

”Når vi ikke taler samme sprog...”

- Et studie af det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen



Kandidatuddannelsen i socialt arbejde

Sarah Eybye Jensen & Line Brix Madsen

Antal anslag: 236.714

Vejleder: Mia Arp Fallov

FORORD

Forordet til dette speciale var ikke et forord, der på forhånd var tiltænkt som en del, der skulle indgå i specialet. Men med en lang og slidsom proces i bagagen og med mange mennesker til at bakke det op, fortjener specialet alligevel sit eget lille forord. Arbejdet med dette speciale har på en gang været hårdt og særdeles udfordrende, men samtidig en spændende og gribende proces, som vi på mange måder også føler os privilegeret over at få lov til at udfolde.

Vi har fået en urolig stor opbakning til specialet og havde ikke kunne skive det uden den velvillighed og åbenhed, som vi er blevet mødt med, specielt på Skolegades Skole. Skolegades Skole har åbnet skolen for os og givet os lov til at få fuld indsigt i dagligdagen på skolen og i asylklasserne, hvorfor der skal lyde et kæmpe tak fra os til skolen og ikke mindst lærerne i asylklasserne – I er dette speciales fundament og repræsentanter for en empiri, der har betaget os og givet specialet værdi.

Vi vil derudover også takke hinanden – fordi vi i sidste øjeblik overbeviste hinanden om, at det blev bedst, når vi var to. Vi har uden tvivl været hinandens støtte og har komplimenteret hinanden på bedste vis hele vejen igennem. En stor tak skal der selvfølgelig også lyde til venner og familie for deres overbærenhed og tålmodighed i denne tid – vi ved, at vi skylder tid og nærvær.

Sidst men ikke mindst skal der lyde en stor tak til vores vejleder Mia Arp Fallov, der med sin ro og (tid tider udfordrende) inspiration har guidet os igennem og givet os tro på os selv.

Sarah og Line



Abstract

This study results from the fact, that today an increasing number of asylum-seeking children are educated in the Danish primary school, which must be considered a special task. Overall, there is a political notice, which sets the scene for what this education should include. At the same time it is up to each school to organize this education and set specific goals for it. The purpose of this study is, in consequence, to examine how the social inclusion work is practiced in schools and in extension the opportunities and limitations associated herewith.

To address our issue we have utilized empirical material gathered through observations and interviews with a background in a specific case. The material will be analyzed on the basis of Luhmann's systems theory, which assumes that there are social systems that create and reproduce themselves by means of a distinction between system and environment. This assumes that the school is a social system and that asylum classes is a subsystem herein that through observation creates and defines itself, so as to develop its own function orientation. Through a second-order observation of the asylum classes as a social system we can apply Luhmann's concepts and theory to explain how the system acts through communication and what explanations may lie behind.

Our analysis is divided into three parts, each of which highlights different aspects of the social inclusion work and also works in on each other and must be considered in context.

The results of our analysis show that teachers observe asylum children from different problem identifications, which forms the framework for the social inclusion work and asylum classes as a system. The social inclusion work is particularly aimed at creating good inclusion conditions for asylum children in the society through education and vocational training.

Teachers relate their work to the outside world's communication, which they not only observe, but often take into account when making decisions about their own practice. This inhibits asylum classes in developing their own function orientation, since the system is often swallowed up by the outside world's communication. Asylum classes have not been able to create a language and foundation of their own, which enables them to communicate about their own practices, and hence they struggle to define themselves and reflect on their own practice and thus often relates to the surrounding environment's communication.

Our analysis also shows, that asylum classes are considered a separate project at the school, which cannot be related to the communication in the "normal classes", hence the possibilities of cooperating on social inclusion work is diminished.

Our final conclusion is that systems theory provides a new perspective on the social inclusion work with asylum seeking children in the elementary school, which can contribute to creating development and change through communication and reflection.

Indhold

Kapitel 1 - Indledning.....	4
1.1 Problemfelt	5
1.1.1 Asylpolitikken i Danmark	6
1.1.2 Asylbørn.....	7
1.1.3 Asylbørnenes rettigheder	9
1.1.4 Risikofaktorer forbundet med at være asylbarn	10
1.1.5 Asylbørn i folkeskolen.....	12
1.2 Problemformulering	14
1.3 Begrebsafklaring	15
1.4 Præsentation af og indføring i feltet	15
Kapitel 2 - Socialt inklusionsarbejde i folkeskolen.....	18
Kapitel 3 - Vores position for erkendelse	21
Kapitel 4 - Specialets teoretiske fundament	23
4.1 Indføring i systemteorien	23
4.1.1 Kommunikation	24
4.2 Det funktionelt differentierede samfund	25
4.3 Organisationer	26
4.4 Funktionssystemer	28
4.4.1 Uddannelsessystemet	28
4.4.2 Hjælpesystemet.....	30
4.4.3 Det politiske system	31
4.5 Overvejelser i forhold til teorivalg.....	31
Kapitel 5 - Analytiske begreber	33
5.1 Problemidentifikation og problemhåndtering	33
5.2 Inklusion og eksklusion.....	34

5.3 Latens	36
5.4 Refleksion	37
Kapitel 6 - Indsamling og bearbejdning af empiri.....	38
6.1 Indsamlingsprocessen	38
6.2 Metode	39
6.3 Casestudie	40
6.3.1 Generaliserbarhed.....	40
6.4 Metodekombination.....	41
6.5 Observation	42
6.5.1 Observationsstudiets typologier	43
6.5.2 Håndtering af vores observationer.....	43
6.6 Interview.....	44
6.6.1 Gruppeinterview.....	45
6.6.2 Interviewguide.....	45
6.6.3 Transskribering	45
6.7 Bearbejdning af vores empiri	46
Kapitel 7 - Analysestrategisk udgangspunkt.....	47
Kapitel 8 - Analysedel 1: Hvordan iagttager lærerne asylbørnene og hvilke muligheder for inklusion giver det?.....	50
8.1 De sårbare børn	50
8.2 De tilpasningsdygtige børn	52
8.3 Børn som "marionetdukke"	54
8.4 De uønskede børn	56
8.5 Opsamling.....	60
Kapitel 9 - Analysedel 2: Hvordan håndteres det sociale inklusionsarbejde?.....	62
9.1 Det dannende inklusionsarbejde.....	62
9.2 Det faglige inklusionsarbejde	64

9.3 Socialt inklusionsarbejde gennem kommunikationstilslutning	65
9.4 Kommunikation og dets betydning for det sociale inklusionsarbejde	68
9.5 "Svingdøren"	70
9.6 Opsamling	72
Kapitel 10 - Analysedel 3: Muligheder og begrænsninger	74
10.1 Opstartsfasen og dens betydning	74
10.2 lagttagelse af system/omverden distinktionen	79
10.3 Opsamling	86
Kapitel 11 - Konklusion	87
11.1 Anbefalinger	92
Kapitel 12 - Perspektivering	93
Referenceliste	95

Kapitel 1 - Indledning

Hver dag flygter mennesker på tværs af landegrænser i et forsøg på at nå til et andet land og en bedre fremtid. Heriblandt er der mange børn, der enten rejser alene eller med deres forældre.

Disse børn, også kaldet asylbørn, har ofte traumatiske oplevelser med i bagagen og kan samtidig nemt blive fanget i en venteposition i forhold til at få afklaret, hvor i verden de skal opbygge deres fremtid. Asylbørn kan derfor ses som særlig sårbare gruppe, både på grund af tidligere oplevelser, men også på baggrund af den position, de har i det land, hvor de søger asyl.

Der har i de senere år været en stigende forskningsmæssig interesse for både børn og voksne asylansøgere liv og trivsel på de danske asylcentre, og der er således udarbejdet flere forskellige undersøgelser, som beskriver asylansøgere hverdagsliv og vilkår på asylcentre¹.

Imens børnene befinder sig på asylcentre i Danmark, skal de ifølge lovgivningen tilbydes særlig tilrettelagt undervisning, på samme niveau og i samme omfang som danske børn, enten på asylcentre eller i asylklasser i folkeskolen jf. *Bekendtgørelse om undervisning og aktivering mv. af asylansøgere m.fl. skal asylbørn deltage*. Flere af de førnævnte undersøgelser påpeger, at netop skolen har en positiv betydning for asylbørnenes oplevelse af sammenhæng i hverdagen, deres daglige trivsel og fremtidsmuligheder. Folkeskolen må dermed anses for at være en central arena i asylbørnenes hverdag.

Det er asylcentrenes ansvar at tilbyde undervisning enten på asylcentre eller udlicitere det til de lokale folkeskoler. Der er dog fra politisk side ikke lavet yderligere retningslinjer eller handleplaner for, hvad undervisningen nærmere skal indeholde og pege frem mod. Der findes desuden ingen strategier eller vejledning i forhold til, hvordan man som folkeskole tager imod og håndterer denne gruppe børn bedst muligt. Dette til trods for, at skolen forskningsmæssigt viser sig at være en betydningsfuld aktør for asylbørn og deres fremtid.

I forbindelse med, at asylbørn placeres i en institutionel ramme som den danske folkeskole, har vi en formodning om, at der må være nogle særlige udfordringer, men også muligheder forbundet hermed.

Dette speciale omhandler det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen. Et arbejde, der er påvirket af; En institutionel ramme med forskelligrettede interesser og en historisk kontekst, hvor

¹ Eksempelvis SFI 2006, Gregersen 2011 og Vitus & Nielsen 2011.

uddannelse og faglighed i højere grad prioriteres. Dette skal forenes med en målgruppe, der kan have særlige behov, men også ressourcer, og derfor skal håndteres anderledes, for at blive inkluderet i både folkeskolen og samfundet som en helhed.

Vi ønsker at undersøge, hvordan det sociale inklusionsarbejde udføres i praksis af lærerne og i denne forbindelse, hvilke muligheder og begrænsninger der kan iagttages i forhold til lærernes praksis. Vores fokus vil alene være på lærerne som aktører i det sociale inklusionsarbejde og skolen som ramme herfor. Besvarelsen af dette speciale giver ikke et entydigt svar på, hvordan folkeskolen bør handle i forhold til det at have asylbørn. Men det kan bidrage til at belyse, hvilke muligheder og begrænsninger der er forbundet med det sociale inklusionsarbejde, samt hvordan dette praktiseres i en allerede eksisterende organisation.

Til denne analyse har vi valgt at inddrage Niklas Luhmanns systemteori, idet den kan medvirke til at finde begreber og ord, således vi kan begribe og sætte ord på, hvad der er i verden omkring os (Nielsen & Vallentin 2003: 161). Luhmann har skabt en teori om sociale systemer, der kan blotlægge hele sociologiens genstandsområde og som kan indkalkulere både integration og konflikt, orden og forandring og struktur og proces (Kneer & Nassehi 1997: 41). På baggrund af dette, og med hans interesse for sammenhængen mellem *problemer* og *problemløsninger*, mener vi, at hans teoriapparat er anvendeligt for dette speciale.

Specialet tager udgangspunkt i en konkret case; Skolegades Skole i Brønderslev, hvor de har haft asylbørn siden 1. januar 2013, hvormed dette er en forholdsvis ny opgave for skolen og lærerne.

Vi ønsker med dette speciale at bidrage med analyser, der kan skabe inspiration og faglig debat omkring håndteringen af opgaven med at undervise asylbørn i folkeskolen.

1.1 Problemfelt

I det følgende vil vi skitsere nogle af de nationale og internationale hensyn og udfordringer, der såvel historisk som i dag omgiver og har betydning for asylansøgere, der kommer til Danmark. Vores fokus heri vil hovedsageligt være centreret omkring børnene og deres rettigheder i det danske samfund. Herudover vil vi forsøge at beskrive de omstændigheder asylbørn lever under og til sidst hvilken betydning folkeskolen som institution kan have for asylbørn.

1.1.1 Asylpolitikken i Danmark

Rammerne for asylbørn og deres familiers liv er i særdeleshed politisk bestemte, hvorfor politiske beslutninger har betydning for, og indflydelse på, børnenes liv og fremtid (Vitus 2011a: 12).

Der er de seneste årtier sket en markant diskursændring i dansk asylpolitik. I begyndelsen af 1970'erne havde Danmark en meget liberal udlændingepolitik med fokus på rettigheder og hensynet til asylansøgeren. Der er dog sket et radikalt skifte gennem tiden. Den nuværende udlændingepolitik er en af de mest restriktive i EU og den har flyttet fokus fra beskyttelse af individuelle rettigheder til beskyttelse af nationalstaten (Gammeltoft-Hansen & Whyte 2011: 152). Tidligere kaldte man folk, der var på flugt, for *flygtninge*, men i dag omtales de ofte som *asylansøgere*. I betegnelsen flygtning er det mere indforstået, at årsagen til at søge ophold i et andet land, er legitim (Vitus 2010). Dette afspejler den diskursændring, der har været i forhold til den juridiske, sociale og politiske tilgang til mennesker, der søger asyl i et andet land. I forlængelse heraf har begrebet sikkerhed, specielt efter 11. september 2001, på mange punkter ændret sig fra at være noget man tilbød folk, der var på flugt, til at være noget, der skulle sikre nationalstaten mod den udefrakommende trussel, nemlig asylansøgeren. Denne restriktive indsats afspejles i statistikken, hvor antallet af asylansøgere i EU er gjort op. Statistikken viser, at Danmark siden 2008 i gennemsnit har modtaget omkring 4000 asylansøgere om året, hvorimod Norge har modtaget omkring 10.000. Sverige topper uden sammenligning listen og har siden 2008 modtaget op til 30.000 asylansøgere om året (Webkilde 1). Asylansøgerne er de seneste år primært flygtet fra Somalia, Afghanistan og Irak (Ibid.).

I 2005 begyndte medierne at rette en kritik mod den restriktive udlændingepolitik og mod forholdene for asylbørn og deres familier på danske asylcentre. Der blev fortalt baggrundshistorier om familierne og sat ansigter på asylbørn. De var dermed ikke længere blot tal i statistikker, men virkelige mennesker. Dette bevirkede, at asylbørns levevilkår kom på den politiske dagsorden, og der blev iværksat flere undersøgelser af børn og deres familiers forhold på asylcentre, som viste en tilværelse, der var præget af forældre med psykiske lidelser, beskedne indkvarterings forhold og begrænsede fremtidsudsigter (Vitus 2011a: 11-12). Undersøgelsernes resultater blev brugt i den politiske debat og bidrog antagelig til, at asylbørn og deres trivsel blev et centralt tema ved folketingsvalget i 2007. Debatten førte dog ikke til væsentlige lovændringer, men er stadig et emne, der med jævne mellemrum debatteres.

I 2012 er der fremlagt en ny politisk aftale på asylområdet; *Øget fokus på udrejse – nye muligheder for asylansøgere*, hvori der igen er sat fokus på en mere human dansk asylpolitik. Aftalens primære

fokus er centreret omkring to ting; At asylansøgere 1) i højere grad får mulighed for at bosætte sig udenfor centrene og 2) får adgang til arbejdsmarkedet, hvilket skal medføre bedre inklusionsmuligheder og forbedret livsvilkår. Dog er det en forudsætning, at asylansøgerne samarbejder i forhold til oplysningen af deres sag, og for de afviste asylansøgere, om egen hjemsendelse (Regeringen 2012). Den humanitære del er således tæt knyttet til den sanktionerende del omkring samarbejde og hurtig hjemrejse.

Ovenstående vidner om den kontekst, som har betydning for, hvordan vi betragter asylansøgere. Vi finder det videre relevant at uddybe asylbørnenes livsvilkår og den særlige situation, som de befinder sig i.

1.1.2 Asylbørn

Børn, der søger asyl, har ofte et meget anderledes liv, end danske børn, da de befinder sig i en helt særlig livssituation. For det første kan de allerede inden flugten fra deres hjemland have haft særdeles ubehagelige oplevelser, som i sig selv kan mærke dem for livet. Det kan være krig, sult, ekstrem fattigdom, at de er blevet udsat for vold eller har set andre blive det.

Selve flugten er ofte forbundet med uvished og en generel utryghed, specielt for børnene. Det at være asylbarn betyder, at man mindst én gang i livet er blevet revet ud af hverdagens vante omgivelser og dermed har forladt venner, familie og personlige ejendele. Mange af børnene har været udsat for sådan et opbrud flere gange i deres liv, idet familien ofte har været på flugt gennem længere tid og dermed har boet i et eller flere lande undervejs (Shapiro og Christiansen 2011: 47).

Efter selve flugten fra hjemlandet føler mange asylansøgere et vist overskud, når de kommer til Danmark eller et andet land. De er ikke længere på flugt og de har overlevet en lang rejse. Dette overskud kan dog hurtigt forsvinde efter noget tid i et asylcenter. En af de mest traumatiserende oplevelser ved opholdet på et asylcenter er, at asylansøgerens liv sættes på standby. Mange bliver passive og oplever en hverdag uden det store indhold, nogle bliver deprimerede og andre får en psykisk lidelse. Det resulterer i, at børnene tilbringer en del af deres barndom i et miljø, hvor mange af de voksne kan være psykisk ustabile og have en uhensigtsmæssig adfærd, der afspejler deres afmagt eller utålmodighed (Smith 2011: 7). Herudover oplever børnene en hyppig udskiftning af de mennesker, de lever sammen med. Dette skyldes hovedsageligt organiseringen af de danske asylcentre² og dels at nogle centre lukker eller genåbner afhængigt af antallet af asylansøgere,

² Asylcentrene er inddelt i: Modtage-, opholds- og udrejsecentre

hvilket bevirket, at børnene og deres familier ofte må flytte flere gange (Vitus et al. 2011: 29-30)³. Udover at den enkelte familie oplever mange flytninger, flytter de andre familier på asylcentre lige så meget, hvilket betyder en enorm udskiftning af de mennesker asylbørnene og familierne lever sammen med. Nogle familier får mulighed for at flytte ud fra asylcentre og i egen bolig. Det betyder, at de skal forsøge at opbygge deres egen hverdag. Dette skifte medfører et brud med de faste rammer og personalet på asylcenteret, og familierne er i højere grad selv ansvarlige for deres hverdag.

De mange flytninger har desuden konsekvenser for asylbørnenes sociale liv og udvikling, og det underbygger, hvordan asylbørns liv må karakteriseres som værende markant anderledes end de fleste danske børns. Det betyder blandt andet, at asylbørns mulighed for at danne relationer er forringet, og at mange af de kontakter, de får etableret, hurtigt kan forsvinde igen. Det belaster især børnenes muligheder for at få venskaber med, og relationer til, jævnaldrende børn og andre voksne end deres forældre. Det kan medføre, at de har vanskeligere ved at lære sociale spilleregler fra jævnaldrende, hvilket kan have konsekvenser for deres socialiseringsmuligheder (Ibid.: 30).

En nyere undersøgelse; *Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health*, der omhandler langtidseffekter for flygtninge, viser, at de forhold børnene lever under i Danmark har endnu større betydning for børnenes trivsel end de traumatiske oplevelser, de har haft i hjemlandet (Hildebrandt 2008). Tiden i Danmark er usikker, og det kan siges, at børnene her i kraft af, at de er asylansøgere, er underlagt en magt, i form af den uforudsigelighed, der er i relationen mellem børnene, der venter og myndighederne, der lader børnene vente. Børnene fratages dermed i en vis grad muligheden for at give deres eget liv mening. Ventetiden gør, at nutiden er det eneste børnene kan forholde sig til, men den mister samtidig sin værdi, fordi fremtiden er usikker for dem, og de dermed ikke kan forholde sig til den (Vitus 2011b: 106). Professoren og filosofen Giorgio Agamben bruger betegnelsen undtagelsestilstand herom, der beskriver det scenarie, hvor mennesket ekskluderes fra samfundet og sættes uden for loven ved, at det fratages rettigheder, som ellers er alment gældende. Mennesket er dermed sat uden for indflydelse overfor den stat, der regulerer dets liv, hvilket han betegner som *inkludativ eksklusion*, hvilket udelukkende handler om, at der skabes mulighed for fysisk tilstedeværelse i samfundet (Vitus 2011a: 18).

³ I 2006 blev der lavet to undersøgelser, der viste, at asylbørn i Danmark på daværende tidspunkt i gennemsnit havde flyttet fem til seks gange mellem asylcentre og desuden boet på seks til syv forskellige centre (Vitus et al. 2011: 29-30).

Asylbørn er således en meget udsat og sårbar gruppe. Først og fremmest kan de oplevelser, de har fra hjemlandet, være dybt traumatiske. Herudover har de ofte været udsat for et enormt pres og en uvished under flugten, som i mange tilfælde fortsætter under opholdet i asylcentret. Alle disse faktorer kan påvirke børnene psykiske helbred og livskvalitet, hvilket underbygges af en undersøgelse fra 2006. Undersøgelsen viser, at asylbørn har et betydeligt dårligere fysisk og psykisk helbred, end andre danske børn generelt, hvilket er kommet til udtryk som hovedpine og mavepine samt søvnproblemer. Dette har, ifølge børnene selv, betydning for deres livskvalitet og sociale netværk, og børnene fremhæver endvidere i undersøgelsen, at de har et skrøbeligt socialt netværk (Nielsen et. Al. 2011: 90-91). En psykiatrisk udredning fra 2007 fremhæver desuden hvordan de psykiske problemer er en væsentlig risikofaktor for tab af kognitive evner, samt hvordan dette skaber følelses- og adfærdsmæssige problemer. De undersøgte børn havde alle været udsat for traumatiske oplevelser inden og i forbindelse med flugten til Danmark, og de levede derudover blandt psykiske syge voksne (Nielsen et. Al. 2011: 91). Samlet set tegner dette et billede af, at asylbørn ofte har været udsat for traumatiske oplevelser og et pres, der har indflydelse på deres psykiske og fysiske helbred, hvilket samtidig har betydning for deres mulighed for at klare sig i samfundet.

1.1.3 Asylbørnenes rettigheder

Børn, der kommer til Danmark som asylansøgere, er principielt sikret rettigheder gennem dansk lov og internationale konventioner. Konventionerne præger de politiske beslutninger på blandt andet asylområdet og sætter nogle standarder for, hvilke rettigheder asylansøgere og deres børn har.

Danmark har ratificeret flere af de internationale aftaler, heriblandt Børnekonventionen, der er central at inddrage i forhold til asylbørnene, idet den principielt skal sikre børns rettigheder.

FN's Børnekonvention gælder for alle børn under 18 år. Ser man på den i forhold til asylbørn, er det relevant at fremhæve, at barnet skal beskyttes mod alle former for forskelsbehandling eller straf foranlediget af familiens forhold og baggrund. Desuden skal barnets tarv altid komme i første række, og samtidig skal børn sikres mulighed for frit at kunne udtrykke egne synspunkter i alle forhold, der vedrører dem selv. Derudover skal børn sikres ret til medbestemmelse og uddannelse (FN 1989). Grunduddannelse skal være lige og gratis for alle, og ud fra kravet om ikke-diskrimination skal asylbørnene tilbydes undervisning på lige vilkår med danske børn. Uddannelsen skal blandt andet have til hensigt at udvikle barnets egen kulturelle identitet, sprog og værdier samt respekt for værdier i det land, hvor barnet bor, og i hjemlandet. Et barn må endvidere ikke nægtes

retten til i fællesskab med andre, at udøve sin egen kultur og religion eller bruge sit eget sprog (FN 1989).

National og international asylpolitik har i høj grad betydning for børnene og for den måde, vi som samfund behandler og ser børnene på. Som asylansøger er man omfattet af udlændingeloven og dermed en særlig lovgivning, der fordrer bestemte regler for asylansøgere. Dette kommer blandt andet til udtryk på undervisningsområdet, hvor asylbørn gennem udlændingeloven er sikret ret til undervisning, hvilket er i overensstemmelse med Børnekonventionen. Alligevel betyder det, at der er specielle regler og forhold, hvad angår asylbørns ret til undervisning set i forhold til danske elever. Asylbørn skal undervises efter Bekendtgørelse om undervisning og aktivering m.v. af asylansøgere m.fl. og deltage i *”særsomt tilrettelagt undervisning”*.

Det er som udgangspunkt asylcentre, der har ansvaret for, at asylbørn modtager undervisning – På de centre, der er kommunalt drevet, er det et kommunalt ansvar. Undervisningen kan foregå på asylcentre eller i asylklasser i folkeskolen, hvor de efterhånden søges udsluset i de danske klasser (Gregersen 2011:59). Der er således intet retskrav på området, og det bliver dermed op til den enkelte kommune/det enkelte asylcenter, hvorvidt undervisningen skal organiseres på asylcentre eller i de lokale folkeskoler, samt hvordan undervisningen skal forvaltes.

FN’s komite for barnets rettigheder har flere gange kritiseret Danmark for ikke at leve op til Børnekonventionens artikel 28, der fordrer, at asylbørn skal sikres samme skole- og undervisningsforhold som danske børn, herunder undervisning på samme niveau og i samme fag (FN 2011). Det kan i praksis betyde, at asylbørn er dårligere rustet i forhold til at fortsætte skole og uddannelse såvel i Danmark som i deres hjemland.

1.1.4 Risikofaktorer forbundet med at være asylbarn

Asylbørnene kan, som vi tidligere har beskrevet, være eksponeret for flere komplekse problemstillinger, hvilke kan karakteriseres som sociale problemer. Sociale problemer kan defineres på flere forskellige måder (Meeuwisse & Swärd 2004: 20). I et skandinavisk velfærds perspektiv ses sociale problemer som mangeltilstande af velfærdsmæssig karakter. Mangeltilstandene er hovedsageligt økonomiske, men der tages også højde for sociale og psykiske mangeltilstande. Dette perspektiv omhandler ikke årsagen til tilstanden, men kan udelukkende anvendes til at fastslå, om der er et socialt problem (Ejrnæs & Kristiansen 2004: 67). Den finske sociolog Erik Allardt påpeger, at velfærd indebærer individuel behovstilfredsstillelse i forhold til *at have, at elske og at*

være. Ved mangel af denne velfærd er der tale om sociale problemer. Dog er velfærd normativt og opfattelsen af mangeltilstand subjektiv. Behovstilfredsstillelse har dermed et subjekt element, der har betydning for, hvorvidt en situation opleves som en mangeltilstand (Ejrnæs & Kristiansen 2004: 67). Asylbørn kan karakteriseres som en gruppe, der principielt kan betegnes som værende i risiko for at opleve manglende behovstilfredsstillelse på et eller flere af områderne.

At have er knyttet til de materielle og upersonlige ressourcer (Allardt 1975: 27- 34). Asylbørn lever ofte i fattigdom som resultat af familiens lave indkomst (Vitus et al. 2011: 35). Derved er der stor risiko for, at asylbørn og deres familier også selv oplever, at de lever i fattigdom og dermed ikke opnår behovstilfredsstillelse i forhold til *at have*, hvilket kan føre til eksklusion fra samfundets arenaer.

At elske relaterer sig til kærlighed, venskab og solidaritet, herunder individets mulighed for fællesskabstilknytning. For asylbørn kan velfærden i forhold til *at elske* være begrænset. Vi har tidligere beskrevet asylbørnenes ringe muligheder for at opbygge tætte venskaber samt manglende mulighed for at føle sig som en del af et fællesskab, hvilket påvirker deres livskvalitet i en negativ retning. Det kan således være svært for asylbørn, i kraft af deres situation, at opnå en følelse af at høre til og høre sammen med.

Asylbørnenes mulighed for at få opfyldt den sidste form for velfærd, *at være*, kan også være begrænset, idet asylbørnene og deres familier er sat udenfor indflydelse, da de befinder sig i en undtagelsestilstand (jf. Agamben). *At være* handler om at opnå behovstilfredsstillelse ved at realisere sig selv, hvilket kræver, at man bliver anskuet som et unikt individ, som opnår anseelse på baggrund af den, man er og det, man kan.

Allardt har senere kritiseret sin tidligere velfærdsforskning for at være for fokuseret på opnåelse af individuel tilfredsstillelse og dermed overse vilkårene for det fællesskab og den sociale gruppe, individet er en del af. Hvor den tidligere *at være*-kategori handlede om individets mulighed for at realisere sig selv på baggrund af sin særegenhed, pointerer Allardt senere, at det handler om at besidde og udleve en social identitet, men at muligheden herfor er bestemt af vilkårene for den gruppe, som individet tilhører (Larsen 2007: 44-50). Gruppen asylansøgere betragtes ikke i samme grad som medborgere i samfundet og deres mulighed for at opnå anseelse på samfundets arenaer, på baggrund af deres potentialer, kan dermed anses for at være forringet. Derved kan det være

vanskeligt for den enkelte at udvikle et positivt selvbillede og udleve en social identitet, hvilket Allardt ser som et vigtigt menneskeligt behov (Allardt 1975: 27-34).

Ud fra Allardts teori om sociale problemer kræver det sociale arbejde en indsats, der er centreret om at skabe rammerne for, at individet kan opnå behovstilfredsstillelse indenfor *at have*, *at elske* og *at være*. Det sociale arbejde må i dette perspektiv bestå i en kortlægning af det enkelte individs situation med inddragelse af alle betydningsfulde faktorer med afsæt i *at have*, *at elske* og *at være*, hvilket skal danne baggrund for den sociale indsats. Den enkelte lærer kan på kort sigt have vanskeligt ved at få indflydelse på *at have*-kategorien, hvorimod læreren kan have større indflydelse på de to andre kategorier i forhold til at være medvirkende til at skabe fællesskabstilknytning, faglig udvikling og herigennem sikre, at asylbørn bliver set som individuelle individer med rettigheder.

1.1.5 Asylbørn i folkeskolen

Flere undersøgelser peger på, at asylbørns trivsel og mulighed for at udvikle sig øges i kraft af deres tilknytning til folkeskolen. I 2006 udarbejdede SFI en undersøgelse med fokus på asylbørns livsvilkår. I denne undersøgelse er der blandt andet rettet fokus mod undervisning af asylbørn og betydningen heraf. Af undersøgelsen fremgår det, at skolen repræsenterer et frirum for børnene, hvor de kan slippe deres bekymringer og ansvarsfølelse overfor familien, og hvor de får en oplevelse af, at det er deres interesser og dem selv, der er i centrum. Det er i forlængelse heraf dokumenteret, at det har betydning for børnenes velbefindende og koncentrationsevne, at skolen er placeret væk fra asylcentre. Ydermere oplever asylbørn, at de gennem deres tilknytning til det danske skolesystem får mere kontakt med danske børn og adgang til et ”almindeligt” hverdagsliv, hvilket påpeges som værende af positiv betydning for asylbørnenes trivsel (Christensen & Andersen 2006: 71- 72).

Lajla Holtebo Gregersen lavede i 2011 desuden en rapport; *Hverdagsliv for børn på Brovst asylcenter*, hvis formål var at undersøge børnenes oplevelse af hverdagslivet på Brovst Asylcenter. Undersøgelsen viser blandt andet, at børnenes tilknytning til folkeskolen får en positiv betydning, idet det får børnene til at føle sig som en del af majoritetssamfundet (Gregersen 2011: 60-69). I rapporten konkluderes det endvidere, at deltagelse i folkeskolen ikke kun har betydning for børnenes uddannelsesmuligheder, men også for deres integrationsmuligheder: *”Børns manglende deltagelse i almindelig folkeskole er en risikofaktor både for fremtiden med uddannelse og for integrationen af børnene, såfremt de skulle få opholdstilladelse”* (Gregersen 2011:21).

Ovenstående vidner om folkeskolens vigtige betydning for asylbørnene i forhold til uddannelsesmuligheder, inklusion og identitetsudvikling.

Som tidligere beskrevet er asylbørn ofte en udsat børnegruppe med særlige behov. Dette giver særlige udfordringer for folkeskolen og lærerne (Trier 2006). Juridisk er børnene sikret undervisning, og et overordnet formål hermed er også ekspliciteret i Bekendtgørelsen om undervisning og aktivering m.v. af asylansøgere m.fl.. I et forinterview med lærerne på Skolegades Skole gav de dog udtryk for, at de faglige mål i høj grad må *"lægges på hylden"* til fordel for en mere social indsats, der tager højde for børnenes aktuelle situation. Ligeledes udtalte den koordinerende lærer for asylklasserne på Brovst skole, at *"Man er lige så meget socialrådgiver eller forældre eller sygeplejerske eller psykiater. Man er det hele hernede, man skal kunne rumme det hele"*. Der synes således at være en diskrepans mellem bekendtgørelsen og virkeligheden, hvor der kræves en bredere indsats. Der er ligeledes ingen anvisninger eller retningslinjer for, hvordan skolerne skal håndtere det at modtage og undervise asylbørn. Hvis Danmark skal leve op til bestemmelserne i Børnekonventionen, der fordrer, at asylbørn skal modtage undervisning på lige vilkår med danske elever, kan der således synes at mangle strategier og handleplaner herfor. Dette er ikke fra politisk side et prioriteret område, hvilket blandt andet kan ses ud fra, at der ikke foreligger nogen form for evaluering af undervisningen. Undervisning af asylbørn kan således synes at blive et sideløbende projekt, hvor det er op til hver enkelt skole, herunder lærerne eller asylcenteret, at finde sin egen praksis og egne mål, hvilket alt andet lige har betydning for den undervisning, børnene modtager (Trier 2006). I vores interview med koordinatoren for asylklasserne (der er tilknyttet asylcenteret i Brovst) påpegede hun, hvordan det skal betragtes som en særlig opgave at varetage undervisningen af asylbørn:

J: *"Men ellers så er det vigtigste for mig at få nogle meget meget... og også en skoleledelse der har forståelse for at det her det skal fungere. Det her, det er virkelig anderledes, at sidde overfor en skoleledelse der siger, "jamen, vi har haft modtagerbørn i mange år, i 10 år" Det kan jeg simpelthen ikke bruge til noget, for det her det har intet med modtagerbørn at gøre! Du kan gå ind og sige, at du skal undervise ud fra dansk som andetsprog, det kan du bruge, men det er to vidt forskellige kategorier det her. Der er forskel på at være herboende og have fået sin opholdstilladelse og have ro og fred i sin familie, end at bo i et asylcenter og ikke vide om man skal rejse i morgen eller på torsdag, man må ikke sammenligne det, det synes jeg, det er den sværeste opgave for mig, det er at få folks øjne op for, at der er virkelig forskel på det, så jeg bruger rigtigt meget energi på det, jeg tager også ud og snakker med hele lærerværelset og med ledelsen og nogen gange med skolebestyrelsen for at*

få det her solgt på den bedste måde. Så det allervigtigste for mig, det er simpelthen at få folkene omkring til at få... forstå at det her det er en speciel opgave, der kræver noget særligt organisatorisk.”

J påpeger, hvordan det at have asylbørn skal ses som en markant anderledes og særlig opgave i forhold til folkeskolens andre opgaver. J giver udtryk for, at det kræver et fokus på det organisatoriske arbejde og nogle særlige overvejelser, som forudsætter, at såvel ledelsen som lærerne på skolen er involveret.

Folkeskolen kan i denne sammenhæng ses som et uddannelsessystem og en organisation, hvori der skal etableres et socialt inklusionsarbejde med en særlig gruppe af børn, der udover de ovenfornævnte risikofaktorer har en anden kulturel baggrund, hvilket også må tages i betragtning sammen med eventuelle sprogbarrierer. Konteksten må i forlængelse heraf antages at have betydning for muligheden for at undervise og lave socialt inklusionsarbejde i asylklasserne og skal således ses i sammenhæng med den enkelte skole. Med afsæt i ovenstående er det derfor relevant at se på, hvordan dette arbejde organiseres og praktiseres i folkeskolen med afsæt i en konkret skole.

1.2 Problemformulering

Med afsæt i ovenstående er dette speciales formål at få indsigt i, og skabe forståelse for, det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen, herunder hvordan lærerne møder asylbørnene, og hvordan de håndterer arbejde i og med asylklasserne. Dette kan således sammenfattes i nedenstående problemformulering, som specialet ønsker at besvare.

Hvordan praktiseres det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen, og hvilke muligheder og begrænsninger kan der iagttages i forhold til lærernes praksis?

På baggrund af vores problemformulering har vi udarbejdet følgende underspørgsmål. Underspørgsmålene udgør en skabelon, der bidrager til at åbne og afgrænse vores interessefelt. Desuden fungerer de som konkrete spørgsmål, der er behjælpelige for at opnå en dækkende besvarelse af vores problemformulering.

1. Hvordan iagttager lærerne asylbørnene, og hvilke muligheder for inklusion giver dette?
2. Hvordan håndteres det sociale inklusionsarbejde med asylbørn?

3. Hvilke muligheder og begrænsninger er forbundet med det sociale inklusionsarbejde i folkeskolen?

1.3 Begrebsafklaring

Vores anvendelse af begreber i analysen kræver en nærmere begrebsafklaring i forhold til hvordan og med hvilket formål vi anvender dem.

Det sociale inklusionsarbejde henviser til lærernes arbejde i asylklasserne og den konkrete praksis med asylbørnene. Dette begreb vil vi udfolde nærmere i kapitel 2.

Asylklasserne bliver et gennemgående begreb, som vi anvender gennem vores analyse.

Asylklasserne er en samlet betegnelse for de tre klasser på Skolegades Skole, hvor der går asylbørn. Det er i den forbindelse vigtigt at påpege, at asylklasserne på skolen har den officielle betegnelse ”verdensklasserne”. På skolen italesættes klasserne dog oftest som asylklasserne og det synes derfor heller ikke at have en egentlig betydning i praksis, hvorfor vi har valgt at holde fast i betegnelsen; Asylklasserne.

Normalklasserne er en betegnelse der anvendes til skabe en analytisk adskillelse mellem asylklasserne og skolens øvrige klasser. Denne betegnelse er anvendt uden, at der heri formes en særlig forståelse af, hvornår noget kan betragtes som en normalklasse og hvem der bør inkluderes heri.

Asylbørn og elever bliver i analysen brugt vilkårligt og ofte med afsæt i hvilken betegnelse lærerne bruger i interviewet og i observationerne. Dermed er forhold omkring, hvorvidt de skal betegnes som børn eller elever ikke taget i betragtning, idet vi ikke har fundet det relevant for vores analyse. Dermed anvender vi begreber på den måde, der virker bedst mulig. Hvis der i opgaven refereres til de andre børn eller elever på skolen vil det blive sat i sammenhæng med ”normalklasserne”.

1.4 Præsentation af og indføring i feltet

Skolegades Skole er en almindelig folkeskole beliggende i Brønderslev. Skolen har omkring 500 elever, hvoraf en del har anden etnisk baggrund. I starten af 2013 blev der desuden skabt et samarbejde mellem Skolegades Skole og Jammerbugt Kommune om at modtage asylbørn på skolen. Og der blev oprette særlige klasser hertil. De asylbørn, skolen modtager, kommer fra de familier, som er flyttet fra asylcentreret i Brovst til egen bolig i Brønderslev.

Det er Jammerbugt Kommune, der driver asylcenteret i Brovst, og som har ansvaret for de asylansøgere, der flytter ud i egen bolig, herunder ansvaret for at sikre børnene undervisning.

Samarbejdet mellem Jammerbugt Kommune og Skolegades Skole er som sagt forholdsvis nyt. De første asylbørn startede på skolen i januar 2013. Ifølge skolelederen var der et gensidigt ønske mellem skolen og kommunen om, at det skulle være Skolegades Skole, der varetog opgaven, idet skolen i forvejen har modtagerklasser og således kendskab til børn med anden etnisk baggrund og derfor, ifølge skolelederen, var det eneste rigtige sted at oprette asylklasserne (forinterview d. 13.3). Aftalen trådte i kraft inden årsskiftet og skolen ansatte efterfølgende tre lærer til at varetage arbejdet i asylklasserne. Lærerne startede på skolen samtidig med børnene – Én af lærerne dog først 14 dage efter. Alle tre lærere er forholdsvis unge, og en enkelt er helt nyuddannet. Asylklasserne er inddelt i tre klassetrin med udgangspunkt i børnenes alder og faglige niveau.

Asylklasserne er fysisk placeret på skolen sammen med de øvrige klasser. Dog er to af asylklasserne placeret i kælderen i den ældre del af skolen, hvilket delvist afskærer dem fra de øvrige klasser. Klasseværelserne er dekoreret med ting, som børnene har lavet, og derudover hænger der i klasserne et billede af hvert barn sammen med en tekst, der kort fortæller om dem og derudover et flag, der viser, hvor de kommer fra. I klasserne findes der forskelligt undervisningsmateriale samt legetøj og spil, som børnene kan benytte i frikvarteret eller som inddrages i undervisningen. Ligesom de andre elever på skolen tilbringer asylbørnene frikvartererne i skolegården (de mindste på legepladsen) eller i klasseværelset.

Asylklasserne er kendetegnet ved, at der er stor udskiftning. I de tre uger vi var på skolen var der fire børn, der stoppede, hvoraf to af dem blev udmeldt fra dag til dag. Samtidig kom der otte nye børn i perioden, som blev fordelt på de tre klasser. Dette vidner om den store udskiftning, der er i klasserne, og hvor uforudsigeligt dagen kan være. Børnene har desuden ofte fravær pga. lægetjek eller fordi, de skal agere tolke for deres forældre.

Det at asylklasserne på Skolegades Skole er et nyopstartet projekt, gør det interessant at anvende denne skole som case for vores speciale. Det giver mulighed for at iagttage, hvordan skolen organiserer sig som et nyt organisationssystem med asylklasser, og hvordan asylklasserne skaber og afgrænser sig selv som et system. Desuden er det relevant at iagttage, hvordan lærerne griber den forholdsvis nye opgave an, og dermed hvordan de praktiserer arbejdet i asylklasserne. Dette er interessant set i forlængelse af, at der, som tidligere nævnt, ikke er konkret viden og strategier for,

hvordan arbejdet med asylbørn skal eller kan praktiseres, men samtidig må betegnes som en helt særlig opgave.

Kapitel 2 - Socialt inklusionsarbejde i folkeskolen

I folkeskoleloven er det ekspliciteret, at folkeskolens opgave er at: *"give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...) og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling"*. Derudover er der i folkeskoleloven lagt vægt på, at folkeskolen skal; *"forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre"*. (Folkeskoleloven).

Folkeskolelovens formål er centreret omkring elevernes kundskabstilegnelse og dannelse. Formålet med folkeskoleloven kan således siges at være at ruste eleverne til at begå sig i samfundet, hvilket afspejler et fremtidsperspektiv, der er indlejret i formålsparagraffen. Lærernes arbejde kan karakteriseret som inklusionsarbejde, der netop retter sig mod at give eleverne færdigheder, der bidrager til, at de kan deltage aktivt i samfundets arenaer gennem blandt andet uddannelse og deltagelse. Folkeskolens opgave er således at arbejde for inklusion for herigennem at forebygge eksklusion (Mortensen 2004: 143).

Begrebet inklusion kan være svært at definere entydigt og kan karakteriseres som et paraplybegreb, idet det rummer mange forskellige aspekter. På et overordnet plan handler inklusion om at arbejde for at inddrage individer, der er ekskluderet fra fællesskabet, eller om at forebygge mulig eksklusion (Madsen 2005: 203).

Begrebet inklusion indebærer således en vision om at skabe lige mulighed for deltagelse samt lige adgang til velfærdssamfundets ressourcer for samfundets borgere for herigennem at undgå eller bryde eksklusion. Inklusion og eksklusion er således et begrebspar, der skaber mening hos hinanden, hvilket også er tilfældet i Luhmanns teori, som påpeger, at der ikke findes inklusion uden eksklusion. Eksempelvis fordrer betingelserne for inklusion på arbejdsmarkedet bestemte kompetencer, der samtidig angiver, hvad og hvem der ikke kan inkluderes (forstået som dem, der ikke har de nødvendige kompetencer) (Nissen og Magnussen 2013: 121-122). Luhmanns anvendelse af begrebsparret inklusion/eksklusion vender vi tilbage til senere i opgaven.

I forhold til inklusion i en institutionel ramme har psykolog og Ph.d. Rasmus Alenkær defineret inklusion som:

”Inklusion kendetegner den vedvarende udviklingsproces, hvori mulighederne for alle børns tilstedeværelse, deltagelse og læring i de almene arenaer øges. Kun når alle disse tre kriterier er opfyldt, er barnet inkluderet i det almene” (Webkilde 2).

Rasmus Alenkærs definition påpeger, hvordan inklusion er en sammenhængende og vedvarende proces, der skaber muligheder for, at individet kan indgå på samfundets forskellige arenaer. Inklusionsarbejdet er jf. denne definition ikke henholdt til bestemte arenaer, men en gennemgående indsats, der skal arbejdes målrettet efter, idet betingelserne for eksempelvis deltagelse på én arena har betydning for individets muligheder for deltagelse generelt i samfundet og dermed får betydning i et større perspektiv. Den institutionelle funktion kan således ud fra Alenkærs definition betragtes som forberedelse af inklusion i samfundets systemer, hvilket opnås gennem *læring, deltagelse og tilstedeværelse*. Ifølge Bent Madsen handler inklusion i den institutionelle ramme endvidere om, at børn og unge skal have mulighed for at udvikle sig og deltage aktivt i det sociale og faglige fællesskab, for herigennem at få en oplevelse af at være værdsat (Madsen 2005: 98-100). Uddannelsessystemet må anses for at have en særlig vigtig funktion i forhold til at tilegne eleverne kompetencer, som er nødvendige for, at de oplever sig som inkluderet, og for at de kan inkluderes i samfundets øvrige systemer (Mortensen 2004: 143).

Vi har tidligere beskrevet, hvordan asylansøgere og asylbørn lever i en særlig situation, og det Allardt karakteriserer som en mangeltilstand og Agamben betegner som en undtagelsestilstand. I Maria Appel Nissens Ph.d. påpeger hun, hvordan de individer, der ikke tildeles en individuel social form, eksempelvis en uddannelse, en familie og venner, er henvist til sig selv og dermed usynlig for samfundet, med mindre der skabes systemer i samfundet, hvis funktion er rettet mod at hjælpe og kompensere for dette. Dette kræver, at der i samfundet er opbygget semantikker, der taler for nødvendigheden af at kompensere herfor, samt løse problemet gennem kollektiv handlen og hjælp til inklusion (Nissen 2005:217).

Asylansøgere kan således være ekskluderet på flere områder i samfundet, hvorfor det sociale inklusionsarbejde i skolen handler om at skabe betingelser for, at asylbørnene gennem faglige færdigheder, deltagelse og oplysning inkluderes i uddannelsessystemet, hvilket har betydning for deres fremtidige inklusionsmuligheder i samfundet generelt. Inklusionsarbejde skal bidrage til at inddrage og værdsætte de asylbørn, der er ekskluderet fra dele af samfundet eller i risiko for at blive det, hvorfor arbejdet i høj grad bliver centreret om at forebygge (yderligere) eksklusion gennem hjælp.

Maria Appel Nissen ser inklusionsarbejde som en del af det sociale arbejde, hvilket hun definerer som:

"Antagelsen er, at der findes sociale systemer, der på problemorienteret og primær vis er rettet mod og styret af forventningen om, at det er hensigtsmæssigt og muligt at afhjælpe (dvs. forebygge, løse eller kompensere for) sociale problemer i og for samfundet gennem hjælp til inklusion." (Nissen 2010: 64).

Maria Appel Nissens definition peger på, at inklusionsarbejde er essens i det sociale arbejde, som skal løse sociale problemer i og for samfundet, hvilket fordrer en social indsats i de sociale systemer. Maria Appel Nissen mener, at denne indsats skal gå gennem hjælp til inklusion. Som tidligere påpeget viser forskning, at asylbørn er en sårbar og udsat gruppe med ofte komplekse problemstillinger. Asylklasserne kan i denne definition repræsentere det sociale system, der skal hjælpe asylbørnene til at blive inkluderet i skolen og dermed bidrage til øget inklusion i samfundet generelt, hvilket må betragtes som vigtigt, for at forebygge (yderligere) eksklusion.

Det sociale arbejde handler, i det Luhmann betegner som det funktionelt differentierede samfund, om at fremme inklusion og/eller hindre eksklusionsprocesser gennem forskellige indsatser som uddannelse, støtte og vejledning. Eventuelt i et samarbejde med samfundets øvrige systemer (Nissen & Magnussen 2013: 123).

Det sociale arbejde skal i forlængelse heraf forstås institutionelt og arbejdet i asylklasserne er interessant at iagttage i forhold til, hvordan det sociale inklusionsarbejde med denne gruppe praktiseres i folkeskolen, hvor hjælpens form bliver alsidig. Maria Appel Nissen påpeger, at hvordan det sociale inklusionsarbejde kan udføres har at gøre med konteksten og at gøre med, om det betragtes som et fælles ansvar (Ibid.).

Kapitel 3 - Vores position for erkendelse

Vores videnskabsteoretiske udgangspunkt for dette speciale udspringer af det konstruktivistiske paradigme, som Luhmann placerer sig indenfor.

Luhmann er operativ konstruktivist og tager udgangspunkt i en ontologisk forudsætning om, at der findes systemer, der består af operationer – Verden kan iagttages som systemer. Det betyder, at der gennem en operation sker et valg eller en iagttagelse, der markerer en forskel, således at noget aktualiseres, mens noget andet bliver det mulige. Iagttagelse indenfor rammen af en forskel bevirker, at begge sider af forskellen ikke kan iagttages samtidig (Rasmussen 2012: 122-124). På den måde får en iagttagelse, ifølge Luhmann, operative konsekvenser for, hvordan virkeligheden formes og fungerer og realiteten bliver derpå konstrueret gennem iagttagelse (Nissen 2008: 69).

Denne forståelse er inspireret af Spencer Brown, som antog, at enhver iagttagelse samtidig bliver til en skelnen, der skaber en form. Iagttagelse producerer således en form, der bliver særlig for netop denne iagttagelse, og iagttageren kan således ikke adskilles fra det iagttagede (Kneer & Nassehi 1997: 100-101).

Den operative konstruktivisme er således særligt optaget af, hvordan verden gennem iagttagelse konstrueres, hvilket skaber det epistemologiske fokus på, hvordan viden om virkeligheden konstrueres gennem iagttagelse. Ifølge Luhmann ligger realiteten ikke derude, men i operationerne selv. Denne tilgang indebærer således en forståelse af, at der er realitet, i form af omverdenen, men at verden principielt, ligesom i fænomenologien, er uopnåelig, hvorfor muligheden er at konstruere realiteten og iagttage, hvordan andre iagttager den, for herigennem at skabe mening (Rasmussen 2012: 122-124). På den måde bliver der i højere grad tale om en konstruktivisme, der har fokus på det epistemologiske spørgsmål frem for det ontologiske (Mortensen 2004: 31). Begrebet *hvad* ændres i Luhmanns optik til et spørgsmål om, *hvordan* noget kan erkendes, og *hvordan* viden konstrueres. Iagttagelse er således et centralt begreb i vores videnskabsteoretiske positionering, idet det er gennem iagttagelse, at noget markeres og erkendes indenfor rammen af en forskel (Andersen 1999: 109).

Eftersom vi har valgt at anlægge et systemteoretisk blik på vores speciale, vil genstanden for vores iagttagelse være kommunikation. Vores iagttagelse er således rettet mod, hvordan der kommunikeres omkring asylbørnene og om lærernes praksis. Vores fokus er således ikke rettet mod asylbørnene, som er genstand for lærernes iagttagelse, men mod at iagttage lærernes iagttagelser.

Dette karakteriserer vores iagttagelse som en iagttagelse af anden orden, der gør det muligt for os at iagttage første orden-iagttagelsens blinde plet og således det, som lærerne ikke selv kan se (Kneer & Nassehi 1997: 104-106). Vi kan derved iagttage den forskel, der iagttages indenfor samt de distinktioner, der anvendes - Herunder iagttage, hvordan lærerne iagttager børnene. Vores anden ordens iagttagelse giver mulighed for at iagttage lærernes første ordens iagttagelse med en ny iagttagelsesforskel, der primært vil fokusere på distinktionen mellem system og omverden (Kneer & Nassehi 1997: 104).

En central pointe i systemteorien er, at det er gennem iagttagelse, at fænomener tilskrives betydning. Derpå har det kommunikationssystem, der iagttager fænomenet, betydning for, hvilket indhold fænomenet tilskrives. Begrebet kontingens er vigtig for systemteorien og henviser til, at det vi iagttager, og måden hvorpå vi gør det, kunne være anderledes og dermed også vores erkendelse (Kneer og Nassehi 1997: 107).

Ifølge konstruktivismen er der ikke en universel objektiv iagttagelsesposition, hvor det er muligt at betragte fænomener udefra. Iagttagelsen vil altid være præget af iagttagerens egne antagelser. På samme vis vil en anden ordens iagttagelse også altid indeholde en blind plet, ligesom teorien selv (Andersen 1999: 111-112).

I relation til vores speciale er iagttagelsesbegrebet anvendeligt i forhold til at finde ud af, hvordan det sociale inklusionsarbejde praktiseres, samt hvilke muligheder og begrænsninger, der er forbundet hermed. Dette ved at rejse fokus på, hvordan lærerne og skolen iagttager asylbørnene og deres arbejde. Formålet med den systemteoretiske analyse er i forlængelse heraf altså ikke at undersøge, hvorfor organisationer er ens eller forskellige, men til gengæld hvordan de iagttager og forstår sig selv og deres omverden (Nielsen & Vallentin 2003: 172).

Kapitel 4 - Specialets teoretiske fundament

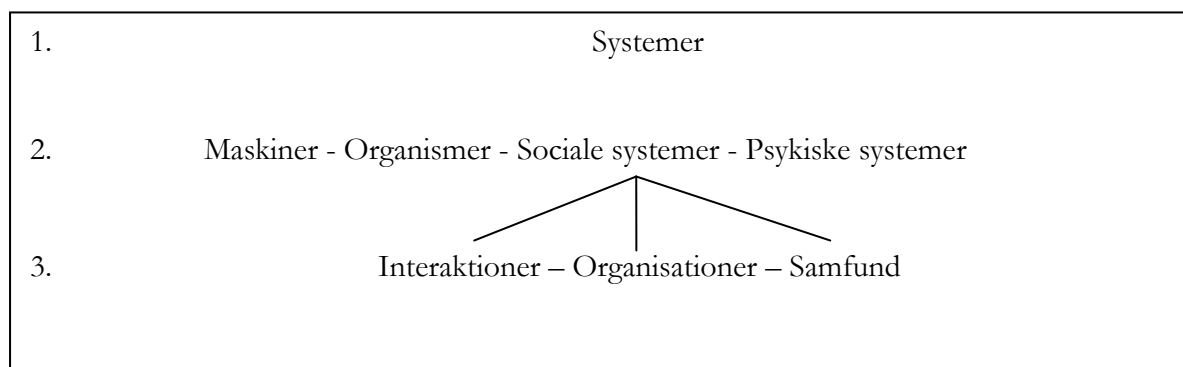
Vi vil i nedenstående afsnit overordnet redegøre for Luhmanns teori for at give en grundlæggende forståelse af hans univers og den måde, han opfatter samfundet på, da dette danner udgangspunkt for vores analyse. Vi vil desuden supplere Luhmanns systemteori med Maria Appel Nissen og Nils Mortensen anvendelse og udvidelse af Luhmanns begreber, da de begge tilføjer et mere praksisnært fokus i forhold til systemteorien.

4.1 Indføring i systemteorien

For at kunne analysere de problemstillinger, som den indsamlede empiri kan fremlægge, har man ifølge Luhmann brug for en beskrivelse af det moderne samfund, der er teoretisk forankret. Luhmanns teori er både omfattende og kompleks, og vi er derfor nødsaget til at selekttere i forhold til, hvilke begreber vi finder relevant for dette speciale. Udvælgelsen vil medføre, at interessante perspektiver må undlades. Dog vurderer vi alligevel, at de valgte begreber er yderst anvendelige i forhold til at åbne vores empiri og dermed analysere; *Hvordan det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen praktiseres og hvilke muligheder og begrænsninger der kan iagttages i forhold til lærernes praksis.*

Luhmann betragter verden som bestående af forskellige systemer, der betegnes som autopoetiske, forstået som selvskabende, hvilket sker ud fra en skelnen mellem sig selv og sin omverden. Derudover betegnes systemer som selvreferentielle, hvilket vil sige, at systemer altid refererer til sig selv og ikke til dets omverden, når det dannes og reproduceres som system (Nissen 2010: 30-31).

Luhmann skelner mellem tre systemniveauer, hvilket er illustreret i nedenstående figur:



På det overordnede niveau placerer han den generelle systemteori, der arbejder ud fra lededifferencen system/omverden, hvilket vil sige, at "en iagttagelse aktualiserer altid noget

bestemt (forskellens ene side) gennem at virtualisere noget andet (forskellens anden side)” (Nielsen og Vallentin 2003: 171). Et kendetegn ved forholdet mellem systemer er kompleksitet. Omverdenen for det enkelte system er altid mere kompleks, end systemet selv. Systemer foretager derved altid en kompleksitetsreduktion *”en kompleks sammenhæng rekonstrueres gennem en anden sammenhæng med færre relationer”* (Luhmann 2000: 63). Dette betyder, at alle systemer er kompleksitetsreducerende, og at de altid kun ser virkeligheden med en bestemt og begrænset optik, hvilket er nødvendigt for, at systemet kan handle (Nissen 2010: 86).

Det næste niveau inddeler Luhmann i tekniske systemer, biologiske systemer, sociale systemer og psykiske systemer med flere, hvor hovedomdrejningspunktet for hans teori er de sociale systemer, hvilke han igen inddeler i tre forskellige typer af systemer i form af interaktioner, organisationer og samfund (Luhmann 2000: 37). De bidrager alle til at konstruere det sociale og er på én gang fundamentalt forskellige og samtidig afhængige af hinanden (Nissen 2010: 56). Det, at systemerne er autopoetiske, gør, at de lukker sig om sig selv og dermed ses som lukkede systemer. De er dog samtidig afhængige af omverdenens kommunikation, og ses derved som åbne for kommunikation, da det kun er gennem kommunikation med omverdenen, at et system kan udvikle og forandre sig. Det er dermed afgørende for et systems selvopretholdelse, at det ikke kører i ring om dets egen kommunikation, eller bliver opslugt af kompleksiteten i omverdenen. Det vil sige, at det for at kunne fungere og overleve, må skifte mellem åbenhed og lukkethed ved at vælge imellem, hvilken indre kommunikation det vil anvende til at reproducere sig selv, og hvilken ydre kommunikation det vil lade sig påvirke af (Kneer & Nassehi 1997: 27-28).

De sociale systemer er unikke, idet de grundlæggende består af kommunikation, hvorved deres reproduktion også sker med udgangspunkt i kommunikation (Nissen 2010: 30).

4.1.1 Kommunikation

De sociale systemer består udelukkende af kommunikation, og kommunikation er som tidligere nævnt en grundsten i Luhmanns teori. Et system er ifølge Luhmann *”Kun tilgængeligt for sig selv gennem kommunikation”* (Luhmann 2000: 223). Kommunikation er på den måde en forudsætning for sociale systemer og et produkt heraf. Som tidligere nævnt er det gennem systemets iagttagelse af kommunikation, at systemet afgrænser sig selv fra omverdenen og knytter an til omverdenen. Dermed er kommunikation ikke forbundet med mennesker, og ifølge Luhmann kan mennesker ikke kommunikere. Det er kommunikation, der kan kommunikere – Kommunikationer knytter an til kommunikationer (Kneer og Nassehi 1997: 84-86). Kommunikation fremstår som en

selektionsproces, hvor noget kommunikeres, mens andet ikke kommunikeres. De enkelte systemer opretholdes og reproduceres således gennem kommunikation, hvor systemet samtidig afgrænser sig fra omverdenen gennem distinktionen system/omverden (Luhmann 2000: 222-223).

Kommunikationen består af tre selektioner, der betegnes som *information* (hvad der kommunikeres), *meddelelse* (hvordan det kommunikeres) og *forståelse* (at det meddelte forstås), hvilket sikrer, at kommunikationen kan fortsætte. Alle tre dele skal være inddraget før der er tale om kommunikation. En vigtig pointe i forhold hertil er, at Luhmann påpeger, at denne proces ikke sikrer, at parterne har opnået samme forståelse, men blot at de har forstået hinanden, hvorfor der heller ikke kan garanteres en overenstemmelse mellem forståelsen og virkningen heraf. Et system kan både tilslutte sig og afvise kommunikation, hvilket har betydning for systemets handling (Nissen 2010: 34). Luhmann betegner det som *fremmedreference*, når et system iagttager kommunikation i omverdenen og anvender den til at skabe relation mellem systemer. Denne proces kan enten bestå i, at systemet blot iagttager kommunikationen i dets omverden eller tager højde for den i egne beslutninger, hvilket får betydning for systemets reproduktion (Ibid.: 35). Hvis kommunikation ikke skaber eller opretholder en relation til den pågældende meningssammenhæng, tilhører kommunikationen udelukkende systemets omverden.

Ifølge Luhmann er det kommunikationen, der fører frem til handling og uden kommunikation ville handlingskoordinering ikke være mulig. Kommunikation kan derpå betragtes som en forudsætning for det sociale (Ibid.: 31).

4.2 Det funktionelt differentierede samfund

Som beskrevet ovenfor er *samfundet* en del af det sociale system. Ifølge Luhmann reproducerer samfundet sig selv over tid. Tiden er grundlaget for refleksion, som er det, der muliggør forandringer i samfundet. Luhmann betegner det moderne samfund som *funktionelt differentieret*, idet samfundet i dag indeholder en række *delsystemer*, der betegnes som *funktionssystemer* på baggrund af deres funktion i samfundet (Nissen 2010: 56). Det funktionelt differentierede samfund består eksempelvis af uddannelsessystemet, retssystemet, det økonomiske system med videre. Disse funktionssystemer har hver deres problemhorisont, og samfundet organiserer sig på baggrund af denne skelnen mellem de forskellige problemhorisonter (Ibid.: 56).

Funktionssystemerne har deres egen kommunikation, som kaldes *symbolsk generaliserede kommunikationsmedier*. Eksempler på *medier* er; Lov og penge. Luhmann ser altså ikke samfundet,

som vi kender det, hvor det består af mennesker, bygninger osv. Han ser samfundet som noget ”...der er skabt af, hænger sammen i kraft af og forandres af de kommunikationsformer, samfundet har til rådighed.” (Nissen 2010: 57). Kodning af den kommunikation, som omverden byder ind med, er således med til at skabe og reproducere funktionssystemerne, og de fungerer derved ud fra egne logikker. Denne kodning betragtes som plus/minuskodning og betegnes som *binære koder*, som er systemets måde at lave en afgrænsning i forhold til, hvad der er muligt, og hvad der er umuligt at kommunikere om, indenfor systemets grænse. Systemerne sættes i gang af pluskodning af kommunikationen, hvilket også viser, hvordan Luhmann betragter samfundet som eksisterende af kommunikation og ikke af mennesker. På trods af denne optik er mennesker en nødvendig del af omverdenen for, at samfundet kan eksistere (Wadskær 2008: 201).

4.3 Organisationer

Ifølge Luhmann er en organisation et socialt system ”der reproducerer sig selv ved hjælp af medlemskabsbetingelser og beslutningslogikker” (Kneer & Nassehi 1997: 115), og det er det, der adskiller organisationer fra de to andre typer af sociale systemer; Interaktioner og samfund (Nissen 2010: 60). Forholdet mellem samfund og organisation kan betragtes som et forhold mellem funktionslogikker og beslutningslogikker på den måde, at forskellige funktionslogikker optræder i beslutningskommunikationen i organisationerne (Nielsen & Vallentin 2003: 176).

Det særlige ved organisationernes kommunikation er, at de bidrager med beslutninger; Men beslutninger kan ikke kommunikeres i en organisation med mindre de former et medie. På denne måde dannes der en *strukturel kobling* mellem systemerne. Organisationer har altid mindst en strukturel kobling til et funktionssystem, hvilket kaldes *homofon organisationer*, men kan sagtens være koblet til flere funktionssystemer, hvilket betegnes som en *heterofon organisationer* (Ibid.: 183-185).

Ifølge Luhmann er sociale systemer organiserede gennem organisationens særlige logik, der fordrer særlige betingelser for medlemskab (Kneer & Nassehi 1997: 46-47). Disse betingelser er sammen med beslutningsteknikker organisationers særlige kendetegn, og udgangspunktet for deres mulighed for at reproducere sig selv. Desuden skaber betingelserne mulighed for en mere betinget måde at forme roller og handling på, hvilket kan ses som *programmer*. *Programmer* kan eksempelvis komme til udtryk i spørgsmålet om *hvordan* hjælp organiseres, eller *hvad* der ligger til grund for en beslutning om hjælp (Nissen 2010: 60). Organisationers vigtigste funktion består endvidere i, at tilbyde handlingsforløb, som ikke tilbydes i omverdenen, hvilket er med til at gøre organisationerne

særlig. Dette bidrager samtidig til den enkelte organisations reproduktion (Kneer & Nassehi 1997: 47).

I Folkeskolen er der forskellige betingelser for medlemskab, der regulerer tilgangen dertil og afgangene derfra. Et eksempel herpå er, hvordan nogle elever ikke kan opfylde betingelserne for medlemskab i folkeskolen og derfor må omplaceres i specialskoler. Folkeskolen kan med Luhmanns optik betragtes som et stort organisationssystem, der er opdelt i en række selvstændige enheder, der kan betragtes som selvstændige organisationssystemer eller delsystemer. Skolegades Skole kan betragtes som en del af dette system, som igen er opdelt i mindre delsystemer i form af ”normalklasserne” og asylklasserne.

Folkeskolen kan desuden betragtes som det Luhmann kalder et funktionelt uddifferentieret subsystem i samfundssystemet, idet det varetager en helt særlig opgave for samfundet (Qvortrup 1994: 11). Det er en af de mest gennemgribende offentlige institutioner i Danmark, som de fleste børn på et tidspunkt er en del af. En række tendenser og begivenheder som økonomiske nedskæringer, flugt til privatskolerne, ringe PISA-resultater, samt fokus på øget inklusion af elever med særlige behov har gennem de senere år ført til folkeskolens nuværende situation, hvor modsætningsfyldte interesser konkurrerer. Dette skal ses i sammenhæng med det stigende forventningspres til lærerne og skolerne om øget faglighed (Mandag Morgen 2011). Man kan opfatte folkeskolen som et spejl af samfundet, hvor det, der går galt eller mangler i samfundet, skal rettes op i folkeskolen. Eksempler på dette er: Folkeskolen skal sørge for børns tandlægebesøg, at lære børn om trafikssikkerhed og give dem regne- og læsefærdigheder (Qvortrup 1993: 11). På den måde kan man betragte folkeskolen som en organisation, der skal forberede til inklusion i samfundet (Mortensen 2004: 142).

Det skolepolitiske område er kontinuerligt foranderligt og påvirkes af de historiske betingelser, der afføder forskellige forståelsesformer og interesser i forhold til børns vanskeligheder og håndteringen heraf. Det vil sige, at folkeskolen som organisation trækker på adskillige funktionssystemer eksempelvis; Uddannelsessystemet, det økonomiske system, det politiske system og hjælpesystemet, der alle er med til at forme systemets kommunikation.

Asylklasserne på Skolegades Skole kan som tidligere nævnt betragtes som en selvstændig organisation, idet de har deres egne medlemsbetingelser og kan træffe beslutninger på egen hånd.

For at være medlem af denne organisation kræver det, at man er asylansøger og endnu ikke har fået opholdtilladelse.

4.4 Funktionssystemer

I forhold til dette speciale finder vi det relevant at fremhæve uddannelsessystemet, hjælpesystemet og det politiske system på baggrund af, at de har stor betydning for den kommunikation der formes i og omkring skolen og dermed også i asylklasserne.

4.4.1 Uddannelsessystemet

Uddannelsessystemet betegnes som et af de forholdsvist sent udviklede funktionssystemer. Systemet blev udviklet i takt med, at opgaven om at opdrage og danne barnet i højere grad overgik til skolen og dermed uddannelsessystemet (Qvortrup 2006: 15-16).

Luhmann omtaler udannelse som følger: *"Når der tales om uddannelse (...) tænker man i første omgang på den intentionelle virksomhed, som bestræber sig på at udvikle evner hos mennesker og på at fremhjelpe deres sociale tilkoblingsevne"* (Qvortrup 2003: 6).

Uddannelsessystemet er overordnet centreret omkring to funktioner; En primærfunktion om at gøre mennesker til personer så de er adresserbare og en sekundær funktion i form af karriereselektion, hvilket består i at sørge for, at en person udvikler sin egen særlige egenskab. Uddannelsessystemets formål er endvidere herigennem at udvikle menneskets tilkoblingsevne, således mennesket kan knytte an til sociale systemers kommunikation (Qvortrup 2006: 25-28). Uddannelsessystemet anvender mediet barn og nærmere betegnet "skolebarnet" i sin kommunikation, hvilket skal ses i kraft af uddannelsessystemets funktionelle differentiering og orientering (Luhmann 1994: 168-170).

Dette er med til at understrege, at folkeskolen i høj grad er strukturel koblet til uddannelsessystemet og de betegnes dermed som hinandens omverden. Uddannelsessystemet organiserer og udgrænser sig således i skolen, hvis opgave er at effektivisere uddannelsessystemets ydelser, hvorfor der til skolen knytter sig bestemte forventninger, der samtidig bidrager til at skabe kompleksitetsreduktion.

Eftersom Luhmann betegner uddannelsessystemet som havende en dobbeltfunktion har det også en dobbelt kodning, der kommer til udtryk i formidlar/ikke formidlar med henvisning til processen, hvor mennesker gøres til personer. Koden henviser til den sociale uddannelsesoperation og orienterer sig mod, hvad der kan formidles til hvem, hvornår og hvordan. Den anden kode er centreret omkring elevernes præstationer som vurderes efter forskellen bedre/værre, hvilket skal

bidrage til at belyse individets kompetencer og evner, således uddannelsessystemets funktion om karriereselektion imødekommes (Paulsen & Qvortrup 2007: 10-11).

Luhmanns iagttagelse af medie og kode i uddannelsessystemet har ændret sig gennem forfatterskabet og i takt med uddannelsessystemets uddifferentiering og samfundets udvikling. Denne bevægelse i forhold til at iagttage uddannelsessystemet ud fra forskellige medier og koder, kan desuden afspejles i den litteratur, der beskæftiger sig med uddannelsessystemet, hvori der ofte optræder forskellige koder.

Uddannelsessystemet har ikke i samme grad et stærkt medie og en dertilhørende stærk kode, hvilket gør, at det adskiller sig fra andre funktionssystemer, som ikke i samme grad som uddannelsessystemet søger mod at forandre mennesker. Derfor er de andre funktionssystemer heller ikke i samme grad som uddannelsessystemet afhængige af organiseret interaktion for at udøve dets funktion. De har så at sige nemmere ved at udøve deres funktion i kraft af, at de besidder et stærkt medie med dertilhørende koder, hvor uddannelsessystemet er afhængigt af interaktionen gennem mediet (Qvortrup 2006: 28-30).

Uddannelsessystemet har dog alligevel behov for et medie for at kunne sandsynliggøre kommunikationen i undervisningen og derfor benytter det sig af et medie og en kode, der er tilpasset det konkrete system. Konstruktionen af barnet som medie skaber videre en selektion, der gør, at det er barnet/skolebarnet og dermed ikke den voksne, som kommunikationen er centreret om. Dette gør det muligt for opdrageren at tro på, at barnet kan opdrages og uddannes (Luhmann 2006: 116). Luhmann påpeger, at mediet barn ikke kan opdeles divalent og dermed kodificeres binært, idet det ikke udelukker en tredje værdi. Derfor er det relevant at påpege, at når der i uddannelsessystemet sker en divalent vurdering af bedre/værre eller formidélbar/ikke formidélbar er det et udtryk for en selektion, der skal bidrage til at styrke og sortere den kommunikation, der eksisterer indenfor systemets grænser. Dermed er det ikke en selektion, der direkte udspringer af mediet barn. Den svage binære kodificering gør, at uddannelsessystemet i højere grad end andre funktionssystemer er afhængig af organisationer, for at opretholde sin autopoiesis (Qvortrup 2003:10).

Uddannelsessystemets koder selekterer mellem en markering af en forskel, hvorimod dets programmer forsøger at bestemme forestillingen om, *hvornår* man eksempelvis er faglig god eller dårlig. Skolen bliver på den måde samtidig en organisation, hvor lærerens refleksion over hvordan

plusværdien i koderne kan realiseres, hvortil der ofte anvendes programmer. Programmerne er en måde hvorpå uddannelsessystemets forventelige ydelser fastlægges. Programmerne er åbne for forandringer og kan desuden betegnes kontingente. Programmerne i uddannelsessystemet udskiftes således i takt med politiske og lovgivningsmæssige forandringer (Rasmussen 2004: 100).

Qvortrup påpeger hvordan uddannelsessystemets kontingensformel har ændret sig til et fokus på en læringssemantik, herunder at lære at lære og være i stand til at håndtere læring, frem for det tidligere fokus på dannelse og perfektion. Kontingensformelen er central og bidrager til at fastholde en forventning til kommunikationens orienteringspunkt i uddannelsessystemet og han ser denne ændring som en konsekvens af overgangen til det funktionelt differentieret samfund (Paulsen og Qvortrup 2007: 12-13).

4.4.2 Hjælpesystemet

Hjælpesystemet er et specielt område i samfundet, der beskæftiger sig med en problemhorisont, der handler om at håndtere de problemstillinger, som de andre systemer ikke tager sig af. Hjælpesystemets funktion er desuden at inkludere det, der på baggrund af samfundets differentiering er ekskluderet (Nissen 2010: 61 og 64). Hjælpesystemets symbolsk generaliserede medie er hjælp, og det benytter sig af den binære kode hjælp/ikke hjælp. Hjælp er ikke lig med socialt arbejde, men rummer mere end dette og kan blandt andet forklares som hjælp til inklusion. Hjælpesystemet kan overordnet set betragtes som samfundets socialhjælp og indbefatter således alt det i samfundet, der tager hånd om samfundets inklusionsproblemer (Ibid.: 64). Man kan på den måde betragte hjælpesystemet som et begreb med en bestemt problemhorisont, der muliggør socialhjælp. Dermed kan det diskuteres, hvordan hjælp og ikke-hjælp skal forstås, og om hjælpen kan realiseres. Derved åbnes der op for muligheden for at reflektere over de mange måder hjælpesystemet kan hjælpe på (Ibid.: 64-65). Samfundets hjælpesystem er strukturelt koblet til utallige organisationssystemer, der hjælper på hver deres særlige måde. Hvordan hjælpen kommer til udtryk er afhængig af de enkelte systemers individuelle problemhorisont. I kommunikationen om hjælp *”afsøges der muligheder for hjælp og gennem beslutninger om hjælp reproducerer hjælpesystemet sig selv som netop et system, der er i stand til løse sociale problemer og bidrage til inklusion gennem hjælp.”* (Nissen 2010: 67). I det moderne samfund, bliver der dog sat spørgsmålstegn ved den positive værdi i systemer, herunder hjælpesystemet, og man er i højere grad optaget af den negative effekt, som systemernes beslutninger kan medføre. I forhold til hjælpesystemet ved man i dag, at uanset hvor god intentionen om at udføre hjælp er, kan det hurtigt

forvandle sig til ikke-hjælp på den måde, at hjælpen kan medvirke til at fastholde eller forstærke sociale problemer. Derved kan hjælpesystemets problemhorisont i sig selv bidrage til at fastholde og skabe eksklusion. Det vil sige, at hjælpesystemet i dag er sat på en mere kompleks opgave, nemlig at argumentere for dens positive funktion som samfundets socialhjælp (Ibid.).

Vi har tidligere argumenteret for, at det arbejde, lærerne udfører i asylklasserne, kan kaldes socialt inklusionsarbejde og dermed kan anses som en del af det sociale arbejde. Ud fra ovenstående udlægning af hjælpesystemet kan man konkludere, at lærerne i asylklasserne i høj grad trækker på hjælpesystemet i deres sociale inklusionsarbejde. Når vi tidligere også har sagt, at folkeskolen til tider trækker på hjælpesystemet, skal det understreges, at de to organisationers forskellige funktion bevirker, at kommunikationen formes på forskellig vis og dermed også kommer til udtryk på forskellige måder. Dette kommer vi nærmere ind på i analysen, hvor vi også vil belyse, hvordan den hjælp, der udøves i asylklasserne i visse situationer, kan blive til ikke-hjælp og hvordan det påvirker mulighederne og begrænsningerne for det sociale inklusionsarbejde med asylbørnene.

4.4.3 Det politiske system

Det politiske system er et funktionssystem på niveau med de andre funktionssystemer og det kommunikerer gennem mediet *magt* med koden flertal/mindretal. Både uddannelsessystemet og hjælpesystemet er strukturelt koblet til det politiske system, idet de skal forholde sig til den lovgivning og politik, der kommunikerer gennem det politiske system (Rasmussen 2004: 58). Det politiske system kan påvirke de betingelser, der danner rammerne for både uddannelsessystemet og hjælpesystemet fx lovgivning, økonomiske ressourcer og målsætninger. Det vil sige, at systemerne er nødt til at iagttage de beslutninger, det politiske system træffer, hvorfor dette system, bliver en væsentlig del af deres omverden. I begrebet strukturel kobling ligger det dog implicit, at et system kun kan blive irriteret til at foretage udvælgelse af det andets systems kommunikation. Det kan ikke determinere det (Rasmussen 2004: 58). Uddannelsessystemet og hjælpesystemet må altså forholde sig til det politisk systems kommunikation, men alene på sin egen måde.

4.5 Overvejelser i forhold til teorivalg

Selvom systemteorien ofte er blevet kritiseret for at være for abstrakt og kompleks, er teoriens universalitet medvirkende til, at man kan drage nytte af den på et bredt empiriområde og teorien kan derfor med fordel bruges som analyseredskab i forhold til at belyse et komplekst område som vores.

Havde vi valgt andre teorier, om eksempelvis socialisering og læring, ville de formentlig indfange flere og andre detaljer i forhold til, hvordan arbejdet udføres i praksis. Men de ville ikke samtidig kunne rumme de mere overordnede perspektiver og strukturer, der synes at have stor indflydelse på det praktiske arbejde med asylbørn i folkeskolen.

En kritik af Luhmanns teori er, at den er antihumanistisk, idet den gennem de funktionelle systemer ikke kan iagttage det hele menneske, hvorfor mennesket kun eksisterer, såfremt systemet iagttager noget som et menneske (Bjerg 2010: 27). Dette kommer til udtryk ved, at systemer kun knytter an til personer gennem kommunikationer og dermed kan systemer aldrig inkludere det hele menneske. Et eksempel herpå er det økonomiske system, der kun kan iagttage mennesket i forhold til om det kan betale eller ej. Det kan altså ikke kommunikere om syg/rask eller sandt/falsk. Denne problematik, vil også komme til udtryk i vores analysedel 1, hvor Luhmanns teori vil komme til kort, idet lærerne som system ikke kan se børnene som hele mennesker, men kun ud fra én iagttagelse af gangen.

Luhmanns abstrakte og omfattende teori giver desuden afkald på, at sociale systemer har et fælles norm- og værdisæt, hvilket ifølge Luhmann selv er i overensstemmelse med samfundet i dag, idet det på flere måder er differentieret og dermed ofte har forskellige normer og værdier. Dette gør det muligt at danne et begreb om *det sociale*, der ikke er normativt (Kneer & Nassehi 1997: 42). Teorien forholder sig dermed objektiv til sin genstand og har i dens iagttagelse af virkeligheden således ingen normative forudsætninger, hvilket er et væsentligt argument for vores valg af Luhmann som grundlæggende teoretiker. Teoriens deskriptive udgangspunkt gør dog, at vi ikke kan rette en kritik af lærernes arbejde ud fra en normativ antagelse om, hvordan det bør være. Vi kan i stedet bruge den til at belyse, hvorfor de som systemer handler som de gør og herunder hvilke dynamikker, der er på spil mellem de forskellige systemer. Dette gør teorien særlig anvendelig til at kortlægge, hvordan systemerne kommunikerer og hvorfor kommunikationen ikke altid lykkes.

Kapitel 5 - Analytiske begreber

Efter at have redegjort for det teoretiske fundament for vores speciale, vil vi nu fremlægge og uddybe nogle centrale begreber, der vil være gennemgående i vores analyse. Derudover vil der blive inddraget relevante begreber ad hoc i analysen, som vil blive forklaret i sammenhæng med anvendelsen af begreberne.

5.1 Problemidentifikation og problemhåndtering

Systemer er, som tidligere nævnt, kompleksitetsreducerende og problemhåndterende. Problemidentifikation og problemhåndtering kræver, at systemer har et sprog til at kunne kommunikere og således identificere og håndtere problemerne, ellers vil problemerne forekomme uløselige og uoverskuelige for systemet og som noget, systemet ikke ved, hvad det skal gøre ved (Nissen 2010: 86). Hvis der ikke er et sprog for systemets funktion, er det desuden sandsynligt, at problemer som systemet selv skaber negligeres og dermed ikke tages i betragtning, herunder eksempelvis at systemets egen funktion, kan medføre eksklusion (Ibid.: 215).

Problemidentifikation producerer antagelser om handlinger og forhold, og problemidentifikation kan betegnes som en *kompleksitetsreducerende operation*, som systemer foretager, hvilket samtidig skaber forudsætningerne for problemhåndteringen. Problemidentifikation henholder sig på den måde til at identificere problemer som et problem, der før var uoverskueligt for systemet og dermed svært at håndtere. Problemidentifikation handler på den måde om erkendelse, som er en forudsætning for problemhåndtering. Problemhåndtering betegner den proces, hvor de tidligere uløselige problemer gøres løselige og håndterbare. Problemidentifikation og problemhåndtering skal betegnes som et tæt forbundet begrebspar, der samtidig knytter sig an til system/omverden differencen, der træder frem gennem det sociale systems operationsmåde. Problemidentifikation og problemhåndtering er altid knyttet til systemets særlige iagttagelse og på den måde producerer og reagerer systemet selv på de problemer, som iagttages, hvorfor problemidentifikation og problemhåndtering må betragtes som *systemafhængige* (Nissen 2005: 201-202). Denne proces kan samtidig siges at være forbundet til de enkelte systemers specifikke funktionsorientering, idet de enkelte systemer orienterer sig mod forskellige funktionssystemer med henblik på at løse og håndtere problemer, hvilket bidrager til at skabe systemets selvreferentielle problemhåndtering (Ibid.).

5.2 Inklusion og eksklusion

Vi har tidligere argumenteret for asylbørns ekskluderede position i samfundet, og hvordan det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne handler om at forberede børnene til inklusion i samfundets funktionssystemer, hvorfor begrebsparret inklusion og eksklusion er relevant at anvende i vores analyse. I udlægningen af begreberne vil vi benytte Nils Mortensen og Maria Appel Nissens anvendelse af begrebsparret, idet deres forståelser rummer flere nuancer end Luhmanns.

Inklusion og eksklusion er begreber, der knytter an til samfundet og betingelserne for inklusion og eksklusion er afhængig af den samfundsoptik, som vi kommunikerer og iagttager ud fra. Man kan kun tale om inklusion, når der er risiko for eksklusion (Luhmann 2002: 123). ”*Inklusion betyder at have en rolle i kommunikationen i et socialt system. Eksklusion betyder ikke at have en sådan rolle*” (Mortensen 2004: 141). Ifølge Luhmanns optik konstruerer hvert system sine egne betingelser og kriterier for inklusion (Luhmann 2002: 124). Dette fordrer distinktionen mellem system og omverden, hvor man enten er inkluderet som kommunikationsdeltager eller ej. Det er her vigtigt at huske, at inklusion i samfundet, i Luhmanns optik, sker gennem kommunikation og således ikke via fysisk tilstedeværelse (Luhmann 2002: 124). Begreberne muliggør således en analyse af grupper/organisationers og individers deltagelse eller ikke deltagelse i samfundets forskellige delsystemer (Mortensen 2004: 141-143).

Luhmann forholder sig ikke til social differentiering. Maria Appel Nissen mener, at social differentiering kan ses i relationen til chancerne for inklusion og risikoen for eksklusion. Hun deler personer og/eller grupper op i tre kategorier. *De primært inkluderede*, som er dem, der har det privilegie at kunne vælge mellem inklusionsmuligheder, fordi de eksempelvis har penge, magt og uddannelse. Det betyder, at de principielt også kan praktisere selvvalgt eksklusion. *De sekundært inkluderede* rummer de personer, der af forskellige årsager ikke formår at leve op til systemers gældende inklusionsbetingelser. Det kan fx være, at de ikke kan skaffe et arbejde eller en bolig, og derfor af den vej inkluderes i eksempelvis hjælpesystemet, hvilket fordrer, at der i samfundet er skabt kommunikation om, at det er fornuftigt at hjælpe. Derved kan de betragtes som ekskluderede fra nogle systemer, men samtidig som nogle der *bør* inkluderes. På baggrund af at samfundet er differentieret kan der dog opstå uenighed om, hvornår personer skal hjælpes og på den måde også, i hvilket omfang denne gruppe skal inkluderes. Luhmann har en tese om, at når man misser en inklusionschance, bliver det knyttet an til individuelle mangler, for at samfundet derved kan afskrive det som et problem, det skal forholde sig til. På den måde kommer det til at handle om

individets forandringsparathed, som således bliver afgørende for samfundets velvillighed i forhold til at hjælpe. Det er i forlængelse heraf, at den sidste gruppe, *de ekskluderede*, kommer til udtryk. De personer, der gennem kommunikation ikke kan fremstille og tildeles en social identitet, som samfundet får sympati for, betegnes som *de ekskluderede*. Samfundet har svært ved at betragte dem som individuelle personer, fordi de befinder sig i en situation af inkommunikérbarhed, og der er derved ikke konsensus om at hjælpe. Risikoen er her at blive ekskluderet fra individualitet. Er dette tilfældet, vil man ifølge Luhmann, blot blive betragtet som en krop, der er uciviliseret, ukontrollerbar og unormal (Nissen 2010: 97-98).

Ifølge Luhmann er der forskel på begrebsparrets integrerende effekt, hvor han mener at eksklusion integrerer mere end inklusion. Det skal forstås på den måde, at ekskluderes man fra et område i samfundet, øges risikoen for eksklusion på andre områder (Nissen 2010: 97). Luhmann anser ikke inklusion for at have samme integrerende effekt, og mener dermed, at inklusion i et system ikke på samme måde medfører inklusion i andre systemer (Mortensen 2004: 143). Nils Mortensen problematiserer dog tesen om, at inklusion ikke har en integrerende effekt, idet han påpeger, at der er evidens for, at der kan ses positive sammenfald mellem positioner i samfundet, hvilket han eksemplificerer ved, at dem, der har den højeste uddannelse, tjener flere penge, er mere aktive inden for politik osv., end dem, der har en lavere uddannelse (Mortensen 2004: 146).

Luhmann beskriver samfundet som det funktionelt differentierede samfund, hvor det ikke længere er nok at tilhøre det segmentære eller hierarkiske samfund for at være inkluderet i samfundet - eksempelvis ved at være medlem af en familie. Luhmann argumenterer således for, at inklusion ikke kan betragtes i ental og henholdes til ét område, men mulighed for inklusion og risiko for eksklusion må ses i sammenhæng med det funktionelt differentieret samfund, hvor systemer eller individer gennem kommunikation kan være inkluderet eller ekskluderet i et system (Mortensen 2004: 142).

Nils Mortensen supplerer Luhmanns distinktion mellem inklusion og eksklusion og tilføjer, at der på grænsen mellem system og omverden kan karakteriseres marginaliseringszoner. Der er tale om processer, hvor mennesker over tid skubbes ud i marginalitet, hvilket på sigt kan føre til eksklusion. Marginalisering forudsætter, at kommunikationen og relationerne i systemerne er hierarkiske og asymmetriske, hvorfor nogle er nærmere marginaliseringsgrænsen end andre (Mortensen 2004: 143).

5.3 Latens

Som endnu et analytisk begreb, finder vi det relevant at anvende Luhmanns begreb *latens*, der dækker over uvidenhed.

Latens betyder "*Manglen på bestemte temaer, der kan muliggøre og styre kommunikation*" (Luhmann 2000: 392). Latens kan ifølge Luhmann komme til udtryk i tre former; *ren faktisk latens*, *faktisk latens* og *strukturfunktionel latens*. Formen *ren faktisk latens*, grunder i uvidenhed, på den måde, at forhold der kunne have været inddraget i kommunikationen ikke er blevet det på grund af uvidenhed. *Faktisk latens* er også en form for uvidenhed, men på den måde, at der er ting vi ikke kan vide eller ikke kan kommunikere omkring, fordi vi ikke har et sprog herfor, så vi kan kommunikere om det. Den sidste form for latens, *strukturfunktionel latens*, skiller sig ud fra de to andre former for latens. *Strukturfunktionel latens* søger at opretholde og beskytte strukturer, der er nødvendige for et systems funktion. På den måde sker der en form for negation, hvor alternativer udelukkes (Luhmann 2000: 393). Der sker altså en blokering af kommunikationen, idet et system forsøger at beskytte sig selv mod kritik og refleksion afbrydes dermed. På samme tid skaber opretholdelsen af den *strukturfunktionelle latens* således et rum for kritik. En kritik af begrænsningerne i forhold til at se muligheder for hjælp og forandring (Nissen 2010: 120).

Strukturfunktionel latens produceres i det funktionelt differentierede samfund, hvorfor det der er almindeligt med kritik. Der skabes i forlængelse heraf et forventningspres i forhold til at træffe beslutninger og handling i samfundets socialsystemer, og derved opstår der en situation, hvor der fra samfundets side er en opfattelse af, at des hurtigere det handler, jo mindre viden det inddrager, jo bredere kan det favne. Krav om forebyggelse og tidlig indsats er sådanne eksempler, hvilket i sig selv resulterer i et tidspres, som endnu engang har indvirkning på muligheden for tid til refleksion. Der opstår en forventning i samfundet om, at al viden skal være sikker – også det, man umuligt kan vide – for at sikre hurtig og effektiv handling. Denne udvikling betyder, at samfundets socialsystemer forsøger at beskytte sig selv, hvilket eksempelvis kan komme til udtryk ved, at diskussioner og faglig dialog undgås. I stedet handles der blot, og det ignoreres, at der er noget man ikke har en viden om. Alternativt kan det bevirke, at det bliver legitimt, at der er forhold, der ikke kan og bliver taget i betragtning. På denne måde legitimeres det, at der ikke er mulighed for hjælp, hvorved ikke-hjælp retfærdiggøres med henvisning til systemets funktionelle opretholdelse (Nissen 2010: 121).

I forhold til dette speciale vil vi kunne bruge begrebet *latens* i dets forskellige former, til at analysere hvordan og hvorfor der i det sociale inklusionsarbejde er visse faktorer, der ikke tages i betragtning og dermed kan kommunikeres om.

5.4 Refleksion

Ovenstående udlægning af begrebet *latens* viser, hvor afgørende refleksion er i forhold til, at der ikke opstår negation og hvordan manglende refleksion blandt andet kan resultere i, at faglige diskussioner undlades. Vi vil derfor kort redegøre for Luhmanns forståelse af begrebet, idet det har en væsentlig betydning i hans teori.

Forudsætningen for at et system kan reflektere er, at det ser udover sin egen problemhorisont, hvilket kræver, at systemet forholder sig kritisk til sig selv og dets fundament. En sådan overskridelse af sin egen problemhorisont forudsætter, at systemet har dannet kommunikation der muliggør en refleksion over distinktionen system/omverden, som ikke udelukkende tager udgangspunkt i systemets selvreferentielle reproduktion. I sådanne tilfælde vil der kun være tale om basal selvreference (Nissen 2010: 36-37). Kommunikation og strukturel kobling er dermed en forudsætning for refleksion og omvendt. Kommunikation tager tid, hvorfor tid også er en afgørende faktor for, at der kan reflekteres (Ibid.: 68).

Refleksion er ifølge Luhmann ikke en absolut nødvendighed, men der vil i tilfælde af manglende refleksion ikke være mulighed for, at systemet kan foretage bevidste forandringer og dermed korrigere og udvikle systemets funktion. På den måde kan refleksion ses som en måde hvorpå systemet forholder sig til sig selv og dets omverden, hvilket samtidig er en nødvendighed for systemets overlevelse (Ibid.: 36-37).

Kapitel 6 - Indsamling og bearbejdning af empiri

Dette afsnit har til formål at danne et overblik over, hvordan vi har indhentet og bearbejdet den empiri, som danner grundlag for vores speciale. Først vil vi redegøre for, hvad vi har indsamlet af empiri og hvilke metoder vi har anvendt hertil, hvorefter vi vil gå i dybden med de anvendte metoder og vores overvejelser i forbindelse hermed. Desuden vil vi forklare, hvordan vi har bearbejdet den indsamlede empiri forud for den egentlige analyse.

6.1 Indsamlingsprocessen

Denne proces kan inddeles i to faser, hvoraf den første kan betegnes som et forstudie, der har bidraget til at skærpe vores interesse og skabe vores undersøgelsesfelt. I den anden fase, har vi indsamlet den empiri, der samtidig danner det egentlige grundlag for vores speciale.

Fase 1:

- Mailkorrespondance med en ansat på Skolegades Skole, der fortalte om det nye projekt med asylbørn på skolen og hans umiddelbare tanker og overvejelser i forhold hertil.
- Bekendtgørelse om undervisning og aktivering m.v. af asylansøgere m.fl.
- Telefoninterview med vidensmedarbejder Laila Holtebo Gregersen fra Brovst asylcenter.
- Forinterview med skolelederen og lærerne på Skolegades skole.

Fase 2:

- Observation gennem tre uger på Skolegades Skole.
- Gruppeinterview med de tre lærere, der er tilknyttet asylklasserne.
- Interview med den faglige koordinator for asylklasserne, der er tilknyttet asylcenteret i Brovst og Brovst skole.

Vores nysgerrighed for målgruppen asylbørn i konteksten folkeskolen udsprang af en samtale med en ansat på Skolegades Skole, der fortalte, at Skolegades Skole havde indvilliget i at modtage asylbørn, og at det gav nogle spekulationer blandt de ansatte. Vi blev interesseret i, hvordan man som folkeskole, håndterer det at inkludere målgruppen i en kontekst, hvor der er fokus på læring og uddannelse. Vi tog derfor først og fremmest fat i lovgivningen på området, for at undersøge hvilke regler, krav og målsætninger der er i forhold til undervisning af asylbørn. Vi tog derefter kontakt til vidensmedarbejder Lajla Holtebo Gregersen på Brovst asylcenter, hvor vi fik afklaret nogle spørgsmål, der var opstået i forbindelse med vores research, blandt andet hvordan og hvem der koordinerer undervisningen af asylbørn.

Vi undersøgte hvilke nordjyske skoler, der havde asylbørn og hvor det samtidig var en forholdsvis ny opgave, idet vi havde en formodning om, at det at skulle skabe et nyt system med en særlig funktion, kunne være forbundet med mange udfordringer. Vi tog derefter kontakt til Skolegades Skole og aftalte et formøde med skolens ledelse og lærere i asylklasserne. På mødet fremlagde vi vores ønsker i forhold til vores indsamling af empiri og på baggrund heraf blev aftalen 3 ugers observation i asylklasserne, inklusiv diverse møder og et efterfølgende interview med de tre lærere.

Desuden havde vi fået kontakt til en lærer på Brovst skole, der desuden fungerer som koordinator for asylklasserne og er herigennem tilknyttet Brovst asylcenter. Hensigten var at interviewe hende, med det formål at lave en form for et ekspertinterview til at indsamle viden omkring arbejdet med asylbørn, som kunne danne udgangspunkt for vores observationsskemaer og fokuspunkter. Både interviewet og vores observationsperiode blev dog udskudt fem uger på grund af lockouten i april måned, hvilket gjorde, at vi måtte ændre i rækkefølgen i forhold til indsamlingen af empiri, hvorfor vores ekspertinterview i stedet blev afklarende og opsamlende.

6.2 Metode

Som det fremkommer af vores problemformulering er det vores sigte med specialet at iagttage og få indsigt i, hvordan det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen praktiseres, samt hvilke muligheder og begrænsninger, der kan iagttages i forhold til lærernes praksis. For at opnå dette har vi fundet det relevant at indsamle vores empiri gennem observation og interviews med udgangspunkt i en konkret case, der danner rammen for vores undersøgelse.

6.3 Casestudie

Specialet er blevet udformet gennem et konkret studie af asylklasserne på Skolegades Skole. Og specialet har således udgangspunkt i en konkret case. Ifølge Robert Yin defineres casestudie som: *”En empirisk analyse, der undersøger et samtidigt eller historisk fænomen i en social kontekst, hvor fænomenet udfolder sig”* (Yin 1994 i Antoft & Salomonsen 2007: 32). Yin fremhæver endvidere, at kvalitativt casestudie er en anvendelig metode, der hvor forskeren antager, at der er en sammenhæng mellem det sociale fænomen og den kontekst, hvori fænomenet optræder (Antoft & Salomonsen 2007: 32.), hvilket er tilfældet i vores undersøgelse, hvor konteksten folkeskolen formodes at have betydning for det sociale inklusionsarbejde med asylbørn.

Det er muligt at relatere kvalitative casestudier til fire forskellige idealtyper; *Ateoretisk, teorifortolkende, teorigenererende* og *teoritestende*. Idealtyperne har overordnet to forskellige formål i form af; At generere ny empirisk viden eller ny teoretisk viden, og derudover to forskellige afsæt for tolkningen af casestudiet i form af enten empirisk eller teoretisk viden (Ibid.: 34).

Men udgangspunkt i vores problemformulering har vores undersøgelse således et overvejende eksplorativt sigte, hvor der ønskes indsigt og forståelse og dermed generering af ny empirisk viden. Desuden tager vi afsæt i Luhmanns systemteori til at forklare casen og har således et teoretisk udgangspunkt for fortolkningen af vores casestudie. Vores casestudie kan på baggrund heraf siges at lægge sig op af idealtypen det teorifortolkende casestudie.

6.3.1 Generaliserbarhed

Når man foretager en undersøgelse og en konklusion herpå, er det relevant at forholde sig til, om den er generaliserbar. Det vil sige, hvor repræsentativ undersøgelsen er, når den er udarbejdet på et begrænset empirigrundlag. I forhold til vores speciale betyder det, i hvilken grad mulighederne og begrænsningerne i det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne på Skolegades Skole kan genfindes i asylklasser på andre skoler.

Casestudier, både enkelte og multiple, er ofte kritiseret for den manglende mulighed for, at vurdere den generelle gyldighed (Antoft & Salomonsen 2007: 39). Bent Flyvbjerg er uenig i dette. Han mener, at det er muligt at generalisere ud fra en enkelt case, dog afhængig af hvilken case det omhandler, og med hvilken strategi, den er valgt (Flyvbjerg 1991: 145). Ved at vælge en *kritisk case* på baggrund af en strategisk udvælgelse øges generaliserbarheden. Definitionen på en kritisk case er, at den har en strategisk betydning angående en overordnet problemstilling, og formålet er at

opnå information, som giver mulighed for logiske slutninger som: *Hvis det gælder for denne case, så gælder det for alle cases* (Flyvbjerg 1991: 149-150).

I det vi har valgt Skolegades Skole som case, hvor asylklasserne er en forholdsvis ny opgave, kan den betragtes som en *kritisk case*. Her må det forventes, at især de muligheder, men også begrænsninger, der kan iagttages i det sociale inklusionsarbejde på denne skole, også vil være at finde på andre skoler der har eller skal modtage asylbørn. Det er altså en særlig case, hvor vi opnår viden om, hvad man kan forvente af andre cases, hvilket er særlig vigtigt set i lyset af, at der i fremtiden vil blive oprettet asylklasser på flere og flere folkeskoler. Vi mener dermed, at vores speciales konklusioner kan overføres til andre skoler, specielt på de skoler hvor oprettelsen af asylklasser er ny. På den måde er tale om generaliserbare resultater for vores speciale.

6.4 Metodekombination

Casestudie begrænser sig ikke til at anvende en enkelt metode, men giver mulighed for at anvende en metodekombination for at udvide datakilderne, hvilket skaber mulighed for øget og differentieret refleksion over det sociale fænomen (Antoft & Salomonsen 2007: 32).

I vores casestudie anvender vi metodekombination, idet vi kombinerer metoderne; Observation og interview. Observation giver mulighed for at få en *forståelse* af det fremmede modsat interview, der i stedet belyser lærernes *opfattelse* af det fremmede; Altså hvordan de ser på det sociale inklusionsarbejde, idet et interview er præget af informanternes forståelse af egne oplevelser og erfaringer (Thagaard 2004: 86). Dette giver et mere nuanceret og pålideligt empirigrundlag og er desuden medvirkende til at øge gyldigheden. Samtidig er det et forsøg på at kompensere for de bias, der kan opstå ved at anvende de to metoder enkeltvis. Ved observation kan man som forsker påvirke feltet med sin tilstedeværelse, og det kan være vanskeligt at undgå at bringe sine forforståelser i spil i observationssituationer. Dette vil vi forsøge at opveje ved at inddrage interview med lærerne, hvor der er større mulighed for at få indsigt i deres iagttagelser af virkeligheden (Ibid.). Begge metoder ligger indenfor rammen af de kvalitative tilgange, hvilke er specielt egnede til undersøgelser, hvor der tilstræbes en forståelse af et emne (Olsen 2002). I det følgende vil der blive redegjort for de anvendte metoder samt de metodiske overvejelser, hvilket sikrer en gennemsigtighed, der er særlig afgørende i forhold til kvalitative tilgange (Olsen 2003:72).

6.5 Observation

Observation er et nyttigt redskab i forhold til at studere mødet mellem de professionelle lærer og asylbørnene i folkeskolen. Således rettes der et fokus på det organisatoriske og praktiske arbejde med asylbørn (Kristiansen & Krogstrup 2005: 223-224).

Ved metoden observation kan der anvendes forskellige tilgange, som forskeren må forholde sig til. Krogstrup og Kristiansen fremlægger Raymond Golds forskellige typologier af feltroller. Han skelner mellem *den totale deltager*, *deltageren som observatør*, *observatøren som deltager* og *den totale observatør* (Krogstrup & Kristiansen 2005: 101).

I forhold til vores observationsstudie, har der været en række faktorer, der har påvirket vores tilgang til feltet. På baggrund af vores interesse i lærernes praksis kunne det have været anvendeligt med en tilgang, hvor lærerne ikke var bevidste om vores observation, da der er risiko for, at deres praksis derved påvirkes af vores tilstedeværelse. For at få adgang til denne type af observation må man som forsker positionere sig som enten *den totale observatør* eller *den totale deltager*. Fælles for begge positioner er, at feltet og dermed aktørerne ikke er bevidste om, at de bliver observeret. Som *den totale observatør* er man ikke en del af feltet, men observerer udefra, hvorimod *den totale deltager* optræder som en af aktørerne i feltet, men hemmeligholder sin identitet. Der bliver dermed tale om skjult observation (Ibid.: 102-111).

På grund af praktiske faktorer har det ikke været muligt at holde vores identitet eller observation skjult for lærerne, hvilket er krævet i de to tilgange. På denne baggrund og med blik for specialets formål, er der indtaget en rolle som *observatør, der deltager*. *Observatøren, der deltager*, er relativt distanceret fra feltet og har fokus på at indsamle objektiv empiri. Tilgangen giver mulighed for at være i direkte dialog og kontakt med lærerne, dog på et distanceret og overfladisk niveau modsat *den deltagende observatør*, hvor man i højere grad involveres i aktørernes subjektive forståelser og i den sociale kontekst. *Den deltagende observatør* vil i højere grad være disponeret for at udvikle venskabslignende forhold, der kan forstyrre objektiviteten, hvilket vi har forsøgt at undgå ved at indtage positionen som *observatør, der deltager* (Ibid.: 109). Den kontekstmæssige ramme for vores observation har desuden haft betydning for vores valg af position, idet vi mener, at det giver en mere naturlig tilstedeværelse at kunne stå til rådighed for børnene.

En bias i forhold til, at indgå som *observatør, der deltager* er dog, at der kan opstå misforståelser og fejlfortolkninger af aktørerne (Ibid.: 110). Dette har vi forsøgt at opveje ved at udføre et dyberegående interview med lærerne på baggrund af den observerede praksis.

6.5.1 Observationsstudiets typologier

Tilgangen til observationsstudiet kan inddeles i forskellige former, som forskeren skal skelne mellem. Der sondres i denne typologi mellem strukturen i dataindsamlingen og strukturen i det observerede felt (Kristiansen & Kroghstrup 2005: 48).

Vores observation tager udgangspunkt i *naturlige* frem for *kunstige* omgivelser, idet lærernes praksis observeres i de normale rammer for den daglige undervisning. Og dermed er rammen for vores observation ikke kunstigt fremstillet (Ibid.). Denne tilgang svækker dog generaliserbarheden og muligheden for at sammenligne den viden vi kommer frem til, idet *de naturlige omgivelser* aldrig vil kunne genskabes (Ibid. 67).

Næste afgrænsning omhandler graden af struktur under indsamling og bearbejdning af observationsdata. Kristiansen og Kroghstrup påpeger her, at der er tale om et kontinuum, der er svær at opdele i to felter, hvilket også er gældende for vores studie. Vores observationer er ikke fuldstændige ustrukturerede eller helt åbne og eksplorative, og vi befinder os således i et krydsfelt mellem disse to tilgange. Vi har i vores tilgang haft en vis grad af struktur, idet vi har opsat nogle fokuspunkter, der har dannet udgangspunkt for vores observationer. Samtidig har punkterne ikke været dominerende for vores egentlige observation. Således har vi åbnet muligheden for at observere ting og situationer, som vi ikke umiddelbart har ledt efter, men som har været vigtig for vores analyse af det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen (Ibid.: 67).

6.5.2 Håndtering af vores observationer

Forud for observationsperioden udarbejdede vi et observationsskema (se bilag 1). Observationsskemaet består af tre kolonner til henholdsvis; Observationsnummer, beskrivelse af situationen og refleksioner og undren. Herudover er der plads til at udfylde relevante data som eksempelvis tidspunkt, sted, lærer og observatør. I selve undervisningen havde vi medbragt notesbøger, så vi kunne nedskrive observationer med det samme, hvilket har gjort, at vores observationer og citater fra lærerne er meget præcise. Efter hver dag renskrev vi observationerne i vores observationsskema og tilføjede de refleksioner, vi havde gjort os samt den undren, der var opstået.

Selve observationsperioden startede med, at vi observerede én dag i hver af de tre asylklasser. Efterfølgende besluttede vi, at fokusere vores observationer omkring asylklasserne 1 og 2, idet arbejdet i disse klasser er mere bredtfaende. Derudover gav det mulighed for at gå mere i dybden, hvis vi henholdte vores observationer til at være koncentreret omkring de to af klasserne. Vi valgte at fordele os i hver vores klasse og rokerede halvvejs gennem observationsperioden, hvilket har gjort, at vi fik flest mulige observationer og at vi begge fik indblik i de to klasser og deres kommunikation. Ulempen ved denne fremgangsmåde er dog, at vi kun i få tilfælde har observeret de samme situationer, hvilket øger risikoen for, at observationen påvirkes af vores forforståelse. Såfremt vi havde observeret alle situationerne sammen, havde vi bedre mulighed for at bringe vores forforståelse i spil og dermed undgå at blive påvirket af den, hvilket ville have styrket pålideligheden i vores undersøgelse.

6.6 Interview

Som tidligere nævnt har vi valgt at supplere vores observationer med et efterfølgende gruppeinterview. Det har vi gjort for at få mere fyldige og omfattende informationer om lærernes sociale inklusionsarbejde med asylbørnene og de muligheder og begrænsninger, der er i arbejdet. Interview som metode giver en særlig mulighed for at få indsigt i lærernes erfaringer, tanker og følelser; informationer som vi ikke i samme grad vil kunne få gennem observationer (Thagaard 2004: 86).

Begge vores interviews har en semistruktureret tilgang, hvor der tages udgangspunkt i en udarbejdet interviewguide med forslag til spørgsmål, der udspringer af udvalgte temaer. Dette er med til at sikre, at vi kommer omkring de relevante emner og det giver samtidig mulighed for, at vi kan forfølge og uddybe interessante detaljer eller perspektiver, der fremkommer under selve interviewet (Kvale & Brinkmann 2009: 45). I begge vores interviews benytter vi os af opfølgende og undersøgende spørgsmål samt tavshed for at skabe et interview, der minder om en naturlig samtalsituation, hvor det bliver muligt for informanten at reflektere og frembringe nye erindringer og derved give os ny viden (Ibid.: 156).

Når man anvender interview som metode til at indsamle empiri, kræver det opmærksomhed i forhold til, at der kan opstå en positionering imellem forskeren og informanten (Järvinen 2005: 28-32). Denne situation har vi forsøgt at undgå ved at bestræbe os på, at være meget eksplicitte omkring formålet med vores interviews og desuden understrege, at vi ikke har en forudindtaget normativ opfattelse af hvordan det sociale inklusionsarbejde med asylbørn bør udføres.

6.6.1 Gruppeinterview

Da vi skulle interviewe lærerne fra Skolegades Skole, vurderede vi, at den mest optimale tilgang var at anvende gruppeinterview frem for at interviewe dem hver for sig. Dette gjorde vi ud fra en antagelse om, at det ville give mere dynamik i interviewet, og at lærerne ville blive inspireret af hinandens udtalelser og derved øge refleksionsniveauet, hvilket er kendetegnet for gruppeinterview (Kvale 1997: 108). En risiko ved et gruppeinterview er dog, at alle informanterne ikke tør tilkendegive deres oplevelser og erfaringer af frygt for, at de andre er uenige eller har en anden opfattelse. En anden problematik ved at anvende gruppeinterview er, at man som interviewer kan miste kontrollen over interviewsituationen, hvis informanterne bliver grebet af et emne eller en konkret situation, hvorved de kan bevæge sig ud på et sidespor (Ibid.).

6.6.2 Interviewguide

Idet vi har valgt at benytte semistrukturerede tilgange til begge vores interviews, bygger vores interviewguides på nogle overordnede temaer, som vi ønsker at få besvaret, gennem mere konkrete spørgsmål, der samtidig skulle sikre, at vi kom omkring de relevante emner for specialet (se bilag 2 & 3). Vores interviewguides har dermed et tematisk udgangspunkt. Tematisering har haft det formål, at der sikres en rød tråd gennem interviewet, og samtidig at vi blev fastholdt i vores fokus på det, vi ønskede at undersøge (Kvale & Brinkmann 2009: 151-154).

6.6.3 Transskribering

Vi har optaget begge vores interviews med diktafon, således vi kunne rette vores fokus mod selve interviewet og herved sikre os, at vi kom omkring det ønskede og fik svar på de temaer og spørgsmål, vi på forhånd havde udarbejdet i vores interviewguides. Ved at optage et interview sikres de korrekte udtalelser i forhold til ordvalg, tonefald, pauser osv., og man har dermed mulighed for at afspille det efterfølgende, så sandsynligheden for en korrekt transkription øges. Denne metode rummer dog ikke mulighed for at inddrage visuelle aspekter som fx informanternes mimik og gestikulation (Kvale 1997: 161).

Vi har valgt at transskribere begge vores interviews og har i den forbindelse gjort os overvejelser herom, idet transskription betyder at oversætte fra tale- til skriftsprog, som hver især har forskellige regler (Kvale 1997: 200). Transskriptionerne er dermed ikke undersøgelsens egentlige grunddata, men i stedet *”kunstige konstruktioner fra en mundtlig til en skriftlig kommunikationsform.”* (Ibid.: 163). Transskriptionerne er altså kunstige rekonstruktioner, der hverken er tilsvarende den

mundtlige samtale eller den skrevne teksts mere formelle stil. Dermed dannes der en form, der gør empirien mere tilgængelig for en nærmere analyse (Kvale 1997: 167-170).

I transskriptionerne af vores interviews, har vi forsøgt at skrive informanternes udtalelser ordrette uden at benytte fremhævninger og understregninger og ej heller reformuleringer på trods af, at det vil skabe et mere flydende sprog (Ibid.). Vi har desuden transskriberet begge interviews i deres fulde længde, selvom der var passager, der umiddelbart virkede irrelevante. På den måde har vi forsøgt at genskabe interviewet i den transskriberede tekst så oprigtig som muligt, hvilket er essentielt, idet vi har valgt at anvende Luhmann og hans fokus på kommunikation i vores analyse. I de få tilfælde, hvor der i interviewet forekommer en indforståethed, har vi indsat en kommentar i parentes for at øge forståeligheden.

6.7 Bearbejdning af vores empiri

Bearbejdning af vores materiale har som nævnt ovenfor i første omgang bestået i at strukturere og renskrive vores nedskrevne observationer fra feltet, samt transskribere vores interviews.

Vi har efterfølgende gennemlæst vores materiale flere gange og tilføjet stikord og kommentarer, hvilket har været brugbart i analyseprocessen. For at overskueliggøre og sammenfatte vores empiriske materiale, har vi fundet det relevant at fremhæve og opdele vores empiri i forskellige temaer, der er dukket op i løbet af læsningen. Vi har herefter kopieret observationer og citater og taget dem ud af deres sammenhæng, for at sortere dem efter de forskellige temaer. Dette har vi gjort for at gøre vores empiri mere overskuelig og herved reducere kompleksiteten i empirien. Vores empiriske materiale har vist sig at indeholde mange forskellige aspekter, hvorved empirien har været kompleks og bredtfavnende, hvorfor denne reduktion har været nødvendig for at skabe et analytisk fokus. Enkelte af observationerne og citaterne er kopieret flere gange, idet de har vist sig at være relevante i forhold til forskellige temaer.

En overordnet kritik af denne måde at bearbejde empirien på er, at helheden kan risikere at gå tabt ved, at delene tages ud af deres sammenhæng (Kroghstrup & Kristiansen 2009: 176-177). Vi har forsøgt at tage højde for dette ved at inddrage fyldige beskrivelser af vores observationer samt medtage hele udsagn frem for brudstykker fra vores transskriberede interviews.

Kapitel 7 - Analysestrategisk udgangspunkt

Systemteorien bidrager ikke med en på forhånd fast defineret analysestrategi og metode, der kan danne rammen for vores videnskabelige iagttagelse. Blandt andre Niels Åkerstrøm Andersen har dog udarbejdet flere forlag til, hvordan systemteorien kan anvendes som analysemetode, men systemteorien giver ikke i sig selv en egentlig forskrift i forhold til, hvordan den anvendes. Den operative konstruktivisme understreger blot, at en gyldig og universel iagttagelsesposition ikke findes.

”Analysestrategi er ikke metoderegler, men en strategi for, hvordan man som epistemolog vil konstruere andres (organisationers eller systemers) iagttagelser som objekt for egne iagttagelser m.h.p. at beskrive, hvorfra de selv beskriver. I et epistemologisk perspektiv, er det perspektivet, der konstruerer både iagttageren og det iagttagede. Det hedder derfor analysestrategi netop for at understrege, at der er tale om et valg med konsekvenser, og at dette valg kunne være truffet anderledes med andre konsekvenser for hvilken genstand, der emergerede for iagttageren” (Andersen 1999:14).

Ifølge dette handler det således om at iagttage, hvordan verden bliver til ud fra et bestemt position, som kunne være anderledes. Analysen formål er gennem iagttagelse at frembringe de meningshorisonter, som lærernes kommunikation om asylbørnene og asylklasserne som organisation aktualiserer.

Vores analyse tager udgangspunkt i arbejdet i asylklasserne på Skolegades Skole, herunder lærernes kommunikation, som vi har iagttaget gennem observation og interview. Ifølge Niels Åkerstrøm Andersen må en analysestrategi indeholde flere valg, blandt andet i forhold til hvilket system, der iagttages, og hvilken forskel, der sætter rammen for iagttagelsen, for herigennem at markere hvad kan vi se, og hvad kan vi ikke se (Andersen 1999: 152-155).

I forhold til at bevare vores problemformulering; *hvordan praktiseres det sociale inklusionsarbejde i folkeskolen, og hvilke muligheder og begrænsninger kan der iagttages i forhold til lærernes praksis* er det kommunikationen i et organisationssystem, der iagttages, samt ledeforskellen system/omverden, der sætter den overordnede ramme for vores iagttagelse. Derved læner vores analysestrategi sig op ad det, Niels Åkerstrøm Andersen betegner som en systemanalyse. Systemanalysens udgangspunkt er, at kommunikation foregår indenfor et system, og at systemer konstituerer en grænse mellem system og omverden gennem kommunikation. Derved åbnes

spørgsmålet for, hvordan et system bliver til gennem kommunikation (Andersen 1999:132 & 159). Vores iagttagelse er således centreret omkring, hvordan asylklasserne skaber sig selv som et socialt system, samt hvilket forskel mellem system og omverden systemet anvender gennem kommunikative beskrivelser. Derudover er vores iagttagelse orienteret mod hvilke meningsdannelser og meningsgrænser, der kan iagttages i kommunikationen, samt hvilke konsekvenser dette har for, at kommunikationen kan fortsætte i systemet (Ibid.: 159). Det vil sige en iagttagelse af, hvordan asylklasserne giver mening til sig selv og det sociale inklusionsarbejde og sin omverden. En vigtig pointe i forhold til anvendelsen af en systemteoretisk analysestrategi er, at det ikke tilbyder en sandhed om det iagttagede, men kan bidrage med en bestemt måde at iagttage og tildele det iagttagede mening på.

Vores udgangspunkt for vores analyse og dermed iagttagelsesposition er centreret omkring asylklasserne som socialt system for det sociale inklusionsarbejde i folkeskolen, herunder hvordan det er organiseret og praktiseres. Dermed skaber vi samtidig en skelnen mellem asylklasserne og ”normalklasserne”, hvilket bidrager til at centrere vores analyse mod forholdet mellem inklusion og eksklusion i de sociale systemer.

I vores analyse er vi interesseret i at skabe en vekselvirkning og et sammenspil mellem empiri og teori, hvilket er kendetegnet for den adaptive tilgang. Dette medfører en dialektisk proces, hvor teoretiske tilgange og bagvedliggende forestillinger anvendes i analysen og i forståelsen af empirien samtidig med, at empirien udfordrer teorien (Jacobsen 2007: 261-265). Dette er i tråd med en systemteoretisk analysetilgang, hvor system/omverden-differencen bliver central, hvorfor forholdet mellem empiri og teori konstrueres gennem iagttagelser, som både henholder sig til det deduktive og induktive udgangspunkt og dermed skaber en vekselvirkning. Netop den adaptive tilgang muliggør en *frem-og tilbagekobling mellem deduktion og induktion* (Nissen 2005: 77).

Den adaptive tilgang tilskynder endvidere, at både teori og empiri anvendes til at kvalificere undersøgelsen og bidrager således til at nå frem til det bedst mulige forskningsresultat (Jacobsen 2007:261-265). I den adaptive tilgang er teorien det element, der skal bruges til at underbygge de indsamlede data og de teoretiske begreber er således et centralt element i den adaptive tilgang. Derudover skal empirien bidrage til at skabe indblik i den sociale verden, og den skal således ikke bruges til at teste teorier, men teorien bruges til at fremhæve de meninger, der fremtræder af empirien, hvorfor empirien bliver central i analysen (Jacobsen 2007: 261-265). Denne tilgang er således relevant i forhold til at besvare vores problemformulering, idet den dels indeholder noget

substantielt i form af en åben undersøgelse af, hvordan det sociale inklusionsarbejde praktiseres og derudover ønsker at belyse muligheder og begrænsninger. Dette ligger op til en analyse, der er sensitiv overfor empirien og hvor teorien tilpasses og formes med udgangspunkt i empirien, hvorved det kan siges, at teorien adapteres til empirien og bringes videre på baggrund heraf (Ibid.).

På baggrund af vores bearbejdning af empirien, har vi inddelt vores analyse i tre afsnit, der afspejler specialets underspørgsmål, og som hver i sær, og samlet set, bidrager til at bevare vores problemformulering:

- Første afsnit vil have til formål at identificere, hvordan lærerne iagttager børnene i asylklasserne med det formål at iagttage, hvilken problemidentifikation, der knytter sig hertil, samt hvilke muligheder for inklusion, dette medfører. Dette har endvidere betydning for, hvilken problemløsning lærerne arbejder ud fra og kan således føre frem mod vores anden analysedel.
- Vores andet afsnit er konkretiseret i forhold til at belyse, hvordan lærerne praktiserer og håndterer det sociale inklusionsarbejde med asylbørnene og gennem teoretisk refleksion bidrage med forklaringer herpå, hvilket desuden knytter sig an til spørgsmålet om muligheder og begrænsninger, der udfoldes nærmere i vores analysedel tre.
- Det tredje og sidste afsnit er fokuseret i forhold til at analysere, hvorfor det sociale system i form af asylklasserne handler som det gør, herunder hvilke dynamikker der er på spil i systemet og mellem systemerne. Dette skaber samtidig et fokus på, hvilke muligheder og begrænsninger, der knytter sig an til det sociale inklusionsarbejde.

Kapitel 8 - Analysedel 1: Hvordan iagttager lærerne asylbørnene og hvilke muligheder for inklusion giver det?

Som udgangspunkt for den samlede analyse vil vi her fremlægge de mest fremtrædende børnesyn, som vi har iagttaget gennem vores bearbejdning af empirien. Vi vil belyse hvordan lærerne fra henholdsvis asylklasserne og lærerne fra den øvrige lærerstab italesætter asylbørnene, idet dette har betydning for asylbørnenes inklusionsmuligheder. Hvordan noget identificeres og italesættes som et problem og hvordan det besluttet at handle på problemerne gennem indsatser afhænger af systemet og hvordan systemet iagttager (Nissen 2010: 86).

8.1 De sårbare børn

I vores observationer af lærernes praksis, og i interviewet med lærerne, er børnesynet *de sårbare børn* flere gange iagttaget og har vist sig at være fremtrædende. Børnesynet *de sårbare børn* kommer dels til udtryk i den tilgang lærerne har til børnene og i deres omtale af dem, hvilket blandt andet eksemplificeres i nedenstående observation:

30: Eleverne er samlet i hjemkundskab, hvor de skal spise sammen. Brandalarmen lyder pludseligt. De tre lærer kigger på hinanden spørgende. L3 går stille ud på gangen og orienterer sig. Hun går roligt tilbage i lokalet og kigger på L2 og siger, at de skal ned. Lærerne siger med rolig stemmeføring ”I skal gå ud i skolegården” og peger ud af døren. Lærerne sørger for, at alle kommer med ud og beder de større elever om at sørge for de små.

På vej ned siger L2 ”jeg bliver eddermame sur, hvis det er en øvelse og de (red. ledelsen) ikke har informeret os, så vi kunne forberede vores elever. De har fandeme ikke brug for at blive skræmte”.

Ude i skolegården er der kaos og eleverne er spredt. L2 og L1 prøver at finde deres elever og L2 finder en af hendes, der ser forvirret ud. Hun tager ham om skuldrene, ser ham i øjnene og forklarer, at det er okay og ikke farligt.

Da eleverne er tilbage i klassen forklarer L2, at det var en fejl – hun gentager det flere gange. og siger at alt er okay, hvorefter de påbegynder undervisningen igen.

Af observationen fremkommer det, at lærernes problemidentifikation i høj grad er knyttet an til, at børnene i asylklasserne er en sårbar gruppe, som kræver et særligt hensyn. Problemhåndteringen er her knyttet an til at skabe forudsigelighed og tryghed for børnene for herigennem at imødekomme deres sårbarhed. Lærerne iagttager børnene gennem distinktionen sårbar/ikke sårbar, hvor sårbar i denne situation bliver den markerede side af forskellen. Betoningen af *vores elever* markerer

samtidig, at der er en særlig forståelse for *deres* børn i forhold til de andre elever på skolen. Herigennem skaber lærerne en distinktion mellem asylklasserne og deres omverden i form af resten af skolen. Kriteriet for at børnene inkluderes som kommunikationsdeltager i asylklasserne bliver her deres sårbarhed. Deres sårbarhed giver således børnene en rolle i asylklasserne gennem kommunikationskoden sårbar/ikke sårbar.

Vi har derudover observeret flere situationer,⁴ hvor lærerne i asylklasserne har igangsat aktiviteter, som en eller flere af børnene har trukket sig fra eller afholdt sig fra. Lærerne har i disse tilfælde opfordret børnene til at deltage, men har ikke presset dem yderligere. Dette kan forstås som et udtryk for, at lærerne er opmærksomme på børnenes sårbarhed og skrøbelighed. Denne iagttagelse kan sammenholdes med nogle af de udsagn, der kom frem i interviewet, hvor vi spørger ind til, hvad lærerne vil karakteriserer som specielt i deres arbejde:

L3: "Jeg synes også det kan være helt vildt svært nogle gange og vide hvor meget man kan presse dem (...) og hvor meget man skal forlange af dem uden at de knækker sammen..."

L2: "Jeg tror jeg tænker lidt vat, når jeg tænker på dem (...) ...det er nogen, der skal pakkes ind i vat."

L2: "umiddelbart ved jeg ikke hvilken baggrund de kommer med, de kan have set folk blive dræbt, de kan have set folk blive misbrugt, de kan have set alle mulige ting og med det for øje er det jo bare vigtigt at man er der 100 % for dem."

Lærernes forestilling om hvad det er for en baggrund børnene kommer fra, og de oplevelser de har med sig, har en væsentlig betydning for den problemforklaring lærerne anvender. De ser børnene som nogle, der skal passes på og drages omsorg for. Det bidrager til en forståelse af børnene som nogle, der skal *pakkes ind i vat* og tages særligt hensyn til, hvilket kan betegnes som en del af lærernes problemløsning. Heri markeres desuden lærernes egen rolle i arbejdet med asylbørn. Lærernes mulighed for at iagttage børnene er dog samtidig forbundet med en form for *latens* i form af *faktisk latens*, der bevirker, at der er viden om børnene, som de ikke kan tage i betragtning i deres kommunikation, fordi der er forhold omkring børnenes liv, som de ikke kan vide noget om og dermed danne et sprog for.

Lærerne knytter i dette børnesyn an til hjælpesystemet og koden hjælp/ikke hjælp og de ser børnene som nogle, der skal hjælpes og passes på, hvilket samtidig skaber inklusionsbetingelserne for asylklasserne. Det at iagttage asylbørn på en bestemt måde – som en gruppe der har brug for en

⁴ Se bilag 1 - Observation 126

særlig hjælp for at blive inkluderet – kan samtidig siges at bidrage til at ekskludere dem fra andre systemer eksempelvis ”normalklasserne”, hvor der kommunikeres ud fra uddannelsessystemets koder. Denne iagttagelse af børnene i asylklasserne kan samtidig siges at bidrage til, at asylbørnene fastholdes i en bestemt position og iagttages gennem deres sårbarhed, hvilket forskyder muligheden for at betragte dem som børn og herunder muligheden for at arbejde for inklusion i ”normalklasserne”.

8.2 De tilpasningsdygtige børn

Børnesynet *de tilpasningsdygtige børn* dækker over, at lærerne ser børnene som nogle der kan og gerne vil; tilpasse sig, gå i skole og lære noget. Denne forståelse kommer blandt andet til udtryk i nedenstående observation.

17: På vej ud i L2's bil for at hente legetøj fortæller L2 mig, at hendes elever i øjeblikket er gode børn, der rigtig gerne vil tilpasse sig og tilfredsstille, hvilket hun siger, er det vigtigste.

L2 iagttager sine børn, som nogle der gerne vil tilpasse sig og tilfredsstille. L2 ekspliciterer ikke i forhold til hvad, men på baggrund af vores samlede observationer vurderer vi, at der bliver henvist til at tilpasse sig samfundet, herunder skolen, og de normer og værdier, der gør sig gældende. L2 sætter lighedstegn mellem dette og det at være *gode børn*. Hun opstiller derved nogle kriterier for, hvornår man er *et godt barn* og hermed markeres der en forståelse af, at tilpasning er godt og nødvendigt. Desuden bruger hun betegnelsen *hendes elever* og i *øjeblikket* hvilket fremhæver, at det er en aktuel situation i hendes klasse. Herved markeres der en tidshorisont, som har gjort L2 i stand til at reflektere over hvilke børn, der har været i asylklasserne og hvordan de har været forskellige.

De tilpasningsdygtige børn er endvidere et børnesyn, som lærerne flere gange italesætter i interviewet:

L1: ” (...) Og de vil gerne...”

L2: ”Og de vil gerne ja, de vil jo ti gange mere her end de vil andre steder for eksempel ikke... Den skole jeg var på før i Aalborg Øst, jamen altså der skulle man ligesom få dem til at slæbe sig gennem dagen ikke... men her, de vil jo gerne, det ikke fordi de siger, ej det gider jeg ikke, vel, de er her fordi de gerne vil lære noget og det er en vigtig pointe.”

Asylbørnene tildeles her en særlig kvalitet i form af, at de ikke bare vil lære, men at de også er mere ivrige for at lære end andre børn. Der er en vis styrke i denne forståelse, hvilket kan ses ved, at det gentages flere gange.

I ovenstående citater fremgår det, at uddannelsessystemet har indflydelse på lærernes måde at iagttage børnene på. Børnene bliver målt i forhold til om de vil lære noget og om de kan tilpasse sig. Dette viser en skelnen mellem dem der vil og dem der ikke vil tilpasse sig, hvilket fører til, at der i kommunikationen omkring hjælp til inklusion inddrages koder fra uddannelsessystemet og dets kode formidlet/ikke formidlet. Ved at lærerne knytter deres kommunikation an til uddannelsessystemet skabes der mulighed for, at tilegne børnene skolemæssige færdigheder, de ellers ikke besidder, hvilket ifølge Nils Mortensen bidrager til at skabe forberedelse til inklusion i samfundets øvrige funktionssystemer (Mortensen 2004: 143). Denne iagttagelse må samtidig antages at have en positiv betydning for deres inklusionsmuligheder, idet lærerne iagttager dem som nogle der gerne vil og kan, hvorfor det giver mening for lærerne at inkludere dem i faglig undervisning og herudover at arbejde for inklusion i ”normalklasserne”.

Lærerne iagttager således asylbørnene som nogle, der rigtig gerne vil tilpasse sig og lære og de fremhæver det endvidere, som en iver, der er helt særlig for asylbørnene. Spørgsmålet er hvorvidt forklaringen på, at børnene reagerer sådan skal findes i mere psykologiske forklaringer, hvor det at tilpasse sig kan være en måde at reagere på efter at have været udsat for traume eller efter at have oplevet mange skift og opbrud. Dette kan barnet søge at skjule ved at tilpasse sig (webkilde 4). Spørgsmålet er hvordan lærerne bør forholde sig til dette og hvilken betydning for det sociale inklusionsarbejde, det kan medføre.

De tilpasningsdygtige børn indeholder samtidig en forståelse af, at børnene er i stand til at klare sig selv, i denne henseende i forhold til at navigere på skolens arena. Der er en opfattelse af, at eleverne er i stand til at indgå i og tilpasse sig rammerne i skolen på egen hånd ved at se, være og agere i fællesskabet:

53: Der er kommet en ny elev i verdensklasse 3. Alle eleverne skal fortælle, hvad de hedder og L3 går herefter i gang med undervisningen. (...) 58: Da der bliver pause bliver der ikke sagt eller gjort noget særligt i forhold til den nye dreng i klassen. L3 forlader lokalet med det samme.

Denne tilgang afspejler en forventning om, at børnene selv kan finde ud af begå sig, i dette eksempel i frikvarteret, hvilket endvidere viser sig i følgende observation:

99: Eleverne i verdensklasse 2 skal på biblioteket nede i byen lige efter pausen. Der bliver ikke gjort noget ud af at forklare nærmere hvor de skal hen og hvad de skal lave til trods for, at der er en ny elev i klassen, der ikke har været med på biblioteket før. L2 fortæller børnene, at de skal på biblioteket og siger efterfølgende "kom". Den nye elev kigger rundt og går ud som den sidste.

Observationerne er desuden i tråd med flere udtalelser fra lærerne i interviewet:

I: (Efter lidt snak om at integrere børnene i et fællesskab) "Er det også noget, I arbejder med – Eller klarer børnene det mere selv?"

L3: "Ja, jeg synes, at mine, de klarer det mere selv. Jeg synes ikke rigtig, at der er nogen, der sådan ... Der er lige den første dag, der er de mere ..."

L2: "Men det er jo også igen det, at de er børn. Så på en eller anden måde finder de jo ud af det hen ad vejen, så de skal også bare have lov til at være børn. De skal også have lov til selv at finde ud af nogle ting."

I: "Så det er sådan noget med blot at se og lære ved selv at være?"

L: "Ja, de fanger det jo nok med det samme."

Citaterne viser tydeligt, at det er et bevidst valg og strategi fra lærernes side, at lade børnene selv finde ud af at begå sig på skolen og skabe kontakt med de øvrige elever. Det begrundes blandt andet med, at de er børn og dermed er kompetente til selv at kunne tilpasse sig ved at se på de andre. Der skabes i denne iagttagelse således ikke en differentiering, der bunder i, at det er asylbørn.

Observation 53 og 99, samt ovenstående citater viser, at lærerne iagttager børnene som kompetente til at tilpasse sig skolen på egen hånd, hvorfor deres iagttagelseskode bliver kompetent/ikke kompetent hvormed iagttagelseskoden omkring sårbar/ikke sårbar bliver usynlig i denne sammenhæng og derfor ikke tages i betragtning.

8.3 Børn som "marionetdukke"

Gennem vores observationsperiode har vi iagttaget, hvordan to af lærerne fra asylklasserne gentagende gange har kommunikeret omkring et tilbagevendende emne, i form af et muligt elevbytte, hvilket har ført frem til dette børnesyn. Vi fremhæver her essensen af nogle af de observationer vi har gjort os, der dels er observeret på lærerværelset, på gangene og i klasserne:

75: L2 og L1 snakker om morgenen på vej ned til undervisningen om, at de måske skal bytte to af deres elever i næste uge. L2 synes at den ene af hendes elever, er gået i stå i sprogudviklingen. L1 siger, at x elev er rigtig dygtig til dansk og nok vil få mere ud af at være hos L2 (15/5 – i V1).

88: På lærerværelset snakker L2 og L1 om, at de synes at de skal bytte en elev fra hver klasse. De snakker om drengenes faglige niveau. L1 siger om hendes elev (som hun skal afgive): "han er så sød." og fortæller herefter, hvad han kan. L2 siger

grinende: "tak for byttet." og referer til hendes elev som hun siger, har svært ved at koncentrere sig og er gået i stå i sin faglige udviklingen (17/5 – på lærerværelset).

89: Eleverne fra V1 og V2 har undervisning sammen og laver individuel matematik i deres bøger imens lærerne går rundt og hjælper. L1 og L2 snakker imens indbyrdes om deres bytte af elever. L2 siger: "Jeg er i tvivl om, om vi skal gøre det" lærerne begynder at snakke om elevernes niveau uden at nævne elevernes navne. L1 siger: "jeg er bange for at x vil synes det er for let og barnligt inde ved mig" ... "Men hvis han er god i en bog kan han selvfølgelig altid bare sidde og arbejde i den." L2 siger "der sker ikke noget ved at prøve, vi bytter bare tilbage igen". L1 siger; "Vi kan også bare bytte X?" L2 svarer "Enten bytter vi begge to, ellers bytter vi ikke". Samtalen afsluttes med, at lærerne aftaler at gøre det i næste uge en gang og de hjælper herefter børnene i undervisningen. (17/5 – sidste time).

96: På gangen på vej ned til undervisning snakker L2 og L1 om deres elevbytte. L1 siger at x har fødselsdag i dag, hvortil L2 svarer: "ej, så venter vi med at bytte til i morgen". Lærerne går hver til sit og påbegynder dagens undervisning. (21/5 – på vej til undervisning 1. time).

105: På gangen på vej til 1. time siger L2 til L1: "Er det nu vi bytter x og x?" L1 svarer: "Ja, det kan vi godt." L2 siger: "så gør vi det med det samme". Da L2 og L1 kommer ned i klasserne siger L2 til x1 og x2 at de skal komme med ud, fordi hun lige skal snakke med dem. De stiller sig mellem de to klasseværelser på gangen. L2 fører ordet og siger: "Vi har snakket om, at I to skal bytte klasse sådan at du kommer ind til mig og du skal ind til L1". Den ene elev spørger: "hvorfor" og L2 forklarer at det er fordi, at inde i hendes klasse er der andre elever, der snakker tjetjensk ligesom x1 og henviser desuden til at x2 kan snakke arabisk med x3 som er inde hos L1. L2 siger endvidere "Det er også fordi, at nu er x1 fyldt 9 år." L2 siger henvendt til sin elev (der nu skal ind til L1): "Nu skal du høre efter inde ved L1 og ikke pjatte med x3" L2 siger: "Hvis ikke I kan styre det, må vi bytte jer igen". L2 går efterfølgende tilbage i klassen, hvor de andre børn spørger, om x1 nu skal være her og L2 fortæller kort at x1 nu skal gå her og at x2 skal gå hos L1. L2 fortæller også, at det er pga. drengens alder og modersmål og henviser til, at han nu kan snakke sit modersmål i klassen med dem, der snakker tjetjensk. (22/5 – på gangen på vej til 1. time)

130: På vej fra dagens undervisning møder L2 sin tidligere elev (som hun lige har byttet til den anden klasse) på gangen. Hun spørger om det går godt, hvilket drengen ryster på hovedet til. L2 siger "går det ikke godt, hvorfor?", hvortil drengen trækker på skulderne. De går hver sin vej og L2 går på lærerværelset, hvor hun møder L1 og siger "jeg tror måske vi har lavet en fejl med det elevbytte". L1 siger overraskende "tror du" og fortæller, at hun ellers synes, at det går fint med ham inde ved hende. L2 svarer, at de også bare må se tiden an, hvorefter samtalen stopper. (24/5 – på lærerværelset)

Vores observation viser flere situationer, hvor lærerne kommunikerer om og med børnene. Beslutningen om elevbyttet synes at blive tilfældiggjort eksempelvis når lærerne siger ”*er det i dag vi bytter?*” og ”*vi bytter bare tilbage igen*”. Denne kommunikation bærer præg af, at der ikke bliver taget hensyn til børnene og at de ikke involveres i en sag, der omhandler dem selv. Hensynet til lærerne synes desuden at veje tungere end hensynet til børnene i denne situation, idet den ene lærer afviser at modtage en ekstra elev, uden selv at skulle afgive en elev. Dette til trods for, at de er i tvivl om, hvorvidt denne elev bør flyttes.

Lærerne italesætter ikke selv børnene som marionetdukker, ligesom de kan siges at italesætte dem som *sårbare* og *tilpasningsdygtige*, men deres handlinger medfører, at børnene i visse situationer kommer til at fremstå som en slags marionetdukke, der ikke har indflydelse på, og inddrages i, beslutninger, der vedrører dem selv. I stedet styres de af lærerne og de kan siges at være i en tilstand præget af inkommunikérbarhed og dermed betragtes som *de ekskluderede*. Denne tilgang til børnene kan i Luhmanns optik betegnes som en eksklusion fra individualitet, hvor børnene alene betragtes som *kroppe*, hvilket resulterer i, at de bliver usynlige og dermed ikke tilskrives individualitet og herigennem får tildelt indflydelse.

Vi mener endvidere, at kategorien *børn som marionetdukke* kan føres tilbage til asylansøgeres generelle position i samfundet, hvor asylansøgere må betegnes som marginaliserede og ifølge Agamben ekskluderet fra samfundet. De optræder således som uciviliserede, ukontrollerbare og unormale kroppe som det kan være svært for samfundet at forholde sig til, hvorfor de sættes uden for indflydelse. Herved ekskluderes de fra indflydelse på eget liv, hvilket er i modstrid med Børnekonventionen, der fordrer, at børn skal høres i beslutninger, der vedrører dem selv. Lærerne synes at handle her og nu, hvorved muligheden for refleksion i forhold til hvordan situationen omkring elevbyttet kan og bør gribes an mindskes, hvilket fører til tilfældighed.

Hvorvidt den sproglige barriere har betydning for lærernes manglende inddragelse og kommunikation herom kan desuden diskuteres, idet inddragelse fordrer, at lærerne kan kommunikere med børnene, hvilket kan være besværligt og derfor kan være en forklaring på at det helt undlades.

8.4 De uønskede børn

Børnesynet *de uønskede børn* indeholder en betragtning af børnene som besværlige, problematiske og særlige. Dette børnesyn adskiller sig imidlertid fra de øvrige, idet det ikke er iagttaget blandt

lærerne i asylklasserne, men blandt de andre lærere på skolen. Samtidig er dette syn centralt i vores analyse, der ønsker at belyse det sociale inklusionsarbejde og dets muligheder og begrænsninger, idet denne iagttagelse af børnene har betydning for det sociale inklusionsarbejde. Vores observationer underbygges af citater fra interviewet, hvori asyllærernes iagttagelse af de andre læreres syn på børnene, viser sig.

Vi observerede flere gange, at lærerne fra asylklasserne blev opsøgt af andre lærere på skolen med det formål at give en besked og stille spørgsmål omkring børnene fra asylklasserne. De samtaler vi observerede havde ofte et negativt ærinde og fokus, hvilket blandt andet illustreres i denne observation:

7: Lærerne fra verdensklasserne opsøges af en anden lærer, der er spørgende i forhold til regler/traditioner omkring bad efter idræt, da nogle elever fra verdensklasse 2 har været udsat i idræt. Der opstår diskussion på tværs af bordet mellem de tilstedeværende lærer i forhold til, at eleverne insisterer på at skulle 5 min. før i bad. Der spørges bl.a. til, om der er en særlig religiøs grund dertil, hvilket afvises af en af lærerne fra verdensklasserne. Det problematiseres yderligere af den opsøgende lærer at de pt. er udenfor i idræt og derfor ikke kan afsætte tid til at gå med dem ind tidligere, da det vil gå ud over undervisningen. Lærerne fra verdensklasserne fremhæver, at de arbejder ud fra en regel om, at eleverne må gå ind 5 min. før. En tredje lærer fra modtagerklassen byder ind og siger; ”hos os, i modtagerklassen, får de lov de første gange, men så er det slut og de andre børn synes også det er mærkeligt, at de skal gå i bad før”. Der afsluttes ikke med en endelig konklusion.

Det faktum at to af eleverne fra asylklasserne går i bad 5 min. før de andre elever problematiseres og besværliggøres af de andre lærere. De søger efter en plausibel forklaring herpå, der synes at være en forudsætning for, at lærerne kan håndtere og acceptere det. Ifølge Luhmann kan hændelser fremstå afvigende og overraskende for et system, når de konfronterer systemets forventningsstruktur, hvilket han betegner som *skuffelse*. *Skuffelse* dækker over en særlig hændelse, der afviger fra konformiteten. Dette kan forklare den reaktion, som fremkommer i ovenstående observation. Det at børnene afviger fra systemets struktur omkring idræt gør, at lærerne bliver *skuffet* og dermed ikke formår at håndtere situationen og børnenes afvigende adfærd (Nissen 2010: 150). Lærerne fra ”normalklasserne” reagerer ved at insistere på, at der skabes forventningsoverensstemmelse, hvilket er en måde at håndtere og behandle skuffelsen på og de afskriver således selv at tilpasse sig hændelsen. Dette betegnes som normativ modalisering og referer således til hvordan et system holder på sin ret men henvisning til en norm for, hvordan

kommunikationen burde have set ud, hvorfor den i fremtiden må tilpasses og ændres (Luhmann 2000: 344 og 374). Denne form for modalisering afbryder muligheden for refleksion over hvilken betydning dette medfører i forhold til at skabe eksklusion og herunder hvordan det bidrager til at skabe det unormale (Nissen 2010: 179). Lærerne fra asylklasserne håndterer dette på en anden måde, hvilket vidner om, at de trækker på hjælpesystemet, hvor der er en forventning om, at der forekommer afvigende hændelser, hvilket systemet er "parat" til at tackle. Hjælpesystemet er på den måde ofte mere tolerant overfor de situationer, hvor forventninger brydes (Ibid.:151).

Denne iagttagelse af børnene medfører desuden at børnene ses som problembærere og problemløsningen bliver på den måde knyttet an til det individuelle perspektiv og således løsrevet fra den sammenhæng, som problemet iagttages indenfor. Mulighederne for inklusion i "normalklasserne" kan her siges at blive begrænset, såfremt asylbørnene ikke tilpasser sig "normalklassernes" forventningsstrukturer og herigennem tilslutter sig deres kommunikation.

I interviewet spørger vi ind til hvordan synet på eleverne fra asylklasserne generelt er på skolen:

L2: "Der er nogen, der mener, at vi har asylklasserne, så har vi modtagerklasserne og så har vi de almindelige klasser" (L2 viser med hænderne den hierarkiske inddeling).

I: "Altså som et hierarki eller hvad?"

L2: "Ja..."

L1: "...og de må ikke engang se at... nej, de skal ikke blandes"

L2: "De skal ikke blandes..."

L1: "De skal ikke lærer deres børn de dårlige vaner agtigt..."

Det hierarki, som lærerne her omtaler, afspejler en opfattelse af, at asylbørnene er nederst i hierarkiet på skolen og at de er uønsket i fællesskabet. De tillægges en negativ værdi blandt skolens øvrige lærer og anses ikke som en gruppe med ressourcer, der kan bidrage med noget positivt. Denne iagttagelse af asylbørnenes position på skolen kan over tid bidrage til, at skubbe asylbørnene ud i marginalitet og kan samtidig underbygge, at asylbørnene befinder sig i en marginaliseringszone, der kan medføre eksklusion.

Skolekulturen og lærerne ser ikke fællesskabet som et sted med plads til mangfoldighed, men som et sted hvor ensartethed prioriteres, hvilket gør det svært for de børn, der er forskellige fra majoriteten, at blive accepteret. Der synes ikke at være skabt et sprog på skolen for et multikulturelt

samarbejde, hvor mangfoldighed ses som en ressource, der kan gavne både de danske og udenlandske børn.

Det fremhæves endvidere, at det ikke ses som noget positivt, at blande eleverne fra asylklasserne med de øvrige elever på skolen, hvilket yderligere understreges i følgende citat:

L1: "Ja, jeg var til møde, og der nævnte jeg, at jeg har nogle elever, der gerne vil ud i idræt (...) Og så sagde en af lærerne; "Ja, dem har vi plads til. Giv os dem bare, vi kan sagtens have lidt flere". Og så er der én, der siger: "Er du nu sikker?". Det synes hun ikke, var en god ide og ... Hun tænkte, at vi skulle alle sammen holde et møde med ledelsen, for hun tænkte, at det her var et stort problem, der vil gå ud over og være synd for de danske børn."

"Og der sad jeg (...) hun tænkte, at der var en lov, der sagde, at de ikke skulle have dem ud i de danske klasser. Men så forklarede jeg hende, at de også er ude i de danske klasser og at det er vigtigt for dem...så ... "

Den ene lærer optræder umiddelbart ikke modvilligt overfor at inkludere eleverne fra asylklasserne i idrætsundervisningen. Der sættes ikke spørgsmålstejn ved at få en ekstra elev og det accepteres umiddelbart. Samtidig reagerer en anden lærer kraftigt mod dette forslag og søger heri opbakning fra ledelsen. Børnene fra asylklassen bliver betragtet som én gruppe, hvilket medfører, at børnenes individuelle forskelle nedtones, eksempelvis at nogle af dem er gode til idræt og det sociale. De iagttages ud fra en fællesnævner, der samtidig gør, at de adskilles fra skolens øvrige elever (de danske børn). Deres tilstedeværelse problematiseres desuden i forhold til *de danske børn* og det bliver således ikke længere bare et spørgsmål om, hvorvidt de *må* deltage ifølge "loven", men samtidig bliver det en tilkendegivelse af, at de er uønskede. Lærerens udtalelse er samtidig et udtryk for strukturfunktionel latens, idet hun forsøger at opretholde og beskytte uddannelsessystemets funktion, hvorved der sker en negation af, at denne opretholdelse samtidig kan skabe eksklusion. Der sker derved en blokering af kommunikationen, idet hun forsøger at lave et værn mod kritik, med henvisning til, at det vil være synd for de danske børn.

De andre lærere på skolen kommunikerer ud fra en kode, der hovedsageligt trækker på uddannelsessystemet, hvor der iagttages gennem koden formidbar/ikke formidbar og bedre/værre. Ved at kommunikere gennem disse koder, kan asylbørnene ikke tilsluttes den kommunikation, der er gældende i "normalklasserne" og de ekskluderes dermed fra systemet, hvilket underbygges i citatet, når læreren udtaler, at det *"er et stort problem, der går ud over og er synd for de danske børn"*. Herved fremstår asylbørnene som støj for systemet, der kommunikerer

ud fra uddannelsessystemets koder og derved iagttager dets egentlige funktion som at undervise og danne elever. Asylbørnenes tilstedeværelse vurderes således at få konsekvenser for de danske børn og for lærernes mulighed for at udføre deres opgave, idet lærerne i så fald skal inkludere asylbørnene og derved tilpasse og revurdere deres undervisning. Dette vidner samtidig om, hvordan uddannelsessystemet er strukturelt koblet til det politiske system, som prioriterer og forventer en høj faglighed hos såvel elever som lærere.

Det, at børnene ikke kan tilsluttes kommunikationen og dermed leve op til systemets forventninger, giver netop anledning til, at børnene iagttages som uvillige eller som børn med manglende evner, hvilket resulterer i, at de betragtes som uønskede.

Lærernes arbejde med børnene i asylklasserne bliver her en særlig udfordring, idet hjælpen til at inkludere børnene i uddannelsessystemet og således i skolen er afhængig af, at der på skolen sluttet op om, at det er fornuftigt at gøre noget kollektivt for at hjælpe. Det at samarbejdet er besværligt, kan betragtes ud fra den polarisering, som Maria Appel Nissen påpeger, der er opstået i samfundets forventninger til, hvem der skal hjælpes og hvem der ikke skal. Forventningerne er forbundet med de divergerende interesser, der er opstået i samfundet og hvor kampen om inklusion til velfærdsstatens ydelser er øget. På baggrund heraf kan der opstå en kritik af hjælpen og i den forbindelse efterlyses det, at der tages styring i forhold til grænserne for hjælp. Dette kan føre til, at der til tider *”siges nej til bestemte grupper for fællesskabets skyld”* (Nissen 2010: 214). Citatet ovenfor illustrerer netop vanskelighederne i at skabe et samarbejde omkring det sociale inklusionsarbejde på skolen, idet lærerne betragter asylbørnene som støj for deres kommunikation og dermed har de svært ved at se det fornuftige i at samarbejde omkring hjælpen. Der efterlyses endvidere, at der bliver taget ledelsesmæssig styring i forhold hertil med henvisning til, at hensynet til fællesskabet må veje tungest.

8.5 Opsamling

Gennem vores iagttagelser har vi kunne identificere forskellige børnesyn, der vidner om, at der er tale om komplekse børn, som lærerne iagttager ud fra forskellige problemidentifikationer, der har afsæt i forskellige problemforklaringer. To børnesyn fremgår tydeligt i lærerens iagttagelse af børnene og de refererer til, at børnene dels iagttages som *sårbare* og dels som *tilpasningsdygtige*. Gennem denne iagttagelse af børnene fremgår det, hvordan lærernes kommunikation kobles an til henholdsvis hjælpesystemet og uddannelsessystemet, hvorfor lærernes praksis i asylklasserne trækker på funktionssystemernes forskellige koder, som de søger at forme og tilpasse

undervisningen i asylklasserne. Lærernes iagttagelse af børnene skaber således forskellige muligheder for inklusion. Eksempelvis skaber børnesynet omkring de sårbare børn en særlige ramme for det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne og samtidig skaber det en fastholdelse af asylbørnenes som sårbare, hvilket kan begrænse børnenes mulighed for inklusion i ”normalklasserne”. Derimod skaber børnesynet omkring de tilpasningsdygtige mulighed for inklusion i normalklasserne, idet lærerne trækker på uddannelsessystemets koder og samtidig iagttager dem som kompetente og som børn på lige fod med andre børn. Ovenstående børnesyn kan samtidig referere til den ambivalens, der præger lærernes iagttagelse af børnene. Ambivalensen kommer til udtryk, når der iagttages med afsæt i Luhmanns antagelse om, at en iagttagelse altid har afsæt i en ledende forskel, hvilket bevirker, at en iagttagelse ikke kan rumme det hele menneske.

Udover de ovennævnte børnesyn har vi iagttaget hvordan lærerne til tider handler på en måde, så asylbørnene fraskrives individualitet og indflydelse. Børnene bliver ikke hørt i forhold, der vedrører dem selv og beslutningen omkring eksempelvis elevbyttet er udelukkende i hænderne på lærerne, hvorved børnene fremstår som en slags *marionetdukke*. Hændelse kan være forbundet med manglende refleksion fra lærernes side, hvorved børnene bliver degraderet til at blive iagttaget som *kroppe*. Herved ekskluderes børnene fra at have indflydelse på forhold og beslutninger, der vedrører dem selv.

Det sidste børnesyn kan ikke føres tilbage til lærerne i asylklasserne, men er i stedet et børnesyn, der er fremkommet hos nogle af de andre lærere på skolen. Asylbørnene iagttages ved flere lejligheder som *uønskede*, hvilket også er en iagttagelse, som lærerne i asylklasserne italesætter. Dette børnesyn er imidlertid vigtigt set i forhold til hvordan det sociale inklusionsarbejde kan praktiseres. Det at lærerne i ”normalklasserne” skal inkludere asylbørnene i undervisningen betragtes som støj, der går ud over lærernes mulighed for at udføre deres funktion, idet deres praksis i så fald i højere grad skal koble an til hjælpesystemet. Asylbørnene betragtes som uønskede, hvilket vanskeliggør et samarbejde omkring det sociale inklusionsarbejde, samt muligheden for, at asylbørnene kan inkluderes i ”normalklasserne”.

Med afsæt i ovenstående får de forskellige iagttagede børnesyn betydning for det sociale inklusionsarbejde og dermed den problemhåndtering, som ligger til grund for lærernes arbejde i asylklasserne. Dette skal vi belyse nærmere i næste afsnit.

Kapitel 9 - Analysedel 2: Hvordan håndteres det sociale inklusionsarbejde?

Vi har tidligere skrevet, hvordan børnesynet får betydning for det inklusionsarbejde der praktiseres, omvendt er det vigtigt at pointerer, at der ikke automatisk kan afspejles en direkte teoretisk sammenhæng mellem børnesyn og de typer af handlinger, der igangsættes. Derfor vil dette afsnit ikke bestræbe sig på, at kausalisere hvordan ét børnesyn fører til bestemte indsatser, men i stedet tydeliggøre, hvordan det sociale inklusionsarbejde håndteres i praksis.

9.1 Det dannende inklusionsarbejde

Vi har observeret flere situationer, hvor lærerne aktivt har arbejdet med at danne elever ud fra normative forestillinger om opførsel og adfærd i det offentlige rum⁵, hvilket eksempelvis viser sig omkring en situation, hvor klassen skal i Føtex og handle:

20: Inden vi går ind i Føtex samler L2 børnene og fortæller dem, at man ikke må råbe eller løbe inde i butikken. L2 viser forskellen på at løbe og gå.

Dette fokus på dannelse adskiller sig nødvendigvis ikke fra lærernes arbejde i "normalklasserne", hvor almen dannelse implicit er en del af skolens formål. Alligevel får dette arbejde i asylklasserne en særlig og anderledes betydning, idet formålet hermed italesættes som en intention om at hjælpe asylbørnene til inklusion i samfundet. Dette fremhæves i interviewet, da vi spørger ind til hvilke kompetencer, lærerne mener, der er vigtige, at børnene får lært:

L2: "...det handler i hvert fald meget om at lære dem nogle kulturelle færdigheder som er bestemt ud fra den kultur, som der er her. Eksempelvis hvordan man begår sig og opfører sig når man er ude og handle... og så handler det om at kunne kommunikere med omverdenen..."

L3: "Også på den rigtige måde nogle gange... "Giv mig lige papiret", så går jeg meget op i at sige "ej, hvad er det nu det hedder"... de bliver altså bare misforstået hvis de siger sådan... eller "hjælp mig" hvis de siger det nede i et supermarked."

L2: "Ja, men det er rigtigt ...og så skal de gøre det på en ordentlig måde."

L3: "Så, det er fint, det er allerede et skridt, at de kan bede om det."

I: "Så det er med det i tanke, at så er de bedre stillet til at begå sig?"

L3: "Ja, for jeg ved jo godt at de ikke mener det, det er mere så andre ikke bliver stødt over det."

⁵ Se bilag 1 - Observation 6, 21, 38 og 39

L2: "Og det er også for at undgå alle de fordomme, der er rundt omkring... fordi hvis vi hjælper dem bare lidt på vej, til at give dem de færdigheder, der nu forventes og forlanges, så er den sten af vejen.. i hvert fald..."

Lærerne fremhæver, at de ønsker at bidrage til, at børnene møder så lidt modstand som muligt. L3 og L2 fremhæver, at det handler om at give dem kompetencer til at begå sig i det danske samfund på en måde, så de ikke bliver opfattet forkert eller skiller sig uhensigtsmæssigt ud. Lærerne italesætter, at de arbejder med en indsats på individniveau med det formål at skabe bedre muligheder for inklusion af børnene på samfundsniveau. Problemet bliver her individualiseret og derfor retter problemhåndteringen sig mod at tilpasse og danne børnene med det sigte at minimere risikoen for, at de bliver stigmatiseret, hvilket kan føre til eksklusion. L2 italesætter, at det handler om, at give dem de færdigheder, der forventes, hvilket skaber en distinktion mellem hvad børnene individuelt har brug for og hvad der i samfundet forventes og forlanges af dem. Dette kan samtidig ses som et udtryk for, at lærerne arbejder for at tilpasse og kodificere børnene, således de passer ind i de roller og forventninger, der knytter sig til "normalklasserne" og samfundet generelt. Herved søger lærerne at mindske omverdens irritation og skuffelse over børnenes opførsel og afvigelse. Vi mener dette kan karakteriseres som en form for normaliserende magt, der udspiller sig mellem lærerne og asylbørnene, en magt der således er relationel.

Vi finder ikke belæg for at centrere dette speciale i forhold til magtbegrebet, men vil her kort påpege, hvordan magt her spiller ind på det sociale inklusionsarbejde. Luhmann finder det imidlertid ikke relevant at inddrage et magtperspektiv, idet han antager, at det fører til en overdrivelse set i lyset af, at det kræver en antagelse om, at magt kan styre og række ind i alle forhold, hvilket Luhmann ikke anser for at være muligt (Nissen 2010: 182 - 183). Derfor har vi valgt at inddrage Foucaults begreb om pastoralmagt i forhold til det dannende inklusionsarbejde. Foucault påpeger, at der i velfærdsstatens brug af hjælp, her betegnet som hjælpesystemet, fremkommer en usynlig magt. Han påpeger hvordan professionelle udøver en normaliserende og disciplinerende magt i relation til den enkelte og totaliteten. Dette gøres med fokus både på opretholdelsen af samfundstotalitetens normalitet, og ud fra et argument om, at det er til den enkeltes bedste. Dette indebærer, at den enkelte selv, med støtte og omsorg fra den professionelle, skal arbejde på, at eliminere sine afvigelser og problemer med det sigte at blive inkluderet i det "normale" samfund. Sat på spidsen kan man argumentere for, at lærernes arbejde med at danne og tilpasse børnene har elementer af denne pastoralmagt, hvorved det sociale inklusionsarbejde får en normaliserende karakter (Fallov & Turner 2013:79 & 82).

9.2 Det faglige inklusionsarbejde

Den indholdsmæssige dimension i undervisningen afspejler på mange områder folkeskolens generelle mål; opdragelse, faglighed og socialisering. Derpå kan man sige, at konteksten for det sociale inklusionsarbejde har betydning og at børnene betragtes, som elever, der skal lære indenfor folkeskolens rammer, hvilket er i tråd med lovgivningen på området. Det betyder, at børnene i asylklasserne undervises i dansk og matematik som gennemgående fag, samt almen dannelse. Alligevel adskiller indholdet sig på flere områder og aktiviteterne tilpasses asylbørnenes aktuelle behov:

12: Klassen øver de grammatiske bøjninger. L2 skriver de forskellige tider på tavlen og eleverne får hver sit skema til at udfylde. Eleverne har svært ved at udfylde alle bøjningerne, hvilket får L2 til at overveje om der er for mange bøjnings - "tider" med i skemaet (nutid, datid, fremtid osv.). Hun vender det med L3, som er med i undervisningen og de snakker om hvilke tider der er vigtige for dem at kunne. L2 siger: "Det er vel ikke vigtigt at de kan alle sammen, det vigtigste er vel, at de kan nu tid og datid?". L3 svarer: "Ja, det er jo bare vigtig at de kan begå sig og blive forstået." L2 går efterfølgende op og sletter alle kasserne med tider undtagen nutid og datid. Det er tydeligvis stadig svært for eleverne og L2 og L3 må hjælpe dem meget.

Målet for denne aktivitet er i første omgang, at børnene skal lære de forskellige grammatiske bøjningstider. Det faglige indhold bliver efterfølgende tilpasset, ud fra en vurdering af hvad børnene aktuelt har brug for, hvilket er i tråd med flere af udtalelserne i interviewet.

L2: "Jeg synes det er vigtigt, at de i hvert fald lærer lidt dansk i hvert fald så de kan begå sig."

(....)

L3: "Ja, så er der jo også noget mere fagligt, altså oppe (i verdensklasse 3 red.) altså i engelsk fordi det kan de også bruge uanset..."

L1: "at skrive uanset hvad man skriver, for det kan man altid bruge..."

Det faglige indhold i undervisningen er således centreret omkring aktiviteter, der er brugbare for netop denne gruppe. Ordet *uanset* går igen flere steder og refererer til børnenes særlige situation, hvor det er uvist, hvorvidt børnene skal blive i Danmark. Lærerne fremhæver, at det er vigtigt, at det børnene lærer er brugbart for dem, uagtet hvor deres fremtid er.

L1: ”... Men vi vil jo også gerne... hvis og når de så får opholdstilladelse, så skal de jo altså bare lige pludselig gå i skole, og hvis vi så kun har leget med barbiefigurer og sørget for, at de har det godt, så bliver det svært at skifte... for dem i hvert fald.”

L1 markerer i citatet, at indholdet i undervisningen skal være fremtidsorienteret, således at børnene lærer nogle faglige kompetencer, som er nødvendige, hvis de får opholdstilladelse og L1 vurderer, at et skifte vil være svært, hvis ikke børnene netop har tilegnet sig nogle af de kompetencer.

Hjælpen er her knyttet til uddannelsessystemet og dets koder formidlet/ikke formidlet og værre/bedre. Det påpeges flere gange i citaterne, at faglige kompetencer er nødvendige for, at børnene kan klare sig og begå sig både nu og på sigt. Hjælpen handler i denne sammenhæng om hjælp til inklusion gennem faglig læring og kobles således til uddannelsessystemet, hvilket er en nødvendighed for at blive inkluderet i samfundets øvrige arenaer. Lærerne prioriterer faglig undervisning i deres praksis, men der synes at være et fraværende fokus på undervisningsdifferentiering, idet lærerne ofte forholder sig til børnene som en gruppe, til trods for, at der er store niveauforskelle i klasserne. Denne dimension synes ikke at blive inddraget i lærernes kommunikation, men figurere i stedet som noget, der blokerer muligheden for at lave faglig undervisning, hvilket vi vender tilbage til senere i opgaven.

9.3 Socialt inklusionsarbejde gennem kommunikationstilslutning

Asylklasserne, som delsystem i folkeskolen, kan betegnes som et selvstændigt system med sin egen funktion, hvilket skaber nogle særlige muligheder for at praktisere det sociale inklusionsarbejde. Samtidig har vi observeret, hvordan konteksten for det sociale inklusionsarbejde, i form af resten af skolen, har betydning for lærernes håndtering heraf, idet lærerne ikke blot iagttager, men tager højde for kommunikationen i dets omverden, når de træffer beslutninger. Dette kommer blandt andet til udtryk i nedenstående observation.

116: Torsdag morgen i klassen starter L2 dagen med at spørge eleverne om de har idrætstøj med, hvilket de fleste har. L1 kommer ind og siger, at en af hendes nye elever ikke har håndklæde med og spørger om det er det samme med hans søster, der går hos L2. L2 spørger pigen som ikke umiddelbart forstår hende. L2 viser hende et håndklæde og pigen peger på sit idrætstøj som hun har på. L2 siger ja, men spørger om hun også har håndklæde med og peger igen på håndklædet. Pigen ryster på hovedet. L2 forklarer, at hun skal i bad efter idræt, hvorefter der bliver stille. L2 bliver i tvivl om, om hvorvidt pigen forstår hende og L2 prøver derfor at oversætte spørgsmålet til pigens modersmål ved hjælp af google translate. Pigen har ikke håndklæde med og L2 skriver i google translate at hun skal i bad. Pigen forsøger at

forklare sig og får forklaret L2, at L2 skal kontakte hendes storebror. L2 spørger, om han (storbroren) snakker engelsk, hvilket pigen bekræfter. L2 indvilliger og prøver at finde hans nummer, men kan ikke finde det og pigen kan det ikke, hvorfor dette opgives. L2 prøver at forklare hende – ved at vise håndklædet –, at hun skal have det med næste torsdag og at hun ikke kan være med i dag. Pigen nikker.

119: Da idrætstimen skal til at starte bliver de fire elever, der ikke har håndklæde med bedt om at sætte sig langs væggen i hallen, hvilket børnene tydeligt synes er irriterende, hvilket de viser ved at hente en bold og begynde at spille med den, hvilket stoppes. L1 siger, at hun synes det er lidt synd for dem og hun forklarer og minder dem om, at de skal tage håndklæde med næste torsdag. L2 siger, at det er der ikke noget at gøre ved, det er skolens regler og det er den eneste måde, de lærer det på.

Temaet omkring bad efter idræt er omdrejningspunktet for disse observationer. Lærerne er ihærdige i forhold til at opklare, hvorvidt børnene har håndklæde med, hvilket specielt ses i første observation. Derefter insisterer lærerne på, at håndklæde og bad er en forudsætning for at have idræt, hvortil de henviser til skolens regler. Lærerne anvender i denne situation konsekvens som en tilgang til læring. Læring handler i denne sammenhæng om, at børnene skal lære skolens regler og tilpasse sig de inklusionskrav der er i forhold til at deltage i idræt. Børnene iagttages her som rationelt tænkende individer, hvilket afspejles i den læringstilgang lærerne anvender.

Kulturen på skolen er, at eleverne skal i bad efter idræt, hvilket er en kommunikation, som lærerne tilslutter sig, uagtet at der i denne situation er tale om nye elever i klassen og at der kan være noget kulturelt og religiøst forbundet hermed. Dette kan pigens anvisning om, at L2 skal kontakte hendes storebror indikere, samt det faktum at pigen har idrætstøj på og derfor er bevidst om, at hun skal have idræt⁶. Idrætssituationen indikerer, at lærernes inklusionsarbejde i høj grad også håndteres med udgangspunkt i og henvisning til skolen som organisation og de regler, der her er gældende. Asylklasserne som delsystem iagttager dermed ikke blot skolens kommunikation, men tager højde for denne kommunikation og inddrager den i beslutninger omkring egen praksis. Det kan endvidere være et udtryk for, at lærerne ikke besidder et sprog, der gør, at de kan håndtere situationen anderledes. Lærerne er muligvis ikke i stand til at se hvori problemet består og derfor ved de ikke hvordan de skal handle, hvilket gør, at de henholder sig til den kommunikation, der er gældende i omverdenen. Problemforklaringen er ikke italesat gennem et sprog, hvilket gør det svært for lærerne at skabe en problemhåndtering, hvor problemerne gøres håndgribelige ved, at de identificeres.

⁶ Lærerne informerer familierne ved indskrivningssamtalen om, at der er et krav på skolen omkring bad efter idræt, hvorfor vi må antage, at familierne ved det.

Dette kan endvidere afspejles i nedenstående observation, hvor læreren knytter an til uddannelsessystemets kommunikation hvor uddannelse og læring hænger sammen med, at man lærer at læse:

117: Da første time skal til at starte finder L2 nogle biblioteksbøger frem. L2 beder børnene om at tage hver sin bog og fortæller dem, at de skal læse i den i 20 minutter. L2 tilføjer yderligere "det skal I gøre hver dag, også selvom I ikke forstår, hvad der står". Børnene går i gang med at kigge i bøgerne og L2 sætter sig på en stol imens og hjælper undervejs den nye pige i klassen med at kigge i bogen. Efter de 20 minutter samler L2 bøgerne ind og de finder deres danskbøger frem.

Observationerne viser, hvordan lærerne tilslutter sig skolens og uddannelsessystemets kommunikation og der er således tale om en øget grad af *interdependens* fra lærernes side, idet de anvender kommunikationen, så det får betydning for asylklassernes selvreferentielle reproduktion. Ifølge Luhmann øges sandsynligheden herved endvidere for, at systemet anerkendes af de andre systemer, idet asylklassens kommunikation på den måde vinder "genklang" hos resten af skolen.

I interviewet forklarer lærerne desuden, hvordan de er påpasselige med at udsluse børnene, hvis det kan give et dårligt indtryk. De forklarer samtidig, hvordan de arbejder for at give børnene nogle færdigheder, så de kan agere i overensstemmelse med de øvrige læreres forventninger:

L1: "Men fx X, nu lægger han jo mærke til at Y går der (er med i idræt red.). Og han skal jo ikke med til idræt. Men jeg har så nogen, jeg har skrevet ned. Nogen, vi lige skal øve flere gange for, når de så skal bade, for det må bare ikke gå i stykker, når de nu kommer ind i en ny... For M og AL skal selvfølgelig ud i idræt (...) Og A vil også rigtig gerne ud. Og han ville sagtens kunne kommunikere med alle. Men hver gang, man giver en fælles besked, er han ham, der ikke har hørt den (...) Så jeg siger: når du kan det ... for det bliver han nødt til. Ellers synes de også, at han er trøls ovre til idræt og det er jo en 4 altså. Det er jo ikke sjovt at kommer derover, og så synes både lærerne og eleverne, at han er skide trøls."

L2: "Men vi er også meget påpasselige med at sende nogen ud, der kan give et dårligt indtryk af asylklasserne. Det vil være at skyde os selv i foden hvis vi gjorde det."

Asylklasserne orienterer sig mod den forventningsstruktur, som er gældende hos de andre lærere i "normalklasserne", hvorfor de arbejder for at tilpasse asyلبørnene med henblik på at undgå, at de afviger fra denne forventningsstruktur. For at undgå, at asyلبørnenes tilstedeværelse skaber det, som Luhmann betegner som skuffelse, arbejder lærerne for at tilpasse og ændre individet i stedet for strukturerne. Det kan ud af citaterne være svært at fastlægge om det er af hensyn til børnene eller

dem selv, at lærerne agerer som de gør. Dette vil Luhmann dog ikke forholde sig til, men antage, at der mangler et sprog, der gør, at de kan kommunikere og handle anderledes. Uanset henviser citaterne til, at der arbejdes med, at mulighederne for inklusion øges, både i forhold til de konkrete børn, men også fremadrettet i forhold til et fremtidigt inklusionssamarbejde.

Denne tilslutning til omverdenens kommunikation er med til at forme det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne, hvilket dermed har betydning for dannelsen af asylklasserne som organisationssystem og dets reproduktion. Dette vender vi tilbage til senere i opgaven.

9.4 Kommunikation og dets betydning for det sociale inklusionsarbejde

Kommunikation er et vigtigt element i det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne, idet den sproglige mangfoldighed, der er repræsenteret i klasserne, skaber en daglig udfordring for lærerne i deres arbejde. Lærerne arbejder med forskellige måder for at imødekomme dette og vi har specielt observeret, at de i høj grad anvender deres kropssprog og mimik som meddelelsesform i undervisningen, hvilket understøttes i interviewet:

L2: ”Der er rigtig mange fagter og rigtig meget kropssprog i det.”

Lærerne har desuden hver sin Ipad, som de flittigt bruger i undervisningen. Eksempelvis til at vise billeder eller begreber, som børnene ikke umiddelbart forstår eller kan overføre. Derudover anvender de Ipad'en til at oversætte gennem google translate i de situationer, hvor sprogbarrieren hæmmer lærerne i at formidle et budskab. Med Luhmanns betegnelse bliver Ipad'en en meddelelsesform, der skal bidrage til at sikre børnenes forståelse af den meddelte information, da dette er en forudsætning for at fortsætte kommunikationen. På den måde bliver Ipad'en et inklusionsredskab, hvor lærerne gennem det visuelle og ved hjælp af oversættelse forsøger at inkludere børnene i undervisningen ved at sikre, at de forstår hinanden.

Derudover anvender lærerne ved flere lejligheder eleverne til at tolke for hinanden indbyrdes for at sikre, at eleverne har forstået en opgave eller et budskab korrekt:

104: Da eleverne kommer tilbage i klassen efter at have været på biblioteket har en dreng flyttet plads og taget sin skoletaske med for at komme tættere på sin fætter og ven. L2 siger flere gange, at han skal gå tilbage på sin egen plads og at det er hende der bestemmer. L2 beder til sidst x om at sige på deres modersmål, at y skal flytte tilbage på sin plads. Drengen går tilbage på sin plads og L2 begynder undervisningen. Drengen begynder herefter at sidde uroligt og deltager ikke aktivt i undervisningen. Han sutter i sin vanddunk så det giver en pibende lyd. L2 siger til

ham flere gange i løbet af undervisningen, at han skal sætte den fra sig og drengen stopper hver gang, men begynder igen. Til sidst henvender L2 sig til drengens fætter og gode ven og siger: "x vil du ikke godt forklarer y, at han skal stoppe med at sidde med den drikkedunk nu!", mens hun peger på y.

121: Efter en basketballkamp i idræt går x ud i siden af hallen og spytter på gulvet. L2 ser det og råber højt til ham: "Hvad laver du?" X ser forskrækket op. L2 begynder at forklare med en hård tone, at han skal finde noget at tørre op med. X efterkommer ikke hendes anvisning med det samme og kigger forvirret rundt og går lidt videre. L2 gentager det flere gange mens hun bliver stående på samme plads. Hun henvender sig til y og beder ham om at oversætte til x, at han skal finde noget at tørre op med, hvilket x efterfølgende gør. Da x går ud for at hente papir henvender L2 sig til y, der lige har oversat, og spørger ham efter, hvorfor x spyttede og hun spørger: "Er han dum (samtidig med hun holder hånden op til hovedet og laver en fagte) eller tænker han sig bare ikke om!?" Y viser med sine hænder, at han ikke ved det.

X kommer ind for at tørre op og efter han har tørret op kalder L2 på ham flere gange for at få ham hen til sig, hvor alle de andre elever også står, men x fortsætter med at gå væk fra hende. L2 går med hurtige skridt efter ham ud af lokalet. Vi gør L2 opmærksom på at x græder, hvortil hun siger okay og fortsætter efter ham.

L2 er væk et lille stykke tid, men kommer tilbage for at hente y og spørger om han vil komme med og oversætte.

Da de kommer tilbage spørger L1, hvad der er sket og L2 siger: "Jeg tror han begyndte at græde fordi han skammede sig over at han spyttede på gulvet." Idrættimen fortsætter efterfølgende med fodbold.

Elever anvendes som tolke i forskellige sammenhænge – og oftest til at forklare ord og opgaver for andre elever. I de ovenstående observationer bruges eleverne dog som tolke i situationer, hvor den meddelte information har en irettesættende og adfærdsregulerende karakter. Lærerne har kun bestemte former for kommunikation til rådighed, hvorfor det at han spytter på gulvet, bliver betragtet som en form for uopdragenhed. På den måde kommunikerer lærerne om børnene uden at møde dem og iagttage hvorvidt, der ligger andre forklaringer bag.

Vi har efterfølgende i vores interview med lærerne spurgt ind til deres overvejelser i forhold til at bruge eleverne til at tolke for hinanden. Lærerne påpeger blandt andet, at de forsøger at begrænse at bruge eleverne som oversættere, fordi elevernes mulighed for at bruge og lære det danske sprog derved mindskes:

L2: "Jeg synes faktisk, det er rart, hvis der ikke er nogen til at oversætte. X er ekstremt hurtig til at oversætte til Y og Z på tjetjensk og igen, det er vigtigt, at de

snakker deres modersmål, men.... Men dengang X og X var her, der brugte vi meget google translate og de blev tvunget til at tænke. Nu vender de sig bare om og spørger. Så synes jeg bare, at det er rarere, hvis man kan gå ovenpå (i asylklasse 3 red.) og spørge; "Vil I ikke lige gå med og oversætte. Der er sket et eller andet og vil I ikke godt være søde og hjælpe"?"

(...)

L1: "Jeg er ikke selv bevidst, om jeg bruger det meget, gør jeg det? I nogle situationer, men ikke dagligt, tror jeg."

L2: "Men jeg synes også, at det er sundt, at man hjælper hinanden."

L2: "... Vi er bevidste om, at vi ikke bare skal ty til modersmålet med det samme. Det lærer de jo ikke dansk af, så...."

L1: "Men det kan også være ved fx M, der kan være noget tryghed i det for ham at finde nogen, der kan hans sprog. Når man er alene, så er det rart."

Lærerne fremhæver endvidere, at det kan være problematisk i forhold til børnenes sprogtilegnelse, men samtidig ser de det som en måde at hjælpe hinanden på og skabe tryghed på. De fremhæver det således også som et praktisk værktøj i deres kommunikation med og mellem børnene.

Det fremkommer desuden af citaterne, at lærerne ikke altid er reflekteret i forhold til, hvornår og med hvilket formål de gør brug af eleverne som tolke, men det kan spores, at de betragter temaet gennem distinktionen praktisk/upraktisk i forhold til deres inklusionsarbejde. Herved tilsidesættes muligheden for, at iagttage temaet gennem en etisk distinktion, hvorved refleksion over dette aspekt ikke tages i betragtning ved valg af tema i kommunikationen, hvilket kan beskrives som *ren faktisk latens*.

9.5 "Svingdøren"

Vi spørger i denne analysedel til, hvordan lærerne håndterer det sociale inklusionsarbejde, hvorfor det yderligere er relevant at iagttage, hvilke betingelser lærerne opstiller for deres arbejde

Vi har flere gange i løbet af vores observationsperiode iagttaget hvordan lærerne og ledelsen på skolen anvender det semantiske begreb "svingdøren" om asylklasserne. Kommunikationen omkring asylklasserne tillægges således en særlig mening, der bidrager til at forme billedet af asylklasserne. Den semantik der anvendes skaber bestemte sociale forventninger til, hvordan lærerne kan håndtere det sociale inklusionsarbejde:

L1: "Og så er der også den der svingdørsundervisning som gør det svært at... Altså jeg startede ud... Da jeg blev ansat, der havde jeg lånt det ene gode materiale efter det andet, hvor det var sådan rigtig kommunikativ undervisning og vi skal alle sammen være sammen, og så skal vi differentiere undervisningen på forskellige måder. Det kunne ikke... altså det har jeg haft meget arbejde med, men det kunne simpelthen ikke lade sig gøre (...) så er der 3 der ikke lige kommer i skole så er der 2 der ikke lige kommer i skole og så er den store gruppe som vi har, så lige pludselig blevet halveret, fordi der er 3 der ikke kommer i skole. Og så skal vi af med nogle og vi ved ikke hvem der kommer..."

Denne konstruktion af svingdøren og dens betydning for lærernes undervisning eksemplificeres endvidere i følgende observation:

83: L2 henvender sig i undervisningen til mig og siger: "Du kan godt se at det er svært at lave undervisningsforløb, når der er så stor udskiftning og man aldrig ved hvem der er her fra dag til dag. Det virker lidt meningsløst når det bliver som sådan en svingdør."

Svingdøren bliver her en semantisk betegnelse, der er opstået på baggrund af social erfaring om den store udskiftning, der er blandt børnene i asylklasserne. Dette har ført til en forventning om, hvordan lærerne kan praktisere og forberede deres undervisning og deres erfaring skaber således en meningsstruktur for lærerne. Denne meningsstruktur har gjort, at lærerne gennem et tidsperspektiv kan se og tale om forandring. Dette tydeliggør L1, når hun fortæller, hvordan hun har erfaret, at hendes forventninger til hvordan hun kunne undervise børnene, ikke kunne indfries, hvilket har skabt en forandring i hendes tilgang til undervisningen, der tager udgangspunkt i semantikken omkring svingdøren.

Svingdøren kan aktuelt siges at have skabt en meningsstruktur, der medfører en forventning om, at der fortsat vil være stor udskiftning af børnene, idet dette er lærernes erfaring. Dette gør, at de iagttager verden, og handler, ud fra hvordan det *plejer* at være. Luhmann mener, at forandring ikke sker automatisk, men sker i forlængelse af, at der sker en kommunikation om forventninger og dermed et forsøg på at ændre eller justere forventninger (Nissen 2010: 116-117).

Svingdørens semantiske betydning er med til at danne en forståelse af de betingelser der er for arbejdet med denne gruppe. Samtidig bliver svingdøren brugt som en plausibel og undskyldende forklaring på, at lærerne kun i begrænset omfang arbejder med at strukturere og planlægge deres undervisning. L2 italesætter direkte, at det bliver *meningsløst* og L1, at det *ikke kan lade sig gøre*, at lave undervisningsforløb. Ingen af dem forholder sig til hvilken betydning dette får for børnene, idet de udelukkende henholder deres kommunikation til det semantiske begreb *svingdøren*.

På baggrund af ovenstående kan vi iagttage, at lærernes håndtering af det sociale inklusionsarbejde på mange måder er påvirket af den meningsstruktur, der er opbygget omkring svingdøren. Dette medfører, at deres praksis til tider virker ustruktureret og tilfældig, hvilket kan afspejles i dette citat:

L2: ”...det kan jeg i hvert fald ekstremt hurtigt se om det her det kører eller om det ikke kører, men jeg synes det er ekstremt svært lige for tiden for der er virkelig en kæmpe niveauforskel. Altså nu i dag har jeg kun haft to elever og der ligger de altså sådan her, ikke og det har bare gjort, at så lægger vi puslespil nu og her og så senere skal vi gå tur med de andre og så ved jeg det, så det er jo også det med den uforudsigelighed i, hvem kommer i skole og hvem kommer ikke i skole, det er svært at planlægge noget... så tit og ofte er det jo bare noget med danskbogen og matematikbogen og så laver vi nogle ideer ud fra det. Og nogen samtaler for dem...”

Vi har i ovenstående iagttaget, hvordan det semantiske begreb svingdøren har betydning for lærernes undervisning, hvilket påvirker deres håndtering af det sociale inklusionsarbejde. Vi mener dog ikke, at semantikken omkring svingdøren kan iagttages som den eneste forklaringsværdi i forhold til lærernes – til tider - tilfældighed i undervisning. Andre faktorer som eksempelvis organisationens tilblivelse, samt manglende ledelsesopbakning kan have betydning herfor, hvilket vi vil kommentere på i vores analysedel 3.

9.6 Opsamling

Arbejdet i asylklasserne er kendetegnet ved, at lærerne ser det som deres funktion at hjælpe asylbørnene, blandt andet med det formål at bidrage til at forebygge eksklusion ved at give dem nogle faglige og dannende kompetencer. Implicit i dette arbejde ligger der samtidig en hensynstagen til børnene og den situation, de befinder sig i, hvilket kan betegnes som lærernes generelle problemidentifikation. Lærernes praksis kommer i denne henseende samtidig til at orienterer sig mod dets omverdens kommunikation, som lærerne tager højde for i beslutninger om, hvordan de skal håndtere det sociale inklusionsarbejde og dermed kommer det til at præge lærernes arbejde.

Det sociale inklusionsarbejde vidner samtidig om, at lærerne står overfor nogle sproglige og kulturelle udfordringer, de må søge at håndtere, således kommunikationen kan fortsætte. I den forbindelse anvender lærerne eksempelvis børnene som tolke med det formål at sikre, at der skabes forståelse, hvilket er et grundlag for, at undervisningen kan fortsætte. Lærerne betragter således dette ud fra distinktionen om hvorvidt det er praktisk eller upraktisk, hvorved muligheden for at reflektere over det etiske aspekt heri udelukkes.

I lærernes håndtering af det sociale inklusionsarbejde fremtræder semantikken omkring svingdøren desuden centralt. Lærerne påpeger, hvordan den store udskiftning, der er i asylklasserne begrænser deres muligheder for at planlægge og strukturerer undervisningen, hvorved lærernes håndtering af arbejdet i asylklasserne til tider kan karakteriseres som tilfældig og ureflekteret.

Kapitel 10 - Analysedel 3: Muligheder og begrænsninger

Formålet med dette afsnit er at se på, hvilke muligheder og begrænsninger der er forbundet med arbejdet i asylklasserne, herunder at inddrage kontekstens betydning for lærernes praksis. Afsnittet vil således også samle op på nogle af de pointer, som vi har fremlagt i analysedel 1 og 2, samt uddybe dem i forhold til spørgsmålet omkring muligheder og begrænsninger for det sociale inklusionsarbejde.

10.1 Opstartsfasen og dens betydning

Luhmann taler om organisationer som selvreferentielle systemer, hvis formål er at begrunde egen eksistens for herigennem at skelne sig selv fra omverdenen gennem kommunikation, hvilket er en forudsætning for at skabe en egenidentitet. På mange måder er asylklasserne en forholdsvis ny organisation og dermed et nyt delsystem i skolen, hvorfor de befinder sig i en opstartsfase, hvor deres funktionsorientering er under stadig konstruktion. For at et system kan skelne sig selv fra omverdenen og tilskrive sig selv en særlig funktion, kræver det viden. Viden opbygges blandt andet gennem kommunikativ refleksion, hvilket tager tid.

I vores forinterview med lærerne og skolelederen fortalte de, at tiden fra det blev besluttet, at skolen skulle have asylbørn til det var en realitet, var en meget kort proces, hvilket gjorde, at der skulle handles hurtigt. Dette afspejles også i ansættelses- og opstartsprocessen:

L1: ”Og da vi var blevet ansat... der startede L3 ud også kom jeg to dage efter eller sådan noget og så kom du, så kom du 14 dage efter mig. Og da vidste vi faktiske ikke, hvad der skulle ske og hvad vi skulle gøre, eller hvem der skulle have de små, mellem og store, vi var bare blevet hurtigt ansat og så var det egentlig bare at komme i gang og finde ud af, hvad vores interesseområde var og det var lige præcis... det passede godt.”

Det at skulle handle hurtigt skaber et tidspres i forhold til at få skabt velbegrundede beslutninger. Af citatet fremgår det, at beslutningen omkring organiseringen af arbejdet i asylklasserne virker tilfældig og uovervejet. Luhmann taler om, at viden er en forudsætning for, at kunne træffe beslutninger, der udnytter ressourcer bedst muligt. For at en organisation kan skabe denne viden kræver det kommunikativ refleksion, hvilket som sagt tager tid. I et forsøg på at vinde tid, træffer skolen således en hurtig beslutning om, hvem der skal ansættes til opgaven, hvorefter opgaverne fordeles.

Denne måde at vinde tid på skaber ifølge Luhmann mangel på tid til refleksion, hvilket er en forudsætning for at synliggøre hvordan og med hvilket formål der handles. Fraværet af refleksion kan medføre, at der træffes forhastede og upræcise beslutninger, hvilket kan føre til nye problemstillinger. Dette gør det relevant at belyse, hvilken betydning denne proces har for, hvordan lærerne håndterer arbejdet i asylklasserne, samt for dannelsen af asylklasserne som system.

Fra politisk side foreligger der, som tidligere nævnt, en bekendtgørelse, der opstiller de overordnede mål i forhold til undervisning af asylbørn. På baggrund heraf er det op til de enkelte skoler og de enkelte lærere, at indholdsudfylde og tilpasse undervisningen.

Gennem vores observationsperiode har vi iagttaget, at lærerne adskillige gange henviser til, at de arbejder ud fra målet om, at børnene skal have *en god dag*, hvilket desuden blev italesat, da vi forud for vores observationsperiode lavede et forinterview med skolelederen og lærerne.

Da vi i interviewet med lærerne spørger til, hvilke mål de arbejder ud fra, fremkommer målet om *en god dag* igen som det bærende for deres arbejde:

L1: ”Det er det der med, at vi har hele tiden fået at vide, målet for jeres børn det er at de får en god dag”

I: ”Hvem har sagt det?”

L1: ”Det har ledelsen, skolelederen og dem der... og viceskolelederen sagde det også.”

L3: ”...og X (koordinatoren for asylklasserne red.) har også sagt det.”

L1: ”Og modtagerklassernes lærer siger det også.”

Målet om en god dag skaber nogle overordnede, om end abstrakte, rammer for det sociale inklusionsarbejde og danner således udgangspunkt for, hvordan lærerne håndterer arbejdet i asylklasserne. I interviewet spørger vi uddybende ind til, hvordan lærerne indholdsudfylder begrebet om *en god dag*:

L1: ”De skal have en god dag og de skal være (...) Men vi vil jo også gerne lære dem noget... hvis og når de får opholdstilladelse, så skal de jo altså bare lige pludselig gå i skole, og hvis vi så kun har leget med barbie dukker og sørger for at de har det godt, så bliver det svært at skifte for dem i hvert fald.”

L3: ”Ja, nogen dage bliver det bare at det bliver overskueligt, at de får en god dag og andre gange prøver man lige at proppe lidt mere på dem (...) Jeg tænker også lige så meget, at selv om det måske... tingene måske... at de også møder en person som er glad og som... jeg synes ikke det behøver at være en god dag bare fordi de har leget,

det kan lige så godt være en god dag fordi de har lært noget. Og det kan lige såvel for mig være en god dag, og de er blevet set."

(....)

L1: "Det tror jeg det er lidt det samme... at de er med og virker glade og trygge."

L2: "Altså en god dag for mig det er bare, at jeg ved, at de er glade og at de har fået noget ud af den undervisning jeg har kørt i forhold til dem. At jeg kan se at de reagerer positivt på de ting som jeg udfordrer dem i. Det er det for mig i hvert fald... en god dag. Men også det, at vi kan tage det lidt som det kommer. Hvis der for eksempel er en dag, hvor de virker trætte eller fraværende, så kan vi tilpasse vores undervisning hertil, så de får en god dag."

Målet omkring *en god dag* synes ikke at være klart defineret på forhånd og lærerne påpeger forskellige aspekter, de hver især ser som vigtige for at opfylde målet, hvilket desuden vidner om, at der ikke udstukket konkrete anvisninger i forhold hertil fra ledelsens side. Fælles for lærerens svar er imidlertid, at de italesætter det som vigtigt, at børnene er glade. Det faglige aspekt går ligeledes igen i lærernes udtalelser og flere steder ligger det implicit i lærernes definition af en god dag. Andre steder forekommer det mere som noget, der skal tilføjes og dermed rækker ud over målet om en god dag.

I og med målet ikke er klarere defineret, skaber det nogle muligheder og frie rammer for lærerne i forhold til at tilrettelægge og tilpasse undervisningen ud fra børnenes aktuelle behov, hvilket kan skabe et frirum, hvor der ikke skal tages hensyn til overordnede lærerplaner. Denne tilgang er væsentlig set i betragtningen af, at lærerne til tider iagttager børnene som en sårbar gruppe, der skal tages særligt hensyn til.

Kravet om en god dag kan på den ene side synes simpelt at opfylde, idet lærerne har frie rammer til at indholdsudfylde det. Samtidig kan det være en udfordrende opgave i og med, at der ikke er nogle givende retningslinjer og uddybende mål, som de kan læne sig op ad og arbejde ud fra, men som de i stedet selv skal udfylde.

Begge betragtninger kan føre til, at målet om en god dag bliver en hvilepude for lærerne, hvorfor deres arbejde og handlinger til tider virker tilfældige og ureflekteret. Vi har tidligere påpeget, hvordan lærerne "undskylder" deres egen praksis med henvisning til det semantiske begreb svingdøren, der betegner den store udskiftning, der foregår i asylklasserne. På den måde anvender lærerne svingdøren som forklaringsværdi i forhold til deres praksis i stedet for at iagttage svingdøren som et vilkår og udgangspunkt for det sociale inklusionsarbejde. Denne tilfældighed i,

og manglende refleksion over, undervisningen kan især fremstå problematisk for børnenes faglige udfoldelsesmuligheder, idet dette kan hæmme lærerne i at udnytte, at de også iagttager asylbørnene som tilpasningsdygtige og som nogen der rigtig gerne vil lære. Spørgsmålet er endvidere, hvilken betydning dette får i forhold til at imødekomme Børnekonventionens artikel 28, der fordrer, at alle børn sikres lige uddannelsesmuligheder.

Som vi tidligere har beskrevet tager det tid at opbygge kommunikation, der er en forudsætning for at forme det sociale system. I forhold til oprettelsen af asylklasserne er der blevet truffet nogle hurtige beslutninger, som har medført, at der ikke har været tid til at reflektere nærmere over hvilke mulige konsekvenser beslutningerne medfører, og i forlængelse heraf tid til refleksion over målet med asylklasserne og indholdet i undervisningen. Dette kan hænge sammen med, at asylklasserne er en ny organisation, der ikke har haft tid til kommunikativt at reflektere over, hvilke mål de skal arbejde ud fra i asylklasserne.

Det tids- og beslutningspres der var forbundet med oprettelsen af asylklasserne kan endvidere have medført det Luhmann betegner som morfogenetiske forandringsprocessor, hvilket betegner forandringer, der *"udvikler sig på frit terræn"* (Luhmann 2000: 410). Dette kan medføre, at et system handler tilfældigt og ukoordineret, hvilket kan forklare lærernes ureflekterede tilgang til undervisningen, som i stedet bliver kompenserende og kortfattet. I første omgang kan det siges at begrænse lærernes sociale inklusionsarbejde, idet det bidrager til at nedbryde asylklasserne som et selvstændigt system. Samtidig skaber det mulighed for, at lærerne kan anvende denne nedbrydning konstruktivt ved at opbygge og danne nye strukturer, der sikre systemet som et selvreferentielt system i folkeskolen. Dette kræver, at de gennem refleksion skaber bevidsthed omkring sig selv som organisation og hjælpesystem, herunder hvilken problemidentifikation og problemhåndtering, de arbejder ud fra for herigennem at skelne sig selv fra omverdenen.

Asylklasserne er placeret som et delsystem i folkeskolen uden egen ledelse, der kan tale asylklassernes sag og funktion. Dette har indflydelse på asylklassens mulighed for at skabe sit eget fundament, idet det bliver skolens generelle ledelse, der har ansvaret herfor – en ledelse, der desuden har været ramt af sygdom. Lærerne italesætter, at dette har haft indflydelse på og betydning for deres arbejde:

L1: "Altså, begge vores ledere er sygemeldte. Så, vi har egentlig ikke haft nogen ordentlig ledelse i den tid, vi har været her. Der har ikke rigtig været nogen for os,

som vi kunne gå til. Men vi vidste ikke noget om det i starten (at lederen var syg red.)."

L2: "Men efter at vi har fået x (midlertidig skoleleder red.), er kommunikationsgangene blevet bedre. Og nu er der x antal indskrivningssamtaler, og der kommer det antal elever... der er mere styr på det. Og han husker at nævne os. Og man kan mærke, at han brænder mere for vores område. Han har en interesse i det og han taler mere vores sag."

Citatet illustrerer tydeligt, at lærerne ser det som vigtigt, at de har en leder, der interesserer sig for deres arbejde og tillægger det en positiv værdi. De fremhæver endvidere vigtigheden i, at der er nogen på skolen, der taler deres sag overfor resten af skolen, hvilket har betydning for asylklassernes position på skolen, samt muligheden for at opbygge sit eget fundament for asylklasserne praksis.

Vi finder det i forlængelse af ovenstående diskussion relevant at tilføje, at lærerne flere gange efterlyser mere konkrete mål for, og organisering af, deres arbejde, hvilket både er kommet frem i vores observationsperiode og i det efterfølgende interview. Lærerne efterspørger ved flere lejligheder faglig sparring og viden i forhold til deres arbejde og i forhold til at indholdsudfylde målet om en god dag:

46: På lærerværelset begynder lærerne at snakke om et kommende møde med en af lærerne fra en anden skole, som også er koordinator på de nye asylklasser. L2 siger "det bliver godt lige at få snakket om mål for undervisningen og hvordan det går". L1 siger: "ja indtil nu har vi bare fået af vide, at børnene skal have en god dag". L1 siger til de andre, at hun har hørt noget om, at de skal arbejde ud fra en model der hedder STROF, men ikke helt ved hvad den handler om. L3 siger, "det har jeg ikke hørt noget om", hvilket L2 bekræfter og siger "det har jeg heller ikke, den kender jeg ikke". L1 siger "jeg tror det var en af de første gange, vi snakke med X (koordinatoren red.) Lærerne snakker efterfølgende ikke mere om det."

68: L1 opdager i pausen en mail hvori der står, at deres møde med en lærer fra en anden skole, der også fungerer som koordinator for de nye asylklasser er aflyst. L1 siger spørgende til L3, "hvornår får vi så det møde, så vi endelig kan få snakket om mål for undervisningen". L3 siger: "det er ikke til at vide, nu går der nok lang tid igen"

Det fremgår tydeligt af observationerne, at der opstår en vis opgiveness i forhold til, at det ikke er mere konkret defineret, hvad målet med deres arbejde er og hvilke metoder, de kan trække på i deres arbejde. Lærerne giver udtryk for, at det er mangelfuldt og utilfredsstillende, hvilket vi

endvidere kan udlede af interviewet med lærerne, idet de begynder at grine og fnise, da vi i spørger til, hvilke mål de arbejder ud fra, hvorefter de svarer:

L1: *”Det er det der med, at vi har hele tiden fået at vide, målet for jeres børn det er, at de får en god dag.”*

Det er således klart, at lærerne efterlyser sparring, struktur og måludfyldelse, men samtidig kan vi iagttage, at lærerne ikke selv er opsøgende og initiativrige i forhold til indhente viden og information, der kan bidrage til at få skabt rammer for deres arbejde. Dette ses blandt andet i en af ovenstående observationer, hvor L1 italesætter, at hun har hørt om modellen STROF.⁷ Det iøjnefaldende er i denne sammenhæng, at ingen af de andre lærer reagerer herpå, eller synes at virke interesserede og opsøgende i forhold hertil, men afviser det med henvisning til, at det har de ikke hørt noget om og dermed afventer situationen. Heller ikke læreren der italesætter det, synes at have undersøgt det nærmere. Det at lærerne ikke forholder sig til modellen STROF gør, at der ikke kommunikeres om beslutninger, der skaber forandringsprocesser, hvilket ifølge Luhmann er et udtryk for *latens*, her udtrykt som *ren faktisk latens*, idet lærerne kunne have taget højde for dette i deres arbejde, men vælger ikke at gøre det. Der mangler således et sprog herfor, der kan bidrage til at skabe erfaringsbaseret beslutninger gennem kommunikation herom.

En medvirkende årsag hertil kan endvidere være den manglende ledelse, der har gjort, at lærerne ikke har haft nogen der skulle stå til ansvar for eller som kunne vejlede dem og tage styringen, ved at fastholde dem i deres beslutninger.

De manglende beslutninger omkring målet for undervisningen får således betydning for organisationens mulighed for at udvikle en særlig funktionsorientering.

10.2 Iagttagelse af system/omverden distinktionen

Vi har flere gange tidligere i opgaven beskrevet, hvordan asylklasserne kan betragtes som et delsystem i skolen og vi finder det her relevant at belyse, hvordan systemet skaber sig og adskiller sig fra dets omverden. Vi har samtidig ovenover beskrevet, hvordan systemet endnu er i gang med at danne sig som et særligt system med en særlig funktion og ydelse, hvorfor det er relevant at belyse, hvilken betydning det har for system/omverden distinktionen, og hvilken indflydelse det har på asylbørnenes inklusionsmuligheder.

⁷ STROF-modellen er et pædagogisk redskab, der er udviklet med særlig henblik på de professionelle arbejder med børn fra traumatiserede flygtningefamilier. STROF står for; Struktur, Tale og tid, Ritualer, Organiseret leg og Forældresamarbejde.

Det at asylbørn i Jammerbugt kommune konsekvent undervises i folkeskolen og dermed kan siges at tilhøre uddannelsessystemet bidrager til, at asylbørnene på dette område inkluderes, ved at de får en struktur i deres hverdag, som er sammenlignelig med andre børns. Undervisningen i folkeskolen bidrager til at inkludere børnene i det normale i og med at børnene kan iagttage sig selv, som en del af normalsamfundet, idet de kan se, at de gør det samme, som andre børn. Derudover kommer børnene væk fra hjemmefra hver dag og får mulighed for at skabe sin egen identitet i skolen.

Eftersom børnene i asylklasserne er kommet til Danmark som asylansøgere og endnu ikke har fået opholdstilladelse, undervises de i særlige asylklasser, hvilket i sig selv skaber særlige inklusionsbetingelser, der er med til at adskille asylklasserne fra resten af skolen. Asylbørnene kan i denne forbindelse betegnes som sekundært inkluderede, idet der er skabt konsensus om, at man gerne vil hjælpe denne gruppe ved at inkludere dem i et særligt system, da de ikke kan leve op til inklusionsbetingelserne i andre systemer.

Inklusionsbetingelserne bliver således, at man er asylbarn uden opholdstilladelse og så længe man er asylansøger kan man principielt ikke ekskluderes fra asylklasserne. Derudover er lærernes iagttagelse af børnene som *sårbare børn*, som tidligere nævnt, med til at skabe en særlig problemhorisont, der er med til at skabe særlige inklusionsbetingelser for asylklasserne.

Vi har tidligere i opgaven beskrevet hvordan asyllærerne iagttager asylklasserne som et system, der skal give asylbørnene omsorg og tryghed, samt ruste dem fagligt og danne dem, så de kan begå sig i samfundet. Dette knytter an til hjælpens formål om at afhjælpe og forebygge sociale problemer gennem hjælp til inklusion. Denne iagttagelse er samtidig med til at fastholde et greb om asylbørnene som tilhørende asylklasserne. Derudover er arbejdet i asylklasserne centreret omkring målet om, at børnene skal have *en god dag*, hvilket bidrager til, at asylklasserne afgrænser sig i forhold til deres omverden, ved at påpege dette som organisationens særlige egenskab, hvorved det ”normale” skolesystem placeres i systemets omverden.

Vi har desuden påpeget, hvordan eksempelvis manglende konkrete mål for lærernes arbejde har indflydelse på, at asylklasserne endnu ikke har dannet deres egen funktionsorientering. Dette forudsætter først og fremmest, at systemet kan skelne mellem sig selv fra dets omverden og ikke mindst anvende denne skelnen som baggrund for egen selvdannelse og refleksivitet, som er en forudsætning for at danne en særlig funktionsorientering. Refleksivitet kræver blandt andet, at systemet kan iagttage sig selv med en særlig historisk problemhorisont, hvilket er vanskeligt for

asylklasserne, idet de er et forholdsvist nyt organisationssystem. Dette kommer flere steder til udtryk i form af, at lærerne ofte orienterer sig mod omverdenens problemløsning og kommunikation. Eksempler herpå er situationen omkring idræt, hvor de børn, der ikke har håndklæde med fraskrives at deltage i idræt med henvisning til, at skolens regler er, at eleverne skal i bad efter idræt. Et andet eksempel fremgår af følgende observation, der viser, hvordan asylklasserne tager højde for skolens kommunikation i deres egne beslutninger:

70: I et frikvarter fortæller en anden lærer fra skolen L1, at de små elever fra indskolingen ikke må være i skolegården, men skal være på legepladsen. Læren siger, at det er fordi, at de store skal have en pause fra de små. L1 siger: "Det vidste jeg slet ikke noget om. Det bliver svært at lave om på nu, for nu er de (asylbørnene red.) lige begyndt at kende skolegården". Derudover siger L1 "for nogle af børnene kan det også virke trygt, at være sammen med deres ældre søskende". L1 sidder stille bagefter og den anden lærer går.

Observationen illustrerer, at læreren orienterer sig mod en særlig problemidentifikation, der medvirker til, at hun problematiserer det forhold, at nogle af børnene fra asylklassen skal "flyttes" i frikvarteret. Vores observationer viser efterfølgende, at læreren tager højde for skolens kommunikation, som efterfølgende danner baggrund for beslutningen om, at asylbørnene også skal være på legepladsen til trods for, at L1 ikke synes det er en god idé. L1 synes at mangle et sprog, der gør, at hun kan håndtere situationen anderledes. L1 er således ude af stand til at se, hvad hun kan gøre, fordi hun ikke kan se hvori problemet består og dermed ikke kan handle anderledes:

129: L1 kommer ind på lærerværelset efter at have gået gårdvagt. L1 sætter sig ved bordet og siger henvendt til os og de andre lærer fra asylklasserne, at hun synes, det er svært, det med, at hendes elever nu skal være på legepladsen og at hun kan se, at de ikke vil derover. L1 siger; "de har så svært ved at forstå, at de ikke kan være i skolegården sammen med de andre fra asylklasserne": L1 siger endvidere; "det var svært at forklare x, at hun ikke kunne lege med x (fra den anden asylklasse red.), fordi hun skal blive i skolegården".

L2 siger "ja, men vi må jo bare følge reglerne, længere er den ikke".

En anden lærer fra skolen blander sig og siger, at så må L1 jo bøje reglerne og ikke se så stift på det. Han siger endvidere til L1, at L1 må vurdere situationen og tilpasse den børnenes behov. Læreren virker uforstående overfor, at L1 problematiserer det i stedet for at tage en beslutning om at bøje reglerne. Det virker ikke til, at det er hensynet til asylbørnene, der får læreren til at reagere, men snarere en opfordring til L1 om at gøre noget aktivt og tage ansvar.

L1 siger spørgende "kan jeg bare det" og siger noget med, at hun ikke gider ballade fra de andre lærere.

Læreren kommenterer, at det vel er op til hende, at vurdere og at regler er til for at blive bøjet.

Observationen viser, hvordan lærerne fra asylklasserne automatisk anvender omverdens problemløsning og derved ikke reflekterer over eller tager højde for, at deres problemidentifikation er en anden end resten af skolens. Når et system ikke evner at reflektere, kan det heller ikke udvikle en mere præcis selviagttagelse, der danner grundlag for egen kommunikation, og bidrager til at distancere sig til omverdenen. Muligheden for at forandre sig, samt udvikle og korrigere sin egen funktion begrænses dermed.

Forholdet mellem system og omverden har betydning for forholdet mellem inklusion og eksklusion. Uddannelsessystemet konstruerer sig selv som et system hvis særlige funktion er at danne gennem ydelsen undervisning. Det at systemet betegner undervisning og dannelse som sin overordnede funktion gør samtidig, at det der ikke betegnes udelukkes. Dette har betydning for asylbørnenes inklusionsmuligheder i "normalklasserne", idet "normalklasserne" i høj grad orienterer sig mod uddannelsessystemet. Dette kan blandt andet afspejles i børnesynet omkring *de uønskede børn*, hvor de andre lærer på skolen iagttager børnene som *støj* for undervisningen, hvilket har indvirkning på systemets mulighed for at opretholde sig selv som system. Herigennem skabes der samtidig en system/omverden distinktion, der gør, at asylbørnene ekskluderes fra systemet "normalklasserne", fordi de ikke tildeles en rolle i kommunikationen, hvilket begrænser lærernes betingelser for - gennem samarbejde - at skabe inklusion til et væsentligt samfundsområde for asylbørnene i form af folkeskolen. Lærernes sociale inklusionsarbejde kan i denne forbindelse enten rette sig mod at ændre og tilpasse børnene eller mod at ændre betingelserne for inklusion i skolens "normalklasser".

Det at uddannelsessystemet er medvirkende til at ekskludere asylbørnene, og ikke forholder sig til denne problematik, resulterer i negation. Negation kommer til udtryk idet lærerne fra "normalklasserne" ikke forholder sig til det problem, at deres kommunikation og iagttagelseskode bidrager til at ekskludere asylbørnene. I stedet for at medvirke til at løse dette problem udelukkes og forskydes det eksempelvis til hjælpesystemet i form af asylklasserne (Nissen 2010: 88-89). Muligheden for inklusion er således afhængig af, at lærerne fra "normalklasserne" ser inklusion som et fælles og socialt ansvar, som de selv skal bidrage til, hvilket i denne sammenhæng kræver et samarbejde mellem "normalklasserne" og asylklasserne. Vi har tidligere påpeget, hvordan der

udvises modstand i forhold til at inkludere asylbørnene i ”normalklasserne” ud fra en betragtning om, at det vil gå ud over de danske børn. Denne umiddelbare manglende vilje til at samarbejde kan hænge sammen med, at de øvrige lærere ikke ser det som deres funktion og ansvar at bidrage til det sociale inklusionsarbejde, idet de har den opfattelse, at denne funktion udelukkende hænger sammen med asyllærernes ansættelsesforhold:

L2: ”Men de snakker også tit om, ”jamen skal I så skal til at søge en fast stilling nu, fordi jeres det er jo kun...” ”Øh nej vi er ansat på samme vilkår som I er. Det er stadigvæk en fast stilling, det er stadigvæk en overflytning, hvis det er sådan, at vi bliver fyret. Hvis det er sådan, at der ikke er elever nok og bla. Bla. Bla.” ”Nå, nå, nå” (siger de andre lærere red.).”

L1: ”Og på et tidspunkt efter skole, der sad jeg også og snakkede med nogen, og jeg sagde, hvad der stod i min ansættelseskontrakt, ”at jeg var ansat i Brønderslev Kommune, indtil videre på Skolegadeskole og det er også det der står i de andres”. Og jeg sagde så, at jeg havde fået at vide, at hvis nu der lige pludselig skulle fyres lærere, så kom vi ind i puljen og der blev rystet pose og der blev... og hvis det så var 10 historielærere og de kun skulle bruge 9, så var det en af dem, der smuttede på bekostning af os... Hvis vi havde nogle ting de så... Der passede bedre... ”Ej, det var det i hvert fald ikke, det var de sikker på, at det var for at trøste os, eller hvad kan man sige sådan ikke os bange fordi vi røg i hvert fald som de første agtigt”. Altså det var ikke det, der blev sagt, men den lå der med, at vi var her kun til vores børn.”

Lærerne fra ”normalklasserne” har således et billede af, at asyllærerne alene er ansat til asylklasserne, og at ansvaret for asylbørnene dermed udelukkende er deres. Dette skaber umiddelbart ikke gunstige betingelser for et samarbejde mellem klasserne og dermed for asylbørnenes inklusionsmuligheder. Citatet underbygger, hvordan ledelsen er medvirkende til, og bærende for, at der kan skabes forandring og det manglende samarbejde kan desuden vidne om, hvordan der på skolen ikke er skabt et sprog og fundament for det multikulturelle møde.

Vi har tidligere anvendt nedenstående citat til at beskrive, hvordan skolens øvrige lærere iagttager asylbørnene som uønskede. Vi mener dog også, at citatet viser, hvordan de to organisationssystemer hver især orienterer sig mod forskellige funktionssystemer, hvilket skaber forskellige forudsætninger for at hjælpe. Dette gør det svært for dem at forstå hinanden:

L1: ”Ja, jeg var til møde, og der nævnte jeg, at jeg har nogle elever, der gerne vil ud i idræt (...) Og så sagde en af lærerne; ”Ja, dem har vi plads til. Giv os dem bare, vi kan sagtens have lidt flere”. Og så er der én, der siger: ”Er du nu sikker?”. Det synes hun ikke, var en god ide og ... Hun tænkte, at vi skulle alle sammen holde et møde med

ledelsen, for hun tænkte, at det her var et stort problem, der vil gå ud over og være synd for de danske børn.

Og der sad jeg (...) hun tænkte, at der var en lov, der sagde, at de ikke skulle have dem ud i de danske klasser. Men så forklarede jeg hende, at de også er ude i de danske klasser og at det er vigtigt for dem...så”

L1's udtalelse illustrerer en uforståenhed overfor den pågældende lærers problemhorisont. Samtidig giver L1 udtryk for en meningsstruktur, der gør, at L1 tillægger særlige forventninger til de andre lærere, og dermed skolen som system, i forhold til at inkludere asylbørnene. Citatet viser samtidig, hvordan den pågældende lærer fra ”normalklasserne” trækker på uddannelsessystemets funktion og herigennem afskriver hjælpesystemet. De tilslutter sig herved forskellige funktionssystemers kommunikation, hvilket som tidligere nævnt, gør det svært for dem at forstå hinanden.

Denne systembetragtning viser hvordan systemerne spænder ben for hinanden og hvordan det har betydning for inklusionsbetingelserne og mulighederne. Kommunikationsproblemer handler netop om, at det er svært for systemerne at skabe integration mellem de forskellige systemafhængige problemhorisonter og løsninger. Når systemerne spænder ben for hinanden kommer det hierarkiske til udtryk, hvilket vi har illustreret tidligere i opgaven i forhold til, hvordan asylklasserne placeres nederst i hierarkiet på skolen og dermed får betydning for synet på børnene og den værdi de tilskrives. Skolen mangler således at skabe et fælles fundament, der eksempelvis tager udgangspunkt i det kulturelle møde og fællesskab.

I vores præsentation af feltet har vi desuden beskrevet, hvordan asylklasserne er fysisk placeret i kælderens. Dette er med til at tegne en fysisk eksklusion fra ”normalklasserne” i og med, at asylklasserne ligger afsides og dermed ikke umiddelbart passerer af de andre børn på skolen. En af vores observationer viser, hvilken betydning denne placering har.

86: På lærerværelset overhører L1 en samtale hvor L3 snakker med en anden lærer fra modtagerklassen om, at eleverne er begyndt at snakke lidt sammen på tværs, efter de er begyndt at have idræt sammen. L1 siger henvendt til os: ”Jeg tror ikke, at mine elever ved, at der er andre udenlandske børn på skolen. Og at nogen måske har samme sprog som dem, men jeg tror heller ikke, at der er mange på skolen der ved, hvad asylklasserne er og hvor de er.” L1 tilføjer; ”det er lidt ærgerligt”. Vi er de eneste, der hører L1's udtalelse og bekræfter hende, hvorefter samtalen herom slutter.

Den fysiske placeringen af asylklasserne skaber et eksklusivt rum, der bidrager til, at børnene ikke ses af de andre på skolen, hvorved der sker en fysisk opdeling mellem asylklasserne og resten af skole, der resulterer i et ”os og dem”. L1 fremhæver manglende viden om asylklasserne som

havende betydning for den manglende kontakt mellem børnene og resten af eleverne på skolen. Denne gensidige manglende viden, som hun også påpeger, er med til at begrænse mulighederne for forberedelse til inklusion i resten af skolen gennem socialisering, idet børnene ikke forholder sig til hinanden. Niels Mortensen påpeger, hvordan socialisering og faglighed er nødvendigt for at deltage i uddannelsessystemet og dermed for at blive inkluderet. Det at asylbørnene ikke tildeles en rolle i kommunikationen kan bidrage til at forstærke en eventuel eksklusionsproces.

Ovenstående betragtninger vidner om, hvordan iagttagelseskoden system/omverden træder frem og hvordan der på skolen skabes et "os og dem", der bidrager til at skabe en distinktion mellem asylklasserne og resten af skolen. De dynamikker der kan iagttages som havende betydning for system-omverden distinktionen, kan bidrage til at skabe en selvforstærkende mekanisme og effekt, hvilket giver lærerne grund til at fastholde deres iagttagelse af børnene som *sårbare* og som *vores*, hvorved der opstår en beskyttelsesfaktor. Denne fastholdelse begrænser samtidig muligheden for inklusion i resten af skolen, idet "os og dem"-distinktionen bliver selvforstærkende:

110: Ved bordet på lærerværelset bliver der snakket om sidste skoledag. En lærer fra indskolingen henvender sig til lærerne fra asylklasserne og spørger: "Er det noget I vil være med til? Er det et arrangement det vil give mening at I og asylbørnene deltager i?" L1 spørger ind til hvad der skal ske på dagen og læreren fortæller, at de går ud til en hytte om morgenen og skal være der hele dagen, hvor de skal hygge sig og hvor eleverne blandt andet skal på et orienteringsløb. L1 siger at det har de slet ikke snakket om endnu og at de jo ikke ved hvem de har af elever til den tid. L2 siger til L1 og L3 at: "Vi kan jo også bare lave noget sammen for vores børn." L1 siger: "Ja, jeg ved ikke lige hvordan..." og L3 svarer: "det kan være, det er bedre". Klokkeren ringer og snakken stopper der.

Observationen viser hvordan lærerne fravælger at deltage i et socialt arrangement med resten af skolen ved at trække sig til fordel for, at lave noget selv. Dette markerer, at lærerne fastholder distinktionen og L3 henviser til, at "det kan være, det er det bedste", hvilket muligvis markerer en fastholdelse i lærernes problemhorisont. På denne måde er systemet med til at lukke sig om sig selv, hvorved muligheden for at udvikle sig som organisationssystem begrænses og ligeså muligheden for gennem samarbejde at arbejde inkluderende. Samtidig er distinktion mellem os og dem en forudsætning for, at asylklasserne kan iagttage sig selv som et selvreferentielt system og herigennem skabe sit eget beslutningsgrundlag, hvorfra de kan udøve den nødvendige hjælp.

10.3 Opsamling

Vi kan ud fra ovenstående analyse påpege flere forhold, der medfører forskellige muligheder og begrænsninger i forhold til det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne.

Først og fremmest spiller opstartsfasen en afgørende rolle. Oprettelsen af asylklasserne er foregået forholdsvist hurtigt, hvilket har gjort, at der har været mangel på tid til refleksion, som er en forudsætning for, at viden opbygges. Dette har været medvirkende til, at asylklasserne ikke har fået skabt deres eget fundament med en stærk funktionsorientering. Dette viser sig også ved, at asylklasserne ikke har konkrete mål at arbejde ud fra, udover målet om en god dag. Dette mål har de fået udstukket fra blandt andet ledelsen, men det er på ingen måde klart defineret, og kan derved både opleves som utroligt simpelt eller modsat meget komplekst at udfylde. På den ene side skaber det nogle meget frie rammer, der gør, at de har mulighed for at skabe et frirum for børnene og altid kan tage udgangspunkt i børnenes aktuelle behov og situation. Samtidig kan det være svært at vide, hvornår målet om en god dag er opnået.

Det at ledelsen har været fraværende, har desuden haft indflydelse på, at asylklasserne ikke har fået skabt et fundament, idet de har manglet en ledelse, der har taget ansvar. Dette har gjort det svært for asylklasserne, at danne en egenidentitet og dermed skabe sit eget sprog og funktion, der sikrer deres opretholdelsen som et selvstændigt system. I stedet knytter det ofte an til omverdenens kommunikation.

Asylbørnenes mulighed for inklusion i "normalklasserne" er desuden forringet, idet resten af skolen ikke kan knytte an til asylklassernes kommunikation, der i højere grad trækker på hjælpesystemet. Derved opleves kommunikationen som støj for "normalklasserne", hvilket vanskeliggør mulighederne for at samarbejde om det sociale inklusionsarbejde.

Kapitel 11 - Konklusion

Formålet med dette speciale har været at iagttage, hvordan lærerne praktiserer det sociale inklusionsarbejde med asylbørn i folkeskolen og i forlængelse heraf undersøge hvilke muligheder og begrænsninger, der er knyttet hertil. Med udgangspunkt i Luhmanns systemteori har vi bearbejdet og analyseret vores empiriske materiale i en dialektisk proces mellem empiri og teori, hvilket har ført frem til en besvarelse af vores problemformulering og dermed denne endelige konklusion. Vores konklusion vidner om, at vores undersøgelsesfelt er komplekst og at de iagttagelser vi har gjort os, er vævet ind i hinanden og derfor ikke kan fremlægges delvist, men må konkluderes i en større sammenhæng. Vi ønsker desuden i konklusionen at påpege interessante observationer og på baggrund heraf rejse diskussioner og komme med anbefalinger, der rækker ud over besvarelsen af specialets problemformulering.

Luhmanns betragtning om at moderne organisationer er funktionelt uddifferentieret giver anledning til at betragte nogle organisationer som heterofone systemer, der orienterer sig mod flere forskellige funktionssystemer. Med oprettelsen af asylklasserne på Skolegades Skole er der skabt et delsystem, der kan karakteriseres som en heterofon organisation, der ved at knytte an til kommunikationen i forskellige funktionssystemer har skabt grundlaget for asylklasserne som system. Asylklassen fungerer som andre systemer selvreferentielt og autopoetisk, men med en kompleks omverden, der via kommunikation påvirker beslutningerne, og herunder lærernes praksis, i asylklasserne.

I første del af vores analyse har vi påpeget, hvordan lærerne i asylklasserne specielt arbejder med to forskellige problemidentifikationer, der har baggrund i forskellige problemforklaringer. Lærerne iagttager dels børnene som *sårbare*, hvilket henviser til den baggrund som børnene kommer fra og den særlige livssituation, de befinder sig i. Derudover iagttager lærerne generelt børnene som *tilpasningsdygtige*, herunder kompetente, hvilket refererer til, at de ser børnene som børn, der gerne vil tilpasse sig og lære. Lærernes iagttagelser af børnene vidner om, hvordan lærerne i deres arbejde både knytter an til hjælpesystemet og uddannelsessystemet. Lærerne iagttager børnene som en gruppe, der har et særligt behov for hjælp og hjælpen retter sig i denne henseende, dels om at skabe tryghed og tage hensyn og dels om at give børnene nogle uddannelses- og dannelsesmæssige færdigheder, så de kan begå sig i samfundet. Det dannende og faglige inklusionsarbejde orienterer sig mod at arbejde for inklusion på individniveau, således børnene ikke stigmatiseres eller ekskluderes i samfundet og fra samfundets funktionssystemer.

Lærernes problemidentifikation er medvirkende til, at der skabes en kompleksitetsreduktion, som er nødvendig for, at deres arbejde ikke bliver uoverskueligt og u håndgribeligt. At de har flere forskellige problemidentifikationer gør samtidig, at lærerne kan arbejde med forskellige problemløsninger, hvilket vi anser som nødvendigt indenfor et komplekst område som dette. Det viser dog samtidig den ambivalens, der er forbundet hermed og som præger synet og tilgangen til børnene. Lærerne kan kun arbejde ud fra én problemidentifikation af gangen, hvilket medfører en ambivalens i forhold til, at det ikke er muligt at iagttage ud fra flere koder på en gang og dermed iagttage det hele menneske. Dette skaber nogle begrænsninger i det sociale inklusionsarbejde, som når lærerne eksempelvis ser børnene som sårbare, hvilket kan være med til at fastholde børnene i en ekskluderet position, hvor lærerne ikke samtidig kan forholde sig til, at de er tilpasningsdygtige og kompetente. Modsat kan der ikke tages højde for, at børnene kan være sårbare, når de ses som tilpasningsdygtige, hvorved det risikeres, at der ikke tages særligt hensyn til børnene i lærernes undervisning.

Lærernes iagttagelse af børnene skaber således nogle muligheder for inklusion og samtidig skabes der herved risiko for, at asylbørnene fastholdes i en rolle som eksempelvis de sårbare børn, der skal hjælpes, hvilket gør, at de ikke kan inkluderes i ”normalklasserne”, idet de her ikke tildeles en rolle i kommunikationen. Asylbørnene kan ikke knyttes an til kommunikationen i ”normalklasserne”, hvorved de optræder som støj for systemet og herigennem betragtes som *uønskede*, hvorfor det sociale inklusionsarbejde udelukkende henholdes til at være et anlæggende for lærerne i asylklasserne. Hvis lærerne i ”normalklasserne” iagttager asylklasserne som et eksklusionsområde for den almene undervisning, er asylbørnene i fare for, at blive fastholdt i en marginaliseret position, der kan medføre eksklusion. Samtidig fraskrives der herved en mulighed for at skabe et samarbejde omkring hjælpen i skolen og asylklasserne bliver herved betragtet som et selvstændigt projekt.

Lærernes problemidentifikation og håndtering af det sociale inklusionsarbejde er medvirkende til at opretholde asylklasserne som et selvstændigt organisationssystem, hvor undervisningen defineres i på baggrund og i kraft af, hvad undervisningen i normalklasserne ikke kan rumme.

Lærerne i asylklasserne er dog samtidig orienteret mod, at asylbørnene kan inkluderes i ”normalklasserne”, hvorfor de blandt andet arbejder for at danne asylbørnene gennem kommunikationstilslutning. Dette kommer til udtryk ved, at de tager højde for omverdenens kommunikation i beslutninger der vedrører asylklasserne. Inklusionsarbejdet handler i denne

henseende om faglig udvikling og dannelse og orienterer sig mod samfundsniveauet og skolen, hvorved det bliver fremadrettet. Dermed bliver der ikke i lige så høj grad tale om et inklusionsarbejde, der tager udgangspunkt i børnene og en konkret vurdering af situationen, hvorved det individuelle behov ikke i samme grad tages i betragtning. Dette ses eksempelvis, når lærerne træffer beslutninger om børnene og ikke involverer dem heri, hvilket vi har eksemplificeret med børnesynet *børn som marionetdukker*.

Det er desuden relevant, at rejse spørgsmål i forhold til, hvad det egentlige mål med asylklasserne er, og hvorvidt asylklassernes fineste funktion overvejende er at sørge for, at udsluse asylbørnene fra asylklasserne, så de i højere grad inkluderes i ”normalklasserne”. Eller om arbejdet i asylklasserne særligt bør handle om at skabe og fastholde en funktion, der rækker ud over uddannelsessystemets funktion, i form af at skabe en organisation, der er uafhængig af skolen og dermed kan danne en praksis, hvor målet om at børnene er glade og trygge, bliver det bærende. Desuden kan der sættes spørgsmålstegn ved, om indsatsen i forhold til at forsøge at inkludere asylbørnene i fællesskabet på skolen overhovedet er meningsfuld for asylbørnene, når man tager deres situation i betragtning. Uanset kræver det, at der skabes refleksion herom, så praksis ikke består af tilfældighed men af velovervejede beslutninger.

Arbejdet i asylklasserne skaber udfordringer, ikke bare i forhold til, hvordan systemet dannes og afgrænses og hvilken særlig funktion det tilstræber, men også i forhold til, hvordan lærerne kan håndterer det sociale inklusionsarbejde i praksis, eksempelvis i forhold til de sproglige udfordringer. Derfor er mimik og kropssprog centralt i lærernes arbejde, ligesom de anvender google translate og benytter børnene som hinandens ”oversættere.” Dette sker i et forsøg på at skabe forståelse, således at kommunikationen kan fortsætte. Lærernes overvejelser i forhold til at anvende eleverne som tolke viser sig imidlertid at være divergerende og det betragtes ofte ud fra en distinktion om hvorvidt det er praktisk eller ej. Lærerne forholder sig imidlertid ikke til det etiske aspekt heri, hvorved refleksion i forhold til hvilken betydning dette kan have udebliver. Det kan være et udtryk for, at der netop ikke er skabt sprog og kommunikation herfor blandt asyllærerne, der fører frem til refleksion over hvilke særlige udfordringer arbejdet med denne målgruppe indebærer, samt hvordan de kan forholde sig dette. Der synes på den måde at blive handlet hen over hovedet på børnene og det overvejes ikke hvorvidt det kan være problematisk, specielt i de situationer, hvor det handler om, at de skal irrettesætte hinanden.

Vores undersøgelse har vist, at der ikke beskrives og defineres selvstændige mål og temaer for kommunikationen i asylklasserne, hvorfor organisationen har et svagt fundament, hvilket mindsker muligheden for selviagttagelse og refleksion. Det betyder, at asylklasserne i højere grad knytter an til omverdenens kommunikation og lader sig påvirke heraf, hvorved systemet har svært ved at afgrænse sig selv i forhold til dets omverden. Vi har iagttaget hvordan der kan være flere forklaringer forbundet hermed, der blandt andet handler om, at organisationen ikke har haft tid til at opbygge et stærkt fundament, hvorfor det ikke har været muligt at skabe sin egen funktionsorientering og hermed en særlig ydelse. Oprettelsen af asylklasserne har været forbundet med hurtige beslutninger og har desuden ikke haft en ledelse, som har kunnet medvirke til at skabe og fastholde en ramme for asylklasserne. Ledelsen repræsenterer desuden hele skolen, hvorfor den i høj grad orienterer sig mod uddannelsessystemet. Ledelsen har således ikke stået i spidsen for asylklasserne og taget ansvar for asylklassernes funktion og formål. Ledelsen må betragtes som vigtig i forhold til at skabe udvikling og forandring i en organisation og herunder for at fastholde lærerne i deres arbejde. I og med der ikke fra politisk og samfundets side er opstillet mere præcise betingelser og anvisninger i forhold til undervisningen af asylbørn, er dette netop alene op til den enkelte skole. Der synes i den forbindelse at mangle et fundament i form af et værdigrundlag for asylklasserne, der kan beskrive asylklassernes rolle og funktion, herunder det dobbelte formål i form af at hjælpe og undervise. Værdigrundlaget skal således søge mod at forene uddannelses- og hjælpesystemet for herigennem skabe grundlag for refleksion, der endvidere skal bidrage til, at asylklasserne skaber sin egen kontingensformel, der ikke nødvendigvis er hængt op på skolens kode om at lære at lære.

Lærerne efterlyser selv mere konkrete mål for deres arbejde og vi har iagttaget hvordan deres praksis fastlåses på baggrund heraf. Vores iagttagelse viser desuden, at lærerne ikke formår, at opsætte nogle målsætninger på egen hånd og i stedet kommer de til at forholde sig passive hertil. De manglende mål kommer således til at optræde som en hvilepude for lærerne, hvilket medvirker til at begrænse det sociale inklusionsarbejde, der til tider kommer til at virke tilfældigt og ureflekteret. Vi har i forlængelse heraf iagttaget hvordan semantikken omkring svingdøren er med til at begrænse lærernes i deres arbejde, idet svingdøren anvendes som en forklaring på, eller en undskyldning for, deres praksis, frem for et vilkår.

Derudover talesætter lærerne til tider børnenes niveauforskelle som en hindring for at tilrettelægge og gennemføre en faglig undervisning. Lærerne har ikke sprog for at kunne kommunikere omkring

undervisningsdifferentiering og de forholder sig ikke til muligheden for at differentiere deres undervisning med udgangspunkt i den enkelte og herigennem tage højde for de store niveauforskelle, der er i klasserne. Det manglende sprog mindsker således lærernes mulighed for at reflektere og kommunikere herom.

Et andet tema der ikke er skabt sprog for på skolen, og som der derfor ikke kan kommunikeres om, er det multikulturelle møde. Det multikulturelle møde kan betragtes som en forudsætning for, at der skabes en refleksion i forhold til hvordan skolen som helhed kan skabe rum for socialt inklusionsarbejde, hvor undervisningen er centreret omkring det multikulturelle fællesskab. Dette kræver, at skolen er villig til at forandre sig selv i det multikulturelle møde og ikke bare omfavne *det fremmede* ved at tilpasse asylbørnene til normen gennem en assimilativ praksis. Fraværet af en multikulturel praksis kan dog ikke betegnes som særligt for Skolegades Skole, men kan afspejle en generel måde at tale om og se fremmede på i samfundet. Imidlertid kan det undre os, at skolen ikke har taget mere ejerskab heri, idet skolen har mange elever med anden etnisk baggrund og desuden selv udtrykte et ønske om at modtage asylbørn på skolen.

Når det besluttet, at asylbørn ikke skal undervises på asylcenteret, men i folkeskolen, er det vel et spørgsmål om, at der gennem refleksion skabes nogle visioner og strategier for arbejdet med asylbørnene, som har grobund i en særlig funktion, som asylklasserne i folkeskolen kan tilbyde. Ellers kommer det blot til at handle om, at flytte dem fysisk fra asylcenteret til folkeskolen og således skabe en fysisk inklusion, hvilket i sidste ende kan føre til eksklusion.

Den overordnede konklusion herpå må således blive, at asylklasserne er et delsystem i folkeskolen og dermed er folkeskolens dets omverden. Asylklasserne er afhængig af at kunne definere og afgrænse sig selv i forhold til omverdenen, så systemet kan reproducere sig selv, hvilket sker i kraft af, at det iagttager og knytter an til omverdens kommunikation. Asylklasserne mangler imidlertid at skabe sit eget fundament, der bygger på en egeniagttagelse, der netop gør det muligt, at adskille sig fra omverdenen. I stedet orienterer asylklasserne sig ofte mod omverdenens kommunikation, og tager ureflekteret højde herfor i egne beslutninger. Det manglende fundament kan være forbundet med de manglende mål for undervisningen, som diffust er orienteret mod, at asylbørnene skal have en god dag. Lærerne bremses herved i egen praksis og i at skabe egne mål, hvilket også har at gøre med den manglende ledelse. Lærernes praksis bliver da til tider ureflekteret og tilfældig og de søger derfor at forklare deres praksis med semantikken omkring svingdøren, samt den store niveauforskel, som i stedet skal betragtes som et vilkår for lærernes praksis i asylklasserne. Lærerne er ikke

præcise i forhold til, hvilken problemløsning de arbejder ud fra, hvorfor det ofte kommer til at handle om, hvad der er til samfundets og fællesskabets bedste, frem for en praksis, der tager udgangspunkt i asylbørnenes behov. På den måde bliver det tydeligt, at det ikke alene er konteksten, i form af folkeskolen, der skaber nogle udfordringer, men i høj grad også det manglende fundament for det sociale inklusionsarbejde i asylklasserne. I dette perspektiv må asylklasserne således ikke bare betragtes som den umarkerede side af forskellen ”normalklasserne”/ asylklasserne, men betragtes som et selvstændigt system, der skal skabe sin egen funktionsorientering, hvilket er nødvendigt for, at asylklasserne som system kan skelne sig selv fra omverdenen og reproduceres.

11.1 anbefalinger

Ud fra ovenstående konklusion har vi udarbejdet nogle konkrete anbefalinger, der kan bidrage til at skabe refleksion over, hvordan det sociale inklusionsarbejde kan forandres. Disse anbefalinger kan desuden være anvendelige for andre organisationer.

- Asylklassen som system skal skabe sin egen identitet, der afgrænses gennem en særlig funktion og ydelse, som asylklasserne kan og skal tilbyde asylbørn – dette ved at der udarbejdes konkrete målsætninger for arbejdet i asylklasserne, herunder refleksion over formålet hermed.
- At semantikken omkring svingdøren og niveauforskellene bliver vendt til et vilkår frem for en hindring i lærernes arbejde.
- Der bør arbejdes mod at skabe et integrere projekt på hele skolen omkring asylbørnene. Herunder skabe en ledelse, der går i front og sikrer, at hele skolen, elever som lærere, tager ejerskab i opgaven, således at distinktionen mellem os og dem ikke begrænser muligheden for at asylbørnene anerkendes og inkluderes i skolen.
- Der skal skabes et fundament på skolen, der tager udgangspunkt i det multikulturelle møde, hvor alle børn ses som individer med potentiale, der kan rumme ressourcer og bidrage med noget positivt. Dette kræver, at skolen også er villig til at forandre sig selv og sin struktur, således at der på skolen skabes et sprog, der muliggør kommunikation omkring de religiøse og kulturelle forskelle.

Kapitel 12 - Perspektivering

I vores problemfelt har vi fremlagt forskellige analyser, der påpeger, at asylbørn profiterer positivt af, at blive undervist i folkeskolen. Som det fremgår af vores problemformulering, har det ikke været vores intention med dette speciale, at undersøge hvorvidt denne antagelse holder stik, men nærmere at kaste et blik på, hvordan det sociale inklusionsarbejde i folkeskolen håndteres i praksis. Dette har ført frem til en iagttagelse af, hvordan folkeskolen som ramme for det sociale inklusionsarbejde, skaber nogle muligheder og samtidig nogle udfordringer.

Vi har således spurgt ind til muligheder og begrænsninger, hvilket bliver snævert centreret i og med, at der ikke er noget sammenligningsgrundlag. Det kunne derfor have været interessant at lave et komparativt studie mellem asylklasserne i folkeskolen og Røde Kors skolerne. Dette for at udvide undersøgelsen i forhold til hvilken betydning konteksten har for det sociale inklusionsarbejde og hvordan dette kan afspejles i praksis. I forlængelse heraf kunne det være interessant at inddrage børnene som informanter, i forhold til at skabe et indblik i, hvordan de oplever at gå i skole i henholdsvis folkeskolen og på Røde Kors skolerne. Dog med den bias for øjnene, at det kan være problematisk at få et troværdigt billede heraf i og med, at børnenes svar kan være påvirket af mange forskellige faktorer. Undersøgelsen kunne i så fald rettes mod de tidligere asylbørn, der har fået opholdstilladelse. Med baggrund i vores analyse må det antages, at ligesom der i folkeskolen skabes særlige udfordringer for det sociale inklusionsarbejde, kan dette ligeså være aktuelt i lærernes arbejde på Røde Kors Skolerne, omend der kan være tale om andre udfordringer.

I forlængelse af ovenstående perspektivering mener vi desuden, at det kan være relevant at stille spørgsmål ved, hvorvidt den politiske iagttagelse af asylansøgere har betydning for, hvordan det sociale inklusionsarbejde praktiseres. I eksempelvis Norge betragtes asylbørn som børn, hvilket fremgår tydeligt af lovgivningen, hvori børn får tildelt status som individuelle rettighedsindehavere. Deres identitet som børn prioriteres således over deres status som asylansøgere. Dette viser sig blandt andet ved, at det er nemmere for familier at opnå humanitær opholdstilladelse i Norge, hvor børnene ofte er en afgørende faktor i forhold til, om en familie opnår asyl. Herudover bliver asylbørnene i højere grad ligestillet med norske børn, hvilket blandt andet viser sig ved, at børnene altid går i norske institutioner og skoler og her modtager undervisning på lige fod med norske børn (Vitus 2011: 145). På baggrund heraf, kunne det være relevant at

undersøge hvorvidt den politiske prioritering af asylbørn i henholdsvis Norge og Danmark desuden har betydning for og påvirker det sociale inklusionsarbejde med asylbørn.

Referenceliste

Allardt, Erik (1975): *Att Ha Att Älska Att Vara, Om välfärd i Norden*. Argos Forlad

Andersen, Niels Åkerstrøm (1996): *Udlicitering – Når det private bliver Politisk*. Nyt fra samfundsvidenskaberne

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999): *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra samfundsvidenskaberne

Antoft, Rasmus & Salomonsen, Heidi Houlberg (2007): *Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi* i Antoft et al (red.). Håndværk & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode s. 29-57. Syddansk Universitetsforlag

Christensen, Else & Andersen, Kathrine Vitus (2006): *Livsvilkår for børn med familie på danske asylcentre*. Social Forsknings Institut

Dencik, Lars (2001): *Postmoderne børneliv* i Dencik, Lars & Jørgensen, Schultz Per (red.). Børn og familie i det postmoderne samfund. S. 245-273. Hans Reitzels Forlag

Ejrnæs, Morten og Kristiansen, Søren (2004): *Perspektiver på sociale problemer i USA og Skandinavien* i Meeuwisse, Anna og Swärd, Hans (red.): Perspektiver på sociale problemer. Hans Reitzels Forlag

Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og magt – Det konkrete videnskab*. Akademisk Forlag

FN (1989): *FN's konvention om Barnets Rettigheder*

FN (2011): *Concluding Observations of the Committee on the Rights of the Child: DENMARK*

Gammeltoft-Hansen, Thomas & Whyte, Zachary (2011): *Dansk asylpolitik 1983-2010* i Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.): Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 152-173. København: Hans Reitzels Forlag

Gregersen, Lajla Holtebo (2011): *Hverdagsliv for børn på Brovst Asylcenter – En kvalitativ undersøgelse af børnenes mulighed for at få mening og blive styrket i deres handlekompetencer i hverdagen*.

Hildebrandt, Sybille (2008): Ny undersøgelse: Danmark forværrer flygtningebørns traumer i Videnskab.dk, 2008 <http://videnskab.dk/kultur-samfund/ny-undersogelse-danmark-forvaerrer-flygtningebornes-traumer> (set 5-3-2013)

Järvinen, Margaretha (2005): *Interview i en interaktionistisk begrebsramme* i Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. S. 27-48. Hans Reitzels forlag.

Jacobsen, Michael Hviid (2007): *Adaptiv teori – den tredje vej til viden* i Antoft et al (red.). Håndværk & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode s. 249-291. Syddansk Universitetsforlag

Jacobsen et. al. (2004): *Videnskabsteori*. Gyldendal

Justitsministeriet (2012): *Øget Fokus på udrejse og nye muligheder for asylansøgere*

Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm (2012): *Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet* i Juul, Søren & Pedersen, Kirsten Bransholm (red.): Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: en indføring. S. 399-430. Hans Reitzels Forlag

Kneer, Georg & Nassehi, Armin (1997): *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar (1997): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Jørgen Elm (2007): *En rejse i Erik Allardts fodspor gennem nordisk velfærdsforskning* i Jensen, Per H. (red.). Velfærd – dimensioner og betydninger. S. 33-54. Frydenlund

Luhmann, Niklas (1994): *Barnet som medie for opdragelsen* i Cederstrøm, John et al. Læring, Samtale, Organisation – Luhmann og skolen (red.) Unge pædagoger

Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer – Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag

Luhmann, Niklas (2002): *Inklusion og eksklusion i Distinktion*, nr. 4, 2002 s. 121-139

Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag

Meeuwisse, Anna og Swärd, Hans (red.) (2004): *Hvad er et socialt problem?* i Meeuwisse, Anna og Swärd, Hans (red.). Perspektiver på sociale problemer. S. 19-48. Hans Reitzels Forlag.

Montgomery, Edith (2008): *Long-term effects of organized violence on young Middle Eastern refugees' mental health* I Social Science & Medicine. S. 1596-1603. Volume 67, Issue 10, November 2008

Montgomery, Edith (2011): *Langtidsfølger i I Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.). Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand*. S. 125-136. København: Hans Reitzels Forlag

Mortensen, Nils (2004): *Det paradoksale samfund*. Hans Reitzels Forlag

Nielsen, Søren Overgaard & Vallentin, Steen (2003): *Organisation og samfund – mellem systemteori og neoinstitutionel teori* i Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.). Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser. Forlaget Samfundslitteratur

Nissen, Maria Appel (2005): *Behandlerblikket - Om sociale problemers tilblivelse, intervention og forandring i socialt arbejde med familier og børn med udgangspunkt i analyser af behandlingskommunikation på døgninstitutioner for familiebehandling*. Institut for Sociale Forhold og Organisation Aalborg Universitet

Nissen, Maria Appel (2010): *Nye Horisonter i socialt arbejde – en refleksionsteori*. Akademisk forlag København

Nissen, Maria Appel & Magnussen, Jacob (2013): *Niklas Luhmann – en kompleks teori om et komplekst samfund* I Hansen, Steen Juul, Sociologi i socialrådgivning og socialt arbejde. S. 113-137. Hans Reitzels Forlag

Olsen, Henning (2003): *Kvalitative analyser og kvalitetssikring – Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur*. Sociologisk forskning, nr. 1, s. 68-103

Qvortrup, Lars (1993): *Skolen som selvreferentielt system* i Cederstrøm, John et al (red.) Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen s. 9-22. Unge Pædagoger

Qvortrup, Lars (2003): *Samfundets uddannelsessystem*. Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling. Syddansk Universitet

Qvortrup, Lars (2006): *Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori* I Luhmann, Niklas Samfundets uddannelsessystem. Hans Reitzels Forlag

Paulsen, Michael & Qvortrup, Lars (2007): *Indledning* i Paulsen, Michael & Qvortrup, Lars (red.) Luhmann og Dannelse. S. 7-15. Unge pædagoger

Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksiivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzels Forlag

Rasmussen, Jens (2012): *Radikal og operativ konstruktivisme* I Rasmussen, Jens. Pædagogiske teorier. S 116-132. Billesø & Baltzer 5. udgave

Regeringen (2012): *Øget fokus på udrejse – nye muligheder for asylansøgere*

Rendtorff, Jacob Dahl (2009): *Fænomenologien og dens betydning* i Olsen, Poul Bitsch & Fuglsang, Lars (red.). Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. S. 277-308. Roskilde Universitetsforlag

Shapiro, Ditte Krogh & Christiansen, Karen Louise (2011): *Asylsøgende børns baggrund* i Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe. Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 41-56. København: Hans Reitzels Forlag

Smith, Eva (2011): *Forord* i: Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.). Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 7-9. København: Hans Reitzels Forlag

Thagaard, Tove (2004): *Systematik og indlevelse – en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag

Trier, Maria Becher (2006): *Svært at integrere asylbørn i folkeskolen* i Folkeskolen.dk, 2006 <http://www.folkeskolen.dk/41858/svaert-at-integrere-asylboern-i-folkeskolen> (set 5-3-2013)

Vitus, Kathrine (2010): *Vi fratager asylbørn deres rettigheder* i Politikken.dk, 2010 <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE998498/vi-fratager-asylboern-deres-rettigheder/> (set 5-3-2013)

Vitus, Kathrine (2011a): *Indledning* I Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.). Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 11-22. København: Hans Reitzels Forlag

Vitus, Kathrine (2011b): *Ventetid* I Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.). Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 99-107. København: Hans Reitzels Forlag

Vitus, Kathrine (2011c): *Børns status* I Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.). Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 139-151. København: Hans Reitzels Forlag

Vitus, Kathrine et. Al. (2011): *Hverdagsliv* I Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe (red.). Asylbørn I Danmark – en barndom i undtagelsestilstand. S. 25-40. København: Hans Reitzels Forlag

Wadskjær, Hans (2008): *Huset Venture – hvis praksis har svaret på rummelighed, hvad er så spørgsmålet?* I Jacobsen, Michael Hviid, Kenneth Pringle & Bidragsyderne (red.). At forstå det sociale. S.199-218. København: Akademisk Forlag

Webkilder:

Webkilde 1: <http://www.unhcr.se/dk/ressourcer/statistik/asylansoegere-i-regionen.html> (set 6-8-2013)

Webkilde 2: <http://pernillepenelope.wix.com/inklusionsportal#> (set 6-8-2013)

Webkilde 3: <https://www.mm.dk/folkeskolen-forsvinder-i-de-n%C3%A6ste-ti-%C3%A5r> (set 6-8-2013)

Webkilde 4: <http://www.traume.dk/node/286> (set 6-8-2013)