderer vi, at de får opmærksomhed fra lærerne på en anden måde end de etsprogede hvide elever. De får opmærksomhed i form af, at lærerne tjekker dem i forbindelse med deres faglighed, hvilket vi kan sætte i relation til tidligere belyste fund omkring lærernes subjektmuligheder til flersprogede elever - tilbud som fagligt udfordret subjekter.

Ud fra vores observationer bliver det tydeligt, at der er en differentieret opmærksomhed fra lærerens side, alt afhængigt om eleven er etsprogede hvid eller flersprogede. Vi bemærker, at lærerne tildeler de etsprogede hvide elever opmærksomhed, som er koncentreret omkring anerkendelse på forskellig vis i forhold til elevernes faglighed. Dette kommer til udtryk i 3.klasse på flere måder, blandt andet i en dansktime, hvor eleverne får til opgave at skrive et eventyr (Bilag 8). Her observerer Hatice blandt andet hvordan læreren, Charlotte, roser og anerkender Malte, som er blevet indstillet til den digitale ordblindetest (Bilag 8). Læreren henvender sig ofte til ham for at fortælle ham, at han er på rette vej ved at rose ham højlydt. Med sit kropssprog viser læreren glæde og stolthed, når hun er hos ham, idet hun smiler og sender Hatice et tilfredsstillende blik og nikker samtidig med, at hun lægger en anerkendende hånd på hans ryg. Hun nusser ham i håret og til sidst får de læst hans eventyr, som hun igen roser ham for, og de griner sammen. Tilsvarende ses en lærer, der ikke har samme overskud, når hun henvender sig til flersprogede elever. Hatice ser en lærer, der ofte ikke giver sin fulde og positive opmærksomhed, idet hun henvender sig til flersprogede elever med en smule frustration i stemmen og en skepsis omkring deres udarbejdede opgaver. Som tidligere nævnt henvender læreren sig ofte til de flersprogede elever, men Hatice ser, at hun ikke vier dem samme fordybende opmærksomhed, hvor hun tilbringer længere tid hos dem. Hatice bemærker, at hendes henvendelser til disse elever ofte foregår som hurtige og 'tjek-lignende' henvendelser. Hatice ser ikke på noget tidspunkt, at Charlotte lægger en anerkendende hånd eller på anden vis er anerkendende i sin relation til eleverne (Bilag 8).

I samme klasse ser Hatice eleven Enes, som hun vurderer arbejder flittigt med en eventyropgave. Han skriver løs, men da Charlotte henvender sig til ham, stiller hun ham en masse undrende spørgsmål, som tyder på, at hun ikke er tilfreds med hans arbejde. Charlotte stiller sig uforstående overfor elevens skriftlige arbejde og hendes toneleje og stemmeføring indikerer tydeligt, at hun er frustreret og skuffet over hans arbejdsindsats. Charlotte anerkender ikke Enes for hans arbejdsindsats, men viser derimod, med sit kropssprog, at hun ikke er tilfreds, idet Hatice kan observere, at Charlotte flere gange ryster på hovedet. Hatice bemærker efterfølgende, at Enes dimser med sin blyant uden at få mere fra hånden, hvilket gør, at vi tolker Enes som demotiveret (Bilag 8). På samme vis ses den manglende anerkendelse, da Amina, ligesom Malte ønsker, at hun og læreren sammen skal læse hendes eventyr. Hatice observerer, at Amina har skrevet meget i sit hæfte og er tydeligvis stolt af sit nedskrevne eventyr, idet hun smiler, da hun rækker læreren hæftet. Charlotte læser eventyret, imens hun holder øje med en anden elev i klassen, hvilket i vores optik betyder, at hun ikke giver Amina sin fulde opmærksomhed. Da eventyret er læst, besvarer læreren Amina, med ordene "*Det er fint*" og går videre. Charlotte anerkender ikke Amina for hendes arbejdsindsats (Bilag 8).

Ligeledes kan vi argumentere for, at den anden lærer, Maria, i 3.klasse tilbyder ulig subjektpositioner til flersprogede elever, positioner som indvirker på hendes tilgang til eleverne. Dette kommer tydeligt til udtryk, da den samme handling hos to elever (Zuma og Kamilla) får to vidt forskellige responser fra Maria (Bilag 7). I det følgende vil vi beskrive, hvordan denne ulighed opstår. Zuma er en flersprogede elev, som sidder tæt på læreren ved det midterste bord i klassen. Kamilla er en hvid pige, som sidder bagerst i klassen. Begge elever følger aktivt med i matematiklærerens fælles gennemgang af en opgave, der er centreret omkring begivenheden fødselsdag. Begge elever har fingeren i vejret, da de gerne vil svare på de spørgsmål læreren stiller ud i klassen (Bilag 7). Da Zuma bliver valgt, er læreren ikke nysgerrig omkring Zumas svar på spørgsmålet og vi tolker, at hun er afvisende og ikke viser ham forståelse. Maria udtaler blandt andet "*hvorfor siger du det*"? med en snert af irritation over hans svar. Han er insisterende på at forklare sig, men Maria er afvisende og vil straks videre. Efterfølgende får Kamilla lov til at svare på et spørgsmål i relation til fødselsdagsopgaven. Her ses en tydelig forskel, idet læreren er meget tålmodig og lader Kamilla benytte den tid hun skal have for at forklare sig, selvom nogle af de

andre elever i klassen bliver urolige. Det er tydeligt, at Maria viser stor tålmodighed og anerkendelse over for Kamilla, som udtrykkes i ros og nysgerrighed på Kamillas udregning.

Ud fra ovenstående eksempler kan vi argumentere for, at de flersprogede elever ikke bliver tilbudt samme subjektmuligheder som etsprogede hvide elever. Den subjektposition, som de flersprogede elever tilbydes i en skolekontekst, tolker vi som en kontrast til de etsprogede hvide elevers subjektposition. Som Staunæs pointerer, skabes forskellige subjekter i specifikke situationer i skolen. Dertil beskriver hun, at etablering af bestemte subjekter får konsekvens og betydning for de tilbud, der bliver til rådighed for de forskellige subjekter (Staunæs, 2004, s. 55-57). Vi kan tolke, at den subjektmulighed som flersprogede elever tilbydes i en skolekontekst, får konsekvens for lærernes tilgang til eleverne. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at flersprogede elever ikke får samme positive opmærksomhed og anerkendelse, som de etsprogede hvide elever.

Vender vi blikket mod 4. klasse kan vi her se, at strukturen for arbejdsmetoderne er anderledes i den forstand, at eleverne arbejder mere i grupper og uden for klasserummet. Det er kun ved fælles gennemgang, at eleverne sidder på deres faste pladser i klassen (Bilag 12). Også her bemærkes det, hvordan dansklæreren Camilla fordeler sin opmærksomhed og anerkendelse differentieret til eleverne, alt afhængig af hvilke forskellige subjektmuligheder og positioner de er blevet tilbudt af læreren. Når eleverne arbejder i grupper, placerer Camilla sig gentagende gange ved katederet, hvor faste elever, der har brug for hendes hjælp, sætter sig ved hende. Her får de blandt andet højtlesning og hendes fulde opmærksomhed, da hun sjældent forlader gruppen.

Gruppen på 6-7 elever, der sidder sammen med Camilla, består udelukkende af etsprogede hvide drenge samt en enkelt flersprogede elev (Bilag 12). Det undrer Hatice, der er observatør i Camillas klasse, at en elev som Ayse, som Camilla selv giver udtryk for, har det svært danskfagligt, ikke sidder sammen med gruppen og derfor går glip af lærerens opmærksomhed. Ayse tilbringer det meste af tiden ude på gangen, sammen med et antal af de andre flersprogede elever (Bilag 12).

I en lektion bliver det tydeligt for Hatice, hvordan læreren har en differentieret tilgang til eleverne i klassen. Eleverne i klassen sættes til at lave skriftlige opgaver i deres respektive grupper. Her kan det i flere tilfælde observeres, at læreren henvender sig til eleverne på forskellig vis. Vi kan tyde, at læreren sjældent roser eller giver de flersprogede elever anerkendelse på samme måde, som hun

giver nogle af de etsprogede hvide elever (Bilag 12). Derfor kan vi belyse, at læreren gennem de subjektmuligheder hun tilbyder flersprogede elever, som fagligt udfordret elever, samtidigt tildeler dem positioner som ”afvigere”. Vi vurderer, at dette kommer til udtryk i klasserummet ved blandt andet lærerens manglende forventninger, opmærksomhed og anerkendelse til disse elever. Dette vil vi uddybe i nedenstående analysedel, hvor vores blik særligt er rettet mod lærerens tilgang til to specifikke flersprogede elever.

Sammenfatning

Ønsket med denne analysedel, har været at belyse hvilke subjektmuligheder de flersprogede elever blev tilbudt af lærerne. Med Foucaults forståelse af magt og videnrelationen, har det været vores hensigt at fremanalysere hvilke subjektpositioner de flersprogede elever skabes i, i forhold til normen.

Med afsæt i vores analyse kan vi fremhæve, at der i en skolekontekst sker en normaliseringspraksis, hvor de flersprogede elever skabes som modsætning til normen i klassen. De flersprogede elever bliver af lærerne tilbudt subjektmuligheder, der positionerer dem som ”afvigere/anormale” i forhold til ”normale” etsprogede hvide elever. Flersprogede elever bliver skabt ud fra subjektet om den normaliseret skoleelev, der er fagligt dygtig, hvid og etsprogede. Lærerne tilbyder flersprogede elever subjektmuligheder uden for normen, hvor de positioneres som udfordrede elever i kraft af deres *tosprogethed*. Der tages ikke højde for hvilke specifikke udfordringer disse elever eventuelt kan have.

Ydermere bliver det tydeligt for os i analysen, at lærerne oftest fremhæver de etsprogede hvide elevers faglighed, kort og præcist, mens der bliver stillet spørgsmålstejn og tvivl omkring flersprogede elevers faglighed. Vi kan argumentere for, at dette har en indvirkning på lærernes differentieret opmærksomhed og anerkendelse. Etsprogede hvide elever tildeles positiv opmærksomhed og anerkendelse i kraft af deres subjektposition indenfor normen. Modsat tilbydes flersprogede elever subjektposition udenfor normen, hvor de ikke får lærernes fulde og positive opmærksomhed og anerkendelse.

Yasmin og Mehmet - subjektmuligheder

Som tidligere beskrevet, vil vi i denne del af analysen tage udgangspunkt i to flersprogede elever, Yasmin og Mehmet. På baggrund af observationer og udtalelser fra elevernes respektive lærere har disse to elever på forskellig vis gjort indtryk på os. Som tidligere lærere og henholdsvis læsevejleder og DSA-vejleder har vi et indgående kendskab og viden til feltet omkring nærværende speciale. Tidligere erfaringer, sammenvævet med den viden vi har opnået gennem dette speciale, bidrager til, at vi anser disse to elever, som mulige kandidater til udredning for dyslektiske vanskeligheder. Samtidig bliver disse to elever tildelt samme subjektmuligheder, som de andre flersprogede elever.

Nedenstående beskrivelser af de to elever, er gjort på baggrund af lærernes udsagn.

Mehmet er 10 år gammel og går i 4. klasse. Han er født i Danmark af kurdiske forældre og bor i en forstad til København. Mehmet har to søskende, som også går i skole. I følge Mehmet's dansklærer har Mehmet i nogen grad danskfaglige udfordringer. Ifølge dansklæreren giver hans danskfaglige udfordringer sig primært til udtryk i forbindelse med afkodning af ord. Det vil sige, at Mehmet har fonologiske vanskeligheder og derfor kan have svært ved at læse. Mehmet er yderst vellidt af klassens dansklærer og kammerater.

Yasmin er 9 år gammel og går i 3. klasse. Hun er født i Danmark og bor i en forstad til København. Klassens lærere ved ikke hvor hendes forældre stammer fra. Yasmin har tre søskende, som også går i skole. I følge Yasmin's dansklærer har hun danskfaglige udfordringer, både skriftligt og mundtligt og ligger lavt, når klassen laver læsetests. Læreren fortæller, at hun arbejder meget langsomt og går i stå, når hun skal arbejde med en skriveopgave. Yasmin er en enspænder, har det ikke godt med at arbejde i grupper og har trivselsmæssige udfordringer. Yasmin har ligeledes meget fravær.

I nærværende speciale forstår vi de forskellige børn i klassen som tilhørende kategorien skoleelev. Under denne kategori tolker vi, at der skabes forskellige subjekter, som bliver tildelt forskellige positioner. Derfor bliver skolen også en sorteringsmekanisme, der differentierer eleverne ud fra en dobbelt skelsættende tilgang. Her placeres eleverne, som subjekter der er ”bedst egnede” og ”mindst egnede”, som opposition til hinanden (Staunæs, 2004, s. 31). Vi vil i nedenstående, med udgangspunkt i eleverne Yasmin og Mehmet, fremanalysere de subjektmuligheder de tilbydes i

forhold til den konstrueret norm, der er skabt i klassen. Dette for at belyse flersprogede elevers subjektpositioner.

I det tidligere fremhævet citatuddrag fremlægger dansklæreren Charlotte i 3.klasse klasesammensætningen, som vi tolker som hendes implicitte definition af normen og normaliteten i klassen.

” Det er en sådan lidt blandet klasse. Der er både etnisk danske børn, hedder det vel? Og børn med en anden... tosprogede. Ud af 26 elever, så har vi vel lidt mindre end halvdelen, som er tosprogede på den ene eller den anden måde. Det er en klasse, hvor der er en del elever, som har forskellige udfordringer. Udfordringer som for eksempel autisme eller adhd eller i hvert fald er ved at blive udredt for sådan nogle udfordringer. Så er der nogle børn, som har nogle vanskeligheder i hjemmet, også af forskellig art og tosprogede børn. Og så er der også en stor gruppe, som... hvordan siger man det på en pæn måde, som bare er normalfungerende ” (Bilag 1, l. 16-22).

Charlotte beskriver en del af klassen, som *'normalfungerende'*, hvilket vi tolker som værende den ramme hun i hendes praksis handler ud fra. Vi vurderer, at det er læreren i klasserummet, der tydeliggør hvad der er normen og hvad der anses for at være ”normalt”, idet hun handler ud fra den viden og de diskurser, der hersker indenfor feltet. Foucault pointerer, at individer bliver skabt som subjekt ud fra viden om at visse adfærdsmønstre, kroppe og diskurser identificeres som normen. Subjektet bliver derfor hele tiden vurderet i forhold til, hvorvidt det handler indenfor eller udenfor normen (Foucault, 1977, s.162-168). Da formålet, ifølge Foucault, i det moderne samfund er at skabe lydige og normaliserede subjekter, bliver der også rum for subjekter, som vil blive betegnet som ”afvigere” fra normen. Dette skal ses som, at normaliseringsprocessen er en aktivitet, der indordner mennesker på en dualistisk skelsættende måde, der skaber fastlåste subjekter som fx ”normalfungerende” elever eller ”udfordrende” elever. Ifølge Foucault leder dette til, at kompleksiteten udebliver og vi styrer og fastholder hinanden i forskellige positioner (Ibid.). Vi tolker derfor, at det er læreren, der tydeliggør den kategori der ikke falder inden for normen. Nærstuderer vi sidste sætning i ovenstående citatuddrag, vil vi argumentere for, at Charlotte er påvirket af samfundsdiskurserne omkring hvad det vil sige at være *normalfungerende*. Her tydeliggør hun, hvem der er de egnede og ”normale” elever og hvem der tilhører den modsatte gruppe. Charlottes vurdering af, at være *normalfungerende* sætter hun i relief til at tilhøre en

familie, hvor der eksempelvis er *vanskeligheder i hjemmet*, hvor eleverne er *tosprogede* eller hvor eleverne har *forskellige udfordringer*. Charlotte vurderer hermed de flersprogede elever, som værende i opposition til den *normalfungerende gruppe* af skoleelever, som er de etsprogede hvide elever. Den flersprogede elev falder hermed uden for normen og positioneres som ”afviger”. Vi vurderer, at denne position har indvirkning på lærerens tilgang og forventning til den flersprogede elev, hvilket vi ønsker at belyse i nedenstående.

Flersprogede og lave forventninger

Mennesker er altid i interaktion med hinanden. Lærere og elever interagerer med hinanden i mange forskellige konstellationer og på mange forskellige måder. Det er en præmis for menneskers interaktion, at man altid møder hinanden med forventninger. Forventninger kan enten være høje eller lave, men uanset hvad, vil de altid påvirke relationerne, som enten kan være en positiv eller negativ kraft for det enkelte individ (Gilliam, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, 2013).

Flere forskere fremhæver, at der er en sammenhæng mellem lærernes forventninger til eleverne og elevernes præstationer. En sammenhæng som giver sig til udtryk både på godt og ondt.

Forventninger fra læreren har stor betydning for elevernes læring. Høje forventninger bidrager positivt til elevernes præstation, læring og trivsel. Hvorimod lærerens lave forventninger til eleven vil have modsat indvirkning på eleven (Gilliam, 2018; Lagermann, 2019). ”*En lærers mere eller mindre bevidste nedjustering af sine forventninger til enkeltelever eller grupper af elever, fx tosprogede elever eller elever fra uddannelsesfremmede hjem, medfører stor risiko for underpræstation*” (Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, 2013, s. 9).

Ud fra vores feltnoter af observationer i 3. klasse, kan vi tolke, at de respektive lærere, Maria og Charlotte, ikke har høje forventninger til Yasmin:

”*Yasmin (brun pige) har svært ved at gå i gang. Rækker usikker halvfinger op for at få hjælp. Hun virker usikker, som om hun er i tvivl om hun overhovedet har lyst til at få hjælp (...) Læreren giver ikke Yasmin den opmærksomhed, som hun antageligt har brug for. Hun fortæller hende bare, hvad opgaven handler om. Som om læreren antager, at Yasmin ikke forstår opgaven og det er derfor, at Yasmin ikke er kommet i gang*” (Bilag 6).

I uddraget fra vores observation kan vi læse, at Yasmin er enormt usikker og derfor er tilbageholdende med at markere, at hun ønsker lærerens opmærksomhed. Læreren henvender sig til

Yasmin og uden klarhed om hvorfor Yasmin har fingeren i vejret, vurderer læreren, at det handler om Yasmins manglende forståelse af opgaven. Uden at gå i dialog med Yasmin, har læreren en forudindtaget indstilling til, at Yasmin skal have hjælp til at lave opgaven. Det tolker vi som, at Yasmin er blevet tildelt en subjektposition, som placerer hende modsat de fagligt ”normalfungerende” elever. Yasmins subjekt er skabt, som udenfor normen, som ”afviger” og fagligt udfordret. Derfor er der ikke store forventninger til Yasmin, hvilket sandsynligvis også kan begrunde hendes enorme usikkerhed over for læreren.

Zoomer vi ind på Mehmet i 4.klasse, kan vi tolke, at det samme gør sig gældende, da læreren Camilla i interviewet udtaler følgende:

” (...) men han spiller lidt meget computer og laver ikke helt nok, han er sådan lidt... men han er her hver dag og han er meget meget sød og han knokler og sætter sig for det meste altid op til én og så sidder han der... og gør meget ud af sin skrift” (Bilag 4, l. 79-81).

Vi tolker ud fra citatet, at Camilla ikke stiller store krav og forventninger til Mehmet. I hendes optik, er det tilfredsstillende, at han blot møder op i skole hver dag. Vi kan argumentere for, at Camilla opererer ud fra en diskurs omkring flersprogede drenge, som Laura Gilliam også belyser i sin bog *”Minoritets-danske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling”*, hvor hun belyser, at flersprogede drenge mødes med negative og lave forventninger og bliver forskelsbehandlet i skolen (Gilliam, 2018, s. 97 ff). I forlængelse af lærerens citat omkring Mehmet udtaler hun dog, at han *knokler og gør meget ud af sin skrift*, hvilket indikerer, at Mehmet trods alt ikke er helt demotiveret i forhold til sine arbejdsopgaver i klassen. Men til trods for, at vi ud fra vores empiriske materiale kan læse, at Mehmet er en flittig elev, som knokler for at opnå faglige gode resultater, har læreren lave forventninger til Mehmet, som blandt andet udtrykkes således:

”Han vil også meget gerne vælge nogle bøger, som Ternet Ninja, hvor man nogle gange tænker... og det kan han godt komme igennem, men jeg tænker bare, at han lidt knækker halsen på dem” (Bilag 4, l. 73-75).

I ovenstående citat kan vi kan læse, at læreren ikke tilskriver Mehmet særligt høje faglige forventninger i forhold til læsning, selvom han formår at læse de bøger, som hun anskuer at være for svære til ham. Vi kan argumentere for, at den lave forventning hovedsageligt udtrykkes i forhold

til lærerens vurdering af familien, som ikke tilhører gruppen af de ”normalfungerende” familier, der har ressourcer til at støtte ham. Dette begrundes blandt andet i morens manglende beherskelse af det danske sprog i hjemmet ”Så derfor bliver der også talt kurdisk derhjemme hele tiden, så det gør jo også noget” (Bilag 4, l. 70). Camilla udtaler ydermere, at ”han heller ikke lige har så meget støtte derhjemme. Moren... hun kan jo ikke hjælpe på samme måde.” (Bilag 4, l. 84-85). Den manglende forventning og anerkendelse til Mehmet og hans familie, udtrykkes af læreren, selvom Mehmet over sommerferien har udviklet sig fagligt, som læreren tydeliggør over for os i interviewet:

”Faktisk var det som om det var i sommerferien, der skete der rigtig meget, så jeg kan ikke tage credit for noget. Det var som om, da han kom tilbage fra sommerferien, der var det bare wauw... også skriften var blevet pænere. Jeg tænker ikke fordi de sådan havde terpet mega meget... og der var sket noget med stavningen, som du ved sådan bare var blevet rettet lidt ind, at den bare fungerede. Jeg ved, at moderen går meget op i, at han skal læse, så jeg tror faktisk, at han læser en del derhjemme on/off, men det er i hvert fald noget, som...” (Bilag 2, l. 17-22).

Når vi læser ovenstående citat, kan vi argumentere for, at læreren igen stiller spørgsmålstejn ved den flersprogede elevs faglighed og helt konkret den faglige udvikling, som ses hos Mehmet efter ferien. Lærerens holdning og italesættelse af Mehmet og hans familie er ambivalent, idet hun både fremhæver hans faglige udvikling og morens opbakning til hans skolegang, som pointeres flere gange i begge interviews. Samtidig tvivler Camilla på morens støtte og ressourcer, hvor hun fremhæver den manglende stimuli i hjemmet ”(...) men moren, som er med, er der tolt på, så hvad kan man sige, jeg tænker, at det er sådan helt naturligt, at han jo mangler en masse stimuli derhjemme...også i forhold til sproget og sådan...” (Bilag 2, l. 12-14).

Vi kan derfor argumentere for, at subjektivering af Mehmet skabes ud fra lærerens manglende faglige forventninger og anerkendelse til Mehmet og hans familie, og det til trods for hans faglige udvikling. Både Mehmet og familien bliver positioneret som resourcesvage ”afvigere”, der ikke af læreren, anses som en normaliseret velfungerende familie, hvor der er stimuli og støtte gennem det danske sprog. Den manglende anerkendelse kan desuden belyses ud fra vores feltnoter af observationerne i klassen:

”Læreren henvender sig til gruppen med Mehmet og Oliver. De har ikke lavet noget. Læreren synes de skal adskilles og siger, at hvis de ikke får lavet deres opgaver må de få det som lektie. Mehmet går i gang. Oliver kommer ikke i gang med opgaven med det samme. Hun bliver lidt irrettesættende overfor Oliver, som har været et forstyrrende element i gruppen. Han forstyrrede Mehmet. Jeg bemærker flere gange, når jeg er ved ham, at han ihærdigt prøver at få skrevet noget, men det er tydeligvis svært for ham. Det lader til at det ikke er uvilje, at han ikke får lavet noget. Hans kropssprog fortæller, at han bruger meget energi på at få noget ned på papiret. Herefter går hun hen til Bob og Michael, som også fjoller lidt, men arbejder samtidig. Det er to drenge, der har fået en computer pga. deres læse- og skrivevanskeligheder. Hun roser dem for deres arbejde. Oliver får stadig ikke lavet noget. Læreren henvender sig til ham og tager en snak med ham. Hun siger til ham, at han er fagligt dygtig og ofte kan lave tingene ret hurtigt, men han skal blive bedre til at samle sig, når han mister sin motivation. Han går i gang efter snakken (...) Selvom han har været et forstyrrende element, så anerkender og roser hun ham. Hun formår at motivere ham, så han kommer i gang med sit arbejde. Han bliver ‘set’ af hende, selvom Mehmet faktisk var den i gruppen, som viste mest iver” (Bilag 12).

Vi kan på baggrund af uddraget fra feltnoterne argumentere for, at Mehmet i kraft af sin position og subjektivering som tosproget ”afviger”, ikke bliver tildelt samme opmærksomhed og anerkendelse, som de andre etsprogede hvide drenge. I modsætning til klassens hvide drenge, bliver Mehmet ikke rost for sin indsats, selvom han kæmper og arbejder flittigt, uden at forstyrre eller fjolle. De hvide drenge bliver i dette tilfælde mødt med opmærksomhed, anerkendelse og ros fra Camillas side (Bilag 12).

Ligeledes kan vi fremanalysere, at Yasmin i 3.klasse under en observation af Mette, heller ikke får den fornødne opmærksomhed af lærerne, hvilket vi tolker, som værende en konsekvens af lærernes lave forventninger til Yasmin. Nedenstående uddrag fra vores feltnoter kan bekræfte ovenstående antagelser. I uddraget opdager læreren, at Yasmin ikke er deltagende i timen:

”Læreren bemærker det, men reagerer ikke på det. Hun lader bare pigen sidde og stirre tomt ud ad vinduet. Jeg har en følelse af, at læreren har opgivet hende, som om pigens passivitet passer læreren” (Bilag 7).

Under ovenstående observation sidder Mette med en følelse af, at pigens manglende engagement passer læreren fint. Mette har den oplevelse, da læreren ellers cirkulerer omkring andre elever og henvender sig til dem, også selvom de ikke altid ønsker lærerens opmærksomhed eller hjælp. Yasmin bliver ikke tilbudt lærerens opmærksomhed, og Mette bemærker flere gange, at lærerne ryster irriteret på hovedet eller viser en frustreret mimik, når de henvender sig til hende (Bilag 7).

I modsætning til Yasmin vier lærerne relativt meget af deres energi til andre hvide drenge, også dem der fylder meget i klassen. De får mere opmærksomhed og lærerne er overbærende over for deres uro og forstyrrelser, hvilket også kommer til udtryk i feltnoter fra Mettes observation:

”Læreren går efterfølgende rundt i klassen og henvender sig til Morten, som dimser med sin blyant og snakker om fodbold. Læreren sætter sig på hug og med lav stemme siger noget til ham. Han griner lidt og lover et eller andet. At han nok skal gå i gang med opgaven. Læreren synes lidt at han er fjollet og griner også” (Bilag 9).

Som tidligere beskrevet kan vi i interviewet med lærerne Charlotte og Maria, ydermere tolke, at lærerne ikke har høje forventninger til Yasmin. Ud fra andet interview, hvor alle elever bliver beskrevet, kan vi her også tyde, at lærerne generelt har en negativt ladet tone omkring Yasmin, hvilket udtrykkes i nedenstående citatuddrag mellem lærerne Maria og Charlotte:

”Charlotte: Men hun er ikke skarp...

Maria: Det er hun i matematik ...

Charlotte: Det kan hun måske godt være, men hun har i hvert fald stadig vanskeligheder. Både skriftligt og mundtligt og læsevanskeligheder. Hun ligger ikke sådan helt uden for kategori-lavt, men når hun laver Hogrefetest, så laver hun mange fejl, så jeg er ret sikker på, at der er en del med læseforståelsen (...) I det hele taget, så er det ikke imponerende, det hun får lavet” (Bilag 3, l. 79-87).

Især dansklæreren Charlotte, er ikke særligt imponeret over Yasmins præstation, som vi vurderer, bl.a. kan have rod i lærerens forventninger til hende. Som tidligere beskrevet, viser en del forskning, at der er en sammenhæng mellem lærernes forventninger til eleverne og elevernes præstationer. Ud fra vores empiriske materiale, kan vi belyse, at læreren udviser lave forventninger til Yasmin, som

medfører en dårlig indvirkning på Yasmins præstation, læring og trivsel, hvilket tydeligøres i følgende citatuddrag:

”Så sidder hun bare og laver tegnekruseduller indtil jeg opdager, at hun ikke har forstået hvad hun skal (...) Og den sidste del, det kan være, hvis der er noget, hvor de skal arbejde i en gruppe, så står hun fuldstændig af, hun skal ikke være sammen med nogle andre, det gider hun ikke (...) Der er også flere ting omkring hende, der kan være temmelig bekymrende (...) Jeg synes det er så svært at finde ud af hvad der er det ene og hvad der er det andet, for der er ikke nogen tvivl om, at der også er en helt masse trivselsmæssigt, som gør, at hun er som hun er” (Bilag 3, l. 92-06).

Vi kan hermed fremanalysere, at lærerne i flere tilfælde opererer ud fra normen omkring den ”normale” elev. Den etsprogede hvide elev bliver som udgangspunkt betragtet, som normen og den ”normale” elev, hvormed den flersprogede elev dermed fremstår, som den ”anormale” elev. Det påvirker i denne sammenhæng flersprogede elevers subjektiveringsmuligheder. Det betyder derfor, at de ”anormale” elever af lærerne bliver styret og kontrolleret inden for nogle forestillinger, der skaber dem i fastlåste subjekter, som fagligt udfordrede elever. Eleverne bliver dermed positioneret uligt, hvilket påvirker lærernes praksis og tilgang til flersprogede.

Sammenfatning

Med denne analysedel har ønsket været yderligere at belyse og understøtte hvilke subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes. Ved at fokusere på de to flersprogede elever, Mehmet og Yasmin, og lærernes tilgang til dem, bliver det igennem analysen tydeligt for os, at der er en sammenhæng mellem lærernes forventninger til eleverne og elevernes præstationer. Igennem analysen ses det, at de (to) flersprogede elever ikke bliver tilbudt samme subjektmuligheder, som etsprogede hvide elever med samme vanskeligheder. Vi tolker derfor, at der opstår ulighed i lærernes tilgang til klassernes elever. Med ulig tilgang og lave forventninger til eleverne, kan vi argumentere for, at flersprogede elever, i modsætning til hvide elever, (ofte) bliver tildelt en subjektposition uden for normen, som ”afvigere” og fagligt udfordret. Vi finder det derfor interessant at analysere, hvilken betydning disse subjektmuligheder får i forhold til opsporingen af flersprogede elever med dyslektiske vanskeligheder. Dette leder os frem til vores tredje analysedel.

Analyse 3.del

I følgende afsnit søger vi, på baggrund af tidligere læsninger og ovenstående analyser, at undersøge hvilke praksismuligheder klassernes flersprogede elever med dyslektiske vanskeligheder, bliver tilbudt. Vi vil i afsnittet undersøge hvilke ressourcer og tiltag disse elever bliver tilbudt, sat i forhold til etsprogede hvide elever.

Tests

I folkeskolen anvendes mange forskellige tests, som har forskellige formål, konsekvenser, design og anvendelsesmuligheder. Forskellige tests har i det moderne samfund indtaget en stor og betydningsmæssig rolle, hvor der både anvendes standardiserede og ikke-standardiserede tests til bedømmelse og sammenligning af individer (Andreassen et al., 2015, s. 7-14). I en skolekontekst anvendes en del standardiserede tests, som vurderingsredskaber, hvor testresultaterne har til formål at fremlægge, hvordan de enkelte elever ligger placeret i forhold til en bestemt elevpopulation på et bestemt tidspunkt af skoleåret. Den fremskrevet elevpopulation afspejler normgruppen, og de enkelte elever bliver herigennem målt i forhold til denne normgruppe. Elevernes resultater kan herefter blive kategoriseret og placeret som indenfor eller udenfor normgruppen (Ibid., s.15).

Ved denne selektering synliggøres både de ”normale” og de ”anormale”, som ifølge Foucault er en del af den disciplinære magt, der gennemsyrrer det moderne samfund. Foucault belyser, at eksamination, undersøgelser og tests, som led i normaliseringsprocessen af subjekter, primært beskæftiger sig med at identificere det ”anormale” og ”afvigere” (Foucault, 1994, s. 184-189). I nedenstående afsnit vil vi til at begynde med, undersøge hvilke tests Villing Skole tilbyder. Yderligere vil vi belyse hvilke konsekvenser disse tests får for lærernes praksis og dermed for de flersprogede elever.

I flere af vores interviews beretter lærerne om brugen af forskellige tests, som redskab til faglig indsigt og bedømmelse af eleverne på skolen. Lærerne refererer primært til den obligatoriske Hogrefetest, der tages en gang om året (Bilag 2). På skolen anvendes Hogrefes standardiseret *Skriftsproglig udvikling* test, til at belyse elevernes skriftsproglige udvikling fra skolestart til 8. klassetrin. Testen har fokus på bogstavkendskab, stavning og læsning og er bygget op omkring et multiple-choice-format (Hogrefe, 2017).

Ud fra vores empiri tolker vi, at lærerne læner sig meget op ad Hogrefetesten. Den betragtes af lærerne, som et afgørende redskab i forhold til vurdering af elevernes faglige kunnen. Samtidig er testen også et værktøj, der anvendes som indikator for hvad, der efter endt test, skal gøres i forhold til indsats over for elever med læse- og skrivevanskeligheder. Charlotte, der er dansklærer i 3. klasse, udtrykker følgende:

“Jeg tror proceduren starter med en lærer, der ud fra Hogrefetesten opdager, at der er nogle vanskeligheder og så skal eleven igennem et læseløftforløb. Og derfor er jeg så faktisk i tvivl om det så er den der har læseløft med eleven eller mig, der skal indstille eleven til ordblindetest eller screening, hedder det vel?” (Bilag 1, l. 59-62).

Ovenstående citatuddrag fortæller os, at Hogrefetestens resultater er afgørende i forhold til, om den enkelte elev kan blive tilbudt et forløb med læseløft med efterfølgende mulighed for indstilling til en ordblindetest. Selvom læreren er usikker på hvem, der i sidste ende skal indstille den enkelte elev til ordblindetesten, kan vi argumentere for, at det er resultaterne fra Hogrefetesten, der bliver afgørende for lærerens beslutning. En beslutning, hvor læreren ud fra testen vurderer, om der skal afsættes ressourcer og igangsættes tiltag til håndtering af elevens læse- og skrivevanskeligheder. Dermed er det op til den enkelte lærer, hvilken konsekvens testresultaterne får.

Under interviewet var vi nysgerrige omkring, hvordan eleverne i Camillas klasse placerede sig i Hogrefetesten. Tidligere gav hun udtryk for, at hendes 4. klasse var en velfungerede og fagligt dygtig klasse. På spørgsmålet svarer Camilla følgende:

“Michael ligger i bunden og Bob, som er ordblind, de ligger i bunden og Ayse har også ligget sådan lidt. Mehmet ligger heller ikke super i bunden, han ligger sådan lige, du ved, han kravler alligevel lidt op. Så der egentlig ikke virkelig mange der ryger helt ned (...)” (Bilag 2, l. 147-149).

I citatuddraget fortæller Camilla, at der i hendes klasse er fire elever, der er placeret i bunden. To etsprogede hvide og to flersprogede elever. Dermed kan vi anskue, at Camilla anvender Hogrefetestens resultater til at synliggøre “afvigere”, der fagligt placeres i bunden.

På samme vis spørger vi Charlotte, om der i hendes klasse er forskel på, hvordan eleverne fagligt placerer sig i Hogrefetesten. Charlotte svarer følgende:

”Ja, det er det faktisk. Dem der ligger i toppen, ja det er faktisk også nogle af de tosprogede og det gør sig egentlig gældende i bunden. Der er det både tosprogede elever og så er det elever, hvad hedder det? Etsprogede elever... etnisk danske elever, men jeg vil sige, at dem der ligger i bunden, som er etnisk danske, har – ikke alle, men nogle af dem, har et eller andet at bokse med (...) Hvor nogle af de tosprogede elever, som ligger i bunden eller som har det fagligt svært, måske også har noget andet at bokse med, men i hvert fald ikke noget, som vi i klassen er opmærksomme på eller noget, der er en proces i gang med” (Bilag 1, l. 31-38).

I citatuddraget kan vi læse, at Charlotte argumenterer for, at fordelingen af elever i top og bund er nogenlunde ligeligt. Hun beskriver, at de etsprogede hvide elever, der ligger i bunden *har et eller andet at bokse med*. Om de flersprogede elever, der ligger i bunden tilføjer Charlotte, at de muligvis også *har noget andet at bokse med*, men, at det ikke er noget, som de i klassen er opmærksomme på. Med dette kan vi fremanalysere, at læreren vurderer, at de etsprogede hvide elever, har andre faktorer der kan have indvirkning på deres dårlige testresultater, hvorimod flersprogede elevers udfordringer ikke bliver inddraget, som en mulig argumentation for deres faglige vanskeligheder. På baggrund af ovenstående citatuddrag tolker vi lærerens udtalelse, som et udtryk for, at hun og hendes kollega ikke finder det vigtigt at belyse, hvilke andre faktorer, der kan skyldes flersprogede elevernes læse- og skrivevanskeligheder.

I forlængelse af ovenstående spørger vi Charlotte, om der i hendes klasse er nogle af de elever, der ligger i bunden, som de mistænker for at have ordblindvanskeligheder. Charlotte svarer:

”Ja, der er i hvert fald en enkelt, som skal testes her til foråret, men han har også rigtig meget andet at bokse med. Der er ikke nogen af de tosprogede elever, som jeg umiddelbart ville mistænke for at have noget ordblindhed. Der er i hvert fald ikke nogen af dem, jeg har sat til test” (Bilag 1, l. 41-43).

Charlotte giver i citatuddraget udtryk for, at der ikke er nogle flersprogede elever, som hun mistænker for at have ordblindvanskeligheder, derfor har hun kun indstillet en enkelt hvid

etsprogede elev til digital ordblindetest. Med ovenstående citatuddrag kan vi argumentere for, at flersprogede og etsprogede hvide elever ikke bliver præsenteret for de samme praksismuligheder. Vi kan fremanalysere, at Hogrefetestens resultater får ulig konsekvens for eleverne i klassen. Vi vil i nedenstående afsnit undersøge hvilke andre tilbud, der på Villing Skole findes i forhold til elever med læse- og skrivevanskeligheder. Dette gøres for at undersøge om flersprogede elever tilbydes samme muligheder, som hvide etsprogede elever.

Tilbud på Villing Skole

Ved gennemgang af vores empiriske materiale kan vi anskue, at skolen ud over Hogrefetesten benytter: sprogtest, læseløft, særligt tilrettelagt DSA-undervisning, herunder testen 'Vis hvad du kan', samt digital ordblindetest. Der eksisterer derfor forskellige tilbud til elever med læse- og skrivevanskeligheder. Vi vil i nedenstående afsnit redegøre for, hvordan nogle af disse tilbud bliver behandlet på skolen.

På baggrund af Camillas udsagn om placering af forskellige elever er vi nysgerrige på at vide, hvilke tiltag der er gjort i forhold til disse elever og derfor spørger vi om der er nogle af dem, der har fået tilbudt læseløft. Camilla svarer følgende:

"Ja, Bob og Michael og jeg er i tvivl om der er flere af de her, som er tilbage nu, om der er flere, der har fået det? Jeg er lidt i tvivl om en der hedder Kristian, om han fik det? Det kan jeg ikke huske, men det har hovedsageligt været Bob og Michael, der har fået det" (Bilag 2, l. 154-156).

Camilla fortæller her om to hvide etsprogede elever, der har fået tilbudt læseløft. Det er til trods for, at hun tidligere har givet udtryk for, at to andre flersprogede elever (Mehmet og Ayse) også placerer sig på samme faglige niveau, som de to hvide drenge. Dette tolker vi som en ulighed i forhold til, hvordan eleverne bliver præsenteret for forskellige muligheder. Den ene af de flersprogede elever, får efter sigende tilbudt 'Vis hvad du kan', den anden får ikke tilbudt noget, som Camilla udtrykker i følgende citatuddrag:

"(...) Mira (DSA-lærer) har testet hende i 'Vis hvad du kan' og hun 'boner' ikke specielt ud og det gør hun heller ikke i testene. Hun ligger altid i den lave ende, men hendes forståelse er virkelig svag, men altså hun er smilende og glad og har gå-på-mod, så jeg tror ikke det slår hende ud og jeg tror ikke helt hun forstår, hvor lidt hun forstår (...)" (Bilag 4, l. 138-142).

Ayse som er en af de flersprogede, der af Camilla vurderes fagligt svag med ringe testresultater, bliver tilbudt sprogtesten ”Vis hvad du kan”. Denne test er et sprogscreeningsmateriale henvendt til tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskifttere. Materialets overordnede formål er at få indsigt i elevens forståelse af det danske sprog. I flere af vores interviews beretter lærerne om denne test, som på Villing Skole anvendes bredt på skolens flersprogede elever, af skolens DSA-lærere. Testen har ikke fokus på fonologiske aspekter omkring sproget.

Camilla giver udtryk for, at Ayse *ligger i den lave ende*, men er samtidig ikke bekymret for hende, da hun altid er smilende og glad og tilsyneladende ikke selv bevidst om hendes egen formåen. Her indikerer hun, at Ayse ikke har forståelse og refleksion omkring omverdenen. Det tolker vi som, at Camilla lader sig styre af de diskurser, der eksisterer omkring flersprogede elever, som tidligere har været beskrevet. Forventningerne til Ayse bliver af Camilla ikke udfordret og hun fastholdes i en subjektmulighed, der positioner hende som en ”afviger”, der ikke har refleksiv forståelse. Camilla anvender ikke testresultaterne til at undersøge nærmere, hvilke faglige vanskeligheder Ayse har. Derfor bliver Ayse heller ikke tilbudt den opmærksomhed og de muligheder, som hun kunne have brug for. I modsætning til Ayse, så beretter Camilla om en hvid etsprogede dreng ved navn Michael, som er blevet testet for ordblindhed, grundet hans læse- og skrivevanskeligheder:

”Vi har været i tvivl, han har gået til læseløft og alt muligt og alle har været lidt i tvivl om, hvad det er med ham. Jeg var også meget i tvivl og altså han er meget langsom og samtidig er han også meget svag. Han er rigtig dårlig til at stave og skrive og så videre. Og hvis det var nu, så ville jeg stadig have tænkt ’Gad vide om du er ordblind’? Det går langsomt og det er svært og han har ekstremt meget brug for en voksen” (Bilag 4, l. 194-198).

Michael beskrives som en dreng, der har fået meget opmærksomhed på grund af hans udfordringer. Camilla og hendes kollegaer har været i tvivl om, hvordan de skulle håndtere hans udfordringer. Derfor bliver han tilbudt både læseløft og andre muligheder. Vi ved, fra tidligere udtalelser i interviewet, at Michael også har fået mulighed for at tage den digitale ordblindetest, der viste, at Michael hverken var ordblind eller fonologisk usikker (Bilag 4, l. 190-191). Med Foucaults forståelse for subjekttilblivelse i relation til normen, bliver de hvide etsprogede elever kategoriseret, som ”normale” og dermed tolker vi, at Michael tilbydes flere praksismuligheder end den flersprogede elev med samme udfordringer, der i dette tilfælde ville blive betragtet som ”anormale”.

Fordi Michael bliver betragtet, som den ”normale”, indenfor normen, i kraft af hans etsprogede hvidhed, lader det til, at Camilla sætter en masse ting i gang for at finde årsagen til, hvorfor han, som en dreng med læse- og skrivevanskeligheder, ikke passer ind i denne norm. Vi vurderer, at Camilla handler som hun gør, for at kunne tilbyde Michael hjælp og støtte, så han på den måde kan positioneres indenfor normen, som den fagligt velfungerende etsprogede hvide elev.

Vi retter nu vores blik mod Villing Skoles 3. klasse for at undersøge, hvilke tilbud, der gives til flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder. Maria, som er matematiklærer i 3. klasse, refererer til sprogscreeningsmaterialet ”Vis hvad du kan”, da hun bliver spurgt om hendes kendskab til skolens handleplan for flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder. ’Vis hvad du kan’ er ifølge Maria den eneste mulighed, som flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder bliver tilbudt på skolen. Hun fortæller ydermere, at ingen af hendes flersprogede elever har fået tilbudt at arbejde med materialet. På spørgsmålet om der er nogle elever fra hendes klasse, der har arbejdet med ’Vis hvad du kan’ svarer Maria: *”Nej ikke i den her klasse. Nej”* (Bilag 5, l. 52). Ud fra Marias udtalelse, kan vi belyse, at ”Vis hvad du kan” er det eneste tilbud der gives til flersprogede elever med læse- og vanskeligheder. På baggrund af dette tolker vi, at læreren kun anser flersprogede elevers udfordringer med læsning og skrivning, som udfordringer der skyldes sproglige vanskeligheder. I ”Vis hvad du kan” er det kun elevens sproglige kompetencer, der vurderes og ikke elevens eventuelle fonologiske vanskeligheder.

Marias kollega, dansklæreren Charlotte, bliver efterfølgende spurgt om hun har tilbudt nogle af hendes flersprogede elever ”Vis hvad du kan” eller ordblindetesten, hvortil hun svarer:

”Nej, hvis man siger, at jeg måske, inde i mit hoved, har puttet dem ind i en kasse og har tænkt ’Det er dens slags vanskeligheder vi arbejder med her og ikke ordblindhed’” (Bilag 1, l. 54-55).

Charlotte fortæller i ovenstående citat, at hun om de flersprogede elever ikke forestiller sig, at nogle af dem kan være ordblinde. Desuden giver Charlotte udtryk for, at hun antager, at de har nogle andre vanskeligheder, der ikke har med ordblindhed at gøre. Vi kan hermed fremanalysere, at Charlotte har en forudindtaget opfattelse af, at flersprogede elever ikke kan kategoriseres som værende ordblinde. Set i et intersektionelt perspektiv kan vi tolke, at Charlotte ikke finder det muligt, at kategorien ordblindhed kan indeholde flersprogede elever. Det betyder, at

sammenvævning af *tosprogskategorien* med læse- og skrivevanskeligheder ikke kan skabe den specifikke betydningsdannelse, der betegnes som ordblindhed. Dette tolker vi, som årsag til, at disse elever ikke bliver præsenteret for andre praksismuligheder. Der bliver dermed skabt en ulighed og differentiering i forhold til de praksismuligheder, som lærerne tilbyder elever med læse- og skrivevanskeligheder.

For at tydeliggøre hvorfor differentieringen af praksismuligheder finder sted, stiller vi Maria et uddybende spørgsmål omkring karakteren af elevernes vanskeligheder. Vi er nysgerrige på, om der er forskel på flersprogede elevers vanskeligheder og etsprogede hvide elevers vanskeligheder. Maria udtaler: ”Ja... det er der. Der er forskel på øhm... der er jo forskel i hvad de kan få af hjælp derhjemme” (Bilag 5, l. 59). Det samme gør sig gældende, da Charlotte i fællesinterviewet udtaler følgende omkring en flersprogede elev: ”Jeg har ikke på noget tidspunkt tænkt, at ’hun er da nok ordblind’ jeg har mere tænkt, at det handlede om noget andet, fx hendes *tosprogethed* (...)” (Bilag 3, l. 47-48).

På baggrund af ovenstående citater kan vi se, at begge lærere giver udtryk for, at der er forskel på etsprogede hvide elever og flersprogede elever. Forskellen ligger i, at flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder ikke skyldes ordblindhed, men deres *tosprogethed*.

Vi kan dermed fremanalysere, at når læse- og skrivevanskeligheder bliver sammenvævet med kategorien flersprogede, får det én specifik betydning. En betydning som medfører, at flersprogede elever i praksis ikke bliver præsenteret for samme muligheder, som etsprogede hvide elever i forbindelse med håndteringen af deres læse- og skrivevanskeligheder, herunder ordblindhed. Med den intersektionelle forståelse, kan vi derfor argumentere for, at dén specifikke betydningsdannelse der sker i krydset af kategorien flersprogede og læse- og skrivevanskeligheder, positionerer de flersprogede elever, ulig i forhold til etsprogede hvide elever. Ligesom Crenshaw, pointerer sorte kvinders særlige situation, fordi de udsættes for undertrykkelse både i forhold til deres køn og racemæssige position (Crenshaw, 1991, s. 1242-1244), kan vi også pointere, at gruppen af flersprogede elever med risiko for ordblindhed er særligt underprivilegerede i en skolekontekst i mere end én sammenhæng – både som flersprogede og som elever med dyslektiske udfordringer.

Som det kan ses i ovenstående, konstruerer lærerne flersprogede elever indenfor *tosprogs-kategorien*, som bliver et aksiomatisk primat for disse elever. *Tosprogs-kategorien* bliver den eneste kategori, som flersprogede elever positioneres ud fra, hvor der ikke er mulighed for sammenvævning med ordblindhed, fordi den ikke rummer kompleksitet og andre kategorier. Men som Staunæs også pointerer, bør sociale kategorier ikke gives aksiomatisk primat, fordi det ikke er muligt på forhånd at vurdere én bestemt kategori, som den mest afgørende. Det begrundes i, at kategorier altid konstituerer hinanden og bør i stedet analyseres samtidigt (Staunæs, 2004, s. 59-62). Vi finder det derfor nødvendigt at inddrage andre sociale kategorier, når der tales om ordblindhed. Ved at inddrage andre kategorier kan det gøre det muligt, at flersprogede elever får tilbudt ressourcer og støtte til deres dyslektiske udfordringer. Ifølge Folkeskoleloven er det netop afgørende, at elever i grundskolen med læse- og skrivevanskeligheder, der kan skyldes ordblindhed, bliver tilbudt at tage en digital ordblindetest, så de dermed kan modtage den rette hjælp (Retsinformation, 2020).

Sammenfatning

I ovenstående afsnit har vi på baggrund af tidligere analyser, undersøgt hvilke praksismuligheder flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder, bliver tilbudt. Dette sat i forhold til etsprogede hvide elever.

I flere af vores interviews beretter lærerne om brugen Hogrefetesten, som værktøj til bedømmelse af elevernes faglighed i skolen. Hogrefetestens resultater bliver dermed også et afgørende element for hvilke elever, der får lærernes opmærksomhed og bliver tilbudt et forløb med læseløft med efterfølgende mulighed for indstilling til en ordblindetest. Med afsæt i vores analyse, kan vi argumentere for, at Hogrefetestens resultater får ulig konsekvens for eleverne i klassen, idet flersprogede og etsprogede hvide elever, ikke bliver præsenteret for de samme praksismuligheder. Vi kan fremanalysere, at lærerne oftest har et større ønske om få belyst hvilke faktorer, der kan have indvirkning på etsprogede hvide elevers dårlige testresultater. Hvorimod flersprogede elevers dårlige testresultater, ikke får tillagt samme værdi. Lærerne finder det ikke på samme vis vigtigt at belyse, hvilke andre faktorer, der kan skyldes flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder. Derfor bliver det i analysen tydeligt for os, at etsprogede hvide elever får andre praksismuligheder, som blandt andet læseløft og den digitale ordblindetest, som en indsats til håndtering og forbedring af elevernes dyslektiske udfordringer. Når flersprogede elever viser

samme læse- og skrivevanskeligheder, som etsprogede hvide elever, tilbydes de oftest kun "Vis hvad du kan", som ikke har fokus på det fonologiske aspekt, men er et sprogligt screeningsmateriale. Ydermere kan vi belyse, at grundet de etsprogede hvide elevers subjektivering som "normale", igangsættes flere indsatser og ressourcer, til opsporing af deres læse- og skrivevanskeligheder. Dette gør sig ikke gældende for flersprogede elever, idet de subjektiveres som "anormale" fagligt udfordrede elever. Derfor har lærerne også en forudindtaget opfattelse af, at flersprogede elever ikke kan kategoriseres som værende ordblinde. Set i et intersektionelt perspektiv kan vi fremanalysere, at lærerne ikke finder det muligt at sammenvæve ordblindhed med flersprogethed.

Manglende tilbud – forældrenes skyld

Vi vil med nedenstående afsnit undersøge hvordan førortalte differentiering konkret kommer til udtryk i lærernes omtale af flersprogede familier.

Omkring differentierede praksistilbud til henholdsvis flersprogede og hvide elever udtaler Charlotte følgende om en gruppe af flersprogede elever fra hendes klasse, som hun, imens vi interviewer hende, pludselig bliver opmærksom på:

"Jamen, jeg tror, at jeg har tænkt, at ved de elever... altså der er fx en af dem, hvor, og nu sidder jeg allerede mens jeg snakker med dig og tænker 'hold da kæft, det kan da også være, at jeg skulle have gjort noget ved det'(...)" (Bilag 1, l. 45-47).

Charlotte bliver i situationen gjort bevidst om sit manglende praksistilbud til flere i gruppen af flersprogede og forklaringen bliver følgende:

"(...)" Og så tror jeg, at jeg har tænkt, at det nok mere har handlet om muligheden for støtte i hjemmet og muligheden for sproglige inputs derhjemme og den slags udfordringer, end at det var ordblindhed" (Bilag 1, l. 49-51).

I ovenstående citat kan vi læse, at Charlotte bliver bevidst om sin differentierede tilgang til klassens elever. Med ordene *hold da kæft, det kan da også være, at jeg skulle have gjort noget ved det* tydeliggør hun en bevidsthed om en manglende indsats fra hendes side, hvilket Charlotte begrundes med antagelser omkring familiens manglende støtte og sproglige kompetencer. Et sådant

argument fra Charlotte, kan være afgørende i forhold til de muligheder de flersprogede elever bliver tilbudt. Charlotte opererer med en sandhed om, at flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder skyldes familiære udfordringer og tilskriver ikke elevernes vanskeligheder eventuelle fonologiske udfordringer. Denne forestilling vanskeliggør dermed mulighederne for ordblindetest af flersprogede elever. Vi kan dermed analysere, at Charlotte er påvirket af omgivende sandheder og diskurser om flersprogede. Hun lader sig påvirke af de omgivende diskurser og ender i virkeligheden med at negligere sin egen faglighed.

De omgivende diskurser medfører, at den sandhed, som Charlotte opererer indenfor, bliver til en viden, der får sandhedskarakter af, at den bliver en selvfølgelighed i en skolekontekst. En selvfølgelighed, der fremstiller flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder, som et udtryk for manglende støtte og opbakning hjemmefra. Her pointeres familien, som et afgørende element for elevernes skrive- og læsevanskeligheder. I modsætning til flersprogede elever anvender lærerne begreber som *indlæringsvanskeligheder* eller *ordblindhed*, som årsag til hvide etsprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder. Når der er tale om hvide etsprogede elever er det ikke familien, der bliver fremhævet, som afgørende faktor. På et spørgsmål omkring omtale af en etsprogede hvid elev udtaler Charlotte følgende:

”Jeg kan være meget i tvivl om det kan være ordblindhed, men jeg synes, at han fortjener, at vi i hvert fald har udelukket, at han ikke er det og så kommer alt det andet jo på et andet tidspunkt” (Bilag 1, l. 66-68).

Charlotte lægger her vægt på, at den hvide etsprogede elev *fortjener* at blive testet, for at udelukke ordblindhed. Han bliver med andre ord stillet overfor en mulighed, som ingen af hendes flersprogede elever bliver tilbudt. Med ovenstående udtalelse kan vi argumentere for, at læreren konstruerer forskellige subjekter hos forskellige elever, som tildeles forskellige positioner. Positioner og subjektmuligheder, som i dette tilfælde er yderst divergerende, alt afhængigt af, om det er en etsprogede hvid elev eller en flersprogede elev. Ud fra citatuddraget kan vi tyde, at det kun er etsprogede hvide elever, der kan tildeles subjektmuligheden som ordblind.

I Camillas 4. klasse går der en elev, der som den eneste i hendes klasse er blevet erklæret ordblind. *”Så er der Bob. Han er ordblind. Det fik han jo at vide sidste år. Og skal til at gå på ordblindekursus nu her (...) Har også nogle meget søde og støttende forældre, som er meget på (...)”* (Bilag 4, l. 14-22).

Bob er en hvid etsprogede elev, som har fået tilbudt den digitale ordblindetest og nu får mulighed for at deltage i kommunens tilbud om ordblindekursus. Desuden beskriver Camilla Bobs forældre, som engagerede, søde og støttende. Ud over Bob, kan vi ud fra vores empiriske materiale anskue Mehmet, med tilsvarende vanskeligheder. Han bliver af Camilla beskrevet som en elev der "(...) læser ikke super godt og... det er både afkodningen... ej, det er hovedsagligt afkodningen, for jeg synes, at når vi har noget mundtligt, så er han faktisk ret meget med (...)" (Bilag 4, l. 72-73). I citatuddraget giver Camilla udtryk for, at Mehmet primært har udfordringer med afkodningen, hvilket vi mener kan indikere, at Mehmet kan have dyslektiske udfordringer. Camilla bliver i interviewet spurgt om hun er bekymret for ham fagligt og til det svarer hun:

"Nej, det er jeg ikke, men man kunne godt... altså han kunne måske have godt af lige at få et eller andet intensivt læsekursus. Det ville han have godt af fordi han heller ikke lige har så meget støtte derhjemme" (Bilag 4, l. 83-85).

På baggrund af ovenstående er det tydeligt at se, at de to elever ikke får tilbudt de samme muligheder. Når den hvide etsprogede elev viser tegn på dyslektiske udfordringer, bliver eleven indstillet til ordblindetesten og får dermed mulighed for diagnosen ordblind, men når den flersprogede elev viser samme tegn på dyslektiske udfordringer, bliver det ved tanken. Samtidig bliver familien fremhævet som værende ikke velfungerende, der ikke yder støtte i hjemmet.

I Folkeskolelovens formål, står der i kapitel 1 §1:

"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling" (Retsinformation, 2020).

Overordnet tilskriver Folkeskoleloven, at folkeskolen og lærerne, i samarbejde med forældrene, skal give eleverne *kundskaber og færdigheder, der kan fremme elevens alsidige udvikling*. Det betyder, at samarbejde mellem lærere og forældre skal prioriteres, så eleverne kan tilbydes muligheder, der gør dem i stand til at lære mere. Vi finder det derfor relevant at undersøge og fremanalysere,

hvordan forældre inddrages i samarbejdet i forhold håndtering af elevernes dyslektiske udfordringer.

I interviewet med Camilla, nævner hun flere gange, hvordan forældrene har indflydelse på hvordan børnene klarer sig i skolen. Vi har tidligere været inde på, hvordan retorikken lyder i relation til omtale af henholdsvis flersprogede og etsprogede hvide børn. Nedenstående citat belyser, hvordan Camilla sætter ord på en flersprogede elevs familie. Pigen bliver tidligere i interviewet, omtalt som en elev med mange faglige udfordringer. Om familien udtaler Camilla følgende:

“I nulte sagde vi til dem, at de skulle tale kurdisk, fordi det var kun det sprog de kunne bedst. 'Det skal I tale' ellers bliver de helt forvirret over alle de sprog. Og det er noget med, at far og mor ligesom heller ikke har det samme modersmål og derfor kommunikerer... moren er vist stærkest på kurdisk og faren... jeg kan ikke huske det... det er noget østeuropæisk. Så de kommunikerede sammen på russisk, tror jeg muligvis, så der er mange ting derhjemme der ikke er godt... og faren kender jeg næsten ikke. Jeg tror han er meget dårlig på dansk. Men ikke en helt almindelig familie... der er meget der ikke fungerer tænker jeg. Moren går nu på sådan noget AOF/VUC et eller andet og lærer mere og mere dansk og bliver bedre og bedre. Men der er virkelig noget med sproget der. Sådan helt vildt” (Bilag 4, l. 160-168).

Camilla giver i ovenstående citatuddrag udtryk for bekymring omkring elevens familie. Hun fremhæver familien, som en ikke velfungerende og støttende familie. Ud fra vores empiriske materiale kan vi argumentere for, at læreren ikke tildeler eleven nogen form for praksismuligheder, der kan støtte og klarlægge elevens vanskeligheder. Ud fra citatuddraget kan vi tolke, at det implicit er familiesituationen, der bliver fremhævet, som årsag til elevens læse- og skrivevanskeligheder. I Camillas antagelse om familiens position og ressourcer, prioriterer hun ikke samarbejde og dialog med familien. På baggrund af citatuddraget kan vi argumentere for, at der er tale om envejskommunikation, hvor Camilla dikterer og bestemmer hvilket sprog familien skal tale derhjemme. Der er med andre ord ikke rum til det samarbejde, som folkeskoleloven tilskriver. Vi kan anskue, at samarbejdet med familien tager en anden form, når det gælder etsprogede hvide familier. Her kan blandt andet refereres til eleven Michael, som læreren er bekymret for fagligt. Han har fået præsenteret flere praksismuligheder af læreren, der kan kortlægge hans læse- og skrivevanskeligheder. Camilla udtaler følgende om eleven og hans familie:

” (...) De er begge to gymnasielærere, meget veluddannet. Faren siger, at han også selv har været meget langsom, da han var barn, måske er der noget der (...) på et tidspunkt, så overvejede vi om han skulle testes for indlæring eller koncentration eller et eller andet, men vi er ikke gået videre med det. Det snakkede vi om for et år siden. Forældrene er heller ikke så bekymret for ham, fordi faren er meget sådan 'Sådan var det også med mig'. Og han har, som sagt, meget gode forældre, som ligesom er på og også har nogle redskaber fordi de er gymnasielærere og som godt ved hvad de skal. Etnisk danske” (Bilag 4, l. 200-214).

I citatuddraget kan vi læse, at Camilla har været i dialog med Michaels forældre omkring hans faglige situation. Familien er blevet inddraget, som samarbejdspartnere i forhold til håndtering af elevens faglige udfordringer. Udtalelsen tydeliggør for os, at familien positioneres som veluddannet og velfungerende. En position, som har en positiv indvirkning på Camillas tilgang til eleven og forældresamarbejdet, og som står i modsætning til Camillas udtalelser omkring den flersprogede elevs familie, som tidligere er beskrevet.

Sammenfatning

I sidste analysedel har vi undersøgt hvordan differentiering blandt klassernes elever kommer til udtryk. Med afsæt i vores analyse har vi erfaret, at lærerne udtaler sig differentieret i forhold til etsprogede hvide og flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder. Lærerne tilskriver flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder deres *tosprogethed* og ikke ordblindhed, som de ellers gør det i flere tilfælde med etsprogede hvide elever. En sådan begrundelse kan være afgørende i forhold til de praksismuligheder flersprogede elever bliver tilbudt, hvilket eksempelvis kan vanskeliggøre mulighederne for ordblindetest af flersprogede elever. Vi kan argumentere for, at der mellem etsprogede hvide elever og flersprogede elever af læreren skabes en ulighed. Denne ulighed betyder, at flersprogede elever med dyslektiske udfordringer er i en særlig situation. De bliver af lærerne kun positioneret i forhold til deres *tosprogethed* og ikke i forhold til fonologiske og dyslektiske vanskeligheder, som hvide elever bliver det. I analysen fremgår det desuden, at udtalelserne omkring etsprogede hvide og flersprogede familier også er differentieret. Når lærerne omtaler flersprogede elevers vanskeligheder, henviser de til familiære og sproglige udfordringer, hvilket kommer anderledes til udtryk, når det gælder etsprogede hvide elever. I sådanne tilfælde bliver der anvendt begreber som indlæringsvanskeligheder og ordblindhed.

Perspektiverende diskussion

Flere undersøgelser har påvist, at flersprogede elever har lavere skolepræstationer end etsprogede hvide elever (Horst, 2017, s.15). Statistikker og undersøgelser viser, at flersprogede elever klarer sig dårligere end etsprogede hvide elever i folkeskolen (Gilliam, 2018, s.10). Det har betydet, at der i Danmark er et vedvarende fokus på problematikken, som gennem mange år har bidraget til, at uddannelsessystemet har haft en intention om at løfte denne problemstilling. Der er derfor gjort flere indsatser og ændringer, som bestræbelse på at lukke det præstationsgab, der er mellem de to kategorier af elever. Ændringer, som blandt andet kan ses i undervisningsmaterialer, i læreruddannelser og i fagene (Ibid).

Der kan være mange årsager til flersprogede elevers lavere faglige præstationer i folkeskolen. Debatten har dog oftest inddraget elevernes sociale og kulturelle baggrund, som årsag til problematikken (Gilliam, 2018, s.12). Vi kan stille spørgsmålet om det ikke er ligeså vigtigt, at undersøge andre faktorer, som kan have afgørende indvirkning på flersprogede elevers ringe skolepræstationer? Det kan lige så vel være sproglige og kulturelle forskelle, som strukturel ulighed, kønsnormer og social marginalisering, som udmøntes i forskelsbehandling (Ibid). Forskelsbehandling kan ligeså vel være en årsag til, at flersprogede elever klarer sig dårligt i folkeskolen. Men hvad betyder forskelsbehandling i en skolekontekst i forbindelse med flersprogede elever? Vi er enige om, at forskelsbehandling ikke betyder, at eleverne positivt bliver behandlet på forskellige måder, hvor behandling, der lægger op til at tilgodese den enkelte elevs alsidige udvikling - præcis som folkeskoleloven, beskriver det. Særligt i vores undersøgte felt får forskelsbehandling en anden betydning, som kan defineres som den negative forskelsbehandling, der implicit betyder dårligere behandling og lavere forventninger. Denne negative forskelsbehandling kan have store konsekvenser for eleverne. Laura Gilliam har med sin undersøgelse omkring etnicitet og køn belyst, hvordan forskelsbehandling af flersprogede drenge kommer til udtryk i folkeskolen (Gilliam, 2018). Dette for at fremanalysere hvilken påvirkning det har på drengenes selvforståelser, deres udbytte af skolen og deres uddannelsesmuligheder. Med afsæt i interviews med flersprogede drenge belyser Gilliam, hvordan u hensigtsmæssige dynamikker og det negative møde mellem lærerne og de flersprogede drenge, får betydning for elevernes præstationer og engagement. Undersøgelsens overordnede fokus har været på *"hvilken betydning drengenes oplevelse af konkrete læreres forskellige forventninger og vurderinger – både negative og positive – havde for drengenes tro på sig selv, deres engagement og læring samt for deres adfærd i skolen"* (Gilliam, 2018, s. 13). Selvom vi kan drage mange ligheder

til Gilliams undersøgelse, finder vi det interessant at fremhæve, at vores undersøgelse formår at skabe viden på et andet niveau, som ikke bliver belyst hos Gilliam. Til forskel fra Gilliams undersøgelse har vi taget udgangspunkt i lærernes udtalelser og erfaringer med flersprogede elever, hvor opmærksomheden har været på lærernes praksiserfaringer med disse elever. Vores fokus har været på, hvilke subjektmuligheder lærerne tilbyder de flersprogede elever. På samme vis har vi belyst, at disse elevers position, har en særegen karakter i folkeskolen, som leder til negativ forskelsbehandling. En forskelsbehandling som kommer til udtryk på et andet niveau end i Gilliams undersøgelse. Vi kan med vores undersøgelse bidrage til at skabe opmærksomhed omkring lærernes forskelsbehandlende håndtering af elever med dyslektiske udfordringer. Med folkeskolens forskellige indsatser for at forbedre elevernes læsning og skrivning, herunder indsatser for ordblindhed, undrer det os, at flersprogede elever er underrepræsenterede som ordblinde i Danmark. Med vores undersøgelse bliver det tydeliggjort, at ulighed og forskelsbehandling, som implicit finder sted i en skolekontekst, medvirker til, at flersprogede elever bliver underprivilegeret og ikke ligestillet med hvide etsprogede elever. Det får konsekvens for den hjælp og støtte, flersprogede elever med dyslektiske udfordringer, har brug for. Hjælp og redskaber til at håndtere af elevernes vanskeligheder udebliver hos bestemte elever i kraft af deres hudfarve. Det til trods for, at folkeskolen §1 har til formål at tilbyde elever muligheder, som er præget af *”åndsfrihed, ligestilling og demokrati”*, hvor målet er at *”(...) udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder (...) og fremmer den enkelte elevs alsidig udvikling.”* (Retsinformation, 2020). Vi kan med afsæt i vores undersøgelse argumentere for, at folkeskolelovens formål ikke tilgodeses, når der sker en forskelsbehandling, hvor elever med samme læse- og skrivevanskeligheder ikke bliver tilbudt de samme ressourcer og praksismuligheder. Der er tydeligvis en ulighed, som kommer til udtryk gennem lærernes racialisering af flersprogede elever. Laila Colding Lagermann, ph.d. i pædagogisk psykologi, som oprindeligt er uddannet folkeskolelærer, har ligeledes bidraget med viden omkring minoritetsetniske unge og læreres forventninger inden for folkeskolen (Lagermann, 2019). Hun fremhæver, at lærernes *farvede* lave forventninger til flersprogede elever, ikke er uskyldige, og det til trods for, at mange lærere gør en bevidst indsats for ikke at fremstå ’pædagogisk farveblinde’ og med en overbevisning om, at et ’ikke-dansk’ eller brunt udseende, ikke påvirker deres relation til eleverne. Lagermann fremanalyserer, at lærernes forventninger påvirker elevernes selvopfattelse, præstationer og

resultater, samt hvordan disse lave forventninger kan fastholde og forstærke bestemte diskurser og social ulighed.

I relation til Gilliams og Lagermanns undersøgelser kan vi argumentere for, at lærernes racialisering af flersprogede elever har en markant indflydelse på, hvordan lærerne i nærværende speciale tilbyder flersprogede elever muligheder for håndtering af deres dyslektiske udfordringer. Vores undersøgelse kan placeres i det felt som Gilliam og Lagermann beskæftiger sig med, men samtidig bidrager vores speciale med et specifikt område, som ikke er belyst tidligere. Vi har i specialet fremanalyseret, hvordan lærernes forskelsbehandling og farvede forventninger skaber en ulighed i lærernes praksis, når de har at gøre med elever, der kan være i risiko for ordblindhed. En ulighed, der medfører, at en stor andel af flersprogede elever går rundt med uopdaget fonologiske vanskeligheder og dermed ikke bliver diagnosticeret som ordblinde. Med en opmærksomhed på ovenstående, og en ulig behandling af hvide etsprogede og flersprogede elever, kan vi argumentere for, at der forekommer diskrimination i folkeskolen i forbindelse med flersprogethed og ordblindhed. En diskrimination, grundet i race, som udtrykkes gennem ulighed af institutionens praksisser og strukturer.

Men hvilken betydning har det, når der i Danmark er fravær af diskussion om racediskrimination? Christian Horst (2017) fremhæver, at det danske samfund, som en rettighedsbaseret velfærdsstat, har positioneret sig som et af verdens mest lige samfund. I Danmark har kampen mod social ulighed og køns ulighed været højt prioriteret, idet man som samfund har en løbende debat og et mål om at nedkæmpe social- og kønsdiskrimination for at fremme ligestilling (Horst, 2017, s. 16-17). Dog ser det anderledes ud, når det handler om diskrimination i forhold til race. Det sker sjældent, at individuelle handlinger eller institutionelle praksisser, hvor der sker direkte eller indirekte ulighed eller diskrimination, giver anledning til at italesætte eller diskutere forholdene af diskriminationen i forhold til race (ibid.). Betyder det, at præstationsforskellen i folkeskolen mellem flersprogede elever og etsprogede hvide elever, kun vil blive fortolket i relation til køns- og sociale udfordringer? Vi kan spørge om det ikke giver anledning til at diskutere disse forskelle, som en effekt af racediskrimination?

Vi kan diskutere om den ulighed og diskrimination, som vi har fremanalyseret af flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder, kan sættes i relation til både strukturel diskrimination og institutionel diskrimination. Strukturel diskrimination beskrives af Horst således ”*Strukturel diskrimination adskiller sig især ved at være implicit, som en i mange sammenhænge naturliggjort*

del af almene holdninger og adfærd” (Horst, 2017, s. 18). Det betyder, at strukturel diskrimination sker i hverdagssituationer, hvor det er svært at identificere det, fordi det oftest er en integreret del af vores vaner og gængse sprogbrug. I relation til vores speciale, kan vi argumentere for, at der sker en form for strukturel diskrimination, som ses i lærernes relation og interaktion med de flersprogede elever. I lærernes tilgang og italesættelser ses diskriminerende holdninger og adfærd, som implicit er naturliggjorte i deres praksis. Strukturel diskrimination ”*giver grundlag for en overlappende betydning med institutionel diskrimination, da ordet institutionel bærer på en dobbeltbetydning: a) som en social praksis, der formidles gennem institutioner, b) som en social eller kulturel praksis, der er så indarbejdet, at det har karakter af en fælles norm (...)*” (Horst, 2017, s. 18). Ligeledes kan vi argumentere for, at der sker en institutionel diskrimination, når det omhandler flersprogethed og ordblindhed. Dette kan ses i forbindelse med den underrepræsentation af dyslektiske flersprogede elever i folkeskolen grundet den manglende indsats i forhold til at opsporing af disse elever. Vi kan yderligere diskutere, at institutionel diskrimination kan ses i relation til uddannelsescurriculum. Vi har gennem vores undersøgelse sjældent støt på handleplaner, tiltag, indsatser på lokal-, regional- eller nationalplan, som har fokus på, eller inddrager aspektet omkring flersprogede elever med dyslektiske udfordringer. Denne problemstilling er ikke eksisterende i organisering af uddannelse og undervisning i Danmark. Hvordan kan Danmark, som anses for at være et af verdens mest ligestillet lande, have en folkeskole, hvor der ikke er fokus på ligebehandling og udvikling af lige muligheder for alle børn – også dem, der både er flersprogede og ordblinde?

Konklusion

Udgangspunktet for dette speciale har været at undersøge, hvilke subjektiveringsmuligheder flersprogede elever tilbydes i en skolekontekst, for derigennem at belyse hvilken betydning disse muligheder får for opsporingen af flersprogede elever med dyslektiske udfordringer, herunder ordblindhed. Undersøgelsen er udformet på baggrund af en kvalitativ undersøgelse med indsamlet empirisk materiale, som er behandlet med afsæt i et teoretisk fundament, der overordnet er etableret med Foucaults forståelse af magt og videnrelation, samt Crenshaws forståelse af intersektionalitet.

Med inspiration fra Khawaja har vi anvendt en rhizomatisk analysetilgang, som strategi til bearbejdning af vores empiri på forskellige niveauer og i forskellige lag. Analysen er udformet på

baggrund af mutiple læsninger, hvor vi har inddraget forskellige perspektiver og teoretiske begreber for at belyse vores problemstilling.

Læsningen af vores empiriske materiale på forskellige niveauer ligger til grund for specialets tre analysedele. I første analysedel har vi undersøgt, hvordan lærerne identificerer flersprogede elever. Andel del tog udgangspunkt i tidligere fremanalyserede elementer og er koncentreret om, hvilke subjektmuligheder flersprogede elever tilbydes af lærerne. Tredje og sidste analysedel er udarbejdet på baggrund af tidligere analysedele, hvor vi har undersøgt, hvilke praksismuligheder og ressourcer klassernes flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder, tilbydes.

Med afsæt i vores analyse kan vi konkludere, at lærerne anvender begrebet *tosprogede* som en samlet fælles betegnelse for mange forskellige elever. I vores analyse kan vi påvise, at der opstår flere paradokser i lærernes udtalelser om identificering af elever, som de omtaler *tosprogede*. Paradokset opstår, når lærerne til at begynde med antager sprog, som værende den eneste kategori, der kan væves ind i *tosprogs-kategorien*. Sproget bliver her, for lærerne, en afgørende indikation for kategorien *tosprogede*, hvor lærerne efterfølgende fremhæver elevernes nationalitet, som værende en afgørende markør for identifikation af *tosprogede* elever. Selvom lærerne gennemgående fremhæver sprog og nationalitet, som værende betydningsbærende kategorier, der sammenvæves og opretholder *tosprogs-kategorien*, kan vi konkludere, at dette ikke gør sig gældende. Vi har fremanalyseret og kan konkludere, at lærerne identificerer flersprogede elever ud fra en racialiseringsproces, hvor hudfarve, hårfarve og kulturelle kendetegn, bruges som indikator for identificering. I denne sammenhæng er det kun racekategorien, der sammenvæves med *tosprogs-kategorien*, da det kun er de brune børn, der af lærerne bliver identificeret som *tosprogede*.

Desuden kan vi med afsæt i vores analyse konkludere, at lærernes identificering af flersprogede elever, bliver til på baggrund af gængse diskurser om flersprogede. Det er igennem vores analyse blevet tydeligt for os, at flersprogede elever bliver defineret gennem lærernes opfattelse af familien. Det betyder, at lærerne i kraft af diskurser, har en forståelse af, at flersprogede familier ikke er velfungerende og savner kendskab til verdens kulturelle og sproglige repertoire. Dette får indvirkning på de subjektmuligheder lærerne tilbyder flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder.

På baggrund af vores analyse kan vi udlede, at lærerne tilbyder flersprogede elever subjektmuligheder, der står i kontrast til etsprogede hvide elever. Flersprogede elever bliver formet som subjekter, der er i opposition til den normaliseret etsprogede hvide elev. Dermed kan vi konkludere, at flersprogede elever positioneres, som “afvigere” og “anormale” i forhold til normen. Disse elever bliver af lærerne i kraft af deres *tosprogethed* betragtet som fagligt udfordret elever, hvor der ikke tages højde for, hvad der skyldes deres faglige udfordringer. Dette medvirker til, at flersprogede elever ikke får den nødvendige opmærksomhed. Lærerne tillægger ikke elevernes vanskeligheder fonologisk karakter, men derimod tilskrives vanskelighederne oftest sproglige udfordringer.

Vi kan ud fra vores analyse uddrage, at der opstår differentieret opmærksomhed og ulige praksismuligheder for eleverne i klassen. Lærerne har et større ønske om få belyst hvilke faktorer, der kan have indvirkning på etsprogede hvide elevers læse- og skrivevanskeligheder, hvorimod flersprogede elevers vanskeligheder, ikke bliver tillagt samme værdi. Dermed kan vi konkludere, at etsprogede hvide elever bliver præsenteret for flere muligheder i forbindelse med håndteringen af deres dyslektiske vanskeligheder i modsætning til flersprogede elever. Etsprogede hvide elever tilbydes blandt andet læseløft og den digitale ordblindetest, hvorimod flersprogede elever oftest kun bliver tilbudt sprogscreeningsmaterialet ‘Vis hvad du kan’.

Vi kan hermed konkludere, at flersprogede elever med dyslektiske udfordringer står over for ringere vilkår end etsprogede hvide elever. Dette resulterer i, at flersprogede elever i risiko for ordblindhed ikke opdages, og derfor bliver disse elever også underrepræsenterede i kategorien af ordblinde elever i folkeskolen.

Artikel

Indsatsen i folkeskolen

Siden 1990'erne har indsatsen for at fremme gode læse- og skrivefærdigheder hos skoleelever, været højt prioriteret i Danmark. Med baggrund i haltende testresultater fra forskellige nationale og internationale undersøgelser, er der som led i folkeskolereformen i 2013, nedskrevet en aftaletekst, der har til mål at løfte fagligheden hos folkeskoleelever, herunder læsning og skrivning. Samtidig er målet at reducere andelen af elever med læse- og skrivevanskeligheder, herunder ordblindhed (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll, 2014, s. 1-4).

Der har derfor været igangsat flere tiltag for at styrke og udvikle elevernes læse- og skrivefærdigheder i folkeskolen (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). Samtidig har folkeskolen gennem årene opnået større viden og fokus omkring ordblindhed. Imidlertid er det fokus og den viden mangelfuld, når det gælder ordblindhed hos flersprogede elever (Gellert, 2009). I Danmark er der begrænset litteratur og forskning om flersprogethed og ordblindhed. Dog viser enkelte undersøgelser, at flersprogede elever i folkeskolen er underrepræsenterede, som værende diagnosticeret ordblinde.

Betyder det, at flersprogede har knækket koden og ikke kan være ordblinde?

Når flersprogede elever ikke er ordblinde

Som tidligere folkeskolelærere, læsevejleder og dansk-som-andetsprogsvejleder mener vi, at vi har en viden og erfaring, der kan bekræfte den manglende fokus omkring flersprogede elever og ordblindhed i folkeskolen. På vores tidligere arbejdsplads i en folkeskole på Vestegnen, hvor ca. 30 % af eleverne var flersprogede, havde kun én flersproget elev fået diagnosen som ordblind. Det må lede til, at vi har en formodning om, at der på landets folkeskoler, højst sandsynligt er en stor andel af flersprogede børn med uopdagede ordblindhed. Vi har derfor, som specialestuderende, lavet en undersøgelse, der har belyst hvorfor disse elever er underrepræsenterede.

Lærerne er de primære aktører, der sætter processen i gang, når elever med læse- og skrivevanskeligheder skal indstilles til udredning for ordblindhed. Afhængig af udfaldet, modtager nogle af disse elever specifik tilrettelagt undervisning, der tilgodeser deres dyslektiske vanskeligheder.

Derfor har vi i vores undersøgelse valgt at se på lærernes tilgang og relation til flersprogede elever, for at analysere om det har en betydning for opsporingsprocessen. Dette for at belyse, hvordan lærerne identificerer, kategoriserer og positionerer flersprogede elever i folkeskolen, for derigennem at kunne analysere hvilken betydning det har for de muligheder disse elever tilbydes, i relation til deres læse- og skrivevanskeligheder, herunder ordblindhed.

Den empiriske kontekst

Til vores undersøgelse har vi valgt at benytte kvalitative metoder, hvor vi har lavet interviews og observationer. Vi har lavet undersøgelsen i to forskellige klasser i en folkeskole på Vestegnen. Her har vi observeret undervisningen i de to klasser, ligesom klassernes lærere er blevet interviewet. Undersøgelsen har haft til formål at undersøge hvilke diskurser og selvfølgeligheder lærerne trækker på, i identificering af de flersprogede elever. Dette for at studere hvilke mønstre og strukturelle træk, der fremkommer i lærernes interaktion med de flersprogede elever, så vi kan fremanalysere hvilken betydning det har for opsporingen og håndteringen af flersprogede elever med dyslektiske udfordringer.

Hvem er de flersprogede elever?

Med afsæt i vores analyse, kan vi overordnet fremlægge tre centrale fund i vores undersøgelse.

Første centrale fund, udspringer fra undersøgelsens første analysedel. Her har vores fokus været at belyse, hvordan lærerne identificerer flersprogede elever med udgangspunkt i udtalelser fra lærernes interview.

Når lærerne omtaler flersprogede elever, anvender de kategorien *tosprogede*, som en samlet fælles betegnelse for mange forskellige elever. Til at begynde med fremhæver lærerne elevernes sprog, som en afgørende markør for kategorien *tosprogede*. Men, efterfølgende, som modstridende hertil, anvender lærerne elevernes nationalitet, som en afgørende markør for identifikation af *tosprogede* elever. Samtidig opstår der et paradoks i lærernes udtalelser, idet de oftest ikke har nogen reel viden om hvilket sprog eller hvilken nationalitet eleverne har. Fra lærernes interviews kan vi derimod udlede, at race bliver den afgørende kategori, som lærerne anvender indirekte til at identificere flersprogede elever. Lærerne identificerer flersprogede elever ud fra en racialiseringsproces, hvor hudfarve, hårfarve og kulturelle kendetegn, bruges som indikator for identificering. Det bliver dermed de brune børn der får tildelt kategorien *tosprogede*. Ydermere fremhæves specifikke diskurser og sandheder, som lærerne trækker på i deres praksis, ved identificering af flersprogede elever. Lærerne beskriver de flersprogede elever ud fra deres

opfattelse af familien, en opfattelse, der er påvirket af omkringliggende diskurser og sandheder omkring flersprogede. Lærerne taler ind i en diskurs om, at eleverne og deres familier ikke besidder kendskab til verdens kulturelle og sproglige repertoire. Lærerne opererer dermed indenfor en forståelse af, at flersprogede elever kommer fra familier med manglende overskud, evne og ressourcer.

Indenfor eller udenfor normen

Undersøgelsens andet centrale fund, sker i forlængelse af ovenstående og kommer til udtryk i lærernes tilgang til de flersprogede elever. Med afsæt i vores analyse kan vi fremhæve, at der i en skolekontekst sker en normaliseringspraksis, hvor flersprogede elever skabes som modsætning til etsprogede hvide elever. I praksis skaber lærerne normen i klassen, hvor den etsprogede hvide elev placeres i kategorien indenfor normen, mens den flersprogede elev placeres, som kategorien udenfor normen. Dermed bliver de etsprogede elever positionerede som ”normale” og fagligt velfungerende elever, hvor flersprogede elever positioneres som ”unormale” og fagligt udfordret elever. Denne differentiering har desuden indvirkning på den anderkendelse og opmærksomhed, lærerne giver eleverne i klassen. Vi har observeret, at etsprogede hvide elever, som af lærerne formes indenfor normen, tildeles positiv opmærksomhed. Lærerne møder dem med anerkendelse og tålmodighed. De roses for deres faglige præstationer. Modsat har vi observeret, at flersprogede elever formes udenfor normen, hvor de ikke får lærernes fulde og anerkendende opmærksomhed. De bliver mødt med frustration og faglige lave forventninger.

Tilbud til den flersprogede elev udebliver

Sidste fund i vores undersøgelse, er lærernes tilbudsmuligheder til flersprogede elever med læse- og skrivevanskeligheder. I flere af vores interviews beretter lærerne om brugen af tests, som fagligt værktøj til bedømmelse af elevernes faglighed. Testens resultater bliver en afgørende markør for hvilke elever, der får lærernes opmærksomhed og dermed bliver tilbudt ressourcer og mulighed for at blive indstillet til udredning for ordblindhed. Vi kan med afsæt i vores analyse belyse, at testens resultater får ulig konsekvenser for eleverne i klassen. De flersprogede elever bliver ikke præsenteret for de samme praksismuligheder, som de etsprogede hvide elever. I vores undersøgelse kan vi yderligere udlede, at lærerne oftest har et større ønske om få belyst hvilke faktorer, der kan have indvirkning på etsprogede hvide elevers dårlige testresultater. Lærerne igangsætter flere indsatser og ressourcer til at kortlægge etsprogede hvide elevers læse- og skrivevanskeligheder. Hvorimod flersprogede elevers dårlige testresultater, ikke får tillagt samme værdi. Lærerne finder

det ikke på samme vis vigtigt at belyse, hvilke andre faktorer, der kan skyldes flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder. Oftest bliver de flersprogede elever kun tilbudt sprogscreeningsmaterialet “Vis hvad du kan”, som ikke har fokus på fonologiske aspekter. Samtidig udtrykker lærerne, at de oftest ikke vurderer, at flersprogede elever kan have ordblindevanskeligheder og derfor bliver de heller ikke tilbudt den digitale ordblindetest. Lærerne tilskriver flersprogede elevers læse- og skrivevanskeligheder deres *tosprogethed* og ikke ordblindhed. En sådan begrundelse kan være afgørende i forhold til flersprogede elevers underrepræsentation som ordblinde.

Litteratur:

- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll (2014): *Læseforståelse og faglige kompetencer: Forskningskortlægning*. Århus Universitet.
- Børne- og undervisningsministeriet (2020a): *Ny aftale: 30 millioner kroner skal hjælpe ordblinde børn, unge og voksne*. Lokaliseret 21. maj 2021 på:
<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/sep/200930-ny-aftale-30-millioner-kroner-skal-hjaelpe-ordblinde-boern--unge-og-voksne>
- Gellert, A. S. (2009): *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog: en faglig og pædagogisk udfordring*. Undervisningsministeriet.

Litteratur

Aarhus Universitet (2010): 11 forhold fremmer skoleelevers indlæring. Lokaliseret den 17. april 2021 på: <https://dpu.au.dk/om-dpu/nyheder/nyhed/artikel/11-forhold-fremmer-skoleelevers-indlaering/>

Alvesson, M. (2003): *Methology for close-up studies – struggling with closeness and closure*. Higher Education 46, 167-193.

Andersen, N. Å. (1999): *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andreasen, K. et al., (2015): *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg Universitetsforlag.

Andreassen, R. (2005): *The Mass Medias Construction of Gender, Race, Sexuality and Nationality*. Department of History, University of Toronto.

Andreassen, R. (2007): *Der er et yndigt land – Medier, minoriteter og danskhed*. Tiderne Skifter.

Andreassen, R., & Myong, L. (2017). *Race, Gender, and Reseacher Positionality Analysed Through Memory Work*. Nordic Journal of Migration Research, 7(2), 97–104.
<https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0011>

Arnbak, E. & Petersen, Klint D. (2017): *Projekt It og Ordblindhed. En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Afdeling for fagdidaktik. DPU Aarhus Universitet.

Bendixen, C & Christensen, G. (2015): *Intelligenstest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være et barn*. Aalborg Universitetsforlag

Blok, A., & Bagge Laustsen, C. (2019): *Sociologiens problemer: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020): *Kvalitative metoder: En Grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Buchardt, M. & Fabrin, L. (2015): *PISA Etnisk – I lyset af tosprogede elevers skole- og testhistorie*”. I: Andreasen, K. et al., (2015): *Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg Universitetsforlag.

Buchardt, M. (2016): *Kulturforklaring: uddannelseshistorier om muslimskhed*. Tiderne Skifter.

Bundgaard Svendsen, H. (2020): *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. Akademisk Forlag.

Børne- og undervisningsministeriet (2020a): *Ny aftale: 30 millioner kroner skal hjælpe ordblinde børn, unge og voksne*. Lokaliseret 21. maj 2021 på:

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/sep/200930-ny-aftale-30-millioner-kroner-skal-hjaelpe-ordblinde-boern--unge-og-voksne>

Børne- og undervisningsministeriet (2007): *Vis hvad du kan – Materiale til sprogscreening af tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskifttere*. Lokaliseret den 20. april 2021 på:

<https://static.uvm.dk/publikationer/2007/sprogscreening/forord.html>

Børne- og undervisningsministeriet (2020b): *Ordblindedesten – en national ordblindedest*. Lokaliseret 21. maj 2021 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblindedesten>

Cline, T., & Frederickson, N. (1999): *Identification and Assessment of Dyslexia in Bi/multilingual Children*. *International Journal & Bilingual Education and Bilingualism*, 2:2, 81-93, DOI: 10.1080/13670059908667681

Collins, H. Patricia & Bilge Sirma (2016): *Intersectionality*. Polity Press, Cambridge.

Crenshaw, K. (1991): *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. I: *Stanford Law Review*, 43/6, (s.1241-1299).

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Rambøll (2014): *Læseforståelse og faglige kompetencer: Forskningskortlægning*. Århus Universitet.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), (2013): *Høje forventninger til alle elever*. Lokaliseret 7. maj 2021 på: <https://www.eva.dk/grundskole/hoeje-forventninger-elever>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), (2020): *Undervisning af ordblinde elever i folkeskolen*. Lokaliseret 22. maj 2021 på:

<https://www.eva.dk/grundskole/undervisning-ordblinde-elever-folkeskolen>

- Elbro, C. (2015): *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Elbro, C. (2014): *Læsning og læseundervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Esmark, A. & Laustsen, C. (2015): *Strukturalisme og poststrukturalisme*. I: Hviid Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (red.): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 287-323). Hans Reitzels Forlag.
- Faber, T. S. (2019): *Køn, seksualitet, intersektionalitet*. I: Blok, Anders & Laustsen B., Carsten (red); *Sociologiens problemer, en grundbog* (s. 86-113). Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (1977): *Overvågning og straf*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Foucault, M. (1978): *Gouvernementalité*. I: Ebbesen, Leif (oversæt); *Michel Foucault –udvalgte forelæsninger og essays* (s. 119-142). Forlaget Reflect. Brabrand.
- Foucault, M. (1982): *Magtens masker*. I: Ebbesen, Leif (oversæt); *Michel Foucault –udvalgte forelæsninger og essays* (s. 105-118). Forlaget Reflect. Brabrand.
- Foucault, M. (1994): *Viljen til viden – seksualitetens historie 1*. Det lille forlag. København.
- Foucault, M. (2002): *Overvågning og straf: fængslets fødsel*. Det lille Forlag. København.
- Gellert, A. S. (2009): *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog: en faglig og pædagogisk udfordring*. Undervisningsministeriet.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2016). *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)*. København: Center for Læseforskning. Københavns Universitet.
- Kommunernes Landsforening (KL), (2018): *Ghettopakken lovelementer*. Lokaliseret den 22. april 2021 på: www.kl.dk/kommunaleopgaver/boern-ogunge/dagtilbud/ghettopakken-lovelementer/
- Gilliam, L. (2018): *Minoritets-danske drenge i skolen, modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hasse, C. (2012): *Kulturanalyse i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2003): *Introduktion – den antropologiske videnskab*. I: Hastrup, K. (red.); *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode*. København. Hans Reitzels Forlag.

- Hastrup, K. (2010): *Feltarbejde*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.); ”Kvalitative metoder – en grundbog. København. Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K., Hastrup, K., Rubow, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011): *Kulturanalyse: Kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Hedman, C. (2009): *Dyslexi på två språk: En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Akademisk avhandling. Centrum för tvåspråkighetsforskning Stockholms universitet. Stockholm: Elanders AB.
- Hervik, P. (2015): *Race, ”race”, racialisering, racisme og nyracisme*. Dansk Sociologi nr. 1/26 (s. 29-50).
- Hogrefe, (2017): *Skriftsproglig udvikling – Læse- og staveprøver til 0.-8. klasse*. Lokaliseret den 27. april 2021 på: <https://www.hogrefe.com/dk/shop/skriftsproglig-udvikling.html>
- Holm, L., & Laursen, H., P (2000): *Andetsprogsdidaktik*. Forlaget Dansk lærerforeningen
- Holmen, A., & Lund, K. (2001): *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk Forlag
- Hvistendahl, R. (2015): *Unge læsere fra sproglige minoriteter*. I: Bråten, Ivar (red.); *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Forlaget Klim.
- Hviid Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (2012). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. (2. udgave. 1. oplag.). Hans Reitzel Forlag.
- Jensen, Erbo, K., (2015): *Handleplan for undervisning af ordblinde*. Alinea.
- Jensen, Q. S., & Christensen, Ann-Dorte. (2011): *Intersektionalitet som sociologisk begreb*. I: *Dansk Sociologi* 4/22, (s. 71-88).
- Jensen, Q. S., (2012): *Kvalitativ subkulturforskning. At studere kulturel kreativitet på samfundets bund*. I: Jakobsen, H. M & Jensen, Q. S (red.); *Kvalitative udfordringer*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, Q. S., & Christensen, Ann-Dorte (2020): *Intersektionalitet – social differentiering og empirisk mangfoldighed*. I: *Tidskrift for kønnforskning* 02/2020 (Volum 44).

- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Khawaja, I. (2001): *Minoritetsbarnet i den danske folkeskole – en kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole*. Psyke & Logos, 22(1), 29. Lokaliseret den 23.april på: <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8526>
- Khawaja, I. (2018): *Rhizomatisk analyse: beloning, muslimskhed og fællesskab som eksempel*. I: L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther Lindqvist (red.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra de pædagogisk psykologiske felt* (s. 163-185). Samfundslitteratur
- Knudsen, S., & Knudsen, S. (2012). *Køn i politik: køn, magt og politiseringer*. Frydenlund.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015): *Deltagende observation*. Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. (2019): *Farvede forventninger*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lausten, L. N., & Greve, L. (2017): *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. Kontor for Grundskolen i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet.
- Li, J. H., & Yang, A. (2022): *Racialisering. I: Normkritiske perspektiver i pædagogisk praksis*. Under udgivelse. Hans Reitzels Forlag.
- Moesby-Jensen, C. (2019). *Diagnoser i myndighedsarbejde: Børn og unge med autisme eller ADHD*. Samfundslitteratur.
- Nilsson, R. (2009): *Michel Foucault – en introduktion*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015): “Læseforståelse – indsigt og undervisning”. Hans Reitzels Forlag.
- Retsinformation (2016): *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. Lokaliseret den 1. maj 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/fta/2016/1053>
- Retsinformation (2009): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret den 23. april 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/fta/2009/593>

Retsinformation (2020): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret den 17. april 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>

Rønn, C. (1998): *At studere praksis. Praktikstudier i skolevirkelighed*. Århus Dag- og Aftenseminarium.

Saltofte, M. (2016): *Pædagogisk antropologi – et overblik*. Hans Reitzels Forlag.

Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur.

Staunæs, D., & Søndergaard D. (2005): *Interview i en tangotid*. I: Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.

Stormhøj, C. (2006): *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Forlaget Samfundslitteratur.

Søndergaard, D. (2003): *Subjektivering og nye identiteter - en psykologi i et pædagogisk felt*. I: *Kvinder, Køn & Forskning*, 4. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i4.28267>

Thagaard, T. (2004): *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.