

Forståelser af etniske minoritetsbørn i pædagogisk- psykologisk praksis

Rapportens samlede antal tegn: 167.381
Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 69,7

Jasaman Najafpour
Studienummer: 20192980

Vejleder: Sarah Kirkegaard Jensen

Aalborg Universitet
Dato: 30/5-2024
10. Semester. Psykologi

Abstract

This paper examines which understandings of ethnic minorities school psychologist use and the significance hereof. Furthermore, the investigation uses the qualitative method of focus group interviews. In this study six school psychologists from to Danish pedagogical psychological counselling offices participated. To answer the research question, the two empirical focus group interviews have been analyzed through Jonathan Potter and Margareth Wetherell's discursive analytical framework. The discourse analysis contains of five interrelated themes. These themes are respectively: Theme 1: A Culturally Inclusive School Psychological Practice, Theme 2: Resistance and Colored Power Dynamics in the Educational System, Theme 3: Children, Diagnosis and Psychiatry, Theme 4: The Children with Many Labels and Theme 5: The School Psychologist as The Agent of Change. From the analysis, it can be deduced that the PPR psychologist use different conceptual understandings of ethnic minority children, which is reflected in the use of terminology. In continuation hereof, the PPR psychologist use the following terms: children with different cultural backgrounds, foreign children, children from X country and bilingual children. These designations differ from each other by weighting: children's culture, children's origin and children's linguistic abilities as markers that distinguish ethnic minority children from ethnically Danish children. Based on the analysis of the thesis, it can be pointed that although school psychologists have different conceptual understandings of ethnic minority children, they still try to practice a consultative approach, where the efforts delivered in the school psychological practices are based on contextual, relational, and historical circumstances in the children's lives. However, the discourse on cultural otherness is available in the educational psychological practice. This discourse constructs and reproduces essentialist understandings of ethnic minority children and their families. From the analysis, it can further be deduced that in complex and challenging cases school psychologists are prone to use the available discourse on cultural otherness to distance themselves from controversial attitudes expressed by ethnic others or to rationalize why cooperation with ethnic minority families are problematic.

In conclusion, it is important to emphasize that the school psychologists have different understandings of ethnic minority children. Although the psychologists' way of referring to ethnic minority children differs, the majority of the school psychologist strive to contribute to a multicultural school system. However, the analysis illustrates that school psychologists' ambition for increased cultural inclusion and academic integrity in primary school meet resistance from hegemonic pro-psychiatric discourses and assimilating school practices. As a result, the school psychologists strive to achieve a position as 'expert' in the interdisciplinary cooperation in school psychology, to shape the efforts delivered in a context sensitive direction. Lastly, the investigation of ethnic minority children in school psychological practice can be vulnerable and fragile to investigate, as the political debate on this topic is polarized and contentious. However, I will argue that such conditions must not deter either researchers or practitioners from investigating matters of ethnicity and school psychology.

Indholdsfortegnelse

1.0 INDLEDNING	1
2.0 AFGRÆNSNING	2
3.0 SPECIALETS STRUKTUR	4
4.0 SOCIALKONSTRUKTIONISME SOM VIDENSKABSTEORETISK RAMME	5
5.0 ETNISKE MINORITETSBØRN I DEN DANSKE GRUNDSKOLE	7
5.1 HISTORISKE BEGIVENHEDER	7
5.2 ETNISKE MINORITETER I EN POLITISK DAGSORDEN	8
5.3 Opsummering	9
6.0 DEN FUNKTIONALISTISKE FORSKNING OG TÆRSKLEN PÅ DE 40%	9
7.0 ET KRITISK BLIK PÅ FORSTÅELSER AF ETNISKE MINORITETSBØRN I GRUNDSKOLEN	12
7.1 NATIONALITET OG DANSKHED: OS OG DEM	13
7.2 KULTUREL IDENTITET I GRUNDSKOLEN	15
7.3 Sammenfatning	18
8.0 PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVNING	18
8.1 DEN SERVICERENDE TILGANG	19
8.2 DEN KONSULTATIVE TILGANG	20
9.0 MEDVIRKENDE PPR-KONTORER	21
10.0 METODISKE VALG OG REFLEKSIONER	22
10.1 KVALITATIV METODE	22
10.2 FOKUSGRUPPEINTERVIEW	23
10.3 REKRUTTERING AF DELTAGERE	24
10.4 INTERVIEWGUIDE	25
10.5 TRANSSKRIBERING	26
10.6 KODNING	27
10.7 ETISKE OVERVEJELSER	28
10.7.1 Forforståelse af undersøgelsesfeltet	28
10.8 ET DISKURSPSYKOLOGISK AFSÆT	29
10.8.1 Potter og Wetherell's diskurspsykologi	29
10.8.2 Diskurs eller fortolkningsrepertoire?	32
11.0 ANALYSE	33
11.1 TEMA 1: EN KULTURINDDRAGENDE PÆDAGOGISK-PSYKOLOGISK PRAKSIS	33
11.1.1 Fortolkningsrepertoire: "Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt"	33
11.1.2 Fortolkningsrepertoire: "Vi bør tilrettelægge vores indsatser efter børn-og familiers historik og kultur"	36
11.1.3 Fortolkningsrepertoire: "Vi er formet efter vores egne kulturelle tilhørsforhold"	39
11.1.4 Opsummering på Tema 1	42
11.2 TEMA 2: MODSTAND OG FARVEDE MAGTDYNAMIKKER I UDDANNELSESSYSTEMET	42

11.2.1 Fortolkningsrepertoire: "Grundskolen udgør en assimilerende praksis"	42
11.2.2 Fortolkningsrepertoire: "Den pædagogisk-psykologiske praksis er struktureret omkring en tavs viden"	44
11.2.3 Fortolkningsrepertoire: "Etniske minoritetsforældre er ikke utilstrækkelige"	45
11.2.4 Opsummering på Tema 2	47
11.3 TEMA 3: BØRN, DIAGNOSER OG PSYKIATRI	47
11.3.1 Fortolkningsrepertoire: "Urolige børn har ikke altid ADHD"	49
11.3.2 Opsummering på Tema 3	50
11.4 TEMA 4: BØRNENE MED DE MANGE BETEGNELSER	50
11.4.1 Opsummering på Tema 4	53
11.5 TEMA 5: PSYKOLOGEN SOM FORANDRINGSAKTØR	54
11.5.1 Fortolkningsrepertoire: "Vi positioneres som eksperter i den pædagogisk-psykologiske praksis"	55
11.6 SAMMENFATNING AF SPECIALETS ANALYSE	57
12.0 DISKUSSION	58
12.1 KULTURFORSTÅELSE RNE S INDT OG I PÆDAGOGISK-PSYKOLOGISK PRAKSIS	58
12.2 TOSPROGSKATEGORIENS KONNOTATIONER	61
12.3 UNDERSØGELSENS GYLDIGHED	63
12.4 UNDERSØGELSENS BEGRÆNSNINGER	64
13.0 KONKLUSION	66
LITTERATURLISTE	68

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Samtykkeerklæring

Bilag 3: Tabel af anvendt transskriberingsmodel

1.0 Indledning

I PISA Etnisk-undersøgelserne fremgår det, at 15-årige etniske minoritets elever leverer fagligt svagere præstationer end 15-årige etnisk danske skoleelever i hhv. læsning, matematik og naturfag (Beuchert, Christensen & Jensen, 2020). Af den kritiske forskningslitteratur fremhæves imidlertid, at etniske minoritetsbørn ofte positioneres i marginale deltagelsespositioner, som begrænser børnenes chancer og muligheder for at erhverve et tilfredsstillende læringsudbytte (Crozier, 2001; Gilliam, 2009; Khawaja & Lagermann, 2023). I forbindelse hermed pointerer Lagermann og Khawaja (2022), at etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet ofte mødes af *forventningsfattigdom*, hvilket betyder, at forventningerne til minoritetsetniske skoleelever ofte er lavere end til etnisk danske skoleelever (Khawaja & Lagermann, 2022). De lave forventninger til eleverne opstår ofte på baggrund af *kulturessentialistiske relationer*, hvor etniske minoriteter opfattes som tilhørende en specifik kultur med tilhørende væremåder, som virker fremmed og potentielt uforenelig med en dansk skolekontekst (Matthiesen & Ovesen, 2020; Khawaja & Lagermann, 2023).

Mens den kritiske forskningstradition undersøger skole-hjem-samarbejde med etniske minoritetsfamilier (Matthiesen & Ovesen, 2020) eller udforsker etniske minoritetsbørns identitetsdannelse i uddannelseskontekster (Gilliam, 2009; Gitz-Johansen, 2006; Khawaja & Lagermann, 2023), er den Pædagogisk Psykologiske Rådgivning (PPR) i denne sammenhæng mindre belyst. Graff, Nüchel og Sparre (2021, p. 23) beskriver, at PPR-psykologer arbejder på et individ-, gruppe og organisationsniveau med henblik på at understøtte børns trivsel, deltagelse og udvikling i dagtilbud, skoler og familier. Yderligere uddybes, at PPR-psykologer er centrale i henhold til at understøtte børne- og læringsmiljøer med fokus på inklusion og trivsel (Graff et al., 2021, p. 23). Ud fra forfatternes betragtninger kan det hævdes, at PPR-psykologer har potentiale til at modvirke, at etniske minoritetsbørn marginaliseres, mistrives og ekskluderes fra fællesskaber i skolens kontekst. I en rapport fra Als Research (2012) omhandlende: "Udfordringer i arbejdet med etniske minoritetsbørn" fremgår det imidlertid:

”Der har hidtil været meget lidt systematiseret viden om etniske minoritetsbørns repræsentation i børne- og ungdomspsykiatrien og i den Pædagogisk Psykologiske Rådgivning (PPR), endsige viden om eventuelle særlige udfordringer og barrierer i forhold til at vurdere og behandle denne gruppes behov” (Als Research, 2012, p.5).

Endvidere fremhæver Ovesen (2010), at PPR har en central rolle i skole-hjem-samarbejdet med tosprogede elever, men betoner samtidig, at forskningen på området er begrænset. Rapporten fra Als Research (2012) samt Ovesen (2010) er udarbejdet for hhv. 12 og 14 år siden, dog synes forskningsfeltet om etniske minoritetsbørn i PPR fortsat mangelfuldt. Relateret til nærværende speciales litteratursøgningen om etniske minoritetsbørn i PPR, har jeg derfor kun stødt på to psykologispecialer som undersøger og behandler emnet nærmere (Axelsen 2018; Christiansen 2012). Bevidstheden om den manglende forskning på området har således vækket min interesse. Jeg er derfor interesseret i at se nærmere på hvilke forståelser, holdninger og resourcesyn PPR-psykologer benytter i sagsarbejdet vedrørende etniske minoritetsbørn. Ligeledes ønsker jeg at undersøge, hvorvidt de medvirkende PPR-psykologer har mulighed for at anvende deres position og viden til at fremme en mangfoldig skolepraksis. Denne interesse og nysgerrighed danner således grundlaget for nedenstående problemformulering:

Hvilke forståelser af etniske minoritetsbørn anvender PPR-psykologer i deres psykologfaglige arbejde, og hvilken betydning får dette for de indsatser, der leveres som resultat heraf?

2.0 Afgrænsning

I forskningslitteraturen benyttes en række forskellige termer om individer med anden etnisk baggrund end dansk: Heriblandt indgår betegnelser såsom ikkevestlige’, ’indvandrer’, ’efterkommer’, ’første-/anden-/tredjegerationsindvandrer’, ’tosprogede børn’, ’minoriteter’ og ’etniske minoritetsbørn’ (Beuchert et al., 2020; Gitz-Johansen, 2006; Gilliam, 2009; Matthiesen & Ovesen, 2020). Disse betegnelser kan imidlertid føre til en entydig, kategorial forståelse af mennesker, som ikke har andet tilfælles end blot at have sammenligning hud-og øjenfarve. Betegnelsernes kategorielle struktur indfanger derved ikke den enkeltes unikke livsfortælling, hvilket kan være problematisk (Matthiesen & Ovesen, pp.19, 129). Matthiesen og Ovesen (2020)

vælger dog alligevel at kalde deres værk for 'skole-hjem-samarbejde med etniske minoritetsfamilier'. Forskerne begrundet valget af førnævnte titel med:

"Når vi så alligevel mener, at det giver mening at skrive en bog om 'etniske minoriteter', er det, fordi der er nogle samfundsmæssige, strukturelle og socialpsykologiske dynamikker, som gør sig særligt gældende for de personer, der genkendes som "etniske minoriteter" i samfundet og i skolen. Mange af de dynamikker, paradokser og udfordringer, som vi beskriver i bogen, er almene og vil kunne identificeres i arbejdet med andre grupper, men der er også nogle særlige fortællinger og ideer, såvel som krav til, de personer, som tildrager sig en kategorisering som noget andet end dansk" (Matthiesen & Ovesen, 2020, p.19).

Matthiesen og Ovesen (2020) vægter hermed etnicitet som betydningsfuld i undersøgelsen af skole-hjem-samarbejdet i en dansk skolekontekst. Dermed fravælges en titel såsom 'skole-hjem-samarbejde med tosprogede familier'. Begrebet 'tosproget' anvendes imidlertid af Børne-og Undervisningsministeriet og har tilmed fået status af en mere politisk korrekt betegnelse om etniske Andre (Børne-og undervisningsministeriet, 2022). Imidlertid kritiserer Kofoed (2011) tosprogsbetegnelsen for at: "fokus på tosprogethed gør farveblind" (Kofoed, 2011, p.49). Når Matthiesen og Ovesen ekspliciterer, at etnicitetsbegrebet er valgt for at belyse nogle fortællinger, der knyttes til borgere, som kategoriseres til at være af anden etnisk herkomst end dansk, kan det således være med en ambition om at vise, at farve har betydning i den pædagogiske praksis og for videre at understrege, at etnicitet har betydning for, hvordan man som forældre eller elev bliver forstået og opfattet i skole-hjem-samarbejdet. Denne vægtlægning af 'etnicitet' fremgår ligeledes af Gilliams (2009) etnografiske studier, hvor forfatteren anvender betegnelsen "etniske minoritetsbørn" om børn med minoritetsbaggrund.

Med inspiration fra ovenstående har jeg derfor valgt at benytte betegnelsen *etniske minoritetsbørn* om børn, der har rødder i lande uden for Danmark. Valget om at benytte betegnelsen etniske minoritetsbørn, hviler på en ambition om at sætte fokus på farvede magtdynamikker mellem minoritet og majoritet (Gitz-Johansen, 2006; Krag, 2007). Lagermann (2019, p. 12) introducerer begrebet *farvede forventninger* som betoner de, ofte, negative og stereotype forventninger elever med minoritetsbaggrund mødes af qua deres hår-og hudfarve. Lagermann (2019, p.12) betoner dog, at selvom hun i sit begreb har fokus på "farve", så står farvebegrebet aldrig alene, idet farvede

forventninger ligeledes relaterer sig til køn og socioøkonomisk status. Med afsæt i ovenstående vil nærværende speciale undersøge, hvordan de medvirkende PPR-psykologer er præget af farvede, kategoriske fortællinger om etniske minoritetsbørn. Hertil er det væsentligt at fremhæve, at alternative definitioner såsom 'minoritetsbørn' eller 'tosprogede børn' ikke nødvendigvis ville være mere hensigtsmæssige at benytte, da disse ikke er udtryk for objektive, neutrale betegnelser, men derimod betoner et ulige magtforhold, hvor majoriteten har magten til at fastlægge det almene og selvfølgelig, og dermed hvem der genkendes og forstås som hhv. minoritet og majoritet i et samfund (Horst & Gitz-Johansen, 2010; Krag, 2007). Ydermere vil nærværende speciale beskæftige sig med etniske minoritetsbørn i skolealderen, da denne målgruppe er velundersøgt i forskningslitteraturen (Egelund, 2014; Gitz-Johansen, 2006; Jensen & Tranæs, 2017; Khawaja & Lagermann, 2023; Lagermann & Khawaja, 2022; Staunæs, 2022).

I specialets problemformulering er 'forståelser' valgt for at udforske de logikker, opfattelser og tolkningsrammer, som PPR-psykologerne anvender i deres psykologfaglige arbejde vedrørende etniske minoritetsbørn. I problemformuleringen har jeg valgt at benytte betegnelsen 'psykologfagligt arbejde', da de seks medvirkende PPR-psykologer, på sin vis, arbejder forskelligt med metodefrihed, hvorfor psykologernes arbejdstilgange er varierende. Jeg vil derfor ikke låse mig fast på en betegnelse såsom 'konsultativ' eller 'testorienteret'. Ydermere indgår 'betydning' i nærværende speciales problemformulering med en hensigt om at undersøge sammenhængen mellem bestemte forståelser af etniske minoritetsbørn og anvendelsen af bestemte indsatser eller interventioner i sagsarbejdet i PPR.

3.0 Specialets struktur

Nærværende specieleafhandling er struktureret i 13 afsnit. I afsnit 1: *Indledning* introduceres interessen for undersøgelsesfeltet om etnicitet, uddannelse og PPR, som ligger til grund for specialets problemformulering. I afsnit 2: *Afgrænsning* argumenteres for valg af terminologi og yderligere afgrænses undersøgelsesfeltet. I afsnit 3: *Specialets struktur* præsenteres en læsevejledning af specialet. I afsnit 4: *Socialkonstruktionisme som videnskabsteoretisk ramme* ekspliciteres den vidensforståelse, som danner rammen om specialets undersøgelse.

I afsnit 5: *Etniske minoritetsbørn i grundskolen* præsenteres læseren for historiske begivenheder relateret til etniske Andre i Danmark. I afsnit 6: *Den funktionalistiske forskning og tærsklen på de 40%* samt afsnit 7: *Et kritisk blik på forståelser af etniske minoritetsbørn i grundskolen* indføres læseren i forskellige forskningstraditioner i feltet om etnicitet og uddannelse (jf. Jensen, 2019). I afsnit 8: *Pædagogisk-psykologisk Rådgivning* fremføres en redegørelse af PPR som organisatorisk praksis. I afsnit 9: *De medvirkende PPR-kontorer* vil der gives en kort præsentation af de repræsenterede PPR-organisationer.

I afsnit 10: *Metodiske valg og refleksioner* beskrives hvilke metodiske, etiske og metodologiske overvejelser og valg, der er foretaget i forbindelse med udarbejdelsen af undersøgelsen. Afsnit 11: *Analyse* udgør et af de væsentligste dele i specialet. Specialets analyse er inddelt i fem temaer, som har til formål at besvare problemformuleringen. Afsnit 12: *Diskussion* er inddelt således, at der først vil fremgå en empirisk diskussion, som har til formål at diskutere normative forståelser af 'kultur' og 'tosprogethed'. Dernæst vil der fremgå en metodisk diskussion af specialets gyldighed og begrænsninger. I afsnit 13: *konklusion* vil specialets væsentligste fund præsenteres.

4.0 Socialkonstruktionisme som videnskabsteoretisk ramme

Formålet med nærværende afsnit er at tydeliggøre hvilken videnskabsteoretisk ramme specialet skrives indenfor. Jacobsen, Lippert-Rasmussen og Nedergaard (2015, p.13) karakteriserer videnskabsteori som en *metadisciplin* der søger at eksplicitere, hvilken forståelse af viden, der ligger bag en forskningsundersøgelse (Jacobsen et al., 2015, p.13). I forskningsundersøgelser er det væsentligt, at forskeren er bevidst om, hvilke forståelser af viden, der produceres: Er man tilhænger af den positivistiske opfattelse af viden: "(...) som givne fakta, der kan kvantificeres" (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 39) eller tilslutter man sig derimod en forståelse af viden som socialt konstrueret via diskursive praksisser (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 35). På baggrund af specialets problemformulering og interessefelt tilslutter jeg mig sidstnævnte. Derfor skrives specialet indenfor den socialkonstruktionistiske vidensopfattelse.

Ifølge Burr (2003) findes adskillige socialkonstruktionistiske tilgange, hvorfor det kan være vanskeligt at danne sig et overblik herom. Imidlertid præsenteres fire grundpræmisser, som er væsentlige når en videnskabelig undersøgelse har et socialkonstruktionistisk udgangspunkt. *Den første grundpræmis* er, at socialkonstruktionismen har et kritisk standpunkt overfor selvfølgelig viden (Jørgensen & Phillips, 199, p.13; Burr, 2003, p. 2). Socialkonstruktionistiske tilgange opfordrer derfor forskeren til at være kritisk overfor begreber, teorier og fænomener, der får status af at være sande og selvfølgelige i en given kultur eller samfund (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 13). I socialkonstruktionismen opereres yderligere med den epistemologiske¹ *grundantagelse* om, at viden erkendes gennem sociale konstruktioner. Begreber, teorier, fortællinger og kategorier om verden er således et resultat af tilgængelige meningssystemer og diskursive praksisser (Brinkmann, 2011, p.412; Burr, 2003, p. 2f).

Den anden grundpræmis i socialkonstruktionismen er, at viden er kulturel, relationel- og historiskspecifik. Det vil sige, at socialkonstruktionismens ²*ontologiske udgangspunkt* er, at verdensforståelser er kontingente, hvilket vil sige, at menneskets forståelse af verden ikke er absolut, men foranderlig og kan ændres på tværs af tid og rum (Brinkmann, 2011, p.412; Phillips, 2020, p.380). I nærværende speciale abonneres ikke på mere radikale forståelser af socialkonstruktionisme, som benægter naturfænomeners eksistens, men følger i stedet de socialkonstruktionistiske diskurspsykologer, Margaret Wetherell og Jonathan Potters forståelse af, at den materielle virkelighed findes. Potter og Wetherell betoner imidlertid, at fænomener kun får betydning gennem diskursive praksisser (Brinkmann, 2011, p.414; Potter & Wetherell, 1987). Denne nuancering er væsentlig, da socialkonstruktionismen har fået kritik for at benægte den materielle virkeligheds eksistens, hvilket er en fejlagtig slutning om socialkonstruktionismen som videnskabeligtilgang (Brinkmann, 2011, p. 414).

Burr (2003) udtrykker yderligere, at den *trede grundpræmis* handler om, at menneskets måde at forstå verden på er konstrueret og opretholdt i sociale interaktioner.

¹ Epistemologi henviser til læren om, hvordan fænomener erkendes. Epistemologi handler således om at undersøge, hvordan viden opnås indenfor videnskabsteoretiske traditioner (Hviid-Jacobsen-Lippert-Rasmussen & Nedergaard (2015, p.21)

² Ontologi referer til: ”læren om det værende” (Hviid-Jacobsen-Lippert-Rasmussen & Nedergaard 2015, p.21) og handler derfor om, hvordan vi ser på verden.

(Burr, 2003, p.4; Jørgensen & Phillips, 199, p. 14). Dette hænger sammen med *den fjerde grundpræmis*, som handler om, at sociale konstruktioner har sociale konsekvenser. Det vil sige, at sociale konstruktioner medfører sociale konsekvenser, hvilket resulterer i, at nogle handlinger eller væremåder anses som kulturel acceptable, mens andre får status af at være forkerte eller illegitime (Burr, 2003, p. 5). Potter og Wetherell's diskurspsykologi har rødder i socialkonstruktionismen og abonnerer derfor på alle fire grundpræmisser (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 104). I afsnit 10.7 vil jeg uddybe diskurspsykologien og dennes betydning for analysearbejdet. I nedenstående afsnit vil jeg imidlertid introducere historiske begivenheder relateret til etniske minoritetsbørns gradvise tilvækst i grundskolen.

5.0 Etniske minoritetsbørn i den danske grundskole

I nærværende afsnit vil der introduceres relevante historiske begivenheder relateret til etniske minoriteter i Danmark. Sigtet med nedenstående historiske kontekstualisering er at tydeliggøre, hvornår og i hvilken anledning Danmark bevæger sig mod at blive et mere multikulturelt samfund. I tillæg hertil er formålet med afsnittet ligeledes at belyse, hvilke kulturelle logikker og rationaler, der over tid, har vundet udbredelse relateret til borgere, der forstås og opfattes som etniske minoriteter i Danmark.

5.1 Historiske begivenheder

I slutningen af 1960'erne var der behov for ekstra arbejdskraft i Danmark, og derfor inviterede danske virksomheder gæstearbejdere fra bl.a.: Jugoslavien, Pakistan og Tyrkiet. Dette resulterede i, at flere udenlandske mænd immigrerede til Danmark. De nytilkomne blev taget godt imod, idet de indfrie et arbejdsrelateret behov i samfundet, og dermed bidroged de til at styrke velfærdsstaten (Matthiesen og Ovesen, 2020; Moldenhawer, 2001). Dog ændres forholdene i starten af 1970'erne: Borgere født i efterkrigstiden var nu klar til at bevæge sig ud på arbejdsmarkedet. Og i 1973 påvirkes Danmark af oliekrisen, som presser den danske økonomi. Der opstod derfor frygt for arbejdsløshed hos de etnisk danske borgere i samfundet (Matthiesen og Ovesen, 2020, p.124).

I kølvandet på frygten for ledighed blandt de etnisk danske borgere, blev lovgivningen på immigrationsområdet strammet to gange, og i 1973 blev der sat et endeligt stop for immigrationsarbejdet (Matthiesen & Ovesen, 2020, p.124, parafraseret). Yderligere fremhæver Moldenhawer (2001, p.17), at det danske samfund i 1970'erne er ramt af bl.a. politiske og økonomiske kriser med voksende arbejdsløshed og en gradvis svækkelse af velfærdsstaten. Det var derfor vanskeligt at finde plads og rum til de "fremmede" immigrationsarbejdere. Disse problematiske omstændigheder vakte således forhåbning hos de etnisk danske borgere om, at gæstearbejderne ville rejse hjem til deres hjemlande (Matthiesen & Ovesen, 2020, p.124). Dog var dette ikke tilfældet. Mange gæstearbejdere ønskede at blive, og yderligere havde de retskrav på at bringe deres familier til Danmark, såfremt de havde opnået permanent opholdstilladelse (Matthiesen og Ovesen, 2020, p.124). Simultant med et øget antal af gæstearbejdere ønskede at forblive i Danmark, tog den danske stat imod et stigende antal af ikke-vestlige flygtninge fra lande såsom: Iran, Palæstina, Sri Lanka, Libanon, Somalia og Jugoslavien (Matthiesen og Ovesen, 2020, p.124, parafraseret). Dette forårsagede bl.a., at antallet af folkeskoleelever med anden etnisk baggrund end dansk steg fra ca. 8.000 til 20.800 i løbet af 80'erne (de Coninck-Smith, Rasmussen & Vyff, 2015, p.302f). I de efterfølgende årtier steg antallet af minoritetsetniske elever yderligere, hvorefter hver tiende elev i folkeskolen i år 2012-2013 havde udenlandske rødder (de Coninck-Smith et al., 2015, p.303, parafraseret).

5.2 Etniske minoriteter i en politisk dagsorden

I løbet af 1990'erne og 00'erne bliver integration af etniske minoriteter i Danmark et politisk varmt emne (Hervik, 1999). Specielt problematiseres etniske minoritetselevers faglige udbytte og socialisering i uddannelsessystemet. De etniske minoritetselevers voksende tilstedeværelse skabte bekymring hos de etnisk danske forældre. De frygtede, at de etniske minoritetsbørn havde dårlig indflydelse på deres børns skoleliv. Et stigende antal af etnisk danske forældre flyttede derfor deres børn ud af lokale skoler og over i andre offentlige eller private skoletilbud, hvor antallet af etniske minoritetselever var mindre (Friberg, 2010; Gitz-Johansen, 2006; Jensen, 2019; Moldenhawer, 2001).

Med henblik på at tiltrække ressourcestærke familier samt fastholde elever fra lavere socioøkonomiske lag, blev skoler som var lokaliseret i socialt belastede skoledistrikter omformet til *magnetskoler* (de Coninck-Smith et al., p.314). Magnetskolerne havde en ambition om at virke tiltrækkende ved at tilbyde: to dansklærere i undervisningen, udflugter til kunstudstillinger og musiske indslag m.v. Magnetsskolerne havde yderligere en understøttende funktion, hvor børn, fra f.eks. udsatte områder, kunne få mulighed for lektiehjælp. Yderligere var der sørget for fritidsrammer med voksne, når skoledagen sluttede. Disse tiltag havde således til formål at fastholde samt understøtte udsatte elever, heriblandt etniske minoritetsbørn, i uddannelsessystemet og tillige virke tiltrækkende for ressourcestærke familier (Andersen, 2004; de Coninck-Smith et al., 2015; Friberg, 2010).

5.3 Opsummering

Af de præsenterede historiske forhold fremgår det således, at forståelsen af etniske minoriteter i Danmark har ændret sig markant over tid: fra inviterede gæstearbejdere til fremmede, der potentielt kan forringe uddannelsessystemet. Disse fortællinger styrkes og afspejles i den mere naturvidenskabelige inspirerede forskningstradition om etnicitet og uddannelse (Beuchert et al., 2020; Egelund, 2014). Denne forsknings-tradition vil derfor præsenteres i nedenstående. Efterfølgende vil der introduceres en kritisk forskningstradition, der retter en skepsis mod den naturvidenskabelige inspire-rede forsknings analyser om uddannelse og etnicitet i skolereg.

6.0 Den funktionalistiske forskning og tærsklen på de 40%

I den naturvidenskabelige inspirerede forskning om etnicitet og uddannelse har tal og målbarhed fået stor opmærksomhed (Beuchert et al., Egelund, 2014). Jensen (2019) kalder denne type af forskning for en *funktionalistisk forskningstradition*, der er ken-detegnet ved følgende: ”Med ’funktionalisme’ henviser jeg til et forskningsrationale ofte knyttet til komparativ uddannelsesforskning med en positivistisk eller rationali-stisk videnskabsteoretisk baggrund (...)” (Jensen, 2019, p.15). Indenfor den funktio-nalistiske forskningstradition er det især OECD’s PISA-undersøgelser, som domine-

rer på området (Jensen, 2015, p.23). Med indførelsen af PISA-testene har det været muligt at monitorere og måle på elevers faglige udbytte på tværs af landegrænser. I PISA-undersøgelserne testes alle elever på tre forskellige domæner: læsning, matematik og naturfag (Egelund, 2014, p.25; Jensen & Tranæs, 2017, p.65). Egelund (2014) betoner dog, at PISA-undersøgelserne ikke kun har til hensigt at måle elevers faglige præstationer, men at undersøgelserne ligeledes har til formål at belyse, hvordan grundskolens afgangselever formår at klare udfordringer i dagens informations-samfund. Egelund (2014) uddyber med:

”PISA er karakteristisk ved, at den ikke vurderer kompetencer ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv, således som de kan måles med de bedste tests, der på undersøgelsestidspunktet er til rådighed” (Egelund, 2014, p.24).

I specialets indledning blev der introduceret, at etniske minoritetsbørns faglige præstationer i PISA-undersøgelserne, er lavere sammenholdt med etnisk danske skoleelevers præstationer (Beuchert et al., 2020; Jensen & Tranæs, 2017). Denne indsigt i niveau var bl.a. en af årsagerne til oprettelsen af PISA Etnisk. Denne form for PISA-undersøgelse opstod på baggrund af en særsklit interesse i at måle og monitorere faglige forskelle mellem forskellige etniske minoritetsgrupper. I PISA Etnisk er det derfor muligt at få overblik over faglige forskelle mellem elever med f.eks. pakistansk eller tyrkisk baggrund (Jensen & Tranæs, 2017). Endvidere har den funktionalistiske forskningstradition leveret statistiske analyser til politikere og uddannelsesforskere, som bl.a. er blevet anvendt til at legitimere etniske spredningspolitikker (Jensen, 2019, pp. 15-23). I forbindelse hermed udtrykker Niels Egelund, formand for de danske PISA-undersøgelser i et interview i Berlingske, at:

”Man når den magiske grænse omkring 40 pct., og kommer man op på 50 pct. eller derover, opstår der for alvor det, man kalder den manglende positive kammerateffekt. Man lærer nemlig ikke bare af det, der kommer ud af munden på læreren. Dialogen i klassen betyder også noget, og det er ikke mindst de fagligt stærke danske elever, der bidrager til den dialog (...)” (Ejsing, 2017).

Med afsæt i ovenstående er det fremtrædende, at den funktionalistiske forskningstradition benytter sig af tal og målbarhed til at styrke essentialistiske logikker vedrørende en overvægt af etniske minoritetsbørn i skoleklasser forringer uddannelseskvaliteten, hvorfor denne type af skoleelev ikke bør fylde mere end 40 procent i skole-

klasser. Den funktionalistiske forskningstradition kan derved medvirke til at konstruere og reproducere den kulturelle opfattelse af *tallenes fortælling*, der beskrives af Staunæs som følgende:

”Tallenes fortælling handler om, at jo færre etniske andre der er, jo mere spredte og isolerede, de er, jo mere de ”druknes” i danskhed, jo færre problemer er der” (Staunæs, 2022, p.297).

Tallenes fortælling konstruerer og reproducere således en kulturel fortælling om eksistensen af etnisk markerede forskelle, hvilket styrker den kulturelle myte om: ”Det er de minoritetsetniske børn, der er problemet” (Lagermann & Khawaja, 2022, p.54). Eksistensen af tallenes fortælling medvirker og legitimerer således de etnisk blandede fordelingspolitikker, hvor etniske minoritets elever, via busser, fragtes fra deres lokalområder til andre skoler med et større antal af etnisk danske skoleelever (Kofoed & Larsen, 2010; Friberg, 2010; Jensen, 2019, p.23). Skolens fordeling og organisering af minoritets- og majoritets elever bliver gennem den funktionalistiske forskningstradition, således betragtet som betydningsfuld for det faglige niveau i skoleklasser (Friberg, 2010). Endvidere bidrager den funktionalistiske forskning til idéen om, at udfordringer relateret til minoritetsetnisk svage skolepræstationer håndteres ved at holde antallet af etniske minoritetsbørn nede i skoleklasser. Dette tiltag legitimeres af logikken om *den positive kammerateffekt* (jf. Egelund), hvori der er en stærk antagelse om, at etniske minoritetsbørns faglige niveau kan præges i en gunstig retning, hvis de får mulighed for at indgå i dialog og samvær med etnisk danske skoleelever (Kofoed & Larsen, 2010; Ejsing, 2017).

Hermed kan det udledes, at den funktionalistiske forskningstradition har haft (og fortsat) har stærkt indflydelse på, hvordan udfordringerne relateret til etniske minoritetsbørn håndteres. Som en respons på den funktionalistiske forskning, vokser en kritisk forskningstradition, som ikke baserer sine fund på tal og målbarhed, men i stedet er funderet på en overvejende kvalitativ forskningstradition (Gilliam, 2009; Horst & Gitz-Johansen, 2010; Jensen, 2019; Khawaja & Lagermann, 2023; Staunæs, 2022). Hartz og Gitz-Johansen (2010, p.146) påpeger dog, at disse kritiske forskningsstudier ikke har et fælles teoretisk afsæt, men bør anskues som en samlet modiskurs (jf. Jensen, 2019), der søger at nå få frem til mere situerede, kontekstsensitive analyser af etnicitet og skoleliv. I nedenstående vil relevante dele af den kritiske

forskningstradition præsenteres med henblik på at udfolde situerede forståelser af etniske minoritetsbørn i grundskolen.

7.0 Et kritisk blik på forståelser af etniske minoritetsbørn i grundskolen

Lagermann og Khawaja (2022) betegner *racialisering* som: ” (...) processen af at blive udpeget som anderledes på baggrund af ens hud-og hårfarve og andre fysiske og kropslige kendetegn, fx tørklæde og skæg” (Lagermann & Khawaja, 2022, p.16). Udpegningen af det anderledes og dét som står i modsætningen til *det første* og selvfølgelig kaldes, *andetgørelse*. Flere kritiske forskningsstudier påpeger, at etniske minoritets elever udpeges på baggrund af deres beklædning og udseende og derefter forstås som f.eks. ’ballademagere’ eller ’undertrykte muslimer’ (Gilliam, 2009; Lagermann, 2023). Når dette sker, er det typisk på baggrund af en racialiseringsproces, som kategoriserer eleverne til ’det andet’, og dermed til dét, der står i kontrast til ’det første’, som den etnisk danske majoritet repræsenterer (Lagermann & Khawaja, 2022).

Ydermere fremhæver Khawaja og Lagermann (2023), at den pædagogiske praksis er præget af en *silencing*, hvor spørgsmål om diversitet og racialisering i mindre grad er blevet belyst og behandlet. Ydermere beskrives, at der i samfundet eksisterer en udbredt kulturel logik om, at Danmark operer efter et lighedsideal, og derfor er det ikke nødvendigt at behandle spørgsmål om racisme eller racialisering (Khawaja & Lagermann, 2023). *Nordisk exceptionalisme* eller *dansk exceptionalisme* betegner således en bevægelse mod at: ” (...) opretholde en national selvforståelse, hvor man ikke ser kolonialisme og racisme som emner, der har med én selv at gøre eller ens nation at gøre” (Khawaja & Lagermann, 2023, p.17). Der etableres derfor en ’hvid uskyld’ (Wekler 2016 if. Khawaja & Lagermann, 2023), hvor spørgsmål om racisme og kolonisering ikke findes relevant, idet disse anses som hørende fortiden til (jf. apartheid eller nazisme) (Khawaja & Lagermann, 2023).

Klai (2023) præsenterer imidlertid et konkret eksempel på, hvordan den ’hvide uskyld’ reproduceres i historiefaget i grundskolen. Her fremhæver forfatteren maleriet Skibet Fredensborg, som indgår i flere historiebøger. På maleriet ses et prægtigt,

storslået skibet, hvor Dannebrog flagrer lystigt (se Klai, 2023 for nærmere). I maleriet kan beskueren desuden se tre hvide søjler. Disse fungerer som ventilation og udluftning til de slavegjorte, som befandt sig under skibets dæk (Klai, 2023, p. 218). Denne mellemregning ligger implicit, og beskueren kan derfor ikke umiddelbart se, at der under skibets dæk var slavegjorte mennesker, som levede under rædsomme forhold (Klai, 2023, p. 218). Maleriet reproducerer således en exceptionalistisk logik, hvor fortællingen om 'Danmarks uskyld under koloniseringen' føres frem. Ifølge Klai (2023, p.218) er det derfor centralt, at skoleelever lærer at forholde sig kritisk til sådanne historiske og politiske repræsentationer for at fremme et mere nuanceret perspektiv på Danmarks medvirken under koloniseringen (Klai, 2023, p.218).

7.1 Nationalitet og danskhed: Os og Dem

”Ideen om nationen er en idé om, at nogle mennesker hører til, mens andre ikke gør. Det vil sige, at der er en kategorisering, der inkluderer nogle, og ekskluderer andre” (Hervik, 2021, p.123).

Ideen om nationen medvirker således til skabe den kulturelle konstruktion af 'os' og 'dem', hvor nationen (danskheden) repræsenterer det primære, hvorimod kulturelle Andre positioneres som modstykket til den danske nationalidentitet (Hervik, 2021, p. 124). Sådanne kategoriseringer konstruerer en overbevisning om, at nationens homogenitet potentielt kan være under pres af nytilkomne Andres fremmedkultur og væremåder. Dette fordrer en normativ logik, hvor minoritetsetniske borgere bør tilpasse sig danske traditioner og værdier for, at samfundet fortsat kan bibeholde sin monokulturelle identitet (danskheden) (Gitz-Johansen, 2006, p. 76; Hervik, 2021, p.124f). Bestræbelserne på at opnå et monokulturelt samfund kan spores tilbage til forhenværende undervisningsminister, Bertel Haarder, udtalelse, som i forbindelse med et interview med Weekendavisen om sin kritik af kulturlighed, udtalte følgende (Haas, 2006):

”Jeg skrev det selv i folkeskolelovens formålsparagraf. Man skal være fortrolig med sin egen kultur, og man skal have kendskab til andre kulturer. Deri ligger en klar diskrimination. Dansk kultur er vigtigere end andre kulturer. Da jeg som undervisningsminister satte den bibelske fortælling ind i centrum af kristendomsundervisningen, så var det klar diskrimination. Man skal være fortrolig med den bibelske fortælling, og man skal have kendskab til andre religioner. Det er diskrimination, og sådan skal det være. Tilsvarende i dansktimerne. Der læser man dansk litteratur

– det er vigtigere end udenlandsk litteratur. Derfor siger jeg, at al den snak om kulturelighed og religionslighed, det er nonsens (...) Danmark er nu engang et dansk samfund. Det er danskerne der bestemmer. Det er også os, der bestemmer, hvor mange der skal lukkes ind” (Haas, 2002, p. 13).

I ovenstående udtalelse kommer diskursen om *dansk førstehed* (jf. Kierkegaard & Klitmøller, 2017) til udtryk, hvor kristendomsundervisning og dansk litteratur, indtager den selvfølgelige og accepterende positionen. *Etnisk eller religiøs andethed* (jf. Kierkegaard & Klitmøller, 2017), bliver derimod anset som noget udefrakommende og afvigende fra danskheden. *Hegemoni* referer til de magtprocesser, hvor magtfulde grupper opretholder en dominerende, specifik social orden i samfundet (Horst & Gitz-Johansen, 2010, p.137). Med diskurserne om ’dansk førstehed’ og ’etnisk eller religiøs andethed’ (jf. Kierkegaard & Klitmøller, 2017) kan det hævdes, at der konstrueres og reproduceres en normativ moralsk orden i samfundet, hvor etnisk danske hvide middelklasse værdier får en selvfølgelig status (Lagermann, 2023a). Den monokulturelle, hegemoniske diskurs om ’dansk førstehed’ vanskeliggør således at betragte folkeskolen som en åben og inkluderende institution, hvor der er plads til mangfoldighed og diversitet (Gitz-Johannesen, 2006: Horst & Gitz-Johansen, 2010).

Af Gilliams (2009) etnografiske studier påpeges yderligere, at til trods for læreres intentioner om ikke at årsagsforklare problemadfærd med etnicitet og kultur, anvendes alligevel kulturessentialistiske rationaler, hvor etniske minoritetsbørns problemadfærd spores tilbage til deres ’muslimske børneopdragelse’ og ’muslimske kønsrollemønstre’, som afviger fra den ’danske førstehed’ (Gilliam, 2009, p. 177). Staunæs (2022, p.31) pointerer endvidere, at grundskolen fungerer som en *sorterings- og differentieringsmekanisme*, hvor det bliver synliggjort, hvem der er bedst og mindst egnet til at begå sig heri. Ofte har etniske minoritetsbørn ikke det nødvendige kulturelle kendskab og ressourcer til at begå sig i et skolesystem præget af hvide middelklasseidealer³ (Gilliam, 2009; Lagermann, 2023a). Især de etniske minoritetsdrengene oplever at blive opfattet som mangelfulde, hvilket forårsager, at de føler sig utilstrækkelige, og som problematiske Andre der ikke kan opnå succes i uddannelsessystemet. Dette resulterer således i, at de minoritetsetniske drenge danner deres egne

³ Lagermann (2023a) påpeger, at skolekulturen er: ”domineret af den uddannede hvide middelklasse og dennes værdier og normer” (Lagermann, 2023a, p.5). Eksempler på sådanne værdier kan være bestræbelser på at udvikle høj grad af akademisk faglighed samt tilstræbe bestemte strukturer i hjemmet relateret til f.eks. spisevaner og sengetider m.v. (Lagermann, 2023a).

kulturelle fællesskaber, som bryder med skolens hvide middelklasselogikker, der dog implicerer en 'ballademageridentitet' (Gilliam, 2008, 2009).

7.2 Kulturel identitet i grundskolen

Staunæs (2000, 2022) er en del af den tidligere introducerede kritiske etnicitetsforskning. I sine diskursive feltstudier viser hun, hvordan sociale kategorier såsom: køn, etnicitet og seksualitet ikke blot er noget subjektet har med sig som baggrundsvariable, men derimod er sociale kategorier noget subjektet gøres til via magtrelationer, subjektiveringstilbud og subjektpositioner (Staunæs, 2022, p. 51). Ydermere fremhæves, at aktøren har mulighed for at præge sin egen subjektposition, men samtidig indgår førnævnte aktør ligeledes i en praksis, hvori der foreligger bestemte subjektpositioner, som hun kan tildeles (Staunæs, 2000, 2022). For at illustrere ovenstående vil jeg fremhæve et eksempel fra min egen folkeskoletid: Til flere af undervisningstimerne i hjemkundskab oplevede jeg, at min lærer havde sørget for, at jeg, og en anden minoritetsetnisk elev, blev givet et alternativ (f.eks. kyllingefars) til retter med svinekød. Min daværende hjemkundskabslærer har formentligt gjort dette med velmenende intentioner men på trods af mine iranske rødder, er jeg ikke (og var heller ikke dengang) rettroende, praktiserende muslim. Eksemplet her tydeliggør Staunæs' pointe om, at sociale kategorier såsom: etnicitet og religion ikke er noget vi er, men noget vi gør og bliver til (Staunæs, 2022). Jeg var ikke muslim, men jeg blev gjort til 'ikke-svinekødsspisende-muslim' i skolens praksis.

I Staunæs' empiriske materiale illustreres yderligere, hvordan religiøse og kulturelle markører præger elevers identitetsforståelser i grundskolen. I tillæg hertil introducerer Staunæs (2022) to minoritetsetniske piger: Selma og Esra som har forskellige oplevelser relateret til tørklædebrug i grundskolen. Om Esras skole beskrives følgende:

“De piger, der bærer tørklæde på Søs skolen, går for sig selv. De er en kategori for sig, der umiddelbart ikke har synderlig meget interaktion med de andre. For at “gøre” skolelivet rigtigt på Søs skolen må man usynliggøre, kamuflere eller afklæde sig sine etniske særligheder, som f.eks. tørklæder” (Staunæs, 2022, p. 179).

Af citatet fremgår det, at tørklæder på Esras skole er en mindre velanset beklædningsgenstand. På Selmas skole er tørklædet derimod acceptabelt og respekteret. Med tørklædet opnår Selma en social status, hvor hun frigøres fra drenges befamlinger og opnår nye venskaber (Staunæs, 2022). Der er imidlertid blevet sat spørgsmål tegn ved, om Staunæs' analyse af de to kvindelige minoritetsetniske piger er for binære, da tørklædet fremstilles som hhv. legitim og illegitim beklædningsgenstand i skolekonteksten i 7.klasse (Kierkegaard & Klitmøller, 2017).

Den kritiske forskningstradition som Gilliam (2009) og Staunæs (2022) medvirker i kalder Kierkegaard & Klitmøller (2017) for en *kritisk etnografisk etnicitetsforskning*. Forfatterne er enige med den kritiske forskningstraditions ambition om at bryde med essentialistiske forståelser og i stedet søge hen mod mere situerede analyser i genstandsfeltet om uddannelse og etnicitet. Imidlertid fremhæver Kierkegaard og Klitmøller (2017), at forskere der beskæftiger sig med kritisk etnografisk etnicitetsforskning, bør være fleksible og åbne for alternative forståelser af etniske minoritetsbørn. Hermed forstået, at der skal være plads til analyser, som ikke blot har kulturelle eller religiøse markører såsom jul, svinekød, tørklæder og religion i forgrunden. Forskerne uddyber med:

”Det er ikke et problem i sig selv, at etnisk eller religiøs eller kønnet forskellighed er betydningsfuldt for børn/unge i uddannelsespraksis – og dermed for den forsker der undersøger deres deltagelse. Men det bliver et problem, hvis disse forskelle kommer til at overskygge andre forhold eller forskelle, som også er relevante, men som forskningen ikke får øje på, *fordi* analyserne allerede i udgangspunktet tematiseres – af forskeren. Især hvis forskeren ikke senere i analysen forholder sig til vigtigheden af disse andre skel” (Kierkegaard & Klitmøller, 2017, p.7)

Som det ses i ovenstående citat, appelleres til, at forskere indenfor den kritisk etnografiske etnicitetsforskning formår at have øje for multiple betydninger i praksis. Derfor sætter Kierkegaard & Klitmøller (2017) f.eks. spørgsmålstejn ved, om subjektets perspektiv i Staunæs' analyser flyder i baggrunden til fordel for allerede etablerede forståelser af: etnicitet, religion og køn. I forbindelse med Kierkegaards feltarbejde i en etnisk blandet folkeskole fremhæves derfor følgende:

”Eleverne i 4. klasse peger på, at deres deltagelse med hinanden er langt mere mangfoldig, end den kritisk etnografiske etnicitetsforskning kommer til at fremskrive. Dette betyder ikke, at etnisk og/eller religiøs forskellighed ikke er betydningsfuldt i børnenes skoleliv, men det er der og-

så meget andet, som er! Risikoen i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning handler om nogle steder at lade de allerede udpegede kategorier styre analysen i en sådan grad, at denne mangfoldighed – trods ambitionen om det modsatte – uheldigvis skrives ud af analyserne” (Kierkegaard & Klitmøller, 2017, p.17)

Som det kan ses i citatet ovenfor, er børns socialisering konstitueret af andre forhold end blot kulturelle og religiøse forskelle. I forlængelse heraf betoner Kierkegaard & Klitmøller at: ”Nogle gange handler de betydningsfulde forskelle også om madpakker, leg og modenhed” (Kierkegaard & Klitmøller, 2017, p.21). Forfatterne pointerer yderligere, at betydningsfulde forskelle blandt børn i en etnisk blandet folkeskole i høj grad præges af strukturel-og materiel ulighed. Kierkegaard og Klitmøller (2017) retter derfor en kritik mod den kritisk etnografiske etnicitetsforsknings tilbøjelighed til at stille skarpt på religiøse og etniske forskelle:

”Sagt på en anden måde: forskellighed i ’etnisk blandede’ skoleklasser og institutioner reduceres til *altovervejende* at handle om etnisk og/eller religiøs forskellighed, trods usikkerhed omkring den empiriske forsknings grundlag for disse konklusioner, samt børnenes/de unges modstand mod denne fortolkning som eneste mulige” (Kierkegaard & Klitmøller, 2017, p.21).

Af ovenstående fremgår det, at kulturelle markører såsom: jul, svinekød og tørklæder kan skygge for strukturelle og materielle forskelle, som kan resultere i fattige opvækstvilkår og støjende adfærd blandt børn i etnisk blandede folkeskoler (Kierkegaard & Klitmøller, 2017). I forlængelse af ovenstående diskussion findes det væsentligt at undersøge, hvilke forståelser specialets medvirkende PPR-psykologer benytter i det psykologfaglige arbejde med etniske minoritetsbørn og deres familier. Hertil kan det være interessant at udforske om køn, etnicitet og religion ansues som betydningsfulde og væsentlige forskelle, ligesom den kritisk etnografiske etnicitetsforskning påpeger (Gilliam, 2009; Khawaja & Lagermann, 2023; Staunæs, 2022), eller om psykologerne i højere grad vægter betydningen af socioøkonomisk status og materiel ulighed højt som i Jensen (2019) og Moldenhawers (2001) analyser af etnicitet og uddannelse. Imidlertid er det afgørende at tilgå undersøgelsesfeltet med en åben og nysgerrig tilgang, hvor andre, praksisnære forståelser af etniske minoritetsbørn kan træde frem i lyset.

7.3 Sammenfatning

Hermed er fremhævet, at den danske grundskole er præget af hvide danske middelklasseværdier, hvilket bevirker, at etniske minoritetsbørns muligheder for at blive accepteret og inkluderet, indskrænkes. I skolens praksis foreligger allerede eksisterende diskurser, som beror på 'dansk førstehed' og 'etnisk andethed'. Disse diskurser giver anledning til at konstruere et kulturelt 'os og dem', som legitimerer brugen af kulturessentialistiske rationaler. Imidlertid forsøger den kritisk etnografiske etnicitetsforskning at rejse en kritik af essentialistiske forståelser rettet mod etniske minoritetsbørn. Men selv om denne forskningstradition forsøger at forholde sig kritisk, er der alligevel blevet sat spørgsmålstejn ved om: kultur, religion og etnicitet er for dominerende og binære i forskernes analyser (Jensen, 2019). Med udgangspunkt i ovenstående diskussionen findes det relevant at undersøge nærmere, hvilke forståelser af etniske minoritetsbørn de medvirkende PPR-psykologer benytter i sagsarbejdet. Dette vil jeg imidlertid vende tilbage til i afsnit 11. For nu vil jeg imidlertid give en nærmere introduktion af PPR.

8.0 Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Med afsæt i specialets problemformulering vil der gives en introduktion af PPR som organisatorisk praksis. I forbindelse hermed vil den servicerende og konsultative tilgang til arbejdet i PPR præsenteres. Disse er valgt, da de udgør to klassiske måder at tilgå sagsarbejdet i PPR (Szulevics & Tanggaard, 2015). I Danmark findes 98 kommuner, som alle er tilknyttet Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). PPR kan beskrives som en offentlig instans, der lovmæssigt (jf. folkeskolelovgivning § 12, stk. 2) er forpligtet til at yde rådgivning til skoler og dagtilbud om børn i alderen 0-18 år (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 20f). I PPR består det pædagogisk-psykologiske personale typisk af: tale-høre konsulenter, fys-og ergoterapeuter, psykologer og sundhedsplejersker m.v. (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 22). Den tværfaglige organisering fremmer således en bred palette af faglig, kvalificeret viden, som beforder helhedsorienterede perspektiver på komplekse problemstillinger (Graff et al., 2021). I PPR anvendes ofte forskellige tilgange til arbejdet: Heriblandt har især den servicerende og konsultative tilgang givet genklang, og begge anvendes

derfor, i forskellige grader, på diverse PPR-kontorer (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 37f).

8.1 Den servicerende tilgang

I den servicerende tilgang indtager psykologen typisk en ekspertposition, hvorefter det forventes, at hun formår at iværksætte virksomme tiltag, som kan yde hjælp til et barn, der er indstillet til PPR. Den servicerende tilgang baseres på individorienterede undersøgelsesmetoder, hvilket indebærer brug af intelligenstag og selvrapporterings-skemaer (Szulevics & Tanggaard, 2015, pp. 37-39). I den servicerende tilgang forstås viden som universel gyldig, objektiv og sand: Viden må derfor erkendes gennem test og andre videnskabeligt funderede undersøgelsesmetoder (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 40). I tråd hermed beror den servicerende tilgang på en *lineær kausalitetsopfattelse*, hvor en tilstand forstås på baggrund af tidligere oplevelser, som er hændt i barnets liv: Årsager til problemer kan derfor altid lokaliseres i barnets tidligere erfaringer og historik (Strand, 2005, p. 697). Den servicerende tilgang operer yderligere i et *mangel-og problem perspektiv*, hvor problemer lokaliseres i barnet og ikke i dets omgivelser (Strand, 2005, p. 697).

Implementeringen af den servicerende tilgang sker i 1934, hvor der rettes opmærksomhed mod niveauforskelle blandt børn i skoleklasser. Bevidstheden om store faglige forskelle førte til, at intelligenstagmålinger blev obligatorisk for alle børn, som skolens fagpersonale overvejede at visitere til specialklasser (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 28). I 1970-80'erne vokser imidlertid en relationel og systemorienteret tilgang⁴ til det pædagogisk-psykologiske arbejde frem. I denne tilgang ses et større forandringspotentiale i at arbejde med konteksten og de systemer, som barnet opholder sig i. Den systemorienterede tilgangs udbredelse resulterede således i, at hidtil dominerende intelligenstag fik en mindre rolle i den skolepsykologiske praksis (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 31).

⁴I denne tidsperiode begynder f.eks. den systemisk orienterede Palo Alto-gruppen at vinde udbredelse i skolepsykologiske praksisser (Szulevics & Tanggaard, 2015, p.30)

8.2 Den konsultative tilgang

I takt med den systemiske tradition gav genklang spirede en konsultativ tilgang frem i PPR-arbejdet. Her er fokus rettet mod at facilitere frem for at påtvinge forandringer (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 32). Ifølge Szulevics og Tanggaard (2015, p. 48) har den konsultative tilgang rødder i forskellige teoretiske traditioner, som f.eks. social konstruktionisme, systemteori, økologisk psykologi og et sociokulturelt perspektiv. Hvad der er fælles for disse teoretiske retninger, er kontekstens betydning for individets udvikling og handlen (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 48f).

I den konsultative tilgang abonneres på en forståelse af, at det største forandringspotentiale er at finde i barnets omgivelser, og derfor vil løsningen på en given problemstilling typisk lokaliseres heri (Strand, 2005, p.705; Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 44f). Der skete her en bevægelse væk fra den servicerende tilgang, som søger at få adgang til *barnets iboende vanskeligheder* til at rette blikket mod, *at barnet kan være i vanskeligheder* (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 44). Imidlertid er det væsentligt at fremhæve, at den konsultative tilgangs kontekstnære fokus ikke påbyder psykologen at anvende test, men i sagsanliggender må testresultater ikke anses som den eneste gyldige sandhed om barnets situation og problemstilling (Strand, 2005, p.705). I den konsultative tilgang arbejdes der ud fra en *indirekte indsats*, hvor psykologen samarbejder med andre fagprofessionelle. Dette muliggør en inkluderende praksis, hvor alle voksne (forældre, lærere, AKT m.v.) omkring barnet får mulighed for at bidrage til at forstå en given problemstilling i PPR (Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 44f). Den konsultative tilgang har imidlertid fået kritik for, at arbejdet domineres af fagprofessionelles forståelser og fortællinger af det indstillede barn i PPR (Stæhr & Hedegaard, 2020, p.107; Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 44). *Det pædagogiske paradoks* vedrør det forhold, at fagprofessionelle omkring barnet forsøger at yde støtte og vejledning, men uden at arbejde med og involvere barnet i denne proces, hvilket kan være problematisk (Meyers et al., 2012, p. 107; Szulevics & Tanggaard, 2015, p. 44).

Højholt og Rønn Larsen (2021, p.33) betoner imidlertid, at psykologer i PPR i stigende grad prioriterer at observere børn i deres hverdagssammenhænge. Dette muliggør, at psykologen kan få indsigt i de fællesskabsdynamikker, som skaber bestemte mulighedsbetingelser for børnene i skolens situerede kontekster. Psykologen kan

der ved at få mulighed for at 'se med barnet' og herefter få indsigt i, hvilken deltagelsesposition barnet befinder sig i, i klassefælleskabet. På den måde kan psykologen få blik for barnets deltagelsesmuligheder i klasserummet (Højholt & Rønn Larsen, 2021). Yderligere betegnes *situeret ulighed* som ulighed i hverdagslivets situationer. Ved at arbejde konsultativt med kontekstnære observationer af barnet kan der argumenteres for, at psykologen får mulighed for at se, om der udspiller sig en situeret ulighed, som giver anledning til en såkaldt 'problemadfærd' (Højholt & Rønn Larsen, 2021; Stæhr & Hedegaard, 2020). Observationer kan således bidrage til et *kontekstsensitivt samarbejde*, som 'ser med barnet', hvilket kan reducere betydningen af de problematikker, som kan følge med det pædagogiske paradoks. Yderligere kan der argumenteres for, at et kontekstsensitivt arbejde er særligt centralt i arbejdet med børn i sårbare og udsatte positioner, som f.eks. etniske minoritetsbørn, hvor børnene og deres familier, som tidligere beskrevet, mødes af forventningsfattigdom i skolens kontekst (Lagermann, 2023).

Afslutningsvist er det væsentligt at fremhæve, at PPR fødes med en opgave om at hjælpe skolen med at segregere i almen og special (Graff et al., 2021). Debatten om etniske minoritetsbørn og deres skolegang taler ind i dette grunddilemma: Skolen som institution har til opgave at være inkluderende, men det kan være vanskeligt at inkludere det anderledes, ukendte og til tider tidskrævende. Et kontekstsensitivt arbejde med etniske minoritetsbørn kan derfor være relevant at praktisere i PPR-arbejdet for at begrænse den essentialistiske forventningsfattigdom baseret på farvede forventninger (se afsnit 2.0, 7.0) og i stedet bane vejen for situerede forståelse af etniske minoritetsbørn, hvor 'problemadfærd' ikke nødvendigvis er iboende i barnet eller i kulturen, men nærmere kan være udtryk for ulige deltagelsesmuligheder i skolens kontekst (Højholt & Rønn Larsen, 2021; Stæhr & Hedegaard, 2020). Efter at have introduceret PPR som organisatorisk praksis, vil de to PPR-kontorer, som medvirker i nærværende speciale præsenteres.

9. 0 Medvirkende PPR-kontorer

I nærværende speciale medvirker to PPR-kontorer. Disse er tilknyttet forskellige kommuner i Jylland. Det ene PPR-kontor holder til i en større by, mens det andet PPR-kontor holder til i en mindre by. Af begge PPR-kontorers hjemmesider samt af

fokusgruppeinterviewene, fremgår det, at begge PPR-organisationer bestræber sig på at arbejde konsultativt med forebyggende, kontekstsensitive indsatser. Imidlertid udtrykker PPR-psykologerne, at de også anvender direkte interventioner med anvendelse af test og selvrapporteringsskemaer. Den konsultative og servicerende tilgang anvendes derfor, i varierende grad, på de medvirkende PPR-kontorer til at forstå en given problemstilling om et indstillet barn i PPR.

10.0 Metodiske valg og refleksioner

I de følgende afsnit vil metodiske -, etiske - og metodologiske overvejelser relateret til specialets undersøgelse introduceres. Først vil præsenteres hvordan det empiriske materiale er produceret og bearbejdet. Her med henblik på: valg af metode, rekruttering af deltagere, opbygning af interviewguide, transskriberingsvalg og kodning af det transskriberede materiale. Herefter vil etiske overvejelser relateret til specialets forskningsdesign ekspliciteres. Afslutningsvist vil specialets diskursive analysetilgang præsenteres. Hensigten med afsnittet er at inddrage læseren i bevægelsen fra undersøgelsesdesign til udførsel i praksis. Med dette ønskes at fremme undersøgelsens gennemsigtighed, således læseren af dette speciale får mulighed for at tage kritisk stilling til specialets fund og konklusioner (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p.660f)

10.1 Kvalitativ metode

Som tidligere nævnt skrives denne specialeafhandling indenfor en socialkonstruktionistisk videnskabelig ramme. I den socialkonstruktionistiske videnskab anvendes hovedsageligt kvalitative forskningsmetoder til at undersøge en given problemstilling (Burr, 2003). Om kvalitative forskningsmetoder beskriver Brinkmann & Tanggaard (2020) følgende:

”Begrebet ’kvalitativ’ er i opposition til ’kvantitativ’. Når forskning er kvalitativ, betyder det almindeligvis, at man interesserer sig for, *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles. Man er fx optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter” (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p.15).

I kvalitative forskningsmetoder opereres der ikke med målbarhed og statistiske analyser men i stedet, er den kvalitative forsker interesseret i at undersøge, hvordan det sociale liv udspiller sig i situerede, kontekstnære praksisser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p.15f). I nærværende speciale arbejdes der kvalitativt med bestræbelse på at undersøge fremtrædende forståelser af etniske minoritetsbørn i PPR samt, hvilke betydninger sådanne forståelser har for de videre sagsforløb. Til at undersøge førnævnte anvendes den kvalitative metode, fokusgruppeinterview.

10.2 Fokusgruppeinterview

Det empiriske materiale i nærværende speciale udgøres af to fokusgruppeinterview. Det ene fokusgruppeinterview blev foretaget på et større PPR-kontor, hvor der medvirkede tre PPR-psykologer. Det andet fokusgruppeinterview blev foretaget på et mindre PPR-kontor, men ligeledes med tre PPR-psykologer. Om fokusgrupper expliciterer Halkier (2020) følgende:

”Fokusgrupper er en anden form for dataproduktion end individuelle interview af enhver tænkelig slags. Når man anvender fokusgrupper til sin dataproduktion, producerer man empiriske data på gruppeniveau om et emne, som undersøgeren har bestemt” (Halkier, 2020, p.167).

Fokusgrupper adskiller sig således fra klassiske semistrukturerede interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2020), da de muliggør indsigt i *kollektive forståelser* af en given problemstilling (Halkier, 2016). Da nærværende speciale anvender socialkonstruktivismen som videnskabelig referenceramme, forstås den viden som produceres i fokusgruppeinterviewene som relationel, kontekstafhængig, og foranderlig (Halkier, 2020, p.168). En af årsagerne til, at jeg endte med at anvende fokusgruppeinterview frem for mere for mere klassiske semistrukturerede interviews var bl.a. på baggrund af et ønske om at reducere muligheden for, at jeg som interviewer vil præge deltageres udsagn i for høj grad. Ved at benytte fokusgruppeinterview som metodisk tilgang har jeg forsøgt at åbne dialogen for flere stemmer, hvor jeg tillige var en stemme blandt flere. Yderligere har ambitionen med at anvende fokusgruppeinterview været at få indsigt i det sproglige og sociale samspil deltagerne imellem (Halkier, 2020; Livingstone & Lunt, 1996), hvor forskellige ytringer, selvfølgeligheder og forståelser af etniske minoritetsbørn synliggøres. At få kendskab til førnævnte for-

hold er således relevant taget specialets problemformulering, videnskabsteoretiske ramme og diskursanalytiske tilgang i betragtning.

10.3 Rekruttering af deltagere

I forbindelse med rekruttering af deltagere har jeg kontaktet i alt 13 PPR-kontorer landet over hvortil to responderede. Dette har vanskeliggjort mulighederne for frit at sammensætte fokusgrupperne. Alligevel er de to fokusgrupper konstrueret med henblik på at være *analytisk selektive*, hvorfor grupperne hverken måtte være for homogene eller heterogene (Halkier, 2020). I den ene fokusgruppe, foretaget på et større PPR-kontor (se afsnit 9.0) bestod gruppen af PPR-psykologerne⁵: Mette, Dorthe og Nina. Mette og Dorthe har været ansat i PPR hhv. 16 og 24 år, hvortil deres primære arbejdsfokus er at arbejde på flygtningeområdet i PPR. Nina er relativt nyuddannet, hvorfor hun har været ansat på det pågældende PPR-kontor i 4 måneder. I sit daglige virke i PPR beskæftiger hun sig med flygtningefamilier, og betjener yderligere en skole med en høj andel af etniske minoritets elever.

I den anden fokusgruppe, foretaget på et mindre PPR-kontor (se afsnit 9.0), bestod gruppen ligeledes af tre PPR-psykologer. I gruppen indgik to kvindelige PPR-psykologer, Daniella og Maja samt én mandlig PPR-psykolog, Carsten. Maja har været ansat på almenområdet i PPR i 8 år. I sit daglige arbejde i PPR bistår hun skoler og dagtilbud, hvor børnenes etniske ophav er varierende. Carsten har været ansat i PPR i 7 år, og arbejder ligeledes indenfor almenområdet på etnisk blandede skoler. I en afgrænset periode har Carsten dog betjent modtagerklasserne i kommunen. Daniella har, ligesom Carsten, været ansat i PPR i 7 år. I sin daglige gang i PPR betjener Daniella modtagerklasserne i kommunen. Hun betjener yderligere en skole med mange etniske minoritetsbørn. På trods af, at der kun var én mandlig og én nyuddannet deltager repræsenteret på tværs af fokusgrupperne, har jeg alligevel forsøgt at sammensætte grupperne på tværs af forskellige former for erfaring og køn.

⁵ Disse er pseudonymer og benyttes for at sikre deltagernes anonymitet. Se afsnit 10.7 for nærmere

10.4 Interviewguide

Ydermere blev fokusgruppeinterviewene struktureret ud fra en interviewguide, som tager udgangspunkt i, hvad Halkier (2020) kalder *den blandede tragtmudel*. Fokusgruppeinterviewene startede derfor med åbne spørgsmål såsom:

”Siden mit problemfelt kredser om PPR, har jeg i den forbindelse beskæftiget mig med forskning på området, der viser, at der eksisterer to klassiske tilgange til PPR-arbejdet hhv. den konsultative og testorienterede eller servicerende tilgang.

”Jeg vil derfor høre, om I vil sætte et par ord på, hvordan I tilgår sagsarbejdet som PPR-psykologer” (Bilag 1).

Med interesse i at undersøge psykologernes generelle pædagogisk-psykologiske praksiserfaringer og tilgange valgte jeg ovenstående som indledende spørgsmål. Herefter benyttede jeg mere *specificerende spørgsmål* (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p.48) og øvelser, hvor jeg spurgte mere specifikt ind til PPR-psykologernes forståelser af etniske minoritetsbørn i PPR. I fokusgruppelitteraturen kaldes dette for *moderatorrollen* eller en *styrende facilitator*, da interviewer eller moderatoren skal muliggøre social interaktion i fokusgruppen og ikke styre eller kontrollere samtalen deltagerne imellem (Halkier, 2016, p.52; Jensen, 2019, p.76). For at muliggøre social interaktion i fokusgruppeinterviewene blev der f.eks. introduceret en øvelse, hvor deltagerne skulle skrive ned, hvilken betegnelse de, i deres pædagogisk-psykologiske virke, anvender om etniske minoritetsbørn, og hvilke overvejelser, de havde gjort i forbindelse hermed (Bilag 1). Denne øvelse inviterede til social interaktion om specialets interessefelt uden, at jeg, som interviewer, kontrollerede samtalen imellem deltagerne. Ydermere er nærværende speciales interviewguide præget af forskningslitteratur omhandlende etnicitet og uddannelse, hvilket afspejler sig i følgende spørgsmål:

”Forskerne Laila Lagermann og Iram Khawaja peger på, at der i Danmark fremhersker en kulturel logik om: ”på vores skole er vi alle lige” (Lagermann & Khawaja, 2022, p. 80). Imidlertid fremhæver forskerne, at dette lighedsideal kan resultere i en farveblind pædagogisk praksis, hvor der fastholdes en kulturel myte om, at ”farve” eller etnicitet ikke gør en forskel i praksis. Lighedsidealet kan derfor skygge for, at farve kan have og har en betydning i skolens kontekst, og at forskellighed blandt elever

eksisterer både mellem og indenfor etniske grupper” (Bilag 1; Lagermann & Khawaja, 2022, p. 30f).

”Har I stødt på fortællingen om, at: ”på vores skole er vi alle lige” (Lagermann & Khawaja, 2022, p. 80), og hvad er jeres holdning til dette lighedsideal?” (Bilag 1).

Jeg forsøgte her at tune mig ind på, om PPR-psykologerne kunne genkende nogle af ”farveblinde” tendenser, som er beskrevet i den kritiske forskningslitteratur (Lagermann & Khawaja, 2022). Dette spørgsmål muliggjorde en diskussion af børns (farvede) deltagelsesmuligheder, kulturforståelser og skolesystemets organisering. Ydermere er det væsentligt at fremhæve, at den funktionalistiske forskning (se afsnit 6.0) om uddannelse og etnicitet ligeledes blev inddraget i interviewguiden (Bilag 1). I forbindelse hermed diskuterede PPR-psykologerne fordelingspolitikker, Pisa-undersøgelser og procentsatser for andelen af etniske minoritetsbørn i skoleklasser. Ved at inddrage begge forskningstraditioner i interviewguiden søgte jeg at nuancere undersøgelsesfeltet og igangsætte en dynamisk, faglig og stimulerende diskussion (Musaeus, 2002, p.34).

10.5 Transskribering

At transskribere et (fokusgruppe)interview kan betragtes som en oversættelsesproces fra et dynamisk talt sprog til et statisk, skriftligt format. I denne proces skal forskeren træffe en række beslutninger og vurderinger om, hvordan de verbale interaktioner mest hensigtsmæssigt kan gengives skriftligt (Kvale & Brinkmann, 2015, p.235f). I forbindelse hermed kan det være vanskeligt at nedfælde sprogets dynamiske karakter med hensyn til: nonverbal kommunikation, betoning og verbal jargon (f.eks. dialekt) i en transskription (Kvale & Brinkmann, 2015, p.235f).

I transskriptioner kan detaljegraden variere alt efter hvilken analysemetode, der anvendes. I konversationsanalyser og diskursanalyser er det ofte nødvendigt med en høj sproglig detaljegrad (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p.50). Ved sådanne analysemetoder benyttes ofte Grail Jeffersons transskriptionssystem. Denne transskriberingstilgang har et højt sprogligt fokus, hvor transskriptionen læner sig tæt op ad det verbale sprog: toneleje, betoning, stemmевolumen, præcise angivelser af tid, må derfor transskriberes (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p.50). Grundet specialets diskurspsy-

kologiske analysestrategi, er det væsentligt at transskriptionerne bærer præg af en sproglig detaljefokusering, da: en afbrydelse, en tøven, et bestemte ordvalg eller betoning i sproget kan være udtryk for, at et fortolkningsrepertoire (diskurs) anvendes til at konstruere en sandhed eller, at to fortolkningsrepertoarer krydser klinger i interaktionen (Tanggaard, 2003). I forbindelse med diskursanalyser betoner Jørgensen og Phillips imidlertid, at: ”Man skal vælge et transskriptionssystem, der gør det muligt at analysere interviewet som en social interaktion” (Jørgensen & Phillips, 1999, p.131). I nærværende speciale benyttes derfor en simplere version af Jeffersons transskriberingssystem for ikke at bryde sætningerne op, i sådan en grad, at meningsindholdet bliver uoverskueligt eller mister betydning (se Bilag 3).

10.6 Kodning

Efter at have transskriberet det empiriske materiale, blev transskriberingerne læst fem gange, hvorefter der blev foretaget en kodning til at skabe struktur og overblik som forarbejde til analysearbejdet (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 132). I en kodningsproces forsøger forskeren at inddele materialet i temaer eller koder. Om koder ekspliciterer Tanggaard & Brinkmann (2020) følgende: ”Koder er nøgleord, som anvendes på tekstsegmenter med henblik på at identificere dem senere og eventuelt sammenligne, kontrastere og tælle op, hvor fremtrædende noget er” (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p.55f). Under genlæsning og kodning af materialet blev jeg guidet af teoretiske begreber fra den kritiske og funktionalistiske forskningstradition om etnicitet og uddannelse (se afsnit 6.0;7.0). Jeg søgte derfor at afdække tematikker omhandlende: positiv kammerateffekt, racialisering, kulturessentialisme, dansk førstehed og etnisk andethed m.v (Ejsing, 2017; Lagermann & Khawaja, 2022). I kodningsprocessen forsøgte jeg ligeledes at være åben og nysgerrig på andre, praksisnære tematikker (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 132). Efter at have genlæst transskriptionerne blev der identificeret fremtrædende nøgleord, som herefter blev inddelt i forskellige temaer. Disse temaer udgør fundamentet for specialets analyse og fremgår af afsnit 11.0.

10.7 Etiske overvejelser

I arbejdet med nærværende speciale er der foretaget en række etiske overvejelser og tiltag. Jeg har søgt at handle etisk forsvarligt ved at indhente informeret samtykke, hvor deltagerne fik mulighed for at læse overordnede retningslinjer relateret til deres deltagelse i fokusgruppeinterviewet (se Bilag 2). Deltagerne har således fået mulighed for at få indsigt specialets formål og deres rettigheder som medvirkende (Brinkmann, 2020, p.598). Yderligere har jeg anonymiseret alle deltagere for at beskytte deres identitet. Endvidere er byer, skoler, generelle navne ligeledes anonymiseret med henblik på at handle efter GDPR's persondatalovgivning. Lydoptagelser af PPR-psykologerne blev desuden gemt sikkert og fortroligt, hvortil disse, efter transskribering, blev slettet (Brinkmann, 2020, p.598f). For at sikre deltagernes anonymitet og sikkerhed har jeg yderligere valgt ikke at vedlægge transskriptionerne af PPR-psykologerne i et ubearbejdet format, men i stedet valgt at benytte disse i et mere gennemarbejdet format, således transskriptionerne benyttes på forsvarlig vis. Hertil er det væsentligt at fremhæve, at jeg har valgt at bibeholde transskriptionernes linjetal for at øge gennemsigtigheden, således læseren kan orientere sig i kronologien i samtalerne deltagerne imellem.

10.7.1 Forforståelse af undersøgelsesfeltet

En yderligere etisk overvejelse relateret til nærværende speciale har været betydning af min forforståelse vedrørende PPR, skole og etnicitet. Selvom majoriteten af den introducerede forskningslitteratur om etnicitet og uddannelse (Egelund, 2014; Gilliam; 2009; Khawaja & Lagermann, 2023; Staunæs, 2022) ikke retter sig mod etniske minoritetsbørn i PPR, har jeg alligevel tilegnet mig en forforståelse om eksistensen af andetgørelse, assimilering, farvede forventninger og socioøkonomisk chanceulighed i grundskolen. Inden afholdelse af fokusgruppeinterviewene havde jeg derfor en antagelse om, at den pædagogisk-psykologiske praksis er præget af fornævnte sociale forhold. Jeg var dog af den overbevisning, at assimilerende og farvede magtdynamikker fik status af skjulte selvfølgeligheder qua den danske exceptionisme (se afsnit 7.0). Derfor forventede jeg, at PPR-psykologerne ikke bemærkede farvede magtdynamikker og assimilerende skolepraksisser. Men dette var ikke tilfældet, som

specialets analyse illustrerer, var mange af PPR-psykologerne bevidst om eksistensen af assimilerende praksisser og (farvet) ulighed i skolesystemet.

Afslutningsvist er det centralt at understrege, at dét at have en forforståelse ikke nødvendigvis udgør en udfordring i sig selv (Brinkmann & Tanggaard, 2020, p.43). Forforståelser omkring et emne eller en problemstilling forbliver først problematiske, når forskeren ikke lader datamaterialet tale for sig selv (Staunæs, 2022, p.82). Det er centralt, at forskeren forsøger at forholde sig åbent og nysgerrigt til undersøgelsesfeltet, hvilket kan indebære at revidere sine forforståelse i mødet med det praksisnære (Jensen, 2019). Med inspiration fra den fænomenologiske terminologi har jeg forsøgt at sætte parentes om min forforståelse om etnicitet, uddannelse og PPR for at gøre plads til alternative tolkninger og meninger (Jørgensen & Phillips, 1999, p.31). I forbindelse hermed har jeg yderligere søgt at lade psykologernes stemmer blive hørt. Jeg har derfor forsøgt at tilrettelægge de enkelte fokusgruppeinterview således, at psykologerne fik mulighed for at udtrykke holdninger, spørgsmål og perspektiver relateret til sagsarbejdet vedrørende etniske minoritetsbørn (Latour, 2000, p. 116). Under interviewene lagde jeg yderligere stor vægt på, at forskning om etniske minoritetsbørn i PPR er underbelyst, og de derfor er i besiddelse af praksisnære erfaringer, som har stor værdi for undersøgelsen.

10.8 Et diskurspsykologisk afsæt

I nedenstående afsnit vil specialets teoretiske ramme blive udfoldet. I analysen af det empiriske materiale vil Potter og Wetherell's diskurspsykologiske begrebsapparat anvendes (Potter, 2012; Potter & Wetherell, 1987). Med udgangspunkt i specialets problemformulering findes det diskurspsykologiske begrebsapparat relevant, da dette kan undersøge, hvordan PPR-psykologerne benytter sproget til at legitimere, afskrive, rationalisere eller retfærdiggøre bestemte forståelser af etniske minoritetsbørn, og hvilke indsatser, der leveres som følge heraf.

10.8.1 Potter og Wetherell's diskurspsykologi

I 1987 introducerede Potter og Wetherell bogen "*Discourse and Social psychology*", hvor forskerne præsenterede deres udlægning af diskurspsykologien (Jørgensen &

Phillips, 199, p.106). Diskurspsykologien har rødder i Foucaults poststrukturalistiske forståelse af diskurser som *sandhedsregimer*. Disse sandhedsregimer er konstrueret ud fra politiske, historiske og sociale forhold. Foucaults hensigt med begrebet sandhedsregimer er at eksplicitere strukturen og reglerne i de forskellige regimer, hvortil han ønsker at belyse, hvad der forekommer legitimt eller helt utænkeligt at ytre i forskellige sociale domæner. Ifølge Foucault er sandhed en diskursiv konstruktion og forskellige sandhedsregimer legitimerer, hvad der forstås som: sandt, falskt eller uacceptabelt i et samfund (Foucault, 1983; Phillips, 2020, p.380). Diskurspsykologiens antagelse om, at sandheder og selvfølgeligheder er diskursivt konstruerede kan således spores tilbage til Foucaults poststrukturalistiske begrebsapparat (Foucault, 1983, p.219f; Matthiesen, 2017, p. 91). Mens Foucault operer med et makrodiskursivt begrebsapparat, fokuseres der i Potter og Wetherell's diskurspsykologi på her-og-nu interaktioner, hvor subjektets agens træder frem (Potter & Wetherell, 1987; Matthiesen, 2017).

Ydermere forholder diskurspsykologien sig kritisk overfor kognitionspsykologiens syn på viden som ekstern, objektiv og universel gyldig (Jørgensen & Phillips, 1999, p.107). Jørgensen og Phillips ekspliciterer i forbindelse hermed at:

”Ifølge diskurspsykologien beskriver diskurser altså ikke en ekstern verden ’derude’, som skemaer, skripter og stereotyper gør ifølge de kognitivistiske tilgange. Snarere skaber diskurserne en verden, som ser virkelig eller sand ud for taleren” (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 112f).

Diskurspsykologien forsøger ikke at afklare, om viden forholder sig objektiv-eller universel gyldig, ligesom i den positivistiske tradition, men derimod forsøger den diskurspsykologiske forsker at få indsigt i, hvordan forskellige diskurser fremstår som sande i situerede kontekster (Matthiesen, 2017; Potter & Wetherell, 1987). Ifølge Staunæs (2022) skal *diskurs* forstås på følgende måde:

”Diskurs er en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på” (Staunæs, 2022, p.57).

Diskurser medvirker således til at konstruere den sociale virkelighed, hvor noget forstås som selvfølgeligt og andet forstås som uacceptabelt. I diskurspsykologien er diskurser *situeret sekventielt, retorisk og institutionelt* (Potter, 2012, p.123). Diskur-

ser udfolder sig derfor i her-og-nu interaktioner. Yderligere tjener diskurser et retorisk formål og benyttes derfor til at legitimere handlinger, argumenter og perspektiver (Potter, 2012, p. 123). Diskurser formes yderligere af institutionelle rammer, hvor bestemte identitetsmarkører er til rådighed og har en betydning for, hvad der er acceptabelt at udtrykke i givne kontekster. Dette betyder, at subjektet anvender diskurser forskelligt alt efter, om hun befinder sig i uddannelseskontekster, hjemmet eller på arbejdet (Potter, 2012, p.123). Diskurspsykologien bygger på den grundopfattelse, at menneskets erkendelse af verden sker gennem sproget (Matthiesen & Ovesen, 2020, p.120, parafraseret). I diskurspsykologien er sproget derfor det primære medium for handling, hvilket vil sige, at når subjektet taler, *gør hun noget* i praksis som videre konstruerer eller reproducere en sandhed om nogen eller noget, der efterfølgende får en social konsekvens (Potter, 2012, p.123). Når etniske minoritetsbørn f.eks. omtales som 'tosprogede' konstrueres en kulturel logik, hvor der antages, at 'alle' børn, der ikke har etnisk danske forældre, behersker to sprog, selvom det i praksis ikke nødvendigvis forholder sig sådan (Ovesen, 2010).

I diskurspsykologien er identitet ikke udtryk for statiske, intrapsykeiske træk, men derimod er subjektets identitet foranderlig og konstrueres løbende gennem interaktion og kommunikation med omverden (Jørgensen & Phillips, 1999; Potter & Wetherell, 1987). I sociale situationer indtager subjektet bestemte positioner, som former vedkommendes identitet og handlemuligheder (Phillips, 2020, p.379). En *subjektposition* betegnes, som den position subjektet aktivt vælger at indtage, eller bliver tildelt af andre i en social interaktion (Phillips, 2020, p.379). Diskurser konstruerer forskellige og modstridende sandheder, hvorfor der er forskellige positioner et subjekt har mulighed for at tale-og blive hørt fra (Phillips, 2020, p.379). F.eks. konstruerer diskursen om '*etnicitet*' følgende subjektpositioner: 'muslim', 'ikke-dansk', 'danske', 'ballademager', undertrykt', 'fremmed' m.m. Etnicitetsdiskursen konstruerer således forskellige subjektpositioner, hvilket skaber bestemte handlemuligheder for de aktører, som diskursen relaterer sig til (Staunæs, 2000, p.4f). Dette må ikke misforstås som, at det udelukkende er førnævnte subjektpositioner, som er tilgængelige og relevante, når etniske Andre træder ind i et rum, men derimod er subjektpositioner flydende og foranderlige og tager form efter relationelle og kontekstuelle forhold. Subjektpositioner er derfor ikke absolutte størrelser, men de kan ændres og formes efter: samfundstilsande, den givne kontekst, politiske forhold samt de aktører subjektet er

omgivet af (Staunæs, 2000, p.4f). Den enkelte kan derfor opleve at indtage forskellige subjektpositioner på tværs af tid og rum (Phillips, 2020; Potter & Wetherell, 1987).

10.8.2 Diskurs eller fortolkningsrepertoire?

Potter og Wetherell betragter individet som et aktivt handlende subjekt, der kontinuerligt konstruerer og reproducerer sandheder relateret til sig selv, verden og andre. De benytter derfor betegnelsen *interpretative repertoire* eller *fortolkningsrepertoire* i stedet for diskursbegrebet for netop at lægge vægt på subjektets agens (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 124f; Potter & Wetherell, 1987, p.146). Fortolkningsrepertoarer benyttes til at analysere, hvordan subjektet gennem bestemte sproghandlinger konstruerer bestemte selvfølgeligheder i praksis. Fortolkningsrepertoarer er derfor de sproglige byggeklodser, som subjektet anvender til at konstruere en given sandhed eller selvfølgelighed i en situeret interpersonel kontekst (Matthiesen, 2017, p.92; Potter & Wetherell, 1987, p.146).

Fortolkningsrepertoarer kan både være *konstrueret* og *konstruerende*. Det vil sige, at aktøren, med sin agens, har mulighed for at bidrage til at skabe nye fortolkningsrepertoarer og derved konstruere nye diskurser, men samtidig står der i praksis allerede konstruerede fortolkningsrepertoarer til rådighed, som aktøren kan anvende, hvorefter disse kan reproducere og dermed fortsat være konstruerende (Matthiesen, 2017, p. 92; Potter, 2012, p.123). At benytte et bestemt fortolkningsrepertoire kan være begrundet med et strategisk eller ideologisk formål (Potter & Wetherell, 1978, p. 156). Imidlertid betoner Potter og Wetherell, at anvendelsen af fortolkningsrepertoarer er en naturlig del af subjektets livsførelse og bør derfor ikke reduceres til en mekanisk proces, eller noget der nødvendigvis involverer et tilsigtet, strategisk formål (Matthiesen, 2017; Potter & Wetherell, 1987). I specialets analyse er det imidlertid fremtrædende, at PPR-psykologernes anvendelse af fortolkningsrepertoarer ikke er absolutte og entydige, men tager form efter dialog og løbende forhandling. Efter at have præsenteret de metodiske-, etiske- og metodologiske valg, vil analysen af det empiriske materiale nu præsenteres.

11.0 Analyse

At analysere henviser til en bevægelse mellem at bryde ned og stille skarpt samt at sætte sammen og bygge op (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 54, parafraseret). Formålet med en analyse kan være at opdage nye sammenhænge eller at skabe struktur over materialet, der ønskes belyst. Sommetider leder resultatet af en analyse ikke til nye sammenhænge men giver i stedet indblik i diskontinuitet og modsætninger i empirien der analyseres (Tanggaard & Brinkmann, 2020, p. 54). I nedenstående analyse vil jeg, med afsæt i Potter og Wetherell's diskurspsykologi, analysere de tidligere introducerede fokusgruppeinterview, hvor jeg vil se nærmere på, hvordan PPR-psykologerne anvender sproget til at legitimere, retfærdiggøre og rationalisere forskellige sandheder og selvfølgeligheder relateret til etniske minoritetsbørn i PPR.

11.1 Tema 1: En kulturinddragende pædagogisk-psykologisk praksis

Under begge fokusgruppeinterview fremhæver PPR-psykologerne, at de ønsker en mere kulturinddragende pædagogisk-psykologisk praksis, som omfavner et flerkulturelt skolesystem. I følgende tema vil der præsenteres forskellige fortolkningsrepertoarer, som psykologerne anvender til at legitimere deres perspektiver i henhold til en mere kulturinddragende pædagogisk-psykologisk praksis. Afsnittet vil imidlertid illustrere, at selvom PPR-psykologerne forsøger at forholde sig inddragende til andre kulturer, giver psykologerne alligevel udtryk for at være farvet af egne kulturelle tilhørsforhold, hvilket præger deres rådgivning. I følgende afsnit vil følgende fortolkningsrepertoarer introduceres: *"Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt"*, *"Vi bør tilrettelægge vores indsatser efter børn- og familiers historik og kultur"* og *"Vi er formet af vores egne kulturelle tilhørsforhold"*.

11.1.1 Fortolkningsrepertoire: *"Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt"*

Under fokusgruppeinterviewet udtrykker Mette, at hun i sit arbejde som PPR-psykolog bestræber sig på at arbejde konsultativt på følgende måde:

”(...) Forstået på den måde, at vi starter med at være nysgerrige, undersøgende og prøver at forstå det barn, vi har med at gøre. Øhmm (.) [jeg] prøver på ROLIGT at blive lidt i, hvad er det for en kontekst, vi har her? Hvad er det for en historik, barnet har? Hvad er det for en kultur, vi kommer fra? Hvad er det for nogle erfaringer det her barn har med verden? Hvor står børnene henne? Så vi kan møde dem i den nærmeste udviklingszone og tilpasse miljøet rundt omkring” (Transskription 1, ll. 127-133).

Af ovenstående citat fremgår det, at Mette forsøger at indkredse en forståelse af de kontekstuelle forhold, som omgiver barnet før de pædagogisk-psykologiske indsatser tilrettelægges. Ud fra et diskurspsykologisk perspektiv kan man argumentere for, at Mette benytter fortolkningsrepertoiret: *”Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt”* til at legitimere nødvendigheden af at orientere sig i børnenes livsvilkår og livsfortællinger. Mette uddyber i forbindelse hermed:

” (...) Det er supervigtigt faktisk at bruge tid på at forstå den kontekst, historik og kultur, det levede liv for hvert enkelte af de her børn, fordi det er sådan noget, der smutter, og det er faktisk rystende, når man kommer ud, og møder en lærer, der har undervist et barn i to år og så, når vi sådan er i gang med et sagsforløb, så finder vi ud af, når de [lærerne] siger: ”Han kan ikke finde ud af. Der er noget galt med ham [barnet]. Han kan ikke” og så finder man ud af undervejs i sagsforløbet (...) han er flygtning og har landet i Tyrkiet, det er en faktuel sag, ik, og der har han så været i fire år og i hele den tid, der har han syet bukser på en (.) fordi de [familien] var en kurdisk-syrisk minoritet, de kunne ikke få lov til at øh gå i skole eller betale for det. Han har syet bukser på en fabrik, fordi hans familie skulle have noget at spise, så han kommer hertil i 6.klasse og har aldrig gået i skole. DET VIDSTE DE [skolen] IK’. De har siddet og prøvet at undervise ham på et alderssvarende niveau i to år i den folkeskole, han var på, ik ogs’ (...) Der er VIRKELIG mange af den slags tilfælde. Man må ALDRIG tage for givet, at den, den kontekst, der er kendt (...)” (Transskription 1, ll. 272-286).

I ovenstående anvender Mette ordene ”aldrig” og ”virkelig” til at pointere vigtigheden ved at kende til etniske minoritetsbørns historik i et sagsforløb. Mettes historisk-orienterede perspektiv deles ligeledes af Nina og Dorthe, hvortil sidstnævnte ytrer følgende:

”Vi har dansk som andetsprogsundervisning i [den pågældende kommune], men vi har ikke dansk som syvendesprogsundervisning, og der er simpelthen nogle børn, der på rejsen herop har lært tre-fire-fem sprog måske før de lander i Danmark. Og bliver mødt med: ”Og han kan slet ikke lære dansk. Det er jo forfærdeligt. Han må være et dårligt begavet barn”. HALLO (.) ik altså [griner]” (Transskription 1, ll.420-425).

I ovenstående anvender Dorthe fortolkningsrepertoiret: *"Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt"* til at legitimere, at pædagogisk-psykologiske indsatser ikke bør afspejle en fejlfindingspraksis, hvor etniske minoritetsbørns præstationer bliver set isoleret fra de historiske og relationelle forhold, som har influeret børnenes opvækst og udvikling. Yderligere betoner Dorthe, at implementering af historikken og konteksten i et sagsforløb er: " (...) lavthængende frugter" (Transskription 1, l. 300). Dette ordspil anvendes til at betone enkeltheden ved at realisere tiltag, som skal bringe historikken frem i lyset. Ligeledes fremhæver Mette at dét at inddrage et relationelt fokus: " (...) (.) nogle gange er det bare så nemt. Det ligger faktisk tit bare i at forstå den kontekst, det barn bevæger sig i, ik ogs'" (Transskription 1, ll. 289-290). Både Mette og Dorthe pointerer, at selvom det er "nemt" og væsentligt at inkludere konteksten og historikken i de indsatser som leveres, hersker psykiatriorienterede diskurser og farvede magtdynamikker i uddannelsessystemet, som yder modstand mod, at sådanne historiskorienterede-og kontekstsensitive indsatser kan leveres i sagsarbejdet. Dette vil udfoldes nærmere i Tema 2 og 3.

Carsten betoner imidlertid, at det er centralt at rette et kontekstuel fokus, når skolens fagpersonale insisterer på at teste etniske minoritetsbørn:

"(...) Altså de vil rigtig gerne ha', at vi IQ-tester og sådan noget også hvis de vil sætte dem i altså (2 sek.) nogle gange sagt direkte og andre gange sådan lidt mere mellem linjerne, at det er fordi, man tænker, de måske skal i sådan en g-klasse (.) altså for børn med generelle indlæringsvanskeligheder (.) og så vil de gerne lige ha' en IQ-test for at være sikre, men (.) jeg tror i alle dem, jeg har lavet, der har jeg altid skrevet nogle forbehold, (..), fordi de der testninger altså (.) ogs' selvom, man laver den nonverbale, fordi (.) nogle af de der børn kommer jo med (...) TRAUMER og sådan noget, ik ogs'. Øhh (.) og fortæller om (2 sek.), at de har mareridt hver nat eller har sådan nogle flashbacks og kan huske, at der er blevet kastet håndgranater ind under forældrenes seng og sådan noget, og de skulle løbe ud af huset øhmm (2 sek.), hvor de ikke sover godt om natten stadigvæk og sådan noget, hvor jeg tænker: "Arg, kan vi så helt regne med det der tal. Kan de faktisk være påvirket af deres historik?" (.) Hvis vi flytter dem over i en g-klasse på den baggrund, risikerer vi måske at sætte dem i sådan en (.) klasse, hvor de ikke rigtig bliver (1 sek.) stimuleret nok måske" (Transskription 2, ll.163-177, mine understregninger).

Carsten benytter fortolkningsrepertoiret: *"Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt"* til at rejse en kritik mod individorienterede indsatser, da sådanne

typisk involverer brugen af isolerede test. Ved at benytte førnævnte fortolkningsrepertoire formår Carsten at understrege vigtigheden af at være opmærksom på historiske og relationelle begivenheder, som kan have præget etniske minoritetsbørns adfærd og skolestiske præstationer. Dette tydeliggøres af, at Carsten ytrer følgende: ”Arg, kan vi så helt regne med det der tal. Kan de [etniske minoritetsbørn] faktisk været påvirket af deres historik?” (Transskription 2, l. 174f). At Carsten udtrykker førnævnte, men alligevel tester etniske minoritetsbørn, indikerer en ambivalens og uoverensstemmelse mellem en ambition om at arbejde konsultativt og en virkelighed, hvor hans tilgang bliver servicerende. Denne ambivalens illustrer således et ulige magtforhold mellem konsultative indsatser og servicerende indsatser i PPR. I Carstens udsagn konstrueres en sandhed om, at der i PPR foreligger nogle strukturelle betingelser, hvor PPR-psykologer er viklet ind i et vurderingssystem med nogle vurderingsnormer, som involverer brugen af test, selvom PPR-psykologen ikke selv er fortalende for sådanne interventionsmetoder i sagsarbejdet. Flere af psykologerne giver imidlertid udtryk for, at de ihærdigt forsøger at tilrettelægge de forskellige sagsforløb efter konsultative fremgangsmåder, hvilket nedenstående afsnit vil uddybe nærmere.

11.1.2 Fortolkningsrepertoire: *”Vi bør tilrettelægge vores indsatser efter børn-og familiers historik og kultur”*

Daniella fortæller, at hun forsøger at tilpasse sine undersøgelsesmetoder efter de etniske minoritetsfamiliers kulturelle tilhørsforhold og historik, da hun oplever, at dette er frugtbart for sagsarbejdet:

”På den skole (.) folkeskole, som jeg betjener, var der på et tidspunkt (.) RIGTIG MANGE (1 sek.) børn som kommer fra (.) Syrien (2 sek.) hvor jeg synes, det var lidt svært (...) at skulle lave en undersøgelse, når jeg for eksempel skulle lave en anamnese, for nogle gange stiller man nogle spørgsmål, som ikke giver mening for forældrene. (...)” Har dit barn leget rolleleg?” [griner] (...) På et tidspunkt havde skolen ansat en pædagogisk medarbejder, som kom fra Syrien, og som havde kendskab til de syriske familier, så snakkede jeg med ham i en halv time om, hvordan øhh (.) hvordan man går i skole? (.) Hvordan man går i børnehave? (.) Hvordan man arbejder (.) Hvordan man forstår kulturen i Syrien. Og det har gjort rigtig meget, og så er jeg holdt med at stille spørgsmål om: ”Har jeres børn været i børnehave?”, fordi jeg fik at vide, hvis man bor i områder, som måske er lidt mere fattige, så går man ikke i børnehave el-

ler, hvis man bor langt væk i sådan nogle små landsbyer, så kommer man ikke i børnehave” (Transskription 2, ll. 386-399).

I ovenstående uddrag benytter Daniella fortolkningsrepertoiret: *”Vi bør tilrettelægge vores indsatser efter børn-og familiers historik og kultur”* til at belyse vigtigheden af at forholde sig til den enkelte families herkomst og historik. På denne måde forsøger Daniella at undgå at være farveblind (jf. Khawaja & Lagermann, 2023) i sit pædagogisk-psykologiske virke. Yderligere adresserer Daniella egne normative forståelser af børns udvikling og barndom, hvorefter hun forsøger at afselvfølgeliggøre disse (f.eks. at have været indskrevet i en børnehave). Ved at anvende fortolkningsrepertoiret: *”Vi bør tilrettelægge vores indsatser efter børn-og familiers historik og kultur”* konstruerer Daniella ligeledes en logik om, at den pædagogisk-psykologiske praksis ikke udelukkende må tage afsæt i standardiserede metoder, hvor der stilles enslydende spørgsmål til familier på tværs af historik og kultur. I nedenstående uddyber Daniella imidlertid, at kulturinddragende, kontekstsensitive indsatser kan være vanskelige at realisere da:

” (...) nogle gange, er det svært, fordi vi er vant til at arbejde på én måde, tænker jeg, med de DANSKE BØRN med den DANSKE KULTUR” (Transskription 1, ll. 417- 420).

Generelt fremhæver Daniella, at et kontekstsensitivt arbejde med etniske minoritetsfamilier virker tillidsskabende, men samtidig anvender hun fortolkningsrepertoiret: *”Vi er vant til at arbejde med danske børn med en dansk kultur”*, som er en aktiv sproghandling (jf. afsnit 10.7.1), der betoner, at den pædagogisk-psykologiske praksis er formet efter normative danske værdier og dansk kultur, som konstruerer forskellige former for sandheder og selvfølgeligheder⁶ om børneopdragelse og barndom, der vanskeliggøre at forholde sig til åbent til alternative opdragelsesformer.

Selvom disse normative opdragelsespraksisser indfinder sig, insisterer Maja alligevel på, at pædagogisk-psykologisk fagpersonale bør bestræbe sig på at være kulturinddragende. Hun betoner, at det er væsentligt, at fagprofessionelle forholder sig nysgerrigt og åbent overfor forskellige opdragelsespraksisser ved at stille spørgsmål såsom:

⁶ Daniella fortæller under interviewet, at f.eks. rolleleg og leg med perleplader udgør nogle af de normative selvfølgeligheder relateret til børns udvikling og barndom. (Transskription 2, ll. 389,421)

” (...) men HVORDAN ER DET i jeres kultur? (.) hvordan har I kontakten med jeres barn, ik? Det kunne godt være, at man kunne være mere nysgerrig, nu kan jeg kun tale for mig selv.” (Transskription 2, ll. 341-343)

Maja adresserer vigtigheden af at lade de etniske minoritetsfamiliers stemmer blive hørt, hvorfor det er væsentligt, at sagsarbejdet tillader en kulturinddragende tilgang. Imidlertid betoner Maja, at afrikanske familiers opdragelsesmetoder adskiller sig markant fra en etnisk dansk socialiserings- og opdragelsespraksis:

”Og deres [afrikanske familiers] kultur er (.) SÅ meget anderledes end dansk kultur. Øhmm (.) så, så vi er jo nødt til at gøre os nogle overvejelser i forhold til, hvad skal give mening for dem (.) ikke at vi sidder og snakker om, at der er (.) så skal I lave struktur derhjemme (.) I skal (.) I skal ha’ god kontakt med børnene. Jamen forfanden. Deres børn de hænger på ryggen i tre-fire år (.) så det er bare (.) det er SÅ langt (.) øh fra (.) hvad VI forstår, ik (.) og der tænker jeg virkelig, det er vigtigt (.) vi har respekt for at prøve at få (.) det kogt ind til en eller anden (1 sek.) lille bitte (.) altså noget HELT KONKRET, som de kan forstå, ik. Hvis man gør sådan og sådan, så lærer barnet sådan og sådan, ik?” (Transskription 2, ll. 322-330)

I uddraget ovenfor benytter Maja fortolkningsrepertoiret: *”Vi bør tilrettelægge vores indsatser efter børn-og familiers historik og kultur”* til at konstruere en sandhed om, at den pædagogisk-psykologiske praksis ikke må domineres af danske hvide middelklasselogikker (jf. Lagermann, 2023) om børneopdragelse, hvor det selvfølgeligeres at forældre f.eks. har en bestemt struktur i hjemmet. Maja anvender hermed førnævnte fortolkningsrepertoire til at understrege, at den pædagogisk-psykologiske praksis bør omfavne samt respektere forskellige opdragelsesformer og socialiseringsmåder.

Imidlertid ytrer Maja, at: *”deres børn de hænger på ryggen i tre-fire år”*, hvilket er en aktiv sproghandling, som benyttes til at legitimere, at rådgivning til de afrikanske familier bør foregå på en overvejende enkel facon. Hertil anvender Maja fortolkningsrepertoiret: *”Etniske minoritetsfamilier med afrikansk baggrund har brug for konkret rådgivning”* til at kategorisere afrikanske minoritetsfamilier som etniske Andre, der har brug for enkel, ukompliceret rådgivning. Førnævnte fortolkningsrepertoire kan derfor siges at have en generaliserende funktion, der implicerer, at ”alle” afrikanske familier har brug for sådanne rådgivningsforløb. Anvendelsen af førnævnte fortolkningsrepertoire kan derfor medvirke til at konstruere og reproducere en kulturessentialistisk logik (jf. Matthiesen & Ovesen, 2020), hvor afrikanske familier

anses som hørende til en kultur, hvor deres børn ”hænger på ryggen i tre-fire år”, og hvor det er nødvendigt at udtrykke sig kortfattet før de indsatser der leveres i PPR, er virksomme. Førnævnte fortolkningsrepertoire konstruerer hermed en sandhed om, at afrikanske familiers pædagogisk-psykologiske forståelsesgrundlag er relativt fattigt, hvorfor rådgivningsforløbene bør forholde sig enkle, entydige og ukomplicerede.

Potter og Wetherell (1987) fremhæver, at subjektets anvendelse af fortolkningsrepertoire ofte er modsættende og varierende. I Majas udtalelse fremgår denne modsatretthed, da hun på den ene side ønsker at forholde sig kontekstsensitivt og kulturinddragende, men samtidig benytter hun fortolkningsrepertoiret: *”Etniske minoritetsfamilier med afrikansk baggrund har brug for konkret rådgivning”*, der reproducerer kulturessentialistiske logikker. Det er imidlertid interessant, at kort efter Majas udtalelse ytrer Carsten: *”der kan jo ogs’ være FORSKEL(.) altså to familier fra Syrien kan måske godt sådan gøre tingene forskelligt ogs’ (...)*. (Transskription 2, ll. 331-332). Potter (2012) fremhæver, at anvendelsen af fortolkningsrepertoires skal ses i lyset af, hvad der bliver italesat før og efter repertoirets anvendelse. Med anvendelse af fortolkningsrepertoiret: *”Befolkningen internt i etniske grupper er forskellige”* forsøger Carsten at delegitimere betydningen af fortolkningsrepertoiret *”Etniske minoritetsfamilier med afrikansk baggrund har brug for konkret vejledning”*. På denne måde forsøger han at konstruere en sandhed om, at etniske befolkningsgrupper ikke bør generaliseres, hvilket taler imod en forståelse af afrikanske minoritetsfamilier, som etniske Andre, der har brug for overvejende enkel rådgivning. Hermed er fremhævet, at fortolkningsrepertoires ikke altid er entydige, men forskellige fortolkningsrepertoires eksisterer simultant og dyster om, hvad der får status som sandt eller falskt i en given praksis.

11.1.3 Fortolkningsrepertoire: *”Vi er formet efter vores egne kulturelle tilhørsforhold”*

Selvom alle PPR-psykologerne udtrykker en velvilje til at være kulturinddragende fremhæver de alligevel, at dette nogle gange er vanskeligt:

”Men jeg tænker også, man kan blive frustreret, fordi vi kommer jo også fra den kultur vi kommer fra, så jeg har jo også et bestemt børnesyn, og hvad jeg tænker, der er ku’ gavne det her barn, og hvis man så møder

modstand fra forældrene, fordi de har en HELT anden kulturel overbevisning, så ka' det virkelig være svært altså fordi (.) *drengen trives ik*. Og man vil gerne (.) altså vi sidder der, fordi vi skal hjælpe barnet, og hvis man så ik kan nå til enighed, så må man jo prøve og (.) lave noget mentalisering og forstå, hvor kommer I fra, og hvorfor siger I det, I siger også prøve og tale frem til (...) (.) et fælles fodfæste. *Men nogle gange er det faktisk ikke muligt*. (...) Altså jeg har et eksempel med en som (1 sek.) han er (.) i en basisklasse, en ukrainsk dreng (.) og han øh (.) har det MEGA, MEGA svært fagligt og socialt (...). Og når vi så sidder til møde, så, så kommer jeg jo ind med, at jeg synes vi skal finde nogle lettere opgaver, hvor han faktisk kan lykkes med og så kan rykke sig på den måde. (...) Men jeg tænker den kultur de kommer fra, altså i Ukraine, så kan der jo godt være noget med noget stolthed og noget og måske også i forhold til (.) øhh: "åh nej bliver han så dårligere end de andre" (Transskription 1, ll. 914-935).

Som det fremgår af Ninas udtalelse, er velmenende, kulturinddragende intentioner ikke altid tilstrækkelige i relation til at løse en interessekonflikt mellem PPR-psykologen og medlemmer af etniske minoritetsfamilier. Nina benytter fortolkningsrepertoiret: "*Vi er formet efter vores egne kulturelle tilhørsforhold*" til at retfærdiggøre, at samarbejdet med etniske minoritetsfamilier kan være dysfunktionelt på baggrund af kulturel overbevisning. I afsnit 12.1 vil jeg vende tilbage hertil og diskutere betydningen af kulturbegrebet i praksis.

Imidlertid ytrer Carsten, at sagsforløb, hvor der opstår kulturelle-og værdimæssige interessekonflikter, er komplekse at navigere i:

" (...) JEG prøver ALTID at RESPEKTERE (.) respektere deres kultur og rådgivningen skal derfor være noget, der kan (2sek.) fungere i deres (.) kultur, *men så nogle gange, så møder man ogs' (1sek.) noget som virkelig bare er (1 sek.) SÅ meget anderledes end den, den danske eller vestlige kultur, hvor man tænker: "Men det bliver virkelig svært så (.) altså for det her barn ligesom og jaaøh (.) fungerer med de andre eller blive en del af vores samfund helt på lige fod"*. Altså jeg har nogle gange siddet til nogle møder på skoler (.) øh måske sådan nogle teenagebørn eller sådan noget øhh (.) JAMEN det var bare helt klart (2 sek.) "*FUCK (.) FUCK kvinderne*" for eksempel. *De kom fra en kultur (.) hvor man (.) man var sådan opdraget til (.) jamen ogs' selv om, man var 12 år, så var man mere værd derhjemme end pigerne var. Og det er lidt svært sådan og (1 sek.) som dansker og sige: "jamen det er fint nok (.) det accepterer vi bare"*. Altså fordi det ville give nogle konflikter oppe i skolen, hvis man ikke gider at gøre, hvad de kvindelige lærere siger (1 sek.) (Transskription 2, ll. 356-370, mine understregninger).

I ovenstående uddrag fremgår det, at Carsten har erfaringer med sager, hvor medlemmer af etniske minoritetsfamilier har udtrykt kvindeundertrykkende synspunkter, hvilket har været vanskeligt for ham at være vidne til. Generelt forsøger Carsten at have respekt for andre kulturer” (Transskription 2, l. 358) og forsøger hertil at være: ”fordomsfri” (Transskription 2, l. 349) i sit arbejde. Samtidig ytrer Carsten, at han: ”som dansker” har svært ved at forene sig med en socialiseringspraksis, som ikke beror på et vestligt ligestillingsideal. Han benytter hertil fortolkningsrepertoiret: ”*Etniske danskere udøver ikke kvindeundertrykkende handlinger*” til at positionere sig selv som en ligestillingsorienteret etnisk dansker, hvorimod kvindeundertrykkende synspunkter kategoriseres til at høre til de etniske Andres socialisering og børneopdragelse. I Carstens udtalelse er det derfor væsentligt at bemærke, at der i mødet med ”det anderledes” og potentielt uforenelige stilles *kategoriforklaringer* (jf. Lagermann, 2023) til rådighed, hvortil disse benyttes til at tage afstand fra noget eller nogen.

Når der opstår uenigheder på baggrund af forskellige syn på opdragelse, betoner Mette imidlertid, at det er væsentligt at orientere sig mod idéen om, at ingen kulturelle overbevisninger har patent på sandheden:

”Vi er jo tilbøjelige til at synes vores kultur er den rigtige og den bedste. At vi sådan på den måde er lidt forprogrammeret som mennesker til og ha’ bias (.) (...) man kan også blive så politisk korrekt, at man bare ikke tør at sige (...) at vi har det faktisk alle sammen indeni os (1 sek.). *Det er helt naturligt*. Vi er nødt til at arbejde (.) vi er nødt til at være bevidste om, og vi er nødt til, igen at kompensere for os selv og vores egen indre tilbøjelighed til at lukke os for (.) at se ud over det, for det er bare sådan, det er. *Der er ikke nogen af os, der er rene*. Der er ingen af os (.) IGEN det er da heller ikke en god idé at [etniske minoritetsbørn] kommer i seng til midnat, vel altså øh [griner] men, men dét at vide, at jeg er programmeret til (.) ik ogs’ at synes, at det er en rigtige måde at gøre tingene på som forældre (...) derfor er der stadig nogle biologiske[faktorer]i forhold til det kan være godt at få sin søvn (.) *MEN det gør ikke dem [etniske minoritetsforældre] til dårlige forældre*”. (Transskription 1, ll. 1198-1211)

Selvom Mette er farvet af sit eget kulturelle tilhørsforhold, forsøger hun alligevel at afsejlfølgeliggøre dominerende sandheder om f.eks. ”børn har dårlige, utilstrækkelige forældre, hvis de kommer sent i seng”, og i stedet praktisere mere åbne tilgange, som har blik for, at børneopdragelse ikke er en entydig praksis. På denne måde konstruerer og reproducerer Mette en logik om, at kultur er et socialt konstrueret fæno-

men, hvorfor det er centralt at være åben overfor andre vaner og erfaringer relateret til opdragelse, udvikling og barndom i den pædagogisk-psykologiske praksis.

11.1.4 Opsummering på Tema 1

Af analysens Tema 1 kan det udledes, at PPR-psykologerne generelt forsøger at være kulturinddragende i deres arbejde. Psykologerne bestræber sig på at være nysgerrige og åbne overfor kulturelle, historiske og relationelle forhold i sagsarbejdet vedrørende etniske minoritetsbørn. Hertil bestræber PPR-psykologerne sig på at facilitere mere inddragende tilgange ved at afselvfølgeliggøre normative forståelser af børns udvikling og barndom. Imidlertid fremgår det af Tema 1, at psykologerne er farvet af deres egne kulturelle tilhørsforhold, hvilket, i visse henseender, vanskeliggør et meningsfuldt samarbejde med etniske minoritetsfamilier.

11.2 Tema 2: Modstand og farvede magtdynamikker i uddannelsessystemet

I Tema 1 blev der fremhævet, at PPR-psykologerne ønsker at bidrage til et kulturinddragende uddannelsessystem. Psykologerne udtrykker imidlertid, at de møder modstand, når de forsøger at implementere kultursensitive tiltag i skolens kontekst. Dette tema vil derfor omhandle farvede magtdynamikker og modstand i den pædagogisk-psykologiske praksis. I afsnittet vil fortolkningsrepertoirene: *"Grundskolen udgør en assimilerende praksis"*, *"Uddannelsessystemet er præget af en tavs viden"* og *"De mangelfulde etniske minoritetsforældre"* danne rammen om Tema 2.

11.2.1 Fortolkningsrepertoire: *"Grundskolen udgør en assimilerende praksis"*

"MEN det er jo faktisk lidt interessant, fordi at (.) at vi snakker om (...) at det er respekten i at forstå deres [etniske minoritetsfamiliers] kultur øhh (.) *men vi har sgu alligevel forventninger om, at de lige sådan skyn-der sig at blive danske*" (Transskription 2, ll. 427-429).

I citatet ovenfor udtrykker Maja, at det danske samfund er præget af assimilerende praksisser, som konstruerer bestemte forventninger om, at etniske minoritetsfamilier

bør forvalte en normativ etnisk dansk opdragelsespraksis. Videre udtrykker Maja følgende:

”Den danske kultur er jo IKKE en, en (.) vi er jo ikke sådan her åbne overfor fremmedkultur (.) altså de, de skal blive DANSKERE ellers så, så (.) duer det jo ikke at bo i Danmark” (Transskription 2, ll. 431-433).

Ifølge Maja kan det være vanskeligt at være tilflytter i et samfund præget af normative danske værdier. Dorthé er enig med Maja, men understreger dog, at ”fremmedfjendske” holdninger til de etniske Andres opdragelsespraksis er konstrueret fra bl.a. politisk side:

” (...) Da jeg startede i PPR, der var det obligatorisk modersmålsundervisning på alle skoler, og de skoler, eller dem der ikke havde det, der kom børnene hen på en skole, hvor der var en, der talte deres modersmål. Og DER inkluderede man de sprog. *Så lige pludselig, jeg ved ikke, om der gik dansk folkeparti ind i den.* Der skete et eller andet. *NU skal børnene bare saftsuseme lære dansk. Vi er i Danmark, og de skal spise leverpostej og de skal basta. Så nu er det blevet dansk som andet sprogsundervisning. Modersmålsundervisning er helt væk. OG det virkede jo dengang.* Så jeg tror også, det er en politisk overbevisning, *at de skal bare overfodres med dansk, så bliver de til danskere*” (Transskription 1, ll.473-482).

I uddraget ovenfor benytter Dorthé fortolkningsrepertoiret: ”*Grundskolen udgør en assimilerende praksis*” til at rette en skepsis mod, at uddannelsessystemet ikke omfavner og tilgodeser flerkulturelle væremåder. Dette styrkes og tydeliggøres af ordet ”overfodring”, der konstruerer og reproducere en sandhed om, at etniske minoritetsbørn positioneres som andenrangsborgere, der bør strømline deres spisevaner og væremåder, således disse harmoniserer med normative danske idealer om opdragelse og pædagogik. Mette udtrykker videre, at de assimilerende praksisser reproduceres gennem frygt, hvilket uddybes i følgende:

”Jeg har rent faktisk mødt lærere, der var bange for kommentarer fra forældre. Der var bange for, at hvis de for eksempel ude på gangen havde flere sprog, det var en skole hvor der helt specifikt var arabere (.) arabisk talende, og det turde de simpelthen ikke synliggøre flere sprog (...)” (Transskription 1, ll. 455-458).

I ovenstående fremgår det, at der hersker en frygt blandt fagpersonale relateret til at inddrage og tydeliggøre flere sprog i skolens kontekst. I tillæg hertil fremhæver Daniella: ”*Man forventer de etniske minoritetsbørn bor og lever ligesom (...) danske*

børn, hvis børnene er født i Danmark. Det møder jeg i min dagligdag (.) i skolen". (Transskription 2, ll. 738-740). Af PPR-psykologernes udtalelser er det således fremtrædende, at fortolkningsrepertoiret: "*Grundskolen udgør en assimilerende praksis*" anvendes til at tydeliggøre, at politisk skabte fremmedfjendske logikker siver ned i skolesystemets organisering, hvorefter der skabes frygt og assimilering. Dette bevirker, at logikken om dansk førstehed og etnisk andethed (jf. Kierkegaard & Klitmøller, 2017) reproduceres, hvilket legitimerer forventninger om, at etniske minoritetsbørn bør adoptere normative etnisk danske idealer om opdragelse og skolegang. Udover at betone, at uddannelsessystemet er præget af assimilerende tendenser, fremhæver psykologerne, at skolesystemet er organiseret omkring implicite selvfølgeligheder, som øger kompleksiteten i samarbejdet med etniske minoritetsfamilier.

11.2.2 Fortolkningsrepertoire: "*Den pædagogisk-psykologiske praksis er struktureret omkring en tavs viden*"

På tværs af psykologernes udtalelser fremgår det, at danske normer om: pædagogik, opdragelse og opførsel ligger implicit, hvorfor det kan være vanskeligt for udefrakommende at navigere i uddannelsessystemet. Daniella udtrykker i forbindelse hermed:

"De danske familier snakker hele tiden med pædagogen om: "Hvad har mit barnet lavet i dag? (...) Men de etniske minoritetsfamilier kommer ikke med samme erfaring. (...) *Vi glemmer at forklare tingene til dem* (.)" (...). VI FORVENTER, at de bare skal rette sig ind i systemet, og siger derfor: "Nu læser I på AULA, og så holder vi to gange" [skole-hjem-samtaler], og så burde I komme" (Transskription 2, ll. 451-458).

Daniella fremhæver i ovenstående, at det danske skolesystem hviler på en tavs viden, hvilket er problematisk. Hun udtrykker yderligere at:

"(...) Nogle gange kan det være SÅ svært for forældre, som kommer fra et andet land i forhold til at vide, hvad de (.) må sige ja tak og hvad de SKAL sige ja eller nej tak til. Og når det nogle gange bliver utydeligt for forældre, hvad de MÅ og hvad de SKAL, så tager skolen over, ik ogs', og siger: "det er for barnets bedste" (.)" (Transskription 2, ll. 889-892).

Daniella rejser en kritik mod, at forventninger til skole-hjem-samarbejdet forholder sig usynlige. Hun betoner, at denne implicite viden konstruerer en ulige magtbalance mellem skolens fagpersonale og etniske minoritetsfamilier, hvor førstnævnte domi-

nerer skole-hjem-samarbejdet. Dorthe er enige i, at skolens organisering hviler på en implicit viden. Hun pointerer derfor, at fagpersonale bør være uddybende i deres rådgivning:

” (...) [og så er der også noget med, når man prøver at få formidlet det til familier (.) så er de så meget (.) og i hvert fald også lærerteams (.) man er så opslugt af sin egen kultur, så man tænker (.) at bare en antydning er nok: ”nu skal du også sørge for at få hende tidligt nok i seng”, *MEN vi forklarer ikke, hvad tidligt nok er (.) I VORES KULTUR.* (...) Jeg sad til et møde med en familie fra Congo, som sagde: (.) ”de er simpelthen begyndt at få dem [deres børn] SÅ tidligt i seng. Det er simpelthen HELT VILDT. De her øh (.) 0-1 klasses børn. Jamen de er i seng før 10 [griner]”. *Nej det er IKKE tidligt.* Der er bare nogen, der har sagt, du skal sørge for at få dem tidligt i seng (...) Hun havde [moren] VIRKELIG gjort sit bedste (.) men det var ikke dét, der blev ment (...)” (Transskription 1, ll.1218-1225).

Både Daniella og Dorthe benytter fortolkningsrepertoiret: ”*Den pædagogisk-psykologiske praksis er struktureret omkring en tavs viden*” til at pointere vigtigheden ved at gøre implicitte forventninger eksplicitte gennem dialog. Anvendelsen af førnævnte fortolkningsrepertoire konstruerer således en pragmatisk logik om, at hvis skolen formår at tydeliggøre implicitte forventninger til de etniske minoritetsfamilier, vil magtbalancen i højere grad udlignes mellem familierne og skolens fagpersonale, hvorefter samarbejdet vil styrkes. Forudsætningerne for at denne pragmatiske logik kan realiseres i praksis hviler imidlertid på, at fagprofessionelle har tro og tillid til, at de etniske minoritetsforældre er i stand til at indfri de krav og forventninger, der stilles i skolens kontekst, hvilket psykologerne fortalte ikke altid var tilfældet.

11.2.3 Fortolkningsrepertoire: ”*Etniske minoritetsforældre er ikke utilstrækkelige*”

Under fokusgruppeinterviewet adspurgte jeg psykologerne om, hvorvidt de oplever at den pædagogisk-psykologiske praksis er præget af stereotypiske fortællinger om etniske minoritetsbørn. Flere af PPR-psykologerne udtrykte i forbindelse hermed, at fortællingerne ikke i så høj grad omhandler børnene, men derimod børnenes forældre. Mette fortæller f.eks. at:

”Jeg synes (.) det er noget, jeg har siddet og tænkt over, så synes jeg faktisk de fleste lærer og pædagoger har alligevel så meget hjerte for børne-

ne, at det måske der, hvor det måske er værst, er omkring forældrene (.) jeg møder det især i forhold til forældre, hvor der er ENORMT mange fordomme, hvor jeg synes meget, de bliver sat i en bås. Og især er de [fagpersonalet på skolen] tilbøjelige til at undervurdere dem og deres kapacitet og deres muligheder fagligt for faktisk at spille med ind øhh (.) og i forhold til at supporte deres børn. Der synes jeg tit, de bliver spillet rigtig dårlige (...). Man er så hurtig til, synes jeg, og de siger det jo ikke direkte, *fordi der er ingen, der har lyst til at være sådan diskriminerende* (.) jeg har bare (.) der er bare et KLART mønster i (...) at der er forskel på, hvor man kommer fra” (Transskription 1, ll. 627-646)

I ovenstående betoner Mette, at etniske minoritetsforældre ofte mødes af farvede forventninger (jf. Lagermann, 2022), hvor racialiseringsprocesser (Khawaja & Lagermann, 2023) indfinder sig, hvilket bevirker, at forældrenes ikke-vestlige udseende og manglende sprogkunderskaber kategoriserer forældrene til at være anderledes og utilstrækkelige i forhold til at forvalte forældreskabet på ansvarligvis i en dansk skolekontekst, hvilket indikerer tilstedeværelsen af forventningsfattigdom (jf. Lagermann & Khawaja, 2022). Dette understreges, da Mette udtrykker, at: ”Der er bare klart mønster i, at der er forskel på, hvor man kommer fra” (Transskription 1, ll. 645-646). Daniella er enig i tilstedeværelsen af forventningsfattigdom rettet mod etniske minoritetsforældre. Hun insisterer derfor på, at skolens fagpersonale og etniske minoritetsforældre forventningsafstemmer med hinanden i skole-hjem-samarbejdet:

” (...) der er også en forventning om, at forældrene skal komme til skole-hjem-samtaler, men for dem giver det jo ikke mening. I deres land er de ikke blevet kaldt så meget til samtale, ik ogs’. To gange om året. Og (.) ogs’ nogle gange kan der være sådan nogle misforståelser i samarbejdet, fordi hvis de [etniske minoritetsfamilier] ikke kommer eller, hvis de har glemt (.) eller måske det ikke giver mening for dem at komme, så bliver de betragtet som (.) usamarbejdsvillige (...) eller uinteresserede i deres børn: ”De vil ikke samarbejde med skolen (.) vi kan ikke kommunikere med dem”, men man glemmer måske at tænke, at i deres kultur, giver det jo ikke mening at komme to gange om året til møder (.) og hvis de så kommer på skolen, så ved de ikke, hvad vi skal snakke om [griner]”. (Transskription 2. ll. 441-451).

Både Daniella og Mette benytter fortolkningsrepertoiret: ”*Etniske minoritetsforældre er ikke utilstrækkelige*” til at gøre op med herskende problem-og mangelforståelser af forældrene. Endvidere betoner Dorthe, at det er væsentligt at kaste lys på kontekstuelle forhold i et sagsforløb, hvilket tydeliggøres i nedenstående, praksisnære eksempel:

”Jeg mødt nogle [etniske minoritets] forældre, der kommer og siger: ”Hvorfor behøver vi at mødes så meget” (.) ”JAMEN I skal jo VIDE, hvad der sker (.) ”ja, men hver gang jeg bliver indkaldt til møde, så skal jeg melde fra til det sprogkursus, jeg går på, og så bliver jeg trukket i indtægt, så det her møde koster mig så mange procent af min [indtægt]” (.) ”det vidste vi slet ikke” [eksemplificerer dialog mellem etniske minoritetsforældre og fagpersonale]. Altså (.) BARE, BARE dét at vi også lige slår øjnene op og siger: ”HVAD er det for noget, vi handler ind i”. Skal vi efterhånden mødes så vildt, så de [etniske minoritetsfamilier] kun har det halv’ at købe mad for (...)” (Transskription 1, ll.683-690).

Forud for ovenstående citat pointerer Dorthe under fokusgruppeinterviewet, at der i den pædagogisk psykologiske praksis hersker fordomme om etniske minoritetsforældre, som beror på, at forældrene er ”utidige og glemsomme” (Transskription 1, ll. 683). I citatet ovenfor benytter Dorthe derfor fortolkningsrepertoiret: ”*Etniske minoritetsforældre er ikke utilstrækkelige*” til at delegitimere disse fordomme og i stedet pointere vigtigheden ved at fastholde et kontekstnært fokus for at reducere misforståelser i skole-hjem-samarbejdet med etniske minoritetsfamilier.

11.2.4 Opsummering på Tema 2

Af Tema 2 er det hermed blevet fremhævet, at PPR-psykologerne erfarer, at der i skolens kontekst reproducere assimilerende praksisser, hvilket hæmmer mulighederne for en mere kulturinddragende grundskole. PPR-psykologerne pointerer yderligere, at farvede magtdynamikker resulterer i forventningsfattigdom rettet mod etniske minoritetsforældre, hvilket er problematisk. Flere af PPR-psykologerne forsøger imidlertid at modvirke forventningsfattigdom ved at have øje for kontekstnære, situerede forhold i sagsarbejdet. Næste tema omhandler psykiatisering i uddannelsessystemet. Dette tema vil yderligere afdække de forhold, der yder modstand mod at levere kontekstsensitive og historiskorienterede indsatser i PPR.

11.3 Tema 3: Børn, diagnoser og psykiatri

Diagnoser og psykiatri var emner, som hyppigt blev fremhævet under begge fokusgruppeinterview. I Tema 1 pointerede både Mette og Dorthe, at en kontekstsensitiv og relationel tilgang til sagsarbejdet er ”nemt” at implementere i praksis. Imidlertid ytrer Mette, at det er vanskeligt at fastholde sådanne tiltag:

” (...) *Det er svært at få lov til at være insisterende på [en kontekstsensitiv tilgang], fordi der er så mange kræfter, der netop trækker den anden vej og siger: ”Hey vi skal sygeliggøre det her, eller det er et problem her” i stedet for at sige: ”Nej, det er helt naturligt og en sund reaktion på der, hvor vi er nu.”* (Transskription 1, ll. 291-294).

Af Mettes udtalelse fremgår det, at der eksisterer pro-psykiatriske diskurser i den pædagogisk-psykologiske praksis. Mette anvender fortolkningsrepertoiret: *”psykiatriske indsatser dominerer”* til at påpege, at konsultative indsatser ikke kommer til deres ret, trods indsatsernes enkelthed og relevans. Nina er ligeledes enig i, at psykiatriske forståelser svækker konsultative indsatser, hvilket uddybes i følgende praksisnære fortælling om en minoritetsetnisk skoleelev:

” (...) *men det var hun så* (.) sammen med sin far og så sad der en lærer øøhmm (...) læreren var MEGET (.) hun var helt sikker på, at øh (.) pigen har ADHD (.) og hun har aldrig været inde over PPR. De [skolen og familien] har aldrig henvendt sig i forhold til at få noget sparring i forhold til, hvordan man kan understøtte hende. Ææh (.) og jeg prøvede at tale lidt ind i den her med at (.) det er svært for os at VIDE men, hvorfor tror du, det er ADHD og så kom hun med: ”Arg men det har vi altid været helt sikre på. Der er ingen tvivl der” (...) *Hun vil ha’ en WISC og en henvisning til psykiatrien.* Og jeg spurgte pigen selv, og hun rystede... trak lidt på skulderne. (...) Altså det var ikke et behov for HENDE at få en ADHD-diagnose. Æh (.) så der sad jeg lidt i sådan et pres, hvor jeg egentlig forsøgte at holde fast i at: ”I skal arbejde med de her ting. Det må I prøve på, og så må vi se til næste gang, hvordan (.) om det så har haft en effekt”. Men jeg kunne tydeligt mærke, at hun var ik’ glad for mig. Den lærer der. Altså det var ik (.) det var hun ik tilfreds med, hvor jeg tænker, at der kunne man ogs’ være kommet til at sige: ”jamen så prøver vi at tage den WISC”. Altså for jeg kan godt forstå folk kan komme til det nogle gange, fordi man bliver mødt med det derude rigtig, rigtig meget. Og nogle gange er jeg også kommet til at øh (.) tænke: ”okay jamen det kan vi godt snak’ henimod”. Måske tidligere end jeg egentlig ville, *fordi jeg oplever det her pres, når man også er ny og sådan noget,* så skal man også lige finde sit fodfæste i det, men det synes jeg, at jeg er blevet bedre til allerede. Men det er en svær balancegang (...) fordi (...) lærerne, der skal arbejde med barnet, de stritter imod at arbejde konsultativt først, så, så, så bliver det sådan lidt (.) en udfordring at stå fast i det. *Især hvis man har med nogen at gøre (.) bare sådan en far, som måske ik (.) har mulighed for helt at ytre sine holdninger til det, fordi der også er en lille sprogbarriere,* og han kan måske ik helt (.) måske har han også misforstået hvad (.) der er blevet ment (...) ” (Transskription 1, ll. 219-260)

I Ninas fortælling er det fremtrædende, at den psykiatrisk vidensforståelse har dominerende status i skolens kontekst. Nina benytter her fortolkningsrepertoiret: *”Psykia-*

triske forståelser af børns udfordringer vinder udbredelse på bekostning af konsultative indsatser” til at betone en ulige magtbalance mellem forskellige pædagogisk-psykologiske tilgange i PPR. I forbindelse hermed betoner Nina, at særligt to forhold øger kompleksiteten i at udligne magtbalancen mellem konsultative og serviceerende tilgange i PPR. Det første forhold udgøres af: at være nyuddannet psykolog, mens det andet forhold udgøres af: forældres svækkede dansksprogskundskaber. Disse forhold vanskeliggør således at stå imod et psykiatrisøgende pres. I Ninas fortælling produceres herved en sandhed om, at når forældre ikke kan give deres besyv med i forhold til de pædagogisk-psykologiske indsatser, bliver det ekstra vanskeligt som nyuddannet psykolog at stå imod et psykiatrisøgende pres fra bl.a. lærere. Generelt forholder de medvirkende PPR-psykologer sig skeptisk til diagnoser og psykiatriske forståelser af børn. Flere gange under interviewene påpeger psykologerne derfor, at de forsøger at rette opmærksomheden væk fra diagnoser og psykiatri. Nedenstående afsnit vil belyse, hvordan den erfarne PPR-psykolog, Dorte, forsøger at stå imod et psykiatrisøgende pres.

11.3.1 Fortolkningsrepertoire: *”Urolige børn har ikke altid ADHD”*

”Det kan være hamrende svært, men (...) især (...) at sige: ”NEJ ikke alle børn der er urolige, har ADHD. De behøver ikke alle sammen komme omkring psykiatrien. Vi kan faktisk godt gå ind og møde dem på en anden måde netop med en traume-og belastningsreaktionstænkning (...)” (Transskription 1, ll. 110-1133)

I ovenstående forholder Dorte sig kritisk overfor psykiatisering af børn. Hun anvender i forbindelse hermed fortolkningsrepertoiret: *”Urolige børn har ikke altid ADHD”*. Dette fortolkningsrepertoire har til hensigt at delegitimere psykiatriske forståelsers dominerende status og i stedet rette fokus mod traumatiske-og historiske forhold, som kan være årsag til en støjende adfærd blandt etniske minoritetsbørn. Ved at anvende dette fortolkningsrepertoire konstrueres en sandhed om, at psykiatriske forståelser af børn ikke må dominere i et sagsforløb, hvorfor det ikke må være selvfølgeligt at sætte lighedstegn mellem urolig adfærd og forekomsten af ADHD.

11.3.2 Opsummering på Tema 3

Af nærværende tema kan det hermed udledes, at PPR-psykologerne udtrykker, at den pædagogisk-psykologiske praksis omkring børn domineres af et psykiatrisk videnssyn, som hæmmer konsultative indsatser. PPR-psykologerne forsøger imidlertid at gøre op med de psykiatriske diskurser ved at konstruere og reproducere sandheder om, at børns støjende adfærd ikke nødvendigvis er et udtryk for en patologisk tilstand, men derimod kan være forårsaget af kontekstuelle eller traumatiske begivenheder i barnets opvækst eller tilværelse. Både Tema 2 og 3 har omhandlet udfordringer relateret til at praktisere en kulturinddragende, relationel og historiskorienteret tilgang til etniske minoritetsfamilier. Næste tema vil ikke fokusere på den modstand PPR-psykologerne møder i praksis, men vil i stedet undersøge, hvilke forståelser af etniske minoritetsbørn psykologerne anvender i deres daglige virke i PPR.

11.4 Tema 4: Børnene med de mange betegnelser

Under begge fokusgruppeinterview blev der anvendt forskellige betegnelser om etniske minoritetsbørn, hvor betegnelserne: 'udenlandske børn', 'tosprogede børn', 'flygtningebørn', 'børn med anden kulturel baggrund' og 'børn med X baggrund' blev taget i brug. Brugen af de forskellige betegnelser indikerer, at der blandt psykologer i PPR eksisterer adskillige forståelser af etniske minoritetsbørn. I nedenstående afsnit vil følgende fortolkningsrepertoarer præsenteres: *"Kultur udgør en betydningsfuld forskel"*, *"Barnets ophav har betydning"*, *"Tosprogsbetegnelsen har en generaliserende virkning"* og *"Tosprogsbetegnelsen anvendes kun om børn, der faktisk taler to sprog"*. Som de forskellige fortolkningsrepertoarer indikerer, er PPR-psykologerne ikke enige i brugen af terminologi, hvilket nedenstående afsnit har til hensigt at undersøge nærmere.

Under begge fokusgruppeinterview blev der præsenteret en øvelse, hvor psykologerne skulle nedskrive, hvilken betegnelse de anvender om børn med anden etnisk herkomst (se Bilag 1). Nina udtrykte i forbindelse hermed, at barnets kultur har betydning for hvilken betegnelse, hun anvender:

" (...) jeg har skrevet børn med anden kulturel baggrund, fordi det er det, jeg måske lige kom til at sige, fordi jeg tænker kulturen spiller rigtig me-

get ind måske. Øhmm (.) og så måske det specifikke sted, barnet kommer fra, vil jeg sige. (Transskription 1. ll. 344-346)

I ovenstående anvender Nina fortolkningsrepertoiret: ”*Kultur udgør en betydningsfuld forskel*” til at legitimere, at det er centralt, at terminologien afspejler, at barnets opvækst har været præget af en anden kulturforståelse end den normative etnisk danske. Samtidig er det væsentligt at bemærke, at Nina i ovenstående citat ytrer: ”måske” tre gange, hvilket indikerer en usikkerhed relateret til at kategorisere etniske Andre i en bestemt kulturel kategori. Det vil sige, at selvom Nina i sin udtalelse konstruerer en sandhed om, at kultur udgør en betydningsfuld forskel mellem etniske danske børn og etniske minoritetsbørn, er hun alligevel påpasselig med at positionere denne sandhed som endegyldig og absolut. En anden betegnelse, som blev udtrykt i forbindelse med øvelsen var, udenlandske børn. Denne betegnelse benytter Maja i sit daglige virke i PPR:

”Jeg har skrevet udenlandske børn (1 sek.) og jeg tænker, det er altid sådan lige, når vi sidder ude (.) jamen, øh: ”det er udenlandske børn” (.) og *Så nogle gange tosproget MEN mest udenlandske børn*. Øh (1 sek.) og jeg tror bare, det er for nemhedens skyld (1 sek.) altså fordi så, ved vi, hvad vi snakker om, ik fordi (.) de kommer jo fra mange forskellige lande øhmm (.) så, så ved alle, hvem vi snakker om” (Transskription 2, ll. 209-213).

Maja udtrykker i ovenstående, at betydningsfulde forskelle ikke blot udgøres af kulturelle forskelle, men nærmere fra det faktum, at børnene har anden herkomst end dansk. Endvidere benytter Maja fortolkningsrepertoiret: ”*Barnets ophav har betydning*” til at retfærdiggøre, at betegnelsen udenlandske børn tages i brug. En tredje betegnelse, som flere af PPR-psykologerne fremhæver og anvender i deres daglige virke er, tosprogede børn. Daniella⁷ ekspliciterer f.eks. at:

”For mig, tror jeg det tit er, at jeg bruger tosproget, men jeg tror det er fordi, skolen bruger det, så tror mere, det er sådan så, vi har et fælles sprog” (Transskription 2, ll. 219-22).

Ligeledes pointerer Carsten, at han gør overvejende brug af betegnelsen tosproget:

⁷ Daniella fortæller yderligere, at hun i nogle situationer også udtrykker sig på følgende måder om etniske minoritetsfamilier: ”en familie med en anden baggrund” eller ”En familie som kommer fra f.eks. Grønland eller Syrien” (Transskription 2, ll.229-231)

”Jeg har også skrevet nogle ned (.) dem jeg sådan, jeg synes, jeg kan huske fra møderne. Den jeg synes ALLERMEST, det er nok tosproget og så er der: (.) ”fra Syrien eller fra X antal, X land”, hvor man sådan ikke siger og udspecificere mere. De sidste par år har det nok været en del sådan de: (.) ”familien kommer fra Syrien”, eller: ”de er fra Syrien”, synes jeg sådan, jeg har hørt meget. Så er der også blevet sagt eller kaldt, TILFLYTTERE eller flygtninge eller udlændinge (.) *familien er udlændige* (3 sek.). *Men det er nok mest den der tosproget (2 sek.) det er måske også den der lyder pænest (5 sek.)*” (Transskription 2, ll.243-250).

Både Daniella og Carsten anvender betegnelsen tosprogede børn. Årsagen hertil er imidlertid forskellig. Daniella benytter begrebet tosprogede børn, da skolen anvender denne, mens Carsten anvender tosprogsbetegnelsen, da han anser denne som værende politisk korrekt. I forbindelse hermed adspurgte jeg PPR-psykologerne om alle tosprogede børn behersker to sprog? Og yderligere spurgte jeg psykologerne, om tosprogsbetegnelsen kunne være problematisk i praksis? (Transskription 2, l.251). Daniella udtrykte efterfølgende:

” (...) Det kan være forvirrende faktisk, hvis de, ik ogs,’ siger tosprogede børn, fordi (...) jeg har mødt mange familier fra Syrien, der så snakker kurdisk, og kurdisk er lidt forskelligt fra arabisk (...) Børnene lærer også tit lidt ENGELSK og så bliver det: engelsk, dansk, kurdisk og arabisk, så er det faktisk fire sprog. *Så det kan faktisk være lidt forvirrende, når man siger tosprogede børn, fordi de er firesproget børn, men, men det, det har jeg aldrig tænkt over før* (2 sek.)” (Transskription 2, ll.281-287).

I ovenstående adresserer Daniella, at tosprogsbetegnelsen kan have en kategorial, generaliserende virkning. Denne forståelse af tosprogsbetegnelsen afvises imidlertid af Carsten:

”Jeg synes egentlig, jeg prøver at italesætte det som noget positivt [at være tosproget], når vi sidder til møde. At det er da megaflot (.) øh de børn kan (.) så mange sprog (.) prøv og tænk, hvad det kan give dem senere altså at kunne kommunikere (.) i forskellige lande og sådan noget (...)” (Transskription 2, ll. 288-291).

I ovenstående citat anvender Carsten fortolkningsrepertoiret: ”*At tale to sprog er en ressource*”, hvilket han benytter til at afskrive, at tosprogsbetegnelsen medfører negative forståelser af etniske minoritetsbørn. Daniella er dog uenig i, at tosprogsbetegnelsen ikke er problematisk, hvilket hun adresserer med følgende spørgsmål: ”*Jamen kan vi kalde dem tosprogede, hvis de taler fire sprog? [Griner]*” (Transskription 2, l. 292). Førnævnte spørgsmålet indikerer, at Daniella anvender fortolk-

ningsrepertoiret: *"Tosprogsbetegnelsen kan have en generaliserende virkning"*. Ved at benytte dette fortolkningsrepertoire konstruerer Daniella en sandhed om, at betegnelsen tosprogede børn kan resultere i, at etniske minoritetsbørn kategoriseres i en bestemt social kategori, hvorefter det bliver selvfølgeligt og legitimt at opfatte børnene, som nogle der behersker to sprog, selvom dette i realiteten ikke er tilfældet. Carsten er imidlertid uenig i, at tosprogsbetegnelsen kan virke generaliserende og udtrykker derfor:

"Ej, men det vil (.) vil det så ikke blive præciseret så (.) altså jeg tror da ikke (.) hvis det bliver lagt frem på mødet, at barnet taler tre eller fire sprog, så tror jeg ikke, jeg vil blive ved med at sige tosproget. Det tror jeg da ikke (4 sek.)". (Transskription 1, ll.295-297)

I ovenstående legitimerer Carsten anvendelsen af betegnelsen tosproget ved at benytte fortolkningsrepertoiret: *"Tosprogsbetegnelsen anvendes kun om børn, der faktisk taler to sprog"*. Han underbygger dette fortolkningsrepertoire ved at pointere, at det er muligt at afklare, hvor mange sprog barnet taler, hvorefter fagpersonale kan spore sig ind på en mere akkurat sproglig betegnelse (f.eks. at skifte betegnelse fra tosproget til flersproget). Med dette fortolkningsrepertoire konstruerer Carsten således en sandhed om, at tosprogsbetegnelsen udelukkende anvendes om etniske Andre, der taler to sprog, hvilket delegitimerer de bekymringer om generalisering og kategorisering, som Daniella forsøger at adressere.

11.4.1 Opsummering på Tema 4

Hermed kan det udledes, at PPR-psykologerne anvender forskellige betegnelser om etniske minoritetsbørn, der konstruerer og reproducerer forskellige forståelser og sandheder om, hvem (og hvad) børnene er. Nina benytter fortolkningsrepertoiret: *"Betydningsfulde forskelle udgøres af kultur"*, hvorfor hun anvender betegnelsen: børn med en anden kulturel baggrund. Maja anvender fortolkningsrepertoiret: *"Børns ophav udgør en betydningsfuld forskel"* og benytter derfor betegnelsen udenlandske børn. Både Carsten og Daniella fremhæver, at de typisk anvender betegnelsen tosprogede børn. Under fokusgruppeinterviewet bliver Daniella imidlertid af den overbevisning, at tosprogsbetegnelsen kan virke kategoriserende, hvorfor hun benytter fortolkningsrepertoiret: *"Tosprogsbetegnelsen kan have en generaliserende virkning"*. Carsten er derimod uenig i, at tosprogsbetegnelsen kan have negative virkninger.

ger, hvorfor han benytter fortolkningsrepertoiret: *”Tosprogsbetegnelsen anvendes kun om børn, der faktisk taler to sprog”*. Afslutningsvist kan det udledes, at PPR-psykologerne operer med forskellige forståelser af etniske minoritetsbørn, som vægter: sproglighed, kultur og herkomst som betydningsfulde forskelle mellem etniske danske børn og etniske minoritetsbørn. Nedenstående udgør imidlertid analysens afsluttende tema. Her vil der undersøges PPR-psykologernes position i PPR’s tværfaglige organisering, hvortil der vil der udforskes, hvilken betydning PPR-psykologens position har for de indsatser, der leveres i PPR.

11.5 Tema 5: Psykologen som forandringsaktør

I forbindelse med fokusgruppeinterviewene spurgte jeg indtil PPR-psykologernes holdning til det demokratiske lighedsideal, som de danske grundskoler bygger på (Bilag 1; Lagermann & Khawaja, 2022). Hertil responderede Maja:

”Der jo arrogant at tænke (...) at øøh (2 sek.) de skal alle sammen indordne sig under dét, som vi har defineret, som en, en kultur, hvor alle børn er lige og folkeskolen er lige for alle børn. (...) Jeg kan slet ikke forstå, at de (.) at man kan SIGE sådan (.) det giver jo ingen mening (.) altså øhm (.) selvfølgelig er alle børn ikke lige. De kommer fra (.) vidt forskellige kulturer og vidt forskellige verdener, vores forældre er vidt forskellige og (1 sek.) altså et barn fra Frederiksberg og et barn fra Thy, er jo heller ikke (.) man kan jo ikke sige: ”Det er jo bare det samme. Det er fuldstændig det samme. De har fuldstændig lige forudsætninger for alting”. NEJ det har de ikke. Øh (.) det afhænger af, hvad de er vokset op i ” (Transskription 2, ll.629-637).

Ligesom Lagermann og Khawaja (2022) forholder Maja sig skeptisk til den kulturelle myte om, at: ”på vores skole er vi alle lige” (Lagermann & Khawaja, 2022, p. 80). Endvidere fremhæver Maja, at betydningsfulde forskelle ikke blot relaterer sig til etnicitet og hudfarve, men ligeledes handler om socioøkonomi, materiel rigdom og opvækstvilkår. Dette understreges af sammenligningen mellem børn fra Thy og Frederiksberg. Ud fra en diskurspsykologisk optik konstruerer Maja herved en sandhed om, at subjekter er født ind i forskellige materielle, sociale og socioøkonomiske vilkår, som former deres positioner og muligheder for at få succes i folkeskolen. Mette er ligeledes enig i, at alle børn ikke har lige muligheder i de danske folkeskoler, men betoner imidlertid, at PPR-psykologen har pligt til at reducere chanceulighed blandt etniske minoritetsbørn og deres familier:

” (...) *De etniske minoritetsfamilier vi samarbejder med, er ikke altid dem der formår at kræve mest.* (2 sek.). Og der føler jeg, at jeg nogle gange skal være den, der kræver noget for dem, fordi der er nogle etnisk danske forældre, der er ENORMT gode til at sige: [banker flere gange i bordet] ”Mit barn har ikke fået støtte nok i matematik, og han skal HA’, han skal HA’,” (...) Og der oplever jeg bare, at de etniske minoritetsfamilier godt kan komme bag i køen. (...) De er faktisk typisk meget søde og meget ordentlige at samarbejde med mange af de her (.) de er ikke sådan nogle, der kræver en hel masse. Så der synes jeg nogle gange, at vi er dem, der skal kræve det på deres [de etniske minoritetsfamiliers] vegne ved at sige [banker i bordet flere gange]: ”Hov I må simpelthen ikke glemme. Og det er ikke i orden det her” (Transskription 1, ll.524-534).

Mette anvender i ovenstående fortolkningsrepertoire: *”Psykologen bør reducere social ulighed i uddannelsessystemet”* til at pointere vigtigheden af at være opmærksom på ulige forhold i skolens praksis. I Mettes udtalelse konstrueres hermed en sandhed om, at danske familier er fortrolige med skolens praksis, hvilket sætter dem i en position, hvor de har mulighed for at få deres krav, ønsker og behov indfriet. Denne indfrielse sker imidlertid på bekostning af de etniske minoritetsfamiliers ønsker og behov, hvorfor Mette finder det nødvendigt at træde til. Hermed positionerer Mette sig selv som en forandringsaktør, der har mulighed for at ændre ulige sociale forhold i skolens kontekst.

11.5.1 Fortolkningsrepertoire: *”Vi positioneres som eksperter i den pædagogisk-psykologiske praksis”*

Under begge fokusgruppeinterview spurgte jeg PPR-psykologerne, hvordan man som fagperson adresserer, at en udtalelse kan virke uhensigtsmæssig (Bilag 1). Hertil svarede Mette:

” (...) vores faglighed ligger ret højt hierarkisk. Det er fejlt at sige, ik? Men det gør den. Altså, hvis vi er inde i en sag så, så synes jeg, som regel også, at vi får lov til at lægge de store linjer ind (...)” (Transskription 1, ll. 1096-1098).

Mette udtrykker i ovenstående, at den pædagogisk-psykologiske praksis er hierarkisk organiseret. Endvidere positionerer Mette sig selv og den psykologiske profession som dominerende og indflydelsesrig i PPR. Yderligere uddyber Mette, at denne position muliggør følgende:

”Der er for eksempel rigtig meget der handler om, hvis jeg beskriver ham helt anderledes, og beskriver ham, som (...) en ikke-ballademager dreng [griner] men sådan en dreng, hvor hans reaktioner giver supermeget mening i forhold til den kontekst, han er i, så begynder den der (.) hvis det for eksempel er en pædagog, der sidder og har en anden holdning, så begynder den at skære(.) og faktisk rigtig tit, så begynder de selv at kunne mærke, hvordan det skærer i rummet ik ogs’, at, at de sidder og påtaler en dreng på den måde (...)” (Transskription 1, ll.714-721).

Mette anvender i ovenstående fortolkningsrepertoiret: ”*Vi positioneres som eksperter i den pædagogisk-psykologiske praksis*” til at fremhæve psykologens magtposition i det tværfaglige samarbejde i PPR. At Mette ytrer: ”det er fejlt at sige, ik” indikerer, at førnævnte fortolkningsrepertoire modsætter sig det konsultative ideal om en flad samarbejdsstruktur, hvor alles perspektiver vægtes ligeligt (se afsnit 8.1). Det er imidlertid væsentligt at lægge mærke til, at fortolkningsrepertoiret: ”*Vi positioneres som eksperter i den pædagogisk-psykologiske praksis*” knytter sig til det tidligere introduceret fortolkningsrepertoire ”*Kendskab til etniske minoritetsbørns historik er væsentligt*” som blev belyst i Tema 1. Mettes hensigt med at positionerer sig selv som ekspert og vidende er derfor at reducere assimilerende praksisser og individorienteret perspektiver (jf. Tema 2 og 3) og i stedet fremme kontekstuelle og historiske forhold i sagsanliggender i PPR. Sådanne forhold er, ifølge Daniella, vigtige at tage i betragtning da:

”*Et barn slår en anden i relation med et andet barn eller et barn slår en lærer eller sparker en lærer, det er I RELATION med læren, og hvis det er dét, man som psykolog kan hjælpe dem til at kigge lidt i den [retning]. Hvad er det (.) hvad er der sket i relationen med det andet barn? Hvad er der sket i relation med den anden med de krav, der er blevet stillet fra den anden i klassen?*” (Transskription 2, ll. 1060-1064).

Psykologens position tillader således at stille reflekterende spørgsmål, som giver anledning til at rette blikket mod relationelle forhold i barnets omgivelser. Yderligere er PPR-psykologens position central i forhold til at modvirke kulturessentialistiske rationaler rettet mod etniske minoritetsbørn, hvilket Daniella uddyber i følgende:

”*Så, så den rolle jeg kan se mig selv, nogle gange, have som PPR-psykolog til at hjælpe dem til faktisk (.) at se på dem [de etniske minoritetsbørn] ikke som tosprogede i børnehaven, men som børn, der udvikler sig ligesom alle andre børn i relation med de andre. Udfordringerne skal også forstås i konteksten og ikke kun i kulturen.*” (Transskription 2, ll.843-847)

Daniella benytter her fortolkningsrepertoiret: *"Psykologen kan bidrage til at se ud over kulturen"* til at positionerer sig selv som en aktiv aktør, der har mulighed for at rette blikket mod historiske og relationelle forhold. Både Mette og Daniella udtrykker, at psykologens position i det tværfaglige samarbejde tillader at præge de indsatser, der leveres i en kontekstsensitiv, relationel og historiskorienteret retning, hvilket de betoner, er væsentligt i en tid, hvor psykiatriske diskurser, fejlfindingssyn og assimilerende praksisser med stigende hast vinder udbredelse.

11.6 Sammenfatning af specialets analyse

Afslutningsvist kan det udledes, at PPR-psykologerne forsøger at udøve kulturinddragende indsatser, hvor sagsarbejdet tilrettelægges efter historiske, relationelle og kontekstuelle forhold. Imidlertid siver fremmedfjendske politiske ideologier ned i skolens organisering, hvorefter der produceres frygt og assimilering. Tillige eksisterer psykiatriske diskurser i uddannelsessystemet, som hæmmer mulighederne for at yde mere konsultative indsatser. PPR-psykologerne forsøger aktivt at modvirke psykiatrisøgende diskurser og assimilerende praksisser ved at benytte historiskorienterede og kontekstsensitive fortolkningsrepertoarer. Det er imidlertid ikke kun strukturelle forhold, som gør det vanskeligt for psykologerne at forholde sig kulturinddragende i deres pædagogisk-psykologiske virke. Flere af PPR-psykologerne udtrykker, at de er farvet af deres egne kulturelle tilhørsforhold, hvilket, i visse henseender, gør det vanskeligt at være åben overfor alternative socialiserings- og opdragelsespraksisser. Fra analysen kan det yderligere udledes, at selvom PPR-psykologerne forsøger at have blik for situerede, relationelle og historiske forhold i sagsarbejdet, reproduceres alligevel kulturessentialistiske logikker, som befordre logikken om dansk førstehed og etnisk andethed. Det er dog væsentligt at pointere, at disse kulturessentialistiske rationaler ofte træder i kraft, når psykologerne oplever, at samarbejdet med etniske minoritetsfamilier er vanskeligt. Af analysen kan det yderligere udledes, at psykologerne anvender betegnelser såsom: "børn med anden kulturel baggrund", "udenlandske børn", "børn med X baggrund" og "tosprogede børn", som indikerer, at der eksisterer forskellige forståelser af etniske minoritetsbørn i PPR. Selvom PPR-psykologerne operer med forskellige forståelser af etniske minoritetsbørn, forsøger de alligevel at modvirke assimilerende praksisser, chanceulighed og forventningsfattighed ved at positionerer sig som eksperter i PPR's tværfaglige organisering.

12.0 Diskussion

Som analysens fund illustrer, har de medvirkende PPR-psykologerne ambitioner om at være kulturinddragende og kontekstsensitive i deres virke. Alligevel er der udsving i, hvordan PPR-psykologerne omtaler og forstår etniske Andre. I specialets analyse er det fremtrædende, at nogle af PPR-psykologerne, ved interessekonflikt med etniske minoritetsfamilier, anvender kulturessentialistiske rationaler på trods af deres ambitioner om at være kulturinddragende og kontekstsensitive (Tema 1). Jeg vil i forlængelse heraf diskutere, hvilke diskurser disse forståelser af kultur udspringer af hvortil forskningsmæssige forhold, vil inddrages. Yderligere var det i analysen bemærkelsesværdigt, at kategorien ”tosprogede børn” ikke forstås entydigt af PPR-psykologerne. Med afsæt i analysens Tema 4 vil jeg derfor diskutere tosprogskategoriens normative konnotationer og betydning i praksis. Efterfølgende vil der foretages en metodisk diskussion af undersøgelsens gyldighed og begrænsninger.

12.1 Kulturforståelsernes indtog i pædagogisk-psykologisk praksis

Det *klassiske kulturbegreb* henviser til en forståelse, hvor en kultur er karakteriseret ved dens grundlæggende træk, dens essens, og hvor det er muligt at betragte forskellige kulturer som separate enheder (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.30, parafraseret). Det klassiske kulturbegreb bygger derfor på et kulturessentialistisk rationale, som beskæftiger sig med: ”en opfattelse af kulturer som afgrænsede, lukkede universer med sæt af værdier og traditioner, som mere eller mindre statisk videreføres fra generation til generation” (Skytte, 2016, p.135). I specialets analyse er det fremtrædende, at det klassiske kulturbegreb tages i brug i sagsforløb, hvor PPR-psykologerne oplever, at samarbejdet med etniske minoritetsfamilier er særligt vanskeligt. I sådanne sagsforløb betragtes kultur som en betydningsfuld forskel mellem PPR-psykologerne og de etniske minoritetsfamilier (Tema 1).

I analysen blev det f.eks. fremhævet, at Nina, i visse tilfælde, fandt samarbejdet med etniske minoritetsfamilier udfordrende på baggrund af kulturelle uoverensstemmelser. Nina fortalte f.eks. om en episode, hvor hun var uenig med et ukrainsk forældre-

par om, hvorvidt deres søn skulle tilbydes lettere opgaver på baggrund af faglige vanskeligheder (se Tema 1). Forældrene til drengen afviste Ninas forslag om undervisningsdifferentiering, hvilket Nina forklarede med: ”Men jeg tænker den kultur de kommer fra, altså i Ukraine, så kan der jo godt være noget med (...) stolthed” (Transskription 1, ll. 933-934). I ovenstående kan der argumenteres for, at Nina benytter det klassiske kulturbegreb til at pointere, at ukrainske familier er født ind i en bestemt kultur med en bestemt essens, hvor ”stolthed” udgør et væsentligt karaktertræk, som rationale for, hvorfor samarbejdet med den pågældende familie var udfordrende. Berliner (1997, p.27) fremhæver imidlertid, at kulturessentialistiske rationaler ofte anvendes med velmenende intentioner om ikke at udøve en kultur-blind arbejdstilgang. Samtidig betoner forfatteren, at praktikerens forsøg på ikke at være kulturblind kan føre til: ”at se for meget kultur” (Berliner, 1997, p.27). Når Nina i ovenstående eksempel anvender det klassiske kulturbegreb til at rationalisere, hvorfor samarbejdet med den ukrainske familie var problematisk, kan det således være på baggrund af et ønske om ikke at være ”kultur-blind” i sit virke.

Imidlertid rejser Bundgaard og Gulløv en kritik af det klassiske kulturbegreb, hvor de betoner, at der kan være stor variation i menneskers opfattelser, værdier og væremåder, selvom de er opvokset under samme geografiske eller nationale vilkår (Bundgaard & Gulløv, 2008, 30). Ligeledes betoner Hastrup (2004), at: ” (...) kulturen er ikke absolut; den enkelte vil altid knytte sine egne subjektive forståelser til de kollektive forestillinger og handle derefter” (Hastrup, 2004, p.75). Bundgaard og Gulløv tilslutter sig Hastrups udlægning af aktørens autonomi og handlemuligheder og præsenterer i forbindelse hermed det *komplekse kulturbegreb*, hvilket de beskriver som følgende: ”Med det komplekse kulturbegreb (...) er der fokus på aktører og deres individuelle handlinger snarere end på systemer og regler” (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.33). Yderligere uddybes: ”Kultur er ikke et facit, men et begreb for de forhold, der får tilværelsen til at synes meningsfuld for mennesker, og den meningsfuldhed er ikke givet, men skabes løbende i sociale fællesskaber” (Bundgaard & Gulløv, 2008, p.33). Hvis vi således vender tilbage til eksemplet med Nina og den ukrainske familie, kan der argumenteres for, at forældrenes modvillighed ikke kun er grundet deres ”stolte ukrainske kultur”, men forældrenes reaktion kan ligeledes være udtryk for en almenmenneskelig frygt for sit barns positionering og status i børnefællesskaber efter at modtage lettere opgaver end de øvrige elever i klassen. Forældrenes

modvillighed kan yderligere være udtryk for bekymringer om deres søns selvtillid og selvværd, hvis han får stillet anderledes opgaver end sine klassekammerater. Med anvendelse af det komplekse kulturbegreb kan sådanne spørgsmål og refleksioner fordres, hvilket kan være hensigtsmæssigt til at se udover absolutte essentialistiske kulturforståelser. Det er imidlertid centralt at påpege, at de essentialistiske forståelser kunne afspejles i flere af de fortolkningsrepertoarer, som fremhæves i analysens Tema 1, hvorfor det ikke kun var Nina, som kan siges at gøre brug af det klassiske kulturbegreb. Ydermere er det væsentligt at pointere, at integrationspolitiske tiltag samt den funktionalistiske forskningstradition udgør dominerende medspillere i relation til at udbrede det klassiske kulturbegreb (Husein, 2023; Jensen, 2019), hvorfor PPR-psykologernes brug af denne bør ses i relation hertil.

Som tidligere beskrevet (afsnit 6.0) har PISA-undersøgelserne en dominerende funktion i den funktionalistiske forskningstradition (Jensen, 2019). Pisa-undersøgelserne har leveret information om etnisk markerede forskelle, hvilke er brugt som legitimering i etniske spredningspolitikker og helddagsskoler (Husein, 2023; Jensen, 2019). Husein (2023) ekspliciterer i forbindelse hermed:

”Med udgangspunkt i PISA’s udlægning af deres resultater har der skolepolitisk været en tendens til at beskrive minoritetsetniske elever i problem-og mangeltermer, hvor der fra politisk side har været en tilbøjelighed til at årsagsforklare elevernes dårlige præstationer med deres kulturelle og socioøkonomiske baggrund (...)” (Husein, 2023, p.128).

Den funktionalistiske forskningstradition samt integrationspolitiske tiltag forstærker således essentialistiske forståelser, hvilket styrker diskursen om kulturel andethed (Husein, 2023; Jensen, 2019). Diskursen om kulturel andethed står således til rådighed i den pædagogisk-psykologiske praksis, og fremstår som et gyldigt perspektiv aktøren kan tale ud fra. Når PPR-psykologerne anvender denne essentialistiske diskurs (Tema 1) kan det således være på baggrund af, at disse forekommer legitime at anvende i praksis, da politiske og forskningsmæssige forhold har skabt grobund herfor.

Imidlertid beskriver Bundgaard og Gulløv, at klassiske kulturforståelser kan være problematiske, da: ”Billedet bliver statisk, og forventningerne til, at kommunikation kan føre til forandring, bliver små” (Bundgaard & Gulløv, 2008, p. 203). Det klassiske kulturbegreb kan således hæmme samarbejdet, da udfordringer får karakter af et

uløseligt problem, som er groet fast til en medfødt, problematisk kultur. Denne fastlåshed kunne ligeledes afspejles i nærværende speciales analyse. Når PPR-psykologerne oplevede interessekonflikter fik disse typisk kulturel karakter, hvorefter samarbejdet blev beskrevet som: ”ikke muligt”, ”fastlåst” eller ”meget svært” (Tema 1). Omvendt er det ligeledes vigtigt at understrege, at specialets analyse illustrerer, at majoriteten af PPR-psykologerne operer med det komplekse kulturbegreb i sagsarbejdet. Her forsøger psykologerne at opnå en forståelse af de etniske minoritetsfamiliers historik, kontekstuelle-og relationelle forhold for at undgå et perspektiv, hvor ”deres kultur” udgør rationalet bag handling (Tema 5).

Yderligere fortæller flere af PPR-psykologerne, at de er opmærksomme på ulige sociale forhold i grundskolen (Tema 2, 3, 5). Hertil betoner de, at betydningsfulde forskelle ligeledes handler om socioøkonomi og ulige vilkår i et normativt skolesystem præget af hvide middelklasseværdier. På denne måde kan man argumentere for, at flere af PPR-psykologerne er præget af en social retfærdighedsdiskurs (Lagermann, 2023b) som søger at anlægge et normkritisk⁸ perspektiv på skolegang og børneopdragelse. Denne *retfærdighedsdiskurs* kan således være tæt forbundet med den konsultative tilgængs systemteoretiske afsæt, hvor udfordringer ikke lokaliseres inde i barnet eller i kulturen, men ses i relation til de kontekster, barnet bevæger sig i (Szulewicz & Tanggaard, 2015)

12.2 Tosprogskategoriens konnotationer

Som vist i analysens Tema 4 var der blandt PPR-psykologerne uenighed om brugen af betegnelsen ”tosprogede børn”. Her var fortolkningsrepertoirene: *”Tosprogsbetegnelsen har en generaliserende virkning”* og *”Tosprogsbetegnelsen anvendes kun om børn, der faktisk taler to sprog”* særligt konfliktende. Nærværende afsnit har derfor til formål at diskutere normative forståelser vedrørende terminologien ”tosprogede børn”.

Børne-og Undervisningsministeriet definition af tosprogede elever beror på folkeskolelovgivningen, hvor der: ”Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet mo-

⁸ Normkritik henviser her til et kritisk perspektiv, hvor praktikkerne forsøger at afselvfølgeliggøre dominerende sandheder og selvfølgeligheder (Lagermann, 2023b, p.24)

dersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk” (Børne- og undervisningsministeriet, 2022, p.7). Historisk blev betegnelsen ”Tosprogede elever” indført som erstatning for den forhenværende betegnelse ”fremmedsprogede elever” med en hensigt om at frembringe en mere neutral terminologi, hvor sproget, frem for race eller fremmedhed, er i fokus (Børne- og undervisningsministeriet, 2022, p.7). I den kritisk etnografiske etnicitetsforskning viser Gitz-Johansen (2006) imidlertid, at tosprogsbetegnelsens sproglige konnotationer ikke får gennemslagskraft i skolens praksis, da:

” (...) tosprogethed bliver forbundet med problemer og besvær, og de børn, der tilskrives identiteten ”tosproget”, bliver på den måde ofte fremstillet som mangelfulde frem for som børn, der har adgang til nogle særlige sproglige ressourcer” (Gitz-Johansen, 2006, p.49).

Med udgangspunkt i sine empiriske analyser viser Gitz-Johansen, at kategorien ”tosprogede børn” knyttes til en *forarmelsesdiskurs*, hvor børnene forstås som mangelfulde, problematiske etniske Andre, der kommer fra understimulerede hjem (Gitz-Johansen, 2006, p.47). Yderligere betoner Kofoed (2011, p.47f), at tosprogs-kategorien konnoterer religiøsitet, nationalitet og socioøkonomi, hvorfor tosprogethed forbindes med: tørklæder, manglende ressourcer og socialt belastede boligområder. Ifølge Kofoed (2011) udgør tosprogs-kategorien derfor ikke en neutral, sproglig beskrivelse af etniske Andre.

Det interessante her er, at hhv. Børne- og Undervisningsministeriet (2022), Kofoed (2011) og Gitz-Johansens (2006) forståelser af kategorien ”tosprogede børn” alle kommer til udtryk i dialogen mellem PPR-psykologerne, Carsten og Daniella (se Tema 4). Carsten anvender fortolkningsrepertoiret: *Tosprogsbetegnelsen anvendes kun om børn, der faktisk taler to sprog*, hvor tosprogethed konnoterer sproglighed, ligesom Børne-undervisningsministeriet (2022). Daniella rejser imidlertid en kritik af betegnelsen tosprogede børn ved at anvende fortolkningsrepertoiret: *”Tosprogsbetegnelsen har en generaliserende virkning”*. Selvom Daniella ikke direkte betoner, at tosprogsbetegnelsen leder til mangelforståelser af børnene, adresserer hun alligevel, at kategorien ”tosprogede børn” virker misvisende og generaliserende, da der heri foreligger nogle forestillinger om, at børnene behersker to sprog, selvom dette måske ikke er tilfældet. Tilstedeværelsen af konfliktende fortolkningsrepertoires tydeliggør

hermed, at kategorien ”tosprogede børn” ikke er en neutral, sproglig betegnelse, ligesom Kofoed (2011) påpeger.

Når Carsten og Daniella anvender konfliktende fortolkningsrepertoarer relateret til ”tosprogethed” kan dette være et udtryk for, at der hersker større normative forståelser, som krydser klinger (jf. Tanggaard, 2003) og dyster om, hvordan kategorien tosprogede børn skal forstås, og hvilken social funktion denne har i praksis: Udgør tosprogs-kategorien en nøgtern, sproglig betegnelse, eller er denne en aktiv medkonstruktør i relation til at udbrede generaliserende forståelser af etniske minoritetsbørn, som problematiske Andre. Eftersom dette speciale skrives ud fra en socialkonstruktivistisk ramme, er målet ikke at afgøre, hvorvidt den ene forståelse af tosprogethed forekommer mere ”sand” end den anden, men derimod at vise, at sproget konstruerer virkeligheden snarere end at gengive den neutralt (jf. Matthisen & Ovesen, 2020, p.124). Desuden er det væsentligt at bemærke at disse konfliktende opfattelser knytter sig til historiske kampe relateret til opfattelser af ’de Andre i skolen’, hvilket tidligere blev introduceret i afsnit 5.0 samt 7.0. Efter at have foretaget en diskussion af relevante dele af analysen, vil der i følgende afsnit præsenteres en metodisk diskussion af specialets gyldighed og begrænsninger.

12.3 Undersøgelsens gyldighed

I kvalitative undersøgelser er det væsentligt at forskeren tilsigter gennemsigthed samt gyldighed i sine undersøgelser (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I nærværende speciale har jeg derfor søgt at fremme gennemsigtheden ved kontinuerligt at beskrive de metodiske-og etiske overvejelser relateret til undersøgelsen. I afsnit 10.7.1 fremgår tillige en specificering af mit perspektiv (Tanggaard & Brinkmann, 2020), hvor jeg har søgt at tydeliggøre min forforståelse omkring emnerne: etnicitet, PPR og skoleliv med bestræbelse på at øge gennemsigtheden i undersøgelsen.

Ydermere hævder Jørgensen og Phillips (1999), at diskursanalysers gyldighed afhænger af analysens sammenhæng. Med analysens tematiske inddeling har jeg for søgt at organisere og skabe sammenhæng med udgangspunkt i specialets problemformulering. Ud fra kodningsprocessen er analysens temaer organiseret således: at Tema 1 illustrerer, at PPR-psykologerne forsøger at levere kontekstsensitive, kultur-

inddragende-og historiskorienterede indsatser med udgangspunkt i en konsultativ tilgang. I Tema 2 og Tema 3 blev det imidlertid fremhævet, at sådanne indsatser udfordres af assimilerende skolepraksisser og psykiatriske diskurser. Tema 4 indikerer, at selvom PPR-psykologer har fælles ambitioner om at bryde med strukturel assimilering og psykiatisering, operer de med forskellige forståelser af etniske minoritetsbørn. PPR-psykologerne anvender derfor betegnelser såsom: 'børn med anden kulturel baggrund', 'tosprogede børn' og 'udenlandske børn'. Tema 5 viser imidlertid, at selvom PPR-psykologerne har forskellige forståelser af etniske minoritetsbørn, forsøger de at modvirke chanceulighed ved at indtage en ekspertposition i PPR's tværfaglige organisering, selvom dette bryder med idealet om den konsultative tilgangs flade samarbejdsstruktur. Jeg har således søgt at skabe en sammenhængende analyse, hvilket ifølge Jørgensen og Phillips (1999) er afgørende for analysens troværdighed, gyldighed og kvalitet. Ydermere understreger Tanggaard og Brinkmann (2020), at den kvalitative forsker bør tilsinke kohærens i sine undersøgelser. I nærværende undersøgelse er der tilstræbt kohærens ved at harmonere: specialets problemformulering, socialkonstruktionistiske afsæt, diskursive analysetilgang og anvendt forskningslitteratur, hvilket har resulteret i ovenstående analytiske fund.

12.4 Undersøgelsens begrænsninger

I diskurspsykologiske undersøgelser foretrækkes det ofte, at forskeren benytter *naturligt forekommende materiale* som forekommer virkelighedsnært (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 127; Potter, 2012, p. 126). Potter og Wetherell (1987, p.162) begrundet anvendelsen af naturligt forekommende materiale med, at disse er produceret uden for forskerens indflydelse, og dette er frugtbart i henhold til at få indsigt i kompleksiteten og variationen af diskurser. Forskerne ekspliciterer i forbindelse hermed:

“Traditionally, one of the most important advantages of collecting naturalistic records and documents is the complete absence of researcher influence on the data. Transcripts of everyday conversation, news reports, scientific papers, letters and official documents, are features of the social fabric that the researcher has had no part in producing (...) For example, a person may offer a specific, limited version of their world in an interview compared to their writings or their unstructured conversations with their peers” (Potter & Wetherell, 1987, p. 162)

Af etiske hensyn har det ikke været muligt at få adgang til pædagogisk psykologiske vurderinger af et etnisk minoritetsbarn eller lignende, som ville udgøre et mere naturligt empirisk materiale. Imidlertid argumenterer Halkier (2016) for, at fokusgrupper er velegnede til at belyse normative, selvfølgelige repertoires om et givent emne eller fænomen. Hertil uddybes, at sådanne repertoires ofte kan forekomme tavse eller implicite. Halkier fremhæver i forbindelse hermed, at fokusgruppeinterview muliggør at implicite repertoires kan komme frem i lyset da: ” (...) deltagerne får mulighed for at ”tvinge” hinanden til at være diskursivt eksplicite i deres forhandlinger med hinanden” (Halkier, 2016, p.10). Ligeledes hævder Livingstone og Lunt (1996, p.83), at fokusgrupper er særlige anvendelige til diskursanalyser, da gruppeprocesserne kan belyse tilstedeværelsen af: konfronterende, forskellige eller modsættende diskurser deltagerne imellem. I tråd hermed argumenterer Potter og Wetherell for, at interview-formatet ligeledes egner sig til diskursanalyser:

“Although naturalistic records, documents and transcripts of conversations have a number of advantages, interviews have the virtue of allowing the researcher room for active intervention. In particular, they enable the researcher to deliberately question an entire sample of people on the same issues, giving greater comparability in responses (...)” (Potter & Wetherell, 1987, p.163).

Selvom jeg ikke har haft mulighed for at observere PPR-psykologerne i praksis, eller analysere mere naturligt forekommende materiale, har jeg alligevel søgt at tilrettelægge fokusgruppeinterviewene således, at samtalen mellem psykologerne var så naturlig som mulig. Fokusgruppeinterviewene blev derfor afholdt på de respektive PPR-kontorer. Yderligere var det fremtrædende, at fokusgruppeinterviewene bar præg af uformel verbalisering, hvor forskellige ytringer og perspektiver kom til udtryk i et mere hverdagsnært sprog⁹. De uformelle rammer har således resulteret i social interaktion blandt deltagerne, som forekommer mere naturlig og virkelighedsnær taget omstændighederne i betragtning.

Afslutningsvist er det væsentligt at fremhæve, at nærværende speciale ikke beskæftiger sig med børneperspektiver, forældreperspektiver eller lærerperspektiver relateret til etniske minoritetsbørn i PPR. Der undersøges heller ikke, om PPR-psykologerne benytter andre fortolkningsrepertoire i forskellige sociale praksisser (med andre kol-

⁹ Under fokusgruppeinterviewene blev der f.eks. bandet, benyttet almene ordsprog og grint.

legaer i PPR, til møder uden forældre og til møder med etniske minoritetsfamilier m.v.). Imidlertid er der en række etiske forhold, som må medtænkes, hvis sådanne undersøgelser skal sættes i værk. I sådanne undersøgelser vil der være mange parter involveret. Hertil kan man forestille sig, at problemstillinger relateret til etniske minoritetsfamilier i PPR ofte er sårbare og skrøbelige. Af litteraturen fremgår det yderligere, at de etniske minoritetsfamilier ofte befinder sig i marginaliserede positioner (Matthiesen & Ovesen, 2020). Disse forhold øger kompleksiteten i at levere forsvarlig, etisk forskning på området, som medtænker førnævnte perspektiver. Under de rette etiske forhold kan disse forskellige perspektiver imidlertid være interessante at undersøge nærmere i fremtidige forskningsprojekter.

13.0 Konklusion

I nærværende speciale har jeg været interesseret i at undersøge, hvilke forståelser af etniske minoritetsbørn de medvirkende PPR-psykologer anvender, og hvilken betydning disse forståelser har for de indsatser, der leveres i sagsarbejdet i PPR.

For at besvare specialets problemformulering er der udarbejdet en diskurspsykologisk analyse af to fokusgruppeinterview hvor seks PPR-psykologer, fra to forskellige PPR-organisationer, har medvirket. Endvidere består specialets analyse af fem sammenhængende temaer, som har til formål at besvare specialets problemformulering. De fem identificerede temaer er følgende: Tema 1: En kulturinddragende pædagogisk-psykologisk praksis, Tema 2: Modstand og farvede magtdynamikker i uddannelsessystemet, Tema 3: Børn, diagnoser og psykiatri, Tema 4: Børnene med de mange betegnelser og Tema 5: Psykologen som forandringsaktør. Af analysen kan det udledes, at PPR-psykologerne benytter forskellige begrebsmæssige forståelser af etniske minoritetsbørn, hvilket afspejler sig i brugen af terminologi. I forlængelse heraf anvender PPR-psykologerne følgende betegnelser om børn med anden etnisk herkomst end dansk: børn med anden kulturel baggrund, udenlandske børn, børn fra X land og tosprogede børn. Disse betegnelser adskiller sig fra hinanden ved at vægte: børns kultur, børns ophav og børns sproglighed som markører, der adskiller etniske minoritetsbørn fra etnisk danske børn. Med afsæt i specialets analyse kan det pointeres, at selvom PPR-psykologerne har forskellige begrebsmæssige forståelser af etniske minoritetsbørn, forsøger de alligevel at praktisere en konsultativ tilgang, hvor

indsatserne, der leveres i PPR, tilrettelægges ud fra kontekstuelle, relationelle og historiske forhold. Tilmed operer majoriteten af PPR-psykologerne med det komplekse kulturbegreb, hvor der er fokus på aktørens autonomi for at undgå et fastlåst perspektiv, hvor ”deres kultur” bliver rationalet bag handling. Imidlertid er diskursen om kulturel andethed til rådighed i den pædagogisk-psykologiske praksis. Denne diskurs konstruerer og reproducerer essentialistiske forståelser af etniske minoritetsbørn og deres familier. Af analysen kan det yderligere udledes, at PPR-psykologerne i komplekse -og udfordrende sagsforløb benytter den tilgængelige diskurs om kulturel andethed til at holde afstand fra kontroversielle holdninger udtrykt af etniske Andre eller til at rationalisere, hvorfor samarbejdet med etniske minoritetsfamilier udgør et uløseligt problem.

Ydermere er det væsentligt at fremhæve, at PPR-psykologerne anvender forskellige forståelser af etniske minoritetsbørn. Selvom psykologernes måde at omtale etniske minoritetsbørn adskiller sig, operer flere af psykologerne med en social retfærdighedsdiskurs, som søger at øge chancelighed blandt skoleelever. Endvidere bestræber PPR-psykologerne sig på at bidrage til et skolesystem som omfavner flerkulturelle væremåder. Analysen viser imidlertid, at PPR-psykologernes ambitioner, om øget kulturinddragelse og chancelighed i grundskolen, møder modstand af dominerende, psykiatrisøgende diskurser og assimilerende skolepraksisser. Som respons herpå bestræber psykologerne sig derfor på at opnå en position som ’ekspert’ i PPR’s tværfaglige organisering, for at præge indsatserne der leveres i en kontekstsensitiv-og socialt retfærdig retning.

Afslutningsvist er det væsentligt at pointere, at arbejdet med etniske minoritetsbørn kan være sårbart og skrøbeligt at undersøge, da den politiske debat herom er polariseret og betændt. Imidlertid vil jeg argumentere for, at sådanne forhold ikke må afholde hverken forskere eller praktikere fra at beskæftige sig med emner relateret til: etnicitet, uddannelse og PPR. Med dette speciale håber jeg, at læseren har fået indsigt i kompleksiteten af at arbejde med etniske minoritetsbørn i pædagogisk-psykologisk praksis, og at læseren har fået indblik i, at dette arbejde taler ind i mange af de samme problemstillinger, der ellers eksisterer i PPR såsom: psykiatisering af børn, socioøkonomisk ulighed og ulige magtforhold mellem individorienterede-og konsultative tilgange i PPR.

Litteraturliste

- Als Research (2012). *Udfordringer I arbejdet med etniske minoritetsbørn i PPR-systemet*. København.
- Axelsen, M. L. (2018). *Etniske minoritetsbørn i PPR-psykologens konsultative virke*. Aalborg Universitet. Studenterspeciale.
- Berliner, P. (1997). Kultur – Adskillelse eller dialog. In: Arenas, J.G., (Ed.), *Interkulturel psykologi* (pp.27-41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Beuchert, L., Christensen, V. T, & Jensen, S.V (2020). PISA Etnisk 2018: PISA 2018 med fokus på elever indvandrerbaggrund. VIVE – Det Nationale Forsknings – og Analysecenter for velfærd. VIVE Rapport. Sidst tilgået d. 05/3-2023. Kan tilgås på følgende:
- <https://www.vive.dk/media/pure/mxj39pz4/4184497>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. In: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (Eds), *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. udg., pp.581-600). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2011). Socialkonstruktionisme og diskurspsykologi. In: Karpatschof, B. & Katzenelson, B. (Eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori*. København (2. udg., pp.412-432). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. udg., pp.15-28). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution* (pp. 11-46, 196-206). København: Hans Reitzels Forlag.

Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. (2. ed., pp.1-28). Routledge.

Børne-og undervisningsministeriet. (2022). *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. Sidst tilgået d. 12/5-2024.
Hentet fra:

[220906organisering-af-folkeskolens-undervisning-af-tosprogede-elever.pdf \(uvm.dk\)](#)

Christiansen, F. S. (2012). *PPR og den etniske minoritetselev – en overset udfordring*. Aalborg Universitet. Studentspeciale.

Crozier, G. (2001). Excluded Parents: The deracialization of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*. Vol. 4 (4), 329-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613320120096643>

de Coninck-Smith, N., Rasmussen, L. R. & Vyff, I. (2015). Da skolen blev alles. Tiden efter 1970 (bind 5., pp. 300-319). In: C. Appel og N. de Coninck-Smith (Eds.), *Dansk Skolehistorie, Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Aarhus Universitetsforlag.

Egelund, N. (2014). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for 15-16-årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. E-bog.

Friberg, Z. (2010). Skolespredning? Unge Pædagoger. Nr. 3, 4-14

Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus, & P. Rabinow (Ed.), *Beyond structuralism and hermeneutics* (2 udg., pp. 208-226). University of Chicago.

Graff, L., Nüchel, C. & A. S. Møller Sparre, A. (2021). Psykolog i PPR: *Guide til praksis* (pp. 19-31). Akademisk Forlag.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering* (pp.47-74). Roskilde Universitetsforlag.

- Gilliam, L. (2008). Balladens fornuft. *Ungdomsforskning*, (1-2), 25-35.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn* (pp. 53-94, 141-192). Aarhus Universitetsforlag.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. udg., pp.167-184). Hans Reitzels Forlag: København.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2004). *Det fleksible fællesskab* (pp.55-76). Aarhus universitetsforlag.
- Hervik, P. (1999). (Ed.), *En generende forskellighed. Danske svar på den stigende multikulturalisme*. Hans Reitzels Forlag.
- Hervik, P. (2021). Sådan er det bare: *antropologiske perspektiver på oplevelser og reaktioner på racialisering i Danmark* (pp. 121-165). Klim.
- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. (2010). *Education of ethnic minority children in Denmark. Monocultural hegemony and counter positions*. Intercultural Education, 21(2), 137-151.
DOI: <https://doi.org/10.1080/14675981003696271>
- Husein, N. (2023). Mellem stigmatisering og ingenmandsland. In Khawaja, I. & Lagermann, C. L. (Eds.), *(Farve)blinde vinkler: om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis* (pp.127-145). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Højholt, C., & Rønn Larsen, M. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed – om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift*. 58(2). 38-22.
- Haas, C. (2002). Det flerkulturelle Danmark og identitetspolitik i det danske uddannelsessystem. In: Asterisk, Nr. 6. (p. 12-13).

- Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2015). Hvad er viden skabsteori? In: Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori* (pp.13-36). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B., Tranæs., T. (2017). PISA Etnisk: Kvalifikationer i læsning, matematik og naturfag. In. *Indvandrere og det danske uddannelsessystem* (pp.64-89). Rockwool Fondens Forskningsenhed og Gyldendal.
- Jensen, K. S. (2019). "*Danskerne er rige og bor i villaer, de andre bor i blokkene*": En kvalitativ undersøgelse af ulighed i en etnisk blandet folkeskolesammenhæng. Aarhus BSS. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode* (pp. 9-33, 105-142). Roskilde: Samfundslitteratur.
- Khawaja, I. & Lagermann, C. L. (2023). *(Farve)blinde vinkler: om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kierkegaard, S. & Klitmøller, J. (2017). *Når forskellighed handler om mere end etnicitet – En kritik af en forskningstendens i etnisk blandede uddannelseskontekster*. Nordiske Udkast, 45(2), 3-23
- Klai, E. (2023). Et blik på (mis)repræsentationer af Danmarks koloniale fortid. Dekoloniale handlemuligheder som en del af pædagogisk praksis. In Khawaja, I., & Lagermann, L. (Eds.), *(Farve)blinde vinkler: om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis*. (pp.211-238). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kofoed, J. & Larsen, J. (2010). Kapitel 1: Københavnermodellen for integration. In Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J. & Torre, A. (Eds.), *Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration*. DPU. Aarhus Universitet.

- Kofoed, J. (2011). Race, etnicitet, nationalitet, tosproget – hvad taler vi om? *Københavnstudier i tosprogethed*, bind 61.
- Krag, H. (2007). *Mangfoldighed, magt og minoriteter*. Introduktion til minoritetsforskningens teorier. (pp. 11-33, 34-58). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3 udg., pp.19-42, 235-248). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L.C & Khawaja. (2022) *Gode intentioner er ikke nok: opgør med fem myter om racisme, diversitet og etniske minoriteter i pædagogisk praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lagermann, L. C. (2023a). Kritisk farvebevidst pædagogik i skolen. In Khawaja, I. & Lagermann, C. L. (Eds), *(Farve)blinde vinkler: om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis* (pp.147-168). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lagermann, L. C. (2019). *Farvede forventninger*. (Vol.13). Aarhus universitetsforlag.
- Lagermann, L. C. (2023b). *Socialt retfærdig pædagogik i teori og praksis* (pp. 19-26, 47-54). Hans Reitzels forlag.
- Latour, B. (2000). When things strike back: a possible contribution of ‘science studies’ to the social sciences. *British Journal of Sociology*. No. 5, 107-123. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00107.x>
- Livingstone, S. & Lunt, P. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, 46(2), 79-98
- Matthiesen, N. C. L., & Ovesen, M. S. (2020). *Skole-hjem-samarbejde med etniske minoritetsfamilier* (pp. 11-23, 23-47, 117-147). Klim.

- Matthiesen, N. C. L. (2017). "Føler du dig som dansker, Bilaal?": En analyse af kategoriseringsdynamikker i en dansk fjerde klasse. *Barn- forskning om barn og barndom i Norden*, 35 (2-3) DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v35i2-3.3671>
- Meyers, A.B. Meyers, J., Graybill, E.C, Proctor, S.L & Huddleston, L. (2012) Ecological Approaches to Organizational Consultation and System Change in Educational Settings. *Journal of educational and Psychological Consultation*, 22 (1-2): 106-124. DOI:[10.1080/1047/4412.2011.649649](https://doi.org/10.1080/1047/4412.2011.649649)
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter* (pp. 27-38). Hans Reitzels Forlag.
- Musaeus, P. (2002). Anmeldelse af Halkier (2002). Fokusgrupper. Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.
- Ovesen, M.S. (2010). PPR's bidrag i skole-hjem-samarbejdet med forældre til tosprogede elever. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr. 6.
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 119-138). American Psychological Association Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London Sage.
- Phillips, L. (2020). Diskursanalyse. In: Brinkmann, S & Tanggaard, L. (Eds), *Kvalitative metoder – en grundbog*. København (3. udg., pp.377-406). Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. (2022). *Køn, etnicitet og skoleliv*. (2. udg.). Forlaget Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2000). Hvorfor hænger de "tyrkisk-kurdiske" drenge ud ved bænken langs skolemuren. *Unge pædagoger*. Nr. 5, 1-18.

- Strand, H. (2005). Nye tanker og praksisformer i PPR-arbejdet. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. 42 (5-6) (pp. 695-709).
- Skytte, M. (2016). *Etniske minoritetsfamilier og Socialt Arbejde* (4. udg., pp. 115-148). København: Hans Reitzels Forlag.
- Stæhr, H.A & Hedegaard, M. (2020). Psykologens konsultative arbejde med observationer i PPR med fokus på opbygningen af fælles succesmål. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*. Årg. 57, Nr. 2. (14)
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015) *Pædagogisk-psykologisk praksis – mellem psykometri, konsultation og inklusion* (pp. 19-34, 37-70). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020) Kvalitet i kvalitative studier. In: Brinkmann, S. Tanggaard, L. (Eds.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. udg., pp. 657-670). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, P. L. (2003). *Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger: Når lærlingens og forskerens veje brydes*. In: Nordisk pædagogik vol. 23 (1), 21-31.

Litteratur i alt: 2.725 sider

Internetartikler:

- Andersen, O. L. (2004). Magnetskoler fra USA til Hvidovre. Hentet fra: [Magnetskoler fra USA til Hvidovre \(berlingske.dk\)](https://berlingske.dk/magnetskoler-fra-usa-til-hvidovre). Sidst tilgået d. 5/3-2024.
- Ejsing, J. (2017). Enormt antal af tosprogede elever udfordrer fagligheden. Hentet fra: [Enormt antal tosprogede elever udfordrer fagligheden \(berlingske.dk\)](https://berlingske.dk/enormt-antal-tosprogede-elever-udfordrer-fagligheden). Sidst tilgået d. 13/03-2024