

Den irriterende åbenlyse forskel

Et studie i undervisningen af asylansøger børn i foråret 2022



Bacheloropgave
Mie Ryt-Hansen
Sommeren 2022

"Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"

Schleiermacher, 1826

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	4
1.1 Problemformulering.....	4
1.2 Læsevejledning	4
2.0 Metode.....	5
2.1 Videnskabsteoretisk grundlag	5
2.2 Undersøgelsesdesign.....	6
2.3 Valg af litteratur.....	8
3.0 Didaktisk nærbillede	9
4.0 Rammefaktorer	11
5.0 Undervisningens indhold.....	15
5.1. Modersmålsundervisning og strukturel forskelsbehandling.....	18
6.0 Menneskesyn, kultursyn og omgangsform	19
7.0 Opsamling og konklusion	21
8.0 Litteraturliste	23

1.0 Indledning

I store dele af skoleåret 2021/2022 tænkte jeg, at jeg i min bacheloropgave skulle dykke ned i noget med dannelsesdimensionen, skolens udfordringer med at bidrage til elevernes dannelse og særdeleshed med fokus på modtagepædagogikken, hvor det gennem praktikker, vikarjobs og observationer for mig blev iøjnefaldende tydeligt, at danskundervisningen her er af en væsentlig anden art end danskundervisningen i en almen klasse. Fænomenet danskundervisning i en almen klasse ser naturligvis meget forskelligartet ud, men selv om læringsmålstyringsfilosofien, nationale tests og det digitale univers også her har sat et tydeligt spor, så oplever jeg, at faget alligevel holder fast i tekster, der har til hensigt at udvide elevernes liv og perspektiv på verden.

Faget dansk i en modtagerklasse har jeg oplevet i høj grad handler om, at elever på en effektiv og hurtig måde lærer sproget. Formen er meget noget med at øve alene og tavleundervisning, og det er hyppigt dansk som det skrevne sprog. Et kendt læremiddel på området hedder næsten symptomatisk "Fart på dansk". Naturligvis er det fjollet at have det modsatte som et ideal, altså at sigte efter at lære dansk langsommere end nødvendigt, og naturligvis skal faget Dansk som andetsprog og faget Dansk ikke være ens i indhold, da Dansk som andetsprog naturligvis indeholder en større del af sprogtilegnelse. Men alligevel formår fx fagene tysk og engelsk at have en dannelsesdimension i fagene, selv om der også sigtes efter en sprogtilegnelse. Hvor er denne dimension blevet af i DSA-undervisningen? Det var og er min undring. Undervejs blev jeg dog tacklet en smule af verden og ydre omstændigheder. Som konsekvens af Ruslands invasion i Ukraine blev millioner af ukrainere drevet på flugt. Hen over de tre uger, jeg samlede empiri på et segregeret skoletilbud for børn af asylansøgere, kom et hobetal med ukrainsk baggrund til skolen. Skolen havde siden efterårsferien skabt rammer for undervisning af børn fra de evakuerende afghanske familier. Den nye situation på skolen var så iøjnefaldende, og det faktum, at rammerne relativt pludselig ændredes drastisk, fik stor betydning for undervisningen. Det ensidige fokus, jeg havde tænkt omkring indholdsvalget i undervisningen måtte derfor udvides. Synsfeltet blev ekspanderet og paletten af litteratur større - og problemformuleringen endte således:

1.1 Problemformulering

Hvilken betydning har nutidens dannelsesideal for undervisningen af asylansøgerbørn i foråret 2022?

1.2 Læsevejledning

Mit bachelorprojekt er udarbejdet efter det kontinentale projektsyn, som er en dynamisk analyse, som løbende inddrager relevant teori. Dette afspejler også den skriftlige opgaves opbygning, der

starter med en gennemgang af projektets metode og overvejelserne herfor, hvor efter der følger tre temabaserede kapitler, hvor den indsamlede empiri analyseres med relevante idéer fra litteraturen samt sættes overfor andre relevante oplysninger fx lovstof. Slutteligt i hvert kapitel diskuteres indsigten set i forhold til problemformuleringen og afslutningsvis, konkluderes der på problemformuleringen.

2.0 Metode

I det følgende optræder de metodiske overvejelser og beslutninger i opgavens tilblivelse. Først følger et metodologisk afsnit med de helt overordnede 2. ordensovervejelser som videnskabsteoretiske tilgange, egne forforståelser og forståelseshorisonter.

2.1 Videnskabsteoretisk grundlag

Ved undersøgelser af undervisning og tilsvarende fænomener dominerer de kvalitative tilgange (Aagerup & Willaa, 2016), og min egen undersøgelse er ingen undtagelse. Disse tilgange egner sig godt til at fordybe sig i menneskers opfattelser ud fra fx en fænomenologisk eller hermeneutisk videns- og verdensopfattelse. I pædagogikkens verden er det desuden også sjældent, der undersøges helt entydige og målbare fænomener. Derimod er pædagogik et kompleks felt. Min undersøgelse indplacerer sig indenfor to videnskabsteoretiske hovedretninger: Fænomenologi og Hermeneutik. Undersøgelsen har overordnet et fænomenologisk afsæt, fordi jeg overordnet er interesseret i og undrende over fænomenerne i modtagepædagogikken. Mit ærinde er at forstå fænomenerne, altså ting og mennesker i deres egen ret. Men fordi jeg selv er selvfortolkende og også har forforståelser og intentioner og eksempelvis er optaget af, hvor udgangspunktet i skolens formål i undervisningen er, eller ikke er, i modtagepædagogikken, så bliver analysedelen med et hermeneutisk sigte.

Her placeres de observerede fænomener i en større sammenhæng med den udvalgte litteratur, der også har været igennem "min forståelsesmølle", og derved kører den hermeneutiske cirkel løbende gennem analysearbejdet.

Det overordnede forskningsspørgsmål indenfor den hermeneutiske tradition er "Hvad betyder fænomenet for deltagernes væren-i-verden?" (Martinsen & Norlyk, 2011), og min valgte problemformulering er bygget på samme model. Ydermere ønsker jeg at komme bag om handlingerne og det sagte i min indsamlede empiri for at opnå en øget forståelse af fænomenerne, hvilket er mere hermeneutisk end fænomenologisk, selv om de to tilgange har meget til fælles.

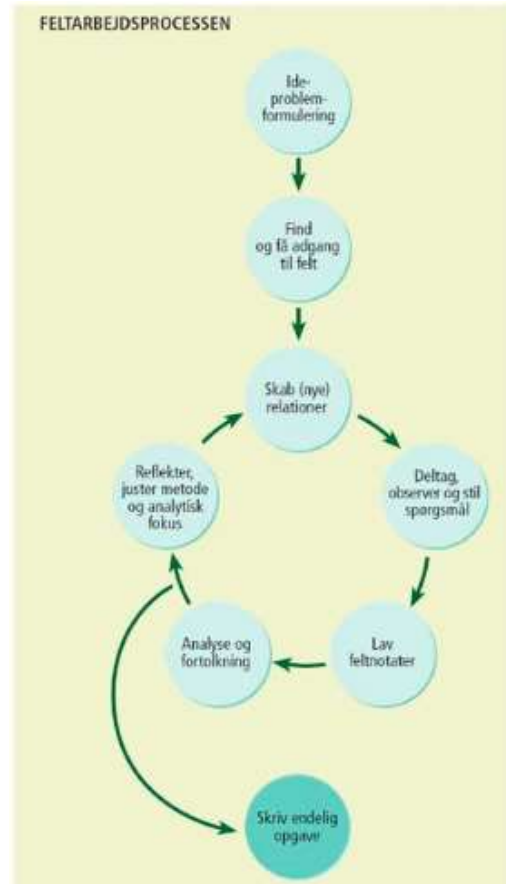
2.2 Undersøgellesdesign

Min kvalitative undersøgelse er designet med udgangspunkt i antropologisk feltarbejde, fordi jeg er interesseret i, hvordan overordnede kulturelle forestillinger som dannelsesidealer spiller ind i undervisningen, og her finder jeg en antropologisk tilgang velegnet. Det er formålet med den antropologiske metode at undersøge menneskers liv, dér hvor det foregår og indfange det på en systematisk måde, der sætter forskeren i stand til at skabe en troværdig og overbevisende analyse. (Wind & Pécseli, 2016) Første trin i feltarbejdet er selve datagenereringen. Her er det metoden ved navn deltagende observation, jeg har gjort brug af.

Wind og Pécseli viser i deres model at man ikke 'bare' kan se på alt i feltarbejdet, og at man må justerer undervejs. Min undersøgelse løb over tre uger og både de helt store linjer som problemformuleringen og de meget konkrete udfyldningslinjer i mit observationsark blev flere gange justeret undervejs. Der opereres samtidig med begreberne forgrund og baggrund, hvor forgrunden er selve undersøgelsesspørgsmålet, og det der optager én, og baggrunden er konteksten. Som før nævnt 'larmede' konteksten så meget, at jeg måtte udvide mit fokus fra kun at handle om undervisningens indhold til i højere grad at lade det blive interaktionerne, jeg gav mit fokus. Det kaldes også det empiriske objekt. Defineret af Wind og Pécseli som det eller de steder du kigger, hvorimod det analytiske objekt, er det "noget", du kigger efter. Ærindet er få en forståelse for "Insiders point of view" ved at deltage videst muligt. (Ibid.) Derfor havde jeg prioriteret at deltage i undervisningen i tilstrækkelig lang tid til at kunne danne relationer og til, at jeg blev en naturlig del af felten.

Wind og Pécseli argumenterer for en relativt eksplorativ brug af feltnotater til at fastholde data, men jeg har tidligere haft glæde af at et mere struktureret observationsskema, som også ændrede form og indhold undervejs på observationsdagene. Det endte som nedenstående række-kolonne skema, hvor det empiriske objekt er i kolonner og det analytiske objekt, altså det jeg kigger efter, er i rækker. Skemaet er en stor hjælp til at skelne mellem, hvad der er væsentligt, og hvad der ikke er.

De to første punkter i skemaet er inspireret af Hans Jørgen Kristensens iagttagelsesspørgsmål til iagttagelse og vurdering af demokrati i klasserum (Kristensen 2009) og var med fra dag et. De



Figur 1 Feltarbejdsprocessen, Wind & Pécseli 2016, inspireret af Wadell 1991

nederste tre punkter; oplevelse af kompetence, oplevelse af tilhørsforhold og oplevelse af autonomi er fra Selfdetermination teorien af Richard M. Ryan and Edward L. Deci (Ryan & Deci 2000), som jeg 'kom til' at se som et mønster i episoderne, da jeg havde observeret et par dage.

Observationsskema		Det empiriske objekt	
		Lærer-elev	Lærer-lærer / Lærer-observatør
Det analytiske objekt	Omgangsform præget af idé om menneskeligt ligeværd, gensidig respekt og hensyntagen		
	Samarbejde/Struktur, der mulighed for at alle kan komme til orde		
	Beslutninger. Er synspunkter til grund for beslutningerne synlige?		
	Holdninger, der tydeligt har bund i idealer, værdier eller forudindtagende holdninger/fordomme.		
	Måder at motivere		
	Oplevelse af kompetence		
	Oplevelse af tilhørsforhold		
	Oplevelse af autonomi		

Figur2 Observationsskema, Ryt-Hansen 2022, inspireret af Kristensen, Ryan & Deci samt Wind & Pécseli

I mine refleksioner undervejs nedskrevet i min logbog opstod der hurtigt et behov for at indsætte et "ikke" i punkterne, jeg kiggede efter. Fx opstod der relativt ofte situationer, hvor jeg kunne observere en omgangsform, der IKKE var præget af idé om menneskeligt ligeværd, gensidig respekt og hensyntagen. Lavpraktisk løste jeg det ved at benytte to forskellige farvede kuglepenne. Et andet lavpraktisk, men vigtigt emne i min logbog, var også mine tanker omkring, hvordan jeg skulle tydeliggøre elevernes udtalelser - eller mangel på samme. Størstedelen af eleverne i den klasse, jeg observerede, var ankommet til Danmark indenfor de sidste 7-14 dage og talte derfor naturligvis ikke dansk og i øvrigt et meget begrænset engelsk, som næsten aldrig hørtes i plenum. Selv om jeg kan en smule russisk, var det ikke nok til at give validitet. Og selv om der blev tolket i en mindre del af klassens timer, så blev der stort set kun tolket fra læreren til eleverne. Ikke den anden vej. Tolken var i øvrigt ikke uddannet og formidlede ikke udelukkende budskabet videre, men iblandte egne holdninger eller forudsigelser og faldt flere i gange i "opdragelsesgrøften", som ikke er hensigtsmæssigt, hverken for en observatør eller en tolk.

I arbejdet med at finde mønstre i observationsskemaerne besluttede jeg mig for at omskrive disse til et eksemplarisk didaktisk nærbillede, der indeholder nogle betydningsbærende episoder fra dagligdagen i klassen. En autentisk øjenvidneberetning hvor jeg, som observatør, også optræder. Det didaktiske nærbillede er altså sammendrag af episoder over flere dage, selv om det i casen fremstår som samme dag. Dette medfører, at der optræder tre forskellige lærere. Det gjorde der ikke i virkeligheden, og episoder med tolkning er udeladt af grunde omtalt i tidligere afsnit.

Jeg har prioriteret at få mange direkte citater med da sproget har et iboende menings- og identitetsskabende potentiale (Schmidt, 2022), og det siger noget om, hvordan det konkrete menneske fortolker sig selv eller et givent fænomen. Hermeneutik er oprindeligt et græsk ord for fortolkning/oversættelse og blev brugt som udlægning af juridiske og teologiske tekster, men Friedrich Schleiermacher starter i starten af 1800-tallet udformningen af den hermeneutik vi kender i dag som videnskabsteoretisk retning og med et bredere tekstbegreb. I analysen vil jeg bruge de enkelte direkte citater, men også betragte hele det didaktiske nærbillede som én tekst, der også kan indgå i forståelsens cirkularitet/den hermeneutiske cirkel.

2.3 Valg af litteratur

I den kommende tekstanalyse analyseres forskellige facetter af emnet i opgaven med viden og perspektiver fra videnskabelig litteratur. Der findes en overvældende mængde litteratur om dannelse, der kan bruges til en sådan analyse. Jeg har udvalgt tre, for projektet, centrale bøger, der favner bredt og alligevel er mere relevante end andre. Alle tre bøger er af nyere dato. Første bog har en hovedvægt på teoretiske og filosofiske perspektiver på nutidens dannelsessyn i Danmark. Den hedder "Sidste chance – nye perspektiver på dannelse" og er samlet af Svend Brinkmann, Lene Tanggaard og Thomas Aastrup Rømer, og yderligere 16 forfattere har skrevet artikler til bogen. Bog nummer to er "Sådan er det bare" skrevet af docent i International Migration og Etniske Relationer Peter Hervik. Hans hensigt er at give et reflekteret bud på hvad, der sker med Danmarks forhold til minoriteter i disse år. Sidste bog er en norsk antologi ved navn "Skolens Mening" og er redigeret af Willy Aagre og Espen Schaanning, som er udgivet i anledning af, at det er 50 år siden den norske sociolog Nils Christie udgav sin bog Hvis skolen ikke fantes. Christie var skeptisk overfor politiske forsøg på at styre 'civiliseringen' af børn gennem skoler, og i bogen skildres blandt andet, hvordan bestemte grupper fx arbejderklasseungdom og etniske minoriteter blev indlejret i et skolesystem, hvor de var fremmedgjorte og udenfor. Willy Aagre og Espen Schaanning og andre bidragsydere følger op på, hvordan det går med værdierne i dagens skole. Hvis disse tre bøger er hovedingredienserne, er de krydret med didaktikteori primært fra Hilbert Meyer og Hans Jørgen Kristensen samt en pointe eller to fra forskningen i dansk som andetsprog.

3.0 Didaktisk nærbillede

På skoledagen optræder lærerne M, P og L samt lederen A og tolken S omtales. Eleverne går i en aldersblandet klasse, hvor de er fra 5-6 år til 12-13 år. Der er ca. 85% procent nye elever med ukrainsk baggrund.

På tavlen bliver der gennemgået et grammatisk skema med 'Jeg har, du har, han/hun/den/det har, vi har'. "Hallo, hallo! Du sidder da ikke der og bare snakker, mens jeg står og taler? Ja, du forstår ikke, hvad jeg siger, men du forstår, at jeg er sur. Lyt så nu. Og vær stille!" Læreren M laver et tysse-tegn for munden. Henvendt til P og jeg: "Det er godt nok utroligt. Tænk hvor flabet at snakke, mens jeg gennemgår. Det er det, jeg siger, de (de ukrainske elever red.) er slet ikke interesserede i at være her - og de har det ellers som blommen i et æg". Dansktimerne med grammatik fortsætter. Der bliver konfiskeret en mængde snacks, som eleverne fisker op af tasken, da frikvarteret starter. Nogle af eleverne gestikulerer et yes med højre arm, hvis deres snacks/mad kommer gennem nåleøjet. Andre ser uforstående ud.

På lærerværelset bringer læreren M op, at hun efter at have haft undervisning dagen før med den nye tolk S, at nogle af eleverne slet ikke kan tale ukrainsk, selv om det er det sprog, der bliver tolket til et antal timer om ugen. Tolken S har sagt, at pigen Liet i hvert fald kun kan tale russisk. L og M har oplevet noget pigedrama et par dage forinden og både L, M og P er enige om, at der er nogle af de yngste piger, der holder sig meget til Liet. M lukker samtalen af med at sige: "Der må findes ud af hvilke elever, der er hvad, ellers kan vi jo ikke stoppe det der drama, det er sikkert pga. nogle spændinger. Måske også deres forældre i mellem. De ukrainske kan sikkert ikke li' de russisktalende. [Pause] Det er egentligt også utroligt, at de afghanske elever ikke er mere synligt sure på de nye." Lærerværelset istemmer, at det må være rigtig træls at være vidne til, hvor hurtigt en asylsag kan gå, når man selv har ventet et halvt år allerede.

Vi går mod et faglokale, og P fortæller mens vi går: "Da ukrainerne kom, fik vi at vide af A (lederen red.), at vi godt måtte skrue lidt ned for læringen og mere lave noget underholdning en gang i mellem. Jeg tror, de tænker, at de nok skal hjem igen snart. Vi troede måske også, at de kunne noget engelsk og vi kunne lave noget hyggeligt, uden at det var så besværligt. Det er ikke blevet til så meget af det hyggelige, men vi prøver da lidt. Og så forbereder vi dem på, at de skal ud på folkeskoler, rigtigt. Lærer dem at spille rundbold. Og også sådan adfærdsmæssigt i en klasse. Ligesom med slikket og juicen jeg fortalte om, at vi har bandlyst. Det går jo ikke i en dansk klasse." M kommer med raske skridt og peger op mod en gruppe piger: "Ej, så I hvad hun gjorde. Hun er altså en kælling hende Paulina den anden."

To elever har fået tre skåle pizzadej og former pizzaer på bagepapir og -plader. Eleverne samarbejder lydløst og finder efter lidt afprøvning frem til, hvor en stor klump, der ca. passer til en plade. En lærer kommer hen og tæller og siger til eleverne "you need six more". Stilhed. M hiver noget af dejen af nogle af pizzaerne og samler interimistisk til et eksempel. Den ene elev prøver nærmest med en refleks at beskytte en pizza. Hun tæller højt på dansk og peger på pizzaerne. Der

er 12. Bagefter tæller hun eleverne i rummet, også højlydt på dansk - og skriver 18 i melstøvet. Det gentager sig nogle gange. Den ene elev siger på et tidspunkt "ah" og udtrykker med mimik, at han har forstået det med antallet. Han tæller også med fingrene og peger på antallet af bageplader. M sukker og siger "No no, everybody make their OWN pizza. I make. Jeg laver MIN pizza. Du laver DIN pizza. En pizza. En.. Et barn. I Danmark, en pizza, min pizza". Henvendt til mig siger M: "Det er åbenbart meget svært at forstå. Jeg troede ellers, de forstod det oppe klassen - det er lige som med oprydning. Det forstår de heller ikke." Da pizzaerne senere er færdige klipper den afghanske gruppe elever 'deres' pizzaer i slices og samler dem på én tallerken, som de rækker til.

Lederen A for hele x-skolen kommer ind på lærerværelset i frikvarteret. Lærerne fortæller om, at "ugens tal" over elevantallet på whiteboardtavlen snart må blive til "dagens tal", da den gruppe elever der startede og blev indskrevet i tirsdags nu allerede har fået asyl og derfor stopper dagen efter, fredag. A siger "apropos omstillingsparathed, så har vi en udfordring ovre på x-skolen, som I måske kan hjælpe med at finde en løsning på. Det er simpelthen svært at have de ukrainske elever ovre i klasserne på den anden side. Lærerne er utilfredse og pressede og har nok at se til med MIL-børn osv., og de er ikke vant til at få elever med dansk som andetsprog direkte ind i klassen jo. Og så taler de jo ikke engelsk. Måske kunne vi lave noget med nogle klasser herovre. I bund og grund var det jo også bedre, at de er sammen, uanset om de er i asylsystemet eller ude på gårdene. Og de har også meget fravær ovre ved os. Nogen får vist online undervisning hjemmefra, men det går jo ikke i kommunens fraværssystem. Men ja, det kan I jo lige tænke over, og så kan vi se hvordan jeres elevtal er om et par uger."

P følger mig hen til klassen. "Den gang vi startede i oktober, og jeg blev ansat, syntes jeg det var rigtig fedt, at der ikke var besluttet alt muligt på forhånd. Vi kunne selv dele eleverne, selv organisere undervisningen, bare de lærte dansk, og ikke særlig mange ville blande sig. Skolen er sådan lidt ude af øje, ude af sind for nogle, tror jeg. Men nu er jeg glad for, at jeg snart stopper (pga. barsel red.), jeg er fx ansat uden timer til forberedelse, og det bliver ofte lidt tilfældigt, hvad der sker, også fordi der hele tiden kommer nye, og de fleste af dem fra Afghanistan er blevet flyttet."

Tilbage i klassen starter L timen "Liet, hvad hedder den her på ukrainsk?" Hun rækker en blyantspidser op. Stilhed. "Liet, kig herop, hvad hedder den her?" Nogle andre elever vender sig om og hvisper hen imod Liet. Læreren L vender sig mod de andre elever vredt: "Hedder I måske Liet? Hedder du Liet? Nej, vel. Jeg spørger Liet". Stilhed. "Liet, hvad hedder den her på ukrainsk?" Hun viser en blyant. Stilhed. Hun svarer lavt. En større gruppe elever smiler og ser lettede ud. En dreng klapper. Liet smiler. "Ok, der var hun vist heldig. Men jeg tror nu, hun er én af dem, der ikke er rigtig ukrainer" siger L. Tre afghanske elever kigger spørgende med åbne hænder på P. Timen fortsætter. Liet vifter sig i hovedet med sin mappe, sidder uroligt på stolen og hiver ud i kraven på sin t-shirt. P går hen og klapper hende på skulderen, da L vender sig mod tavlen.

P følger mig ned til min bil, og vi går forbi legepladsen: "I efteråret brugte vi legepladsen på x-

skolen, fordi vi alligevel har forskudte frikvarterer, altså da her kun var afghanske elever, men efter en uge eller to fik vi at vide af A, at det måtte vi ikke længere, fordi lærerne mente, at eleverne ikke kunne koncentrere sig. A sagde, at de (lærerne red.) havde sagt, at eleverne synes det var for anderledes og eksotisk med rigtige flygtninge rundt i gyngestativerne og klatrestativerne. Da ukrainerne så skulle starte fik vi at vide, at vi jo bare kunne gøre brug af boldbanerne og legepladsen, for det var jo vigtigt med lidt adspredelse og leg, men ja, sådan har jeg det sådan lidt, fandme nej. Nu havde de jo engang sagt, at vi ikke måtte. Hvorfor er en ukrainsk elev mindre forstyrrende end en afghansk? Bare fordi de har en anden hudfarve, afghanerne. Og hele vinteren har vi så måtte nøjes med den ene gyng, der er her ovre til over 40 børn, ik, og så kan alt lige pludselig godt lade sig gøre nu. Det er ikke fair. Der er for meget hurlumhej. Og især nu. Også fx det der med, hvor eleverne er fra. Det går jeg ikke så meget op i, men vi snakker aldrig om pædagogik, os lærere i mellem, og sådan. Der er alt for meget kaos, så det er kun, hvis der er noget, jeg slet ikke kan være i, jeg siger fra, fx første- og andenvælger i rundbold. Men det var også synd for Liet i dag. Det burde jeg få sagt. Men man ved næsten ikke, om man orker konflikterne, for alle af os kan jo være opsagt i morgen.”

4.0 Rammefaktorer

Rundt om grundelementerne fx indhold, mål, elevforudsætninger i en hver undervisning, ligger rammefaktorerne. Overordnede strukturer sætter grænser for lærere og elever - og ikke mindst undervisningen. Økonomiske og politiske strategier har stor indflydelse på skolen og dennes generelle betingelser - præcis ligesom i sygehusvæsenet og andre offentlige kerneydelser.

Rammerne sætter begrænsninger og uden at have været særlig længe på den segregerende skole var det åbenbart, at rammerne satte tydelige præg, og forskellen på undervisningen, lærernes arbejdsforhold og meget mere var væsentligt forskelligt fra den folkeskole på den anden side af vejen, som skolen var administrativt tilknyttet.

Men med Anthony Giddens udtryk er det dog vigtigt at huske at rammerne både er ”enabling” og ”constraining”, eller med andre ord både mulighedsskabende og handlingsbegrænsende.

[Kaspersen 2007]

Skolelovningen er fx en mulighedsskabende ramme og ligesom i trafikken, er regler og rammer også med til at sørge for, at det hele ikke ender i kaos.

Da læreren P berettede om hendes første begejstring over, at meget var muligt og åbent, fik det mig til at tænke på rammernes dobbeltsidede betydning.

”Den gang vi startede i oktober, og jeg blev ansat syntes jeg det var rigtig fedt, at der ikke var besluttet alt muligt på forhånd. Vi kunne selv dele eleverne, selv organisere undervisningen, bare de lærte dansk” berettede P, men måtte siden erkende, at selv om nogle rammer var vide og

bredde og det isoleret set var optimalt og tiltalende, så fungerer fx frihed mellem lærere bedst, hvis der blandt andet er tid til at planlægge sammen. Og det er en udfordring, når elevtallet skifter så markant dagligt, som P også beretter. "Også fordi der hele tiden kommer nye, og de fleste af dem fra Afghanistan er blevet flyttet."

De 10 punkter, som Hilbert Meyers forskning definerede til brug for kendetegn på godt skolearbejde, er svære at sætte flueben ved, når meget mere end halvdelen af klassens elever bliver skiftet ud over en fem dages periode. Meyer skrev bl.a. "Elevernes faglige, metodiske og sociale læring styrkes afgørende, når læringen er sammenhængende. Når undervisningen forbinder gammelt med nyt, det velkendte med det fremmede. Det konkrete med det abstrakte" [Meyer, 2006] og man kunne nemt tilføje når "undervisningen forbinder i dag med i går".

Ydermere henleder Ps beskrivelse og mine egne observationer på skolen, også på lærerværelset om morgenen, mine tanker på en passage, hvor Per Fibæk Laursen skriver om rammefaktorer. "Man kan forestille sig, at der nok eksisterende en skolelov og skolebygning, men ikke noget skoleskema eller andre former for hvem, der skulle være hvor og hvornår: Hvis alle skolens elever og lærere skulle mødes i skolens sal hver morgen og helt fra grunden prøve at finde ud af, hvem der skulle være, hvor, hvornår og lave hvad, ville der heller ikke komme ret meget undervisning ud af det." (Fibæk, 2008 s. 261)

Rammer på en skole kan altså skabe betingelser for, at lærere kan koncentrere sig om det, det handler om, altså skabe den gode undervisning, som Meyer også har som ideal. Og hvis man vil tilføje lidt ekstra kaos til Per Fibæks tænkte worst-case eksempel, så kunne man jo tilføje en stor udskiftning i elevgruppen dagligt samt 1 dages opsigelsesvarsel for lærerne. Antallet af lærere på skolen afhæng helt kynisk af det skiftende elevtal, så da P i slutningen af det didaktiske nærbillede siger "alle af os kan jo være opsagt i morgen" var det ikke et tænkt eksempel, men et realistisk scenarie, idet lærere på skolen var blevet opsagt fornyeligt.

Undervisningens rammer er noget uden om selve undervisningen, som former og afgrænser den. Typisk tænkes formålet som en ret væsentlig ramme. Den formelle lov, der definerer rammer og formål for *Undervisning af asylansøgerebørn*, havde lærerne dog ikke hørt om. Ledelsesindblanding handlede, ifølge lærerne, primært om elevtal og afskedigelser. Lærerne refererede til deres frie tøjler med den tillærte begrænsning: "Bare de lærer dansk". Og i tillæg til det havde lærerne selv konstrueret en fortælling om, at det ydermere var deres opgave at klargøre og kvalificere eleverne til at indgå i en dansk folkeskole. For størstedelen af lærere gjaldt det dog, at de ikke selv havde sat deres ben i en dansk folkeskole, siden de selv gik der. Et tiltag, der blev begrundet i denne klargøring- og kvalifikationstanke, var konfiskering af visse søde sager som eleverne havde med som madpakke. Og også ret hyppige rundboldkampe. Dette udfoldes yderligere i næste afsnit om undervisningens indhold.

Loven, der angiver retten til undervisningen for asylansøgerebørn, beskriver formålet relativt enslydende med formålet i folkeskolen, og eleverne kan også indskrives på folkeskoler eller andre skoleformer, hvis indkvarteringsoperatøren vil det og efter godkendelse fra de kommunale

skolemyndigheder. Formålet er altså noget bredere end at lære dansk.

”§ 4. Undervisningen har til formål i samarbejde med asylansøgerbørnenes forældre at

- 1) give asylansøgerbørnene kundskaber og færdigheder, der fremmer det enkelte asylansøgerbarns alsidige udvikling,
- 2) give asylansøgerbørnene kendskab til dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre kulturer og bidrage til deres forståelse for menneskets samspil med naturen,
- 3) bibringe asylansøgerbørnene en forståelse for deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre, ved at undervisningen er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, og
- 4) ruste asylansøgerbørnene til deres fremtidige liv, hvad enten asylansøgerbørnene meddeles opholdstilladelse eller afslag herpå.

§ 5. Undervisningen på modtagecentre skal give asylansøgerbørnene et indledende kendskab til det danske sprog og samfund. Asylansøgerbørn, som opholder sig mere end 6 uger på et modtagecenter, skal dog tilbydes tilsvarende undervisning som i § 6.

§ 6. Undervisningen på opholdscentre skal i indhold og omfang svare til den undervisning, der tilbydes tosprogede elever i den danske folkeskole.

Stk. 2. Undervisningen omfatter

- 1) undervisning i dansk,
- 2) undervisning i engelsk og
- 3) undervisning i folkeskolens øvrige fag.”

(Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2010)

Der er meget i formålet, der netop *ikke* handler om sprogtilegnelse isoleret set. Der hvor sprogtilegnelsen på dansk nævnes eksplicit er i § 5, der vedrører børn på modtagecentre, der skal have et indledende kendskab til dansk. Eleverne på den undersøgte skole kom fra et opholdscenter, der nævnes i § 6, men uanset det strukturelle omkring elevernes boform er formålet i § 4 gældende. Og i skarp kontrast til meget af det observerede.

Det er i min optik ikke særlig meget nær idealet om ”en undervisning præget af ligeværd” når man fx som lærer, ovenikøbet i elevens påhør, omtaler en elev som kælling. Eller nær idealet om ”en undervisning præget af demokrati” når undervisningen kun havde til hensigt, at eleverne skulle tale som en del af et overhør af grammatisk udenadslære.

At have et nedskrevet og ædelt formål er ikke i sig selv en sikring af kvalitet og slet ikke, hvis lærerne ikke kender til det. Og selv hvis de kendte til formålet, er der milevid forskel på, hvordan store ord som fx dansk kultur opfattes. I hele pizzabagningsseancen var den ene lærer flere gange særligt optaget af, at eleverne forstod, at de måtte, eller nærmere *skulle*, lave deres egen individuelle pizza, hvor de selv måtte vælge fyldet. I hendes virkelighedsopfattelse var det

tilsyneladende meget dansk og derved vigtigt. "Everybody make their OWN pizza. I make. Jeg laver MIN pizza. Du laver DIN pizza. En pizza. En.. Et barn. I Danmark, en pizza, min pizza". Måske fandt hun det særligt dansk med frihed og individualitet. Eleverne havde dog andre associationer og værdiladninger, når det kom til konceptet madlavning og hjælp hinanden på tværs på trods af gentagne formaninger om, at man kun skulle blande sig i egen pizza. Hendes mislykkede forsøg på at fremme frihed og individualitet, i forhold til det man spiser, kom dog til at klinge ekstra hult, når hun med 'den anden hånd' konfiskerede elevernes kiks og juice på selv samme skoledag.

5.0 Undervisningens indhold

"Der var måske engang, frem til omkring 1970'erne, hvor det danske skole- og uddannelsessystem blev anset for et af verdens bedste, fordi det – måske ud fra et særegent samspil mellem grundtvigianske og kulturradikale skoletanker – faktisk i højere grad end i de fleste andre lande formåede at sætte gang i mere helhedsmæssige læreprocesser." (Illeris, 2014, s.218)

Undervisningens indhold var på skolen præget meget lidt af helhedsmæssige læreprocesser. Det eneste reelle fag på skemaet var dansk og dertil var der dagligt en aktivitet, der hørte til kategorien 'underholdning'. Danskundervisningen var primært grammatik med bøjningsskemaer og indsættelse af ord. Tavleundervisningen indeholdt af uransagelige årsager ofte danske udsagnsord, men gennemgået efter den engelske grammatik, hvor den konkrete bøjningsform af verberne afhænger af person og tal på grundledet, hvilket jo ikke gør sig gældende på dansk. "Jeg har, du har, han/hun/den/det har, vi har". Undervisningen var mest skriftlig, og når eleverne så sit snit til det, så hjalp de hinanden. For de nye ukrainske elever var det også første møde med latinske bogstaver, som de arbejdede med uden at kende bogstavernes lyde. At se dem pege og sige næsehorn-et eller fiskekutter-en til sidekammeraten med en næsten komplet uforstående udtale virkede umiddelbart meget fjernt fra idealet i formålet om "at ruste asylansøgerebørnene til deres fremtidige liv, hvad enten asylansøgerebørnene meddeles opholdstilladelse eller afslag herpå."

I den almene danskundervisning i folkeskolen er der en bevægelse i gang, der fokuserer mindre på korrekthed, men motiverer eleverne til at eksperimentere med sproget gennem grammatik. En retning der peger væk fra at tage udgangspunkt i de enkelte, isolerede sætninger/ord i individuelle opgaver, men fx i stedet have fokus på litterære tekster eller kommunikativ interaktion. (Christensen m.fl., 2019)

Denne bevægelse var ikke at spore på skolen og lærerne lod til at have et formelt sprogsyn og fokusere meget på korrekthed.

Gennem feltarbejdet på skolen med det formål at finde dem til "the insiders point of view" fandt jeg ikke en dybere begrundelse af, hvorfor lærerne kørte den type af danskundervisning. Hæfterne og kopiarkene i den skriftlige undervisning havde ikke en progression, men fulgte samme type opgaver med forskellige temaer; kroppen, zoologisk have og havnen, hvilket naturligvis gjorde det nemmere at koble nye elever på fra side 10, men materialerne havde de også gjort brug af, da skolen åbnede i oktober med en større mængde afghanske elever, der startede simultant.

Lærerne virkede ikke reflekterede over, om hvorvidt det de havde prioriteret som undervisningens indhold var et godt valg. Hvis jeg skulle bruge min sociologiske fantasi, så kunne jeg gætte på, at grammatik-øvelserne var så udbredte, fordi de ganske simpelt skaber ro i klassen, hvis også var den eneste 'fordel', de tidligere nævnte forskere fandt i grammatik-undersøgelsen i

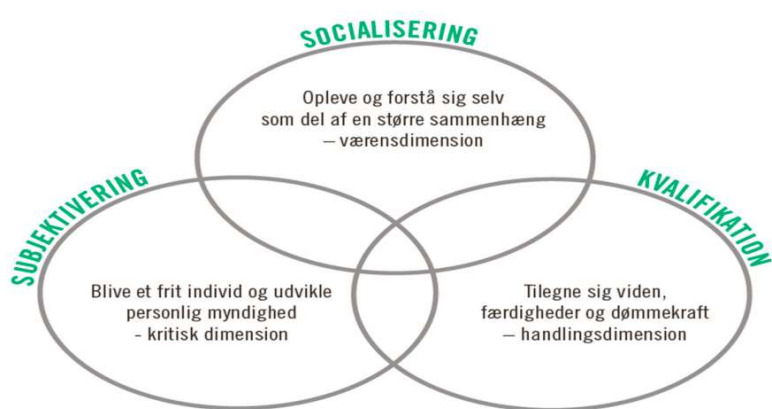
Danmark i 2019.

Undervisningens indhold er én af de didaktiske grundkategorier ligesom rammefaktorerne. Undervisningens indhold kan man sige er i familie med skolens formål, som også blev nævnt i foregående afsnit. Undervisningens indhold er det stof eller de genstandsområder, der skal arbejdes med for at virkeliggøre formålet. (Kristensen, 2009)

Undervisningens indhold på skolen og på hele DSA-området undrede mig til en start og undrer mig stadig. Særligt undrer det mig, at de aktiviteter, der ikke var dansk grammatik, blev begrundet med et stærkt narrativ om kvalifikation til folkeskolen. P berettede fx "Og så forbereder vi dem på, at de skal ud på folkeskoler, rigtigt. Lærer dem at spille rundbold. Og også sådan adfærdsmæssigt i en klasse."

Dette kvalifikationsnarrativ bidrog også til, at der dermed var et fokus på korrekthed, som fulgte med fra grammatikundervisningen til rundbold, stik og pizzabagning. Det var øjensynligt meget vigtigt at lære at spille rundbold på den rigtige måde eller bage pizza på den 'danske' måde. Indholdet i skolen, og som derved bliver en vej til formålet, er også andet end indhold i bestemte fag. Det er også det, der sker i skolelivet på et mellemmenneskeligt plan og et socialt plan og som kan have selvstændig værdi. Ifølge formålet skal undervisningen for asylansøgerbørn lig med folkeskolens formål; fremme det enkelte asylansøgerbarns alsidige udvikling. Det kan forstås som elevernes kognitive, emotionelle, sociale og fysiske udvikling. (Kristensen, 2009)

Det er tankevækkende at selv en rundboldkamp tilskrives en kvalifikationsargumentation. Gert Biesta opererer med tre domæner i en trekant indenfor dannelse i uddannelse: Kvalifikation, socialisation og subjektivering. Gennem observationsarbejdet oplevede jeg det som at trekanten var tippet gevaldigt til kvalifikationssiden, der handler om at tilegne sig kundskaber, viden, færdigheder, forståelser, så man bliver i stand til at gøre noget, altså få kompetencer, der kan kvalificere til næste level - og på sigt til et arbejdsliv.



Figur 3 – Dannelsestrekanten (Hansen efter Biesta i Oettingen, 2016)

Niels Christie, som skrev den bog, Espen Schaanning og Willy Aagre fornyeligt har fulgt

op på, startede med at være undrede overfor dem i samfundet, der netop ikke kvalificerede sig til arbejdsliv og endte på samfundets kant. Hans første udgivelse hed "Unge lovovertrædere" og var optaget af hvad det var der skete i klasserummene som skabte den gradvise marginalisering. Han opfinder begrebet "skolens forskjellsdrivende sentrifugalkraft" om den kraft, der får elever med arbejdsklassebaggrund til at blive slynget ud i samfundets randzoner og derved være på samfundets kant. Schaanning og Aagre perspektiverer dette til eksklusionen og udvisningen af minoriteter i skolesystemet. En case i deres værk er baseret på en større sag fra Englang i 1970'erne, hvor man segregerede en stor gruppe, både minoritetsbørn og fattige børn, til ESN-skoler (educationally subnormal) på baggrund af sproglige IQ tests. Altså frasorterede normalt begavede børn til nedprioriterede skoler og derved skabte en meget stigmatiserende segregering også uden mulighed for videre uddannelse. (Aagre, 2022)

Aagre viser, også med flere eksempler, at sentrifugalkraften stadig, desværre, gør sig gældende i skolen i dag, 50 år efter Christies bog. Om baggrunden for bogen skriver Aagre følgende:

"Jeg ønsker å vise at skoleforhold som dette (skoleforhold med forskjellsdrivende sentrifugalkraften red.) er noe man som både borgere, foreldre og lokalpolitikere må arbeide for å motvirke. Det fullt mulig å forstå at antiskoleholdninger oppstår i mange utdanningsinstitusjoner, men også at de næres ytterligere av tilstivnede måter at organisere skolehverdagen på." (Aagre, 2022 s.40)

Aagre ser altså sentrifugalkraften som en slags kraft, der kan opstå af sociale dynamikker, men som man aktivt må gøre noget for at modvirke. Han skriver yderligere at elever kan blive yderligere fanget af onde cirkler når man har et skolesystem, som bygger på forudsorert rangering og hvor en skolepåført desinteresse fører til skolemodstand. Aagre beskriver at man fx som elev med minoritetsbaggrund kan ende i den sociale periferi både af sentrifugalkraften i skolen/klassen, men også pga. af mere systematiske strukturer som skoleledelser og kommuner har vedtaget/opfundet, ofte for at skabe "egnede" børn. Løsningen er ifølge Nils Christie at kigge på forbilleder som fx norske Anna Sethne, der drev en skole i Oslo i 1930'erne. Hun søgte styret i Oslo om en større fleksibilitet i skolen og skruede op for variation, elevcentreret undervisning og en veksling mellem praktiske, æstetiske og teoretiske undervisningsformer. (Aagre, 2022)

I modsætning til dette er de "tilstivnede måter at organisere skolehverdagen", som til en vis grænse passer på undervisningen i den segregerede skole, jeg observerede i. Den indholdsløse grammatikundervisning med et skriftligt fokus på enkelte ord og sætninger

kombineret med en klasseledelse og lærerstil, der beskrives nærmere i næste afsnit, virkede til tider som noget fra en fjern fortid.

5.1. Modersmålsundervisning og strukturel forskelsbehandling

På skolen fandtes ikke modersmålsundervisning, hvilket jeg heller ikke havde forudset. Forskning viser at modersmålsundervisning er en løftestang i forhold til at klare sig godt i skolen. Det svenske undervisningsministerium konkluderer: "Goda kunskaper i modersmålet gagnar lärandet av svenska, andra språk och andra ämnen i og utanför skolan". Det giver altså både øget indlæring af svensk, andre sprog og andre fag i skolen og også udenfor skolen. (Kristjansdóttir, 2022) I Sverige er modersmålsundervisning også eksamensfag og kan bruges til at komme ind på en ungdomsuddannelse. I Danmark er der andre boller på suppen.

"Tilbud om modersmålsundervisning i Danmark er forbeholdt elever med ophav i Norden og EU. Undervisning i dansk som andetsprog udbydes »i et fornødent omfang«, men er ikke meritgivende i det videre skoleforløb" (Kristjansdóttir, 2022, side 1) skriver Lektor i tosprogethed og dansk som andetsprog Bergthora Kristjansdóttir. Dertil kommer at modersmålsundervisning meget sjældent bliver oprettet fordi loven kun forpligter kommunalbestyrelsen til at oprette hold, hvis der er 12 elever med samme modersmål og hvis der kan der tilknyttes "en kvalificeret lærer".

Bergthora Kristjansdóttir beskriver endvidere at indtil folkeskoleloven i 1975 blev danskfaget italesat som et modersmålsfag. I 1975 blev tosprogede elever blev indskrevet i folkeskoleloven og begrebet modersmål blev på den måde forbeholdt til denelevgruppe. Og det fik en helt anden betydning, end faget havde haft det i tidligere tiders love og praksis i undervisning, hvor det at have et modersmål var "berigende og af eksistentiel karakter". (Kristjansdóttir, 2019) Sådan betragter vi det ikke længere. Tværtimod forventes det at man lader sit modersmål blive hjemme, hvis det ikke er dansk. Det er en uddannelsespolitisk assimilationsbestræbelse, der har virket i form af at modersmålsundervisning er sjældent oprettet og undervisning i dansk som andetsprog kun udbydes »i et fornødent omfang«, men det har ikke virket, hvis målet i uddannelse handler om at fremavle det modsatte af ulighed og diskrimination.

Kristjansdóttir, som gennem mange år har dokumenteret en åbenlys forskel mellem etniske danske elever og tosprogede elever, betvivler ikke at lærerne i skolen er under pres og at det faktum og ikke at de som udgangspunkt er racistiske, kan forklare sporene i den pædagogiske praksis, der legitimerer diskrimination. Men hun tror mest på en sammenhæng, der går fra politisk retorik til uddannelsespolitik og derved til den pædagogiske praksis. I mine observationer på skolen var dette bl.a. tydeligt da lærere i et frikvarter får besøg af den øverste leder i skoledistriktet, der både er leder for den segregerede skole samt folkeskolen på den anden side af vejen.

"apropos omstillingsparathed, så har vi en udfordring oven på x-skolen, som I måske kan hjælpe

med at finde en løsning på. Det er simpelthen svært at have de ukrainske elever ovre i klasserne på den anden side. Lærerne er utilfredse og pressede og har nok at se til med MIL-børn osv., og de er ikke vant til at få elever med dansk som andetsprog direkte ind i klassen jo. Og så taler de jo ikke engelsk. Måske kunne vi lave noget med nogle klasser herovre. I bund og grund var det jo også bedre, at de er sammen, uanset om de er i asylsystemet eller ude på gårdene. Og de har også meget fravær ovre ved os. Nogen får vist online undervisning hjemmefra, men det går jo ikke i kommunens fraværssystem.”

Lederen vil altså gerne have de ukrainske elever på den anden side af vejen får noget dansk som andetssprogsundervisning væk fra de almene klasser. Både begrundet i at lærerne er pressede, men pga. at de ukrainske elever øjensynligt er begyndt at have fravær. Nysgerrigheden på hvad dette fravær skyldes er tilsyneladende ikke til stede, men det faktum at det giver dårlig statistik for skolen i kommunens fraværssystem for folkeskoler, er i højsædet. Læreren P beretter også på et tidspunkt ”skolen er sådan lidt ude af øje, ude af sind for nogle, tror jeg” med henvisning til ledelsen. Det er svært for mig ikke at se paralleller til den større sag fra Englang i 1970’erne omtalt i sidste afsnit, hvor bl.a. minoritets elever flyttedes til specialskoler for dårligt begavede for at skabe mere homogene ’gode’ skoler med gode resultater.

6.0 Menneskesyn, kultursyn og omgangsform

Peter Hervik kortlægger i sin bog ”Sådan er det bare” en lang række områder i Danmark med racial diskrimination. Indkomst, arbejdsløshed og arbejdsmarkedet, sundhed, nyhedsmedier, de frivillige foreninger og ikke mindst folkeskolen, hvor PISA-undersøgelserne tilbagevendende gange konkluderer, at generelt set, så klare minoriteter sig dårligere i skolen (Hervik 2021 og Horst 2017)

Lige som Christie bliver jeg nysgerrig på hvor og hvordan i klasserummene dette sker. Hvorfor har skolens for mange minoriteters vedkommende det med at bidrage til ulighed? Gennem mine observationer kan jeg godt forstå hvorfor nogle minoriteter oplever skolen som det Christie kalder en degradende skole.

Omgangsformen var præget af at eleverne ofte ikke sås som ligeværdige. Det blev talt om dem i 3. person mens de var til stede. Deres holdninger og meninger talte ikke. Lærerne kunne i høj grad ikke deres navne og havde i stedet en slags øgenavne fx i form af ”Paulina den anden”. I sin helhed fremstod skolen ikke som et sted med et dagligliv, der forbereder til ”aktiv deltagelse i et demokratisk samfund” for at vende tilbage til et Hans Jørgen Kristensen begreb. Meyer, der konkluderede ti kendetegn for god undervisning, beskrev kendetegn nummer 3 som særlig betydningsfuld for en demokratisk undervisningskultur. Dette kendetegn hedder et læringsfremmede klima. Det skabes bl.a. i form af gensidig respekt, tillidsfuld overholdelse af regler, uddelegering af ansvar, retfærdighed og omsorg. Mange af disse er ikke at spore i det

didaktiske nærbillede fra skolen. Dog skilte læreren P sig ud ved at vise omsorgsetiske handlinger fx i form at støtte Liet og de elever, der havde været på skolen længst, søgte sommetider P når de ikke forstod hvad der skete eller skulle ske.

Eleverne blev tilnærmelsesvist set på som tomme, der skulle fyldes med dansk sprog. De opfattedes som passive modtagere med en pædagogik, der havde stærke ligheder med en såkaldt tankpasserpædagogik. En Meyersk pointe om at vertikal transfer er vigtig i undervisning havde ikke vundet indpas på skolen. Det var meget lidt forankring i det eleverne allerede kan eller kender - både fra livet og skolelivet.

Eleverne var i nogen grad bare tal fx var det som samlet antal et tal på whiteboardtavlen, der havde direkte indflydelse på hvorvidt lærerne så sig selv have et job, ikke bare i næste måned, men i morgen. Leder A havde også den fremstilling af eleverne som en samlet gruppe/kategori når hun fx udtalte at eleverne med ukrainsk baggrund burde gå i skolen sammen på trods af at gruppen af elever på folkeskolen jo allerede havde indstillet sig på at skulle være en del af de almene klasser. De ukrainske elever gav problemer når de som tal fik fraværsregistreringen til at se dårlig ud. Det var ligesom om at der, i hvert fald, for en stund var glemt at asylansøgerbørnene også er mennesker, der er medlem af det menneskelige samfund. I perioden lige inden de ukrainske elever var startet på skolen havde lærerne været vidne til at de afghanske elever, familie efter familie, blev flyttet til forskellige steder i Danmark, hvor de på et nyt opholdscenter skulle starte forfra fordi politikken i Danmark havde bestemt at visse opholdscentre primært skulle huse de ukrainske flygtninge. At de ukrainske elever gav også skolen andre betingelser. Nu måtte de bruge naboskolens faciliteter, indkøb af hæfter er ikke et problem længere og medierne var pludseligt interesseret i skolens virke. Lærerne var åbenlyst frustrerede over den forskelsbehandling og det lod til at i op til flere tilfælde at gå udover de ukrainske elever. Jeg ved ikke om man selv kan blive periodevis umenneskelig af at være vidne til umenneskelige rammer.

Størstedelen af lærerne var optaget af elevernes "kategorier". Særligt da det kom dem for øre at der fandtes russisksindede ukrainere. Det fremgik som meget nødvendigt for dem at kunne placere hvem der var hvem af de ukrainske elever og at denne eventuelle kulturelle forskel måtte være forklaringen på småskænderier eleverne i mellem.

"M lukker samtalen af med at sige: "Der må findes ud af hvilke elever, der er hvad, ellers kan vi jo ikke stoppe det der drama, det er sikkert pga. nogle spændinger. Måske også deres forældre i mellem. De ukrainske kan sikkert ikke li' de russisktalende."

Denne iver førte blandt andet til et slags forhør af eleven Liet, der åbenlyst synes det var meget ubehageligt at blive hørt i hendes ukrainske vokabularium.

Ifølge Hervik er en vigtig pointe i hans bog at vi er nødt til at fremkalde eller lægge mærke til det menneskelige før kategorierne, hvis vi skal rå racialisering til livs.

”Det vil sige at fokusere på det indre liv og ikke alene det ydre, for i det indre skal sjælen og menneskeligheden ledes frem. Det faktum, at vi som mennesker ser en person ned anden hudfarve, beklædning, kropsbygning og stil, bliver ofte brugt som indgang til alskens formodninger om vedkommende liv” (Hervik, 2021, s.314)

Hervik peger på at det er nødvendigt at opbygge strukturer, der understøtter mennesket bag kategorien og det fællesmenneskelige. Personligt synes jeg at dette relationelle arbejde ville egne sig godt i skolen som institution, hvilket også passer med linjer i skolens formål. Eksempelvis målet om at give eleverne forståelse for andre kulturer samt idealet om at skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eksklusionen af observationsskolens elever på naboskolens legeplads tolker jeg i den direkte modsatte retning. Og jeg finder det ekstra ærgerligt at det der sikkert er startet med nogle etniske danske elevers nysgerrighed og uvidenhed overfor nogle for dem fremmede på deres legeplads blev løst med en adskillelse, der hverken fremmer kulturmøde eller det fællesmenneskelige.

7.0 Opsamling og konklusion

Jeg har valgt at kalde denne opgave for **Den irriterende åbenlyse forskel** og har nu gennem analysen berørt en mængde forskellige forskelle.

- Forskellen på diskursen overfor ukrainske og afghanske flygtninge
- Forskellen på den segregerede asylskole og folkeskolen på den anden side af vejen
- Forskellen på indholdet i dansk og dansk som andet sprog
- Forskellen på dem, der i Sverige har ret til modersmålsundervisning og dem i Danmark, der ikke har
- Forskellen på lærere med meget omskiftelige arbejdsvilkår og lærere ansat steder med større tryghed og stabilitet
- Forskellen på undervisning, der har formålet for øje og undervisning der ikke har
- Forskellen på undervisning med rod i et dannelsessyn med fokus på kvalifikation ..

Hvilke er disse er det så der er den åbenlyse irriterende forskel? I virkeligheden er det dem alle og de hænger uløseligt sammen - og de bidrager alle til at skabe en mulig degradende skole for nogle elever og en større ulighed.

Med et genbesøg i problemformuleringen ”Hvilken betydning har nutidens dannelsesideal for undervisningen af asylansøgere i foråret 2022?” vil et svar være at nutidens dominerende dannelsesideal har afgørende betydning for undervisningen og det er muligt at den forskjellsdrivende sentrifugalkraft i skolen bliver forstærket af danskernes forhold til landets minoriteter. Ydermere kunne jeg måske insinuere at hvis undervisningen af tosprogede i

Danmark, i modtagepædagogikken og i Dansk som andetsprogsundervisning i højere grad er påvirket af et kvalifikationsdannelsessyn baseret på konkurrencestatens idealer: At gøre eleverne til nyttige borgere for staten, så er det ikke underligt med en stigende ulighed.

Den gode nyhed er dog at modstand nytter. Reallifecasen fra Schaanning og Aagre i England i 1970'erne, hvor minoritets elever blev segregeret til ESN-skoler, blev filmatiseret i 2020 af McQueen og i filmen, lig virkeligheden, blev politikken og metoderne der lå til grund for segregationen afsløret af en gruppe aktivister. Filmen afslutter en antologi der handler om livet i England med Vestindisk baggrund og instruktøren bliver spurgt om hvorfor han slutter antologiserien med idealister bidrager til et mere fair system at tænke skole i:

"It puts everything in perspective. That's the thing about humanity: empathy, who are we, what are we, what have we become. And it told us and the next generation, in some ways, come on this is ridiculous"¹.

Instruktøren McQueen argumenterer akkurat ligesom læreren P, der grundlæggende synes, det er fjollet at de ukrainske elever var velkomne på legepladsen og at de afghanske elever ikke var. Disse eksempler er åbenlyst både irriterende og forkerte med humanitet for øjet. Og hvis vi i den forbindelse vender tilbage med anslaget på opgaven venligst udlånt af Schliermacher "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?", så er mit svar på spørgsmålet, at jeg drømmer om at lære næste generation at træffe gode valg med fokus på solidaritet og etik. En etik, som en videnskaben om det fællesmenneskelige gode, giver pædagogikken et mål.

¹ Fundet på <https://www.rollingstone.com/tv-movies/tv-movie-features/small-axe-steve-mcqueen-interview-1104952/>

8.0 Litteraturliste

- Aagerup, Lars & Willaa, Katrine (2016) Lærerens undersøgelsesmetoder. Hans Reitzels Forlag, København.
- Aagre, Willy (2022) Sentrifugering – om skoler og klassebasert utstøting av unge i
Schaanning, Espen & Aagre Willy (red.) (2022) Skolens mening.
Universitetsforlaget, Oslo.
- Biesta, Gert. JJ. (2013) Demokratilæring i skole og samfund. Forlaget Klim, Aarhus.
- Brinkmann, Svend, Aastrup Rømer, Thomas og Tanggaard, Lene (red.) (2021) Sidste
chance - nye perspektiver på dannelse. Forlaget Klim, Aarhus.
- Christensen, Mette Vedsgaard (2019) Hvordan praktiseres grammatikundervisning i
dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3. Københavns
Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for
Læsning: København/Aarhus
- Graf, Stefan Ting (2006) Kvalificeret indholdsvalg i Lund, Jens H. & Rasmussen, Torben
Nørregaard (red.) (2006) Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde.
Forlaget Kvan, Aarhus.
- Hervik, Peter (2021) Sådan er det bare – antropologiske perspektiver på oplevelser og
reaktioner på racialisering i Danmark. Forlaget Klim, Aarhus
- Kaspersen, B.L. (2007) Anthony Giddens i Andersen H. og Kaspersen L.B. (red) (2007) Klassisk
og moderne samfundsteori. 4. udgave. København: Hans Reitzels Forlag
- Mehlsen, Camilla (2016) Tætte relationer fremmer resiliens hos flygtningebørn i Asterisk
nr.77 Rustet til robusthed, DPU, Aarhus universitet, København.
- Meyer, Hilbert & Jank, Werner (2010) Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik. 1.
udgave. 3. oplag. Gyldendal, København.
- Martinsen, Bente & Norlyk, Anne Lise (2011) Tre kvalitative forskningstilgange.
Sygeplejersken 2011 ; (12): 64-68. København.
- Monsen, Marte & Randen, Gunhild T. (2018) Andrespråksdidaktikk – en innføring. 1.

udgave, 2. oplag. Cappelen Damm. Oslo.

Moos, Lejf (red.) (2017) Dannelse – kontekster, visioner, temaer og processer. Hans Reitzels Forlag, København.

Nergård, Jens-Ivar (2022) Skolen som koloniredskab i Schaanning, Espen & Aagre, Willy (red.) (2022) Skolens mening. Universitetsforlaget, Oslo.

Pasgaard, Niels Jakob (2021) Kunsten ikke at lære verden at kende i Brinkmann, Svend, Aastrup Rømer, Thomas og Tanggaard, Lene (red.) (2021) Sidste chance - nye perspektiver på dannelse. Forlaget Klim, Aarhus.

Ryan, Richard & Deci, Edward (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist – januarnummeret.

Schluß, Henning (2012) Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis. i Fuchs, Thorsten, Jehle, May, Krause, Sabine (red): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Königshausen & Neumann, Würzburg 2012

Von Oettingen, Alexander (2016) Almen Dannelse - Dannelsesstandarder og fag. Hans Reitzels Forlag, København.

Wind, Gitte & Pecseli, Benedicta (2016) i Glasdam, Stinne, Riis Hansen, Gitte & Pjenggaard, Søren (red.) (2016) Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område – Indblik i videnskabelige metoder. Hans Reitzels Forlag, København.