



Foto: Kridttegning udført af pige i modtagelsesklasse

MODTAGELSE MED MERE

- En undersøgelse af inklusionsdiskurser og
subjektpositioner i modtagelsesklasser

ANNA LEA MUNK MAGNUSSEN

PROFESSIONSBACHELOROPGAVE

STUDIENUMMER: 30131205

PROFESSIONSHØJSKOLEN METROPOL

VEJLEDER: STINE KAPLAN JØRGENSEN

AFLEVERINGSDATO: 6. JUNI 2017

ANTAL ANSLAG: 64.989

ANTAL SIDER, INKL. BILAG: 37

Indhold

Indledning.....	2
Problembeskrivelse.....	3
Læsevejledning.....	3
Modtagelsesklasse – en begrebsafklaring.....	3
Forskningsoversigt.....	4
Teoretiske positioner.....	6
Eksklusion, integration, rummelighed og inklusion.....	7
Den ekskluderende skole.....	7
Den integrerende skole.....	7
Den rummelige skole.....	7
Den inkluderende skole.....	8
Et socialkonstruktionistisk perspektiv på identitetsudvikling.....	8
Diskurs og subjektpositioner.....	9
Metode og præsentation af empiri.....	11
Analyse - Modtagelseselever som ekskluderede og inkluderede.....	13
Eksklusionen fra det store fællesskab.....	13
Inklusionen i det lille fællesskab.....	17
Subjektpositioner for elever i modtagelsesklasser.....	19
Konklusion.....	24
Perspektivering og handleforslag.....	25
Referencer.....	26
Bilag 1 – Redegørelse for systematisk litteratursøgning.....	31
Søgetermer og kombinationer.....	32
Søgehistorik.....	33
Bilag 2 - Interviewguides.....	35
Interviewguide A.....	35
Interviewguide B.....	35

Indledning

Det er en fin forårsdag i starten af april, solen skinner og vi er på en folkeskole i Storkøbenhavn. Modtagelsesklassen M1, som er børn i 1.-3. classes alder, har pause og leger ude i gården. I pausen tegner pigerne mest med kridt – et par får lov at gå om på den anden side, til en stor gynges – eller leger på et klatretårn. Drengene spiller fodbold på en stor indhegnet bane. En pige tegner et stort hjerte med kridt på asfalten. »Der skal stå skole«, siger hun. Hun tænker lidt, begynder så at skrive S. Så skriver hun O, men ombestemmer sig og forsøger at viske det ud med hånden og foden. Ovenpå skriver hun K, så O, så to l'er og et e (SKOLle). En dreng fra hendes klasse stiller sig ved siden af og læser det højt. »Skule«, siger drengen og mener, at det skal være et u. De kigger spørgende hen på mig, som står et par meter derfra. Jeg siger, at det er rigtigt med O, at det er flot hvad hun har skrevet, men at der kun skal være ét L. Hun sletter et l og e'et og skriver e ovenpå det gamle l. Så betragter hun sit værk, pynter det med lidt ekstra farve, smiler stort, og løber stolt hen for at hente sin lærer.¹

Modtageområdet og struktureringen af basisundervisning i dansk som andetsprog generelt er et meget debatteret emne i disse år. Flere kommuner ændrer praksis på området og nogle steder nedlægges modtagelsesklasserne helt (For indblik i debatten se fx Aisinger, 2016a, 2016b, 2016c, 2016c; Bangild, 2016; Bangild & Trier, 2016, 2016; Burhøi, 2017; Kofoed, 2016; Ritzau, 2016). Meget af debatten handler om hvorvidt nyankomne elever er bedst tjent ved at gå i modtagelsesklasser, hvor der fokuseres særligt på at forberede eleverne til almenundervisningen, eller ved at lade dem starte i almenklasser med det samme. Antallet af nyankomne børn og unge er steget markant de sidste par år og dermed også antallet af modtagerklasser, som er steget fra 103 modtagerklasser på landsplan i 2011 til 748 i 2016 (Kristjansdottir & Perez, 2016, s. 38–39; Skaaning, 2016). Ikke desto mindre er forskningen om modtagelsesklasser meget begrænset, hvilket også vil fremgå af opgavens forskningsoversigt.

Fokus for både den offentlige debat og den sparsomme forskning er ofte af sproglig karakter og handler om, hvordan eleverne hurtigst mulig lærer dansk. I forlængelse af det øgede fokus på inklusion i folkeskolen og målsætninger om undervisning, der imødekommer alle elevers forskellige forudsætninger, samt den generelle integrationsdebat der knytter sig til indvandrere og flygtninge til Danmark, finder jeg det imidlertid også interessant at undersøge de sociale aspekter af modtagelsesklasser. Hvordan kan modtagelsesklasserne i lyset af inklusionsdiskursen ses som henholdsvis inkluderende eller ekskluderende de nyankomne elever? Den indledende case tegner et billede af modtagelses elever, som er glade for at gå i skole – der står hverken 'mor' eller 'far', men 'skole' i hjertet – men er det ensbetydende med at de er

¹ Et foto af det færdige værk kan ses på opgavens forside.

inkluderet i skolen?

På baggrund af pragmatiske og etiske overvejelser er det lærerne i modtagelsesklasser, snarere end eleverne selv, der er udgangspunkt for opgavens undersøgelse. Således er formålet med denne opgave at undersøge de inklusionsdiskurser, som hersker blandt lærerne i modtagelsesklasser med afsæt i nedenstående problemformulering:

Problemformulering

Hvilke inklusionsdiskurser er fremherskende blandt lærerne i deres italesættelse af modtagelsesklasser og hvilke subjektpositioner bliver herigennem tilgængelige for eleverne?

Læsevejledning

Opgaven indledes med et afsnit, hvor begrebet modtagelsesklasse defineres og forklares. Dernæst kommer opgavens forskningsoversigt, der tjener til at give et overblik over eksisterende forskning på modtagelsesområdet. Herefter følger teoriafsnittet, hvor der gøres rede for opgavens teoretiske positioner samt de centrale teoretiske begreber. Først præsenteres Rasmus Alenkærs teori om inklusion og en række dertil beslægtede begreber, som udgør basis for den inklusionsdiskurs, der undersøges gennem opgaven. Herefter følger Iram Khawajas fremstilling af de socialkonstruktionistiske teorier om diskurser samt de subjektpositioner, der eksisterer i tilknytning hertil.

Efter teorien følger opgavens metodeafsnit, som dels gør rede for de metodiske overvejelser og de anvendte dataindsamlingsmetoder, dels præsenterer den indsamlede empiri og databehandling.

I opgavens analyseafsnit anvendes de teoretiske positioner til at undersøge hvilke inklusionsdiskurser, som kan spores i de udførte interviews, samt de subjektpositioner som herigennem bliver tilgængelige for nyankomne elever i modtagelsesklasser.

Opgaven afrundes med en konklusion og opsummering af de centrale pointer inden et perspektiverende afsnit, der opfordrer til yderligere undersøgelser af de sociale aspekter af modtagelsesklasser.

Modtagelsesklasse – en begrebsafklaring

Læseren af denne opgave vil erfare, at der bliver anvendt flere forskellige navne for det samme fænomen. Denne inkonsekvens er ikke et resultat af sjusk eller tankeløshed, men et bevidst valg, som er truffet med baggrund i den i forvejen eksisterende inkonsekvens, der findes i begrebsapparatet på området.

I officielle dokumenter, på kommunale hjemmesider og af opgavens informanter blev begreberne modtagerklasse, modtagelsesklasse, modtageklasse og M-klasse eller bare 'MO' alle brugt synonymt, og for ikke at ændre på de indsamlede data har jeg valgt at gengive begreberne som de blev brugt.

Med det sagt, er det på sin plads at komme med en kort begrebsafklaring af, hvad disse beslægtede ord dækker over.

Ifølge Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog §4 skal tosprogede elever, hvis behov for sprogstøtte betyder, at de ikke kan deltage i den almindelige undervisning, gives basisundervisning i dansk som andetsprog i en af følgende former:

”1) Modtagelsesklasser, hvor eleverne i begyndelsen har alle eller en del af deres timer, jf. dog folkeskolelovens § 25 a, således at de efterhånden får en del af deres undervisning i en almindelig klasse.

2) På særlige hold eller som enkeltmandsundervisning.

3) Udvidede modtagelsesklasser på 8.-10. klassetrin for tosprogede elever, der er flyttet til Danmark, efter at de er fyldt 14 år.” (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

En modtagelsesklasse må spænde over tre klassetrin og opdeles ofte i M-0 klasser for de 5-7 årige, M-I klasser for de 7-9 årige, M-II klasser for de 9-13 årige og M-III klasser for de 13-16 årige. Der er tale om små klasser, idet elevtallet ikke må overstige 12 medmindre der er to lærere. Eleverne kan gå i modtagelsesklasserne i op til 2 år inden de overgår til den almindelige undervisning, ofte med yderligere undervisning i dansk som andetsprog (Københavns Kommune, u.å.; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

De deltagende lærere i denne opgave er henholdsvis tidligere og nuværende ansatte i modtagelsesklasser struktureret efter model 1 og model 3 i bekendtgørelsen, idet den ene lærer var i et 10. klassestilbud, hvor flere af eleverne tidligere havde gået i traditionelle modtagelsesklasser. Som det også vil fremgå af forskningsoversigten, er der lige nu stor udvikling på området og flere kommuner gennemgår praksisændringer på området, men i nærværende opgave refererer begrebet modtagelsesklasse altså til ovenstående strukturering af basisundervisningen.

Forskningsoversigt

I efteråret 2015 udarbejdede konsulentvirksomheden Rambøll på foranledning af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling et litteraturstudie for at kortlægge eksisterende viden om modtagelsestilbud for nyankomne elever (Rambøll, 2015). Rapporten fremhæver at der generelt er tale om et underbelyst område i Danmark, hvorfor Rambøll har valgt at inkludere litteratur fra både Danmark, Norge, Sverige, Finland, Island, USA og Canada fra år 2000 og frem (Rambøll, 2015, s. 1,8). Formålet med rapporten er at undersøge dels hvordan modtagelsestilbud tilrettelægges bedst muligt og hvilke implementeringsfaktorer, der er væsentlige, dels hvilket udbytte nyankomne elever har af at deltage i modtagelsestilbud samt hvilke metoder og praksisser, der er virkningsfulde. Resultaterne af det omfattende litteraturstudie opsummeres i

8 hovedpointer (Rambøll, 2015, s. 1). Litteraturstudiet viser, at forskningsfeltet generelt er karakteriseret ved deskriptive studier med fokus på kvalitative beskrivelser af praksis og lærere, elever og eksperter oplevelser (Rambøll, 2015, s. 4).

Dette er i overensstemmelse med min egen litteratursøgning på området (søgestrategi samt historik fremgår af Bilag 1), der også viste en overvægt af kvalitative studier (Fu, 2013; Li, 2010; Malsbary & Appelgate, 2016; McCafferty & Rosborough, 2014; Peng, 2009; Seaman, 2000; Tsai, 2006). De relativt få kvantitative studier bestod hovedsageligt af undersøgelser af hvordan undervisning på området struktureres samt sproglige resultater af undervisningen (Figueiredo, Martins, & da Silva, 2016; Lindholm-Leary, 2014; Pappamihel, 2001). Som eksempler på forskning med fokus på det andetsprogsdidaktiske aspekt kan nævnes en undersøgelse af sprogangst hos mexicanske elever i USA, som overgår fra særlige sprogklasser til almene klasser (Pappamihel, 2001), en undersøgelse af modersmålets betydning for sprogttest-resultater (Figueiredo m.fl., 2016), samt en literacitets-undersøgelse af nyankomne mexicanske elever på henholdsvis mexicansk og engelsk (Soltero-Gonzalez, 2008). Meget af forskningen på modtageområdet beskæftiger sig således med de sproglige effekter af andetsprogsundervisning for elever i modtagelsestilbud. Det er ikke lykkedes mig at finde undersøgelser, der fokuserer på sociale, endsige socialkonstruktivistiske, aspekter af modtagerklasser for elever i folkeskolealderen eller læreres perspektiv på elever i modtagelsesklasser.

Rambølls litteraturstudium identificerer fire overordnede modeller for organiseringen af modtagelsestilbud, som fordeler sig over et kontinuum i forhold til graden af integration i almentilbuddet, spændende fra modtagelsesskoler fysisk adskilt fra almentilbuddet til elever placeret i almenklassen uden støtte og supplerende undervisning (Rambøll, 2015, s. 4). Her er det interessant at bemærke hvordan Rambølls inddeling af modeller for modtagelsesundervisning korresponderer med Alenkærs skolepraksis-grundtyper, som vil blive præsenteret i det følgende afsnit.

Ifølge Rambøll peger litteraturen entydigt på at integration i almentilbud uden støtte er u hensigtsmæssigt, mens det har en positiv betydning for elevernes udbytte, hvis der er tale om et tidsbegrænset modtagelsestilbud af 6-12 måneders varighed, der er fysisk placeret samme sted som almentilbuddet (Rambøll, 2015, s. 4). Modtagelsesklasser, som dem jeg har besøgt og beskrevet i ovenstående afsnit, falder ind under denne organisering.

De øvrige hovedpointer Rambøll opsummerer er: at der er behov for klare retningslinjer og ansvarsfordeling ved overgang til almentilbud, at lærer kvalifikationer og forældresamarbejde er vigtige implementeringsfaktorer, at undervisningsdifferentiering og faglig undervisning er væsentlige virkemidler, at brobygning mellem modtagelsestilbud og almentilbud styrker elevernes udbytte, samt at det er en særlig

udfordring at imødekomme sent ankomne elevers behov (Rambøll, 2015, s. 5–6).

I tillæg til Rambølls rapport bad Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i 2016 Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge arbejdet med basisundervisning i dansk som andetsprog i Danmark. Dette resulterede i to rapporter, som henholdsvis kortlagde praksis i 20 af landets kommuner, og undersøgte hvordan der konkret bliver arbejdet med basisundervisning i dansk som andetsprog på seks udvalgte skoler, baseret på interviews og observationer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016a, 2016b). Rapportens væsentligste fund opsummeres i de fem følgende pointer: Lærernes overvejelser om tilrettelæggelse af basisundervisningen er præget af den store spredning i elevernes forudsætninger og faglige niveau; Lærerne finder det vanskeligt at nå at undervise i de øvrige alderssvarende fag (dvs. de fag, der ikke er dansk som andetsprog) og nogle lærere ser sig nødsaget til at frasortere både obligatoriske fag og indhold; Lærerne efterspørger støtte til at imødekomme elever, der har generelle indlæringsvanskeligheder samt adfærdsmæssige og/eller følelsesmæssige forstyrrelser; Der er en generel mangel på målrettede læremidler til brug i basisundervisningen og lærerne efterlyser gode læremidler, der kan motivere eleverne, og som samtidig har en passende sproglig og faglig sværhedsgrad; Lærere i den almindelige undervisning er positive med hensyn til at modtage elever fra basisundervisningen, men oplever ikke at have tid i hverdagen til at gøre en ekstraordinær indsats for de nye elever (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016b, s. 5–6).

Teoretiske positioner

I nærværende afsnit præsenteres de teoretiske positioner, som vil blive anvendt i opgavens analyseafsnit. Først har jeg valgt at inddrage Rasmus Alenkærs teoretiske perspektiv på inklusion for at anskueliggøre nogle af de diskurser, der er fremherskende på inklusionsområdet. Alenkærs teori har afsæt i inklusion af børn med specielle behov og diagnoser i kølvandet på vedtagelsen af et lovforslag fra 2012 om at øge andelen af elever, som inkluderes i den almindelige undervisning (Undervisningsministeriet, u.å.). Ikke desto mindre finder jeg perspektiverne relevante til at belyse arbejdet med modtagelseselever, der også kan betragtes som elever med specielle – omend midlertidige og ofte udelukkende sproglige – behov og modtagelsesklasser, der i lighed med specialklasser, er separate klasser med et lille elevtal.

I tillæg til Alenkærs teori præsenteres Iram Khawajas undersøgelse af socialkonstruktionistiske teorier om diskurs, positionering og subjektpositioner, der redegør for hvordan mennesket kan betragtes som selvkonstruerende, samt Iben Jensens teori om kategorisering, der placerer positioneringsbegrebet i en skole-kontekst.

Eksklusion, integration, rummelighed og inklusion

I sin kortlægning af begrebet "Den inkluderende skole" opridses og udfolder Rasmus Alenkær de fire relaterede begreber eksklusion, rummelighed, integration og inklusion, der ofte sættes i forbindelse til den inkluderende skole. Alenkær kritiserer at de tre sidstnævnte ofte bruges i flæng som om de har samme betydning, hvilket imidlertid ikke er tilfældet (Alenkær, 2008b, s. 13). For at klarlægge forskelle og ligheder mellem begreberne opstiller Alenkær fire simplificerede skolepraksis-grundtyper, som jeg kort vil gengive her.

Den ekskluderende skole

Praksis i den ekskluderende skole bygger på en kategorisering af eleverne som henholdsvis 'normale' eller 'specielle', hvor førstnævnte er de elever, som – i modsætning til de 'specielle' elever – kan fungere tilfredsstillende inden for skolens eksisterende rammer. Eksklusionen eller segregationen kan finde sted enten som eksklusion inden for skolens rammer i form af specialundervisning, der foregår et andet sted end i den normale klasse, eller som eksklusion uden for skolens rammer ved at eleven tilbydes undervisning på en anden institution end skolen (Alenkær, 2008b, s. 14–16, 2009, s. 7). I den ekskluderende skole er det altså eleverne der skal forsøge at tilpasse sig skolen, snarere end det er skolen der skal ændre eller tilpasse sig i forhold til børnene (Alenkær, 2008a, s. 184).

Den integrerende skole

Alenkær inddeler integrationsbegrebet under den integrerende skole i fire underkategorier; funktionel integration, fysisk integration, social integration og formel integration.

Den funktionelle integration svarer i praksis til eksklusion uden for skolens rammer idet eleven modtager det meste af sin undervisning andetsteds og kun lejlighedsvis kommer på skolen for at anvende dens faciliteter. I modsætning hertil betyder fysisk integration at eleven er placeret i samme fysiske rammer som sine klassekammerater uden dog at være beskæftiget med de samme aktiviteter. Fysisk integration i en klasse kan på et begrebsmæssigt plan sidestilles med at være rummet, mens fysisk integration i en skole sidestilles med eksklusion inden for skolens rammer (Alenkær, 2008b, s. 16–18).

Den sociale integration indebærer at eleven deltager både i undervisningen og det sociale liv på skolen og minder således meget om den inkluderende tænkning, mens formel integration vil sige at eleven er indskrevet på skolen, men aldrig kommer der. Sidstnævnte finder heldigvis sjældent sted i praksis (Alenkær, 2008b, s. 18).

Den rummelige skole

Rummelighedsbegrebet inddeles i underkategorierne fysisk rummelighed, institutionel rummelighed og relationel rummelighed. Den fysiske rummelighed refererer til fysisk plads, mens den institutionelle rummelighed handler om at en institution tillader deltagelse for andre end den egentlige målgruppe. Den

institutionelle rummelighed beror således også på en kategorisering af de normale elever – som er den egentlige målgruppe i den institutionelle rummelighed – og de specielle elever, som tillades deltagelse uden at institutionen dog ændres eller tilpasser sin praksis. Den relationelle rummelighed bruges om den indstilling som en eller flere personer kan have til en eller flere andre personer, hvor der indgås en relation uden at parterne i relationen ændrer sig på grund af kontakten (Alenkær, 2008b, s. 19–21).

Den inkluderende skole

Den egentligt inkluderende skole er baseret på en definition af inklusion, hvor elevens *oplevelse* af inklusion bliver afgørende:

”At være inkluderet betyder, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab. Man taler om, at den inkluderede elev er en del af institutionen (modsat at være en del i institutionen).”

(Alenkær, 2008b, s. 21).

Inklusionen kan opdeles i social inklusion og faglig inklusion – det vil sige elevens oplevelse af at være henholdsvis en værdifuld og naturlig del af det person-relationelle fællesskab og bidragyder til opgaver, som stilles i undervisningen – som dog i praksis hænger tæt sammen. En afgørende forskel på den inkluderende skole og de øvrige skolepraksis-grundtyper er, at begreberne *normal* og *speciel* ophæves idet alle betragtes som unikke individer hvorfor alle er specielle, ingen mere end andre. Fordi alle elever i den inkluderende skole betragtes som målgruppe, bliver princippet om gensidig tilpasning centralt. Skolen må tilpasse sin praksis til eleverne og omvendt (Alenkær, 2008b, s. 21–22). I forlængelse af det øgede fokus på skolens praksis opstiller Alenkær følgende overordnede definition af inklusion:

”Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte.”

(Alenkær, 2009, s. 9).

Med Alenkærs teori vil der i opgavens analyseafsnit blive set på, hvordan inklusionsdiskursen gør sig gældende blandt lærere i modtagelsesklasser, men inden da vil jeg i det følgende afsnit redegøre for nogle af de socialkonstruktionistiske teorier, der knytter sig til diskursbegrebet.

Et socialkonstruktionistisk perspektiv på identitetsudvikling

I denne opgave har jeg valgt at anlægge et socialkonstruktionistisk perspektiv på identitetsudvikling.

Socialkonstruktionismen bygger på en anti-essentialistisk opfattelse af individet, hvor selvet ikke er en statisk iboende størrelse, men et relationelt fænomen, der konstrueres og forandres i social interaktion og alt efter hvordan det italesættes i forskellige kontekster (Løw & Skibsted, 2012, s. 43; Mylov, 2010, s. 643).

Den socialkonstruktionistiske erkendelsesteori indebærer, at der er flere forskellige forståelser af, hvordan et menneske "er" og fordrer således også, at man gør sig nogle etiske overvejelser omkring, hvilke forståelser, man selv bidrager til (Haslebo & Lund, 2014, s. 204). I det følgende afsnit præsenteres nogle af de begreber, som knytter sig til den socialkonstruktionistiske teori og som vil blive anvendt i opgavens analyse.

Diskurs og subjektpositioner

I artiklen "Det selvkonstruerende menneske" undersøger Iram Khawaja det hun kalder den populærpsykologiske idé om at mennesket skaber sig selv. For at undersøge fænomenet om det selvkonstruerende menneske nærmere, udfolder Khawaja de post-strukturalistiske og socialkonstruktionistiske begreber diskurs, subjektpositioner, positionering og narrativ (Khawaja, 2005). Efter en teoretisk gennemgang af de enkelte begrebers betydning og sammenhæng opstiller Khawaja en integrativ model til at illustrere relationerne imellem narrativ, positionering og diskurs, der er karakteriseret ved at *"Imens diskursbegrebet implicerer et makrofokus på det selvkonstruerende menneske, indebærer positioneringsbegrebet et mikrofokus på grundlag af sit interpersonelle perspektiv, hvilket narrativet kan siges at bygge videre på med sit fokus på den enkeltes lingvistiske selvkonstruktion."* (Khawaja, 2005, s. 53–54). Mens alle begreberne i Khawajas fremstilling er forbundne og indbyrdes influerende, afstedkommer den valgte problemformulering i nærværende opgave en større vægt på diskurser og det dertil knyttede begreb 'subjektposition', hvorfor disse her forklares mere dybdegående end de øvrige begreber.

Mens diskursbegrebet anvendes meget forskelligt inden for forskellige fagretninger og kan forstås så bredt som til at dække over al form for social interaktion af sproglig art, så læner Khawaja sig i sin forståelse af diskursbegrebet op ad Michel Foucaults definition, hvor diskurs forstås som praksis, der både findes i og er skabt af samfundets socio-kulturelle udvikling, og som systematisk former de objekter, de omtaler. Her anvendes diskursbegrebet som en forståelses- og fortolkningsramme, der er afgørende for vores måde at italesætte os selv og verden (Khawaja, 2005, s. 37). I Foucaults perspektiv kan diskurser antage mange forskellige former og således både gøre sig gældende i materialiseret form, abstrakt form og som bestemte måder at deltage og handle på inden for bestemte kontekster, altså i bestemte praksisser (Khawaja, 2005, s. 37). Her er det vigtigt at pointere det gensidige forhold mellem diskurs og samfund idet de gældende diskurser både er skabt af og skaber af det samfund, de fungerer i. På et underliggende niveau kan dette forklares ved at menneskets forhold til diskurserne er dobbeltsidet, da det på den ene side er underkastet de eksisterende diskurser, og på den anden side opretholder og rekonstruerer diskurserne gennem dets anvendelse af dem. Foucault kalder denne dobbeltproces for subjektivering (Khawaja, 2005, s. 38). I forlængelse af subjektiveringsprocessen præsenteres begrebet subjektposition, der betegner diskursers

indhold af bestemte positioner, som den enkelte subjektiverer sig i forhold til (Khawaja, 2005, s. 40).

Dermed kan herskende diskurser siges at være afgørende for vores måde at forholde os til vores verden og dermed også til de positioner, som opstår og opretholdes i den. Hernæst præsenterer Khawaja Harré et al.'s positioneringsbegreb som en videreudvikling af Foucaults teorier, idet begrebet sætter fokus på det interpersonelle niveau og hvordan den enkelte situerer sig i forhold til de subjektpositioner, der tilgængeliggøres af diskursen i den interpersonelle kontekst, som han eller hun befinder sig i. Også positionering understreger det dobbeltsidede forhold mellem subjekt og diskurs idet begrebet både betegner egen positionering i forhold til de tilgængelige subjektpositioner og diskursernes positionering af én selv (Khawaja, 2005, s. 41, 43).

Mens *narrativ* på et overordnet plan er et meget bredt begreb, der betegner en bestemt organisering af en fortælling, der er central for vores måde at forstå verden og os selv på og gør det muligt at konstruere bestemte versioner af den oplevede virkelighed, så fremhæver Khawaja underbegrebet *selvnarrativ* som essentielt i forhold til vores identitetskonstruktion (Khawaja, 2005, s. 45–47). Selvnarrativet er vores måde at skabe fortællinger om os selv og hvem vi er, og i den forbindelse skal det fremhæves, at selvnarrativet ikke begrænses til at være den sprogligt konstruerede fortælling *om* os selv, men faktisk *er* os selv, idet der indenfor den socialkonstruktionistiske forståelsesramme sættes lighedstegn mellem konstruktion og selv (Khawaja, 2005, s. 48). Også i relation til selvnarrativet har de eksisterende diskurser stor betydning idet "*Selvnarrativet og dermed den enkeltes selvkonstruerende virksomhed synes (...) på forhånd at være bestemt af de gældende diskursive konventioner*" (Khawaja, 2005, s. 50). Selvnarrativet og dermed menneskets identitet kan således siges at være underlagt diskurserne, men Khawaja breder imidlertid forståelsen ud ved, med udgangspunkt i Gergen, at pointere at selvnarrativet ikke alene er præget af diskursen, men også af de interpersonelle kontekster, som den enkelte agerer i, idet selvnarrativet ikke tilhører individet, men snarere er et produkt af social interaktion (Khawaja, 2005, s. 51).

Fra denne pointe om selvet som konstrueret i social interaktion og ikke tilhørende eller bestemt af individet alene kan der drages parallel til Iben Jensens mere praksisnære teori om kategoriseringers betydning for lærerens positionering af eleverne.

Med udgangspunkt i de tre kategorier køn, alder og hudfarve argumenterer Jensen for at anvendelsen af kategorier i en skolepraksis skaber positioneringer (I. Jensen, 2009). I lighed med Khawaja ser Jensen positioneringsbegrebet som en videreudvikling af Foucaults subjektpositioner og pointerer omgivelsernes indflydelse på vores positionering idet "*(...) vi som subjekter tilbydes en position af de mennesker (og de diskurser), der omgiver os.*" (I. Jensen, 2009, s. 124). Jensen sætter positioneringsbegrebet i en skolekontekst, hvor de positioner, som læreren tilbyder eleverne er bestemt af hvordan eleverne kategoriseres. Hun understreger positioneringer som et centralt element i klasseledelse med argumentet

om at man skaber sine identiteter i relation til andre og at jo mere en elev positioneres som tilhørende en kategori, des mere bliver dette dækkende for hvem man er – i hvert fald i skolen (I. Jensen, 2009, s. 127–128).

Ovenstående teorier anskueliggør altså hvordan elevens identitetsudvikling er bundet op på de gældende diskurser samt de hertil tilgængelige subjektpositioner, som læreren tilbyder og som eleverne positioneres i forhold til. Med udgangspunkt heri vil det i opgavens analyseafsnit blive undersøgt hvordan dette gør sig gældende i en modtagelsesklasse-kontekst.

Metode og præsentation af empiri

Eftersom opgavens problemformulering fokuserer på lærere i modtagelsesklasser og deres italesættelser af eleverne, er der tale om en undersøgelse med socialkonstruktionistisk afsæt, hvor der tages udgangspunkt i menneskabte forståelser af "virkeligheden". Med den socialkonstruktionistiske erkendelsesteori opererer man således med grundantagelsen at der findes flere versioner af "virkeligheden" (Haslebo & Lund, 2014, s. 204). Opgaven her sigter altså mod at undersøge informanternes perspektiv, hvorfor et kvalitativt datamateriale understøtte opgavens formål (Muschinsky & Mottelson, 2017, s. 112–115).

Jeg har således udelukkende benyttet mig af kvalitative metoder i indsamlingen af den empiri, som ligger til grund for opgavens analyseafsnit. Først og fremmest har jeg lavet kvalitative interviews med 3 forskellige undervisere i modtagerklasser og i et 10. klassestilbud for elever fra modtagelsesklasser, samt en tidligere modtagelseslærer, som nu er ansat på modtageområdet i Fagligt Center i Børne- og Ungdomsforvaltningen. I alt er der tale om 4 interviews af ½ til 1½ times varighed, som alle er lydoptaget og blevet transskriberet til i alt 66 siders tekst. Grundet pladsmangel er transskriberingerne ikke vedhæftet som bilag, men kan rekvireres. Informanterne er anonymiseret ved nummerering og der henvises i analyseafsnittet til interviewene ud fra informanternes numre.

Interviews kan som hovedregel klassificeres i et kontinuum i henhold til graden af struktur og dermed den interviewedes vs. interviewerens kontrol over interviewet. I den ene ende af kontinuummet finder man interviewskemaer, der i praksis minder om spørgeskemaer der udfyldes af en interviewer, i den anden ende ligger samtalen og det uformelle interview, hvor graden af struktur samt interviewerens kontrol er meget lav. Mellem de to poler på kontinuummet findes en række forskellige interviewformer, hvor de til denne opgave udførte interviews tog form af semi-strukturerede eller ustrukturerede interviews (DeWalt & DeWalt, 2002, s. 121–122; Muschinsky & Mottelson, 2017, s. 122). Det første interview skulle hjælpe til at kortlægge modtagerområdet og var således af mere eksplorativ karakter, mens de efterfølgende interviews

kan betegnes som semi-strukturerede interviews, hvor jeg havde forberedt en række hovedsageligt deskriptive spørgsmål for at komme omkring alle de ønskede emner, men hvor der også var plads til at afvige fra spørgeguiden og stille opklarende spørgsmål eller forfølge interessante temaer, som måtte dukke op undervejs (DeWalt & DeWalt, 2002, s. 122; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 126; Spradley, 1979, s. 85–91). I praksis endte alle interviewene med at afvige fra interviewguiden, blandt andet fordi informanterne var meget snakkesalige og åbne og derfor ofte bevægede sig ind på emner eller svarede på spørgsmål jeg endnu ikke havde stillet. Dette korrelerer til min hensigt om at udføre uformelle interviews hvor informanternes grad af kontrol var højere end ved mere strukturerede interviews. Hensigten med dette var til dels at opveje det faktum, at jeg ikke kendte nogen af informanterne på forhånd idet fordelene ved det uformelle interview, der minder mere om en fokuseret samtale, er at der lægges op til en vis fortrolighed mellem interviewperson og interviewer. At optage samtalen øger imidlertid formaliseringsgraden, men ingen af mine informanter havde indvendinger mod at blive optaget og da optagelserne foregik på en mobiltelefon og var forholdsvis diskrete, er det ikke mit indtryk at dette har påvirket deres udtalelser (Muschinsky & Mottelson, 2017, s. 122).

I tillæg til interviews har jeg besøgt og foretaget observationer i to modtagerklasser (M0 og M1) på en skole i Hovedstadsregionen. Her fulgte jeg undervisningen en formiddag i de to klasser, som havde fælles aktiviteter det meste af tiden. Mens jeg mestendels observerede uden at være direkte involveret i aktiviteterne og derfor havde observationen som primær opgave, var jeg også involveret i enkelte aktiviteter som eksempelvis at spille spil med nogle elever. Formålet med observationerne var hovedsageligt at sætte interviewene i en kontekst og derfor var observationerne ikke struktureret efter et særligt fokus, men snarere af mere eksplorativ karakter, og de indgår hovedsageligt i opgaven som sekundær empiri.

Af pragmatiske og etiske årsager var det ikke muligt at videofilme i modtagelsesklasserne, og for at vække mindst mulig opmærksomhed og ikke påvirke elever og læreres adfærd mere end højst nødvendigt, valgte jeg kun at notere stikord i løbet af dagen for siden at skrive mere detaljerede beskrivelser af mine observationer på baggrund af noterne.

Som det foreskrives har jeg bestræbt mig på at adskille mine konstateringer og vurderinger, eller iagttagelser og tolkninger, således at nedfældningen af mine observationer i videst muligt omfang er konstaterende, mens tolkninger og vurderinger vil være at finde i nedenstående analyseafsnit (Bjørndal, 2013, s. 16–17; Muschinsky & Mottelson, 2017, s. 126–127).

Analyse - Modtagelseselever som ekskluderede og inkluderede

Som det fremgik af opgavens teoriafsnit, er fællesskabet og individets positionering hertil en afgørende faktor for hvorvidt der er tale om inklusion, integration, rummelighed eller eksklusion af elever i Alenkærs inklusionsdiskurs. Hvis eleven oplever sig som bidragyder til fællesskabet, så er eleven inkluderet, og ellers er eleven ikke inkluderet.

I nærværende afsnit vil jeg imidlertid vise hvordan lærerne i modtagelsesklasser italesætter eleverne i modtagelsesklasser som inkluderede og ekskluderede på én og samme gang, idet de trækker på to forskellige inklusionsdiskurser. Den ene inklusionsdiskurs knytter sig til det store fællesskab, skolen og almenklasserne, mens den anden inklusionsdiskurs knytter sig til det lille fællesskab, som eksisterer i modtagelsesklassen og modtagelsesklasserne imellem.

Herefter vil jeg benytte den socialkonstruktionistiske teori om subjektpositioner til at undersøge, hvilke subjektpositioner, der bliver tilgængelige for eleverne indenfor inklusionsdiskurserne.

Eksklusionen fra det store fællesskab

Modtagelsesklasser som organiseringsform kan ses som eksklusion inden for skolens rammer idet nyankomne elever modtager undervisning i separate klasser, som er fysisk adskilt fra de andre stamklasser. Hvor Alenkær bruger betegnelserne 'normalundervisning' og 'specialundervisning', taler man på basisundervisningsområdet om 'almenklasser' eller 'almindelige klasser' som alternativ eller modstykke til modtagelsesklasserne. Ifølge Alenkær foregår *Specialundervisningen i den ekskluderende skolepraksis-grundtype et andet sted end i normalklassen, hvilket betyder at "specialundervisningseleven må forlade sine jævnaldrende klassekammerater, bevæge sig væk fra det normale læringsmiljø og opholde sig i et specialpædagogisk læringsmiljø."* (Alenkær, 2008b, s. 16).

Med modtagelsesklasserne er der imidlertid ikke tale om at eleverne må *forlade* deres jævnaldrende og *bevæge sig væk* fra almenklassen. Tværtimod italesættes modtagelsesklasserne af lærerne som vejen *ind i* almenklasserne, som de nyankomne elevers første skridt ind i den danske folkeskole, som det fremgår af nedenstående citater:

"Og man går så enten i M0, M1, M2 eller M3. Så starter man der (...) Og når de så har lært tilstrækkelig meget dansk – og det er sådan en vurderingssag, hvornår synes vi de har lært dansk – så kontakter man enten deres distriktsskole eller, hvis forældrene ønsker det, kan de blive gående på den skole, hvor de har gået i modtagelsesklasse, (...) så starter de på en almindelig skole. Så det vil sige; man går i modtagelsestilbud, og så går man i alment tilbud." (Informant 1, 2017, s. 1)

En anden lærer, som blev bedt om at forklare hvad modtagelsesklassernes vigtigste opgave er, svarede:

"(...) de skal have et grundlæggende dansk sprog så de kan lære at klare sig når de kommer ud i de almindelige klasser. Det er den ene del, som selvfølgelig fylder rigtig meget. Men jeg kan jo også godt se, nu har jeg været deroppe i tre år, at den del der faktisk fylder endnu mere, det er i virkeligheden det at lære det danske skolesystem at kende. Og ikke kun det danske skolesystem, men alt hvad der følger med af sådan dansk kultur og ting, som vi gør, men aldrig egentlig taler om." (Informant 4, 2017, s. 3)

Det sidste citat er især interessant, fordi det viser hvordan læreren mener, at eleverne i modtagelsesklasserne lærer hvordan man går i skole i Danmark, hvordan man er en del af fællesskabet i en dansk skole. Alenkær pointerer netop denne hårfine balance mellem inklusion og eksklusion inden for skolens rammer med et eksempel, hvor en elev tilbringer tid med en AKT-medarbejder væk fra klassen. Alenkær's pointe er, at der er tale om eksklusion hvis eleven tilbringer tid med AKT-medarbejderen i den forståelse at det er her eleven lærer bedst, mens der er tale om inklusion *"(...) hvis eleven i en periode tilbringer skoledagen sammen med en AKT-medarbejder med det mål, at han her skal lære spillereglerne for, hvordan man gebærder sig i fællesskabet."* (Alenkær, 2008b, s. 23). Her bliver det altså et spørgsmål om midlertidighed og mål, der afgør hvorvidt særskilt undervisning kan siges at være inkluderende eller ekskluderende. Fordi lærerne omtaler modtagerklasserne som et sted, hvor de nyankomne børn opholder sig i en midlertidig periode for at lære dét, de skal kunne for at 'klare sig i de almindelige klasser', kan man argumentere for, at de taler sig ind i en inklusionsdiskurs, hvor modtagerklassen bliver et redskab til at inkludere børnene i det større fællesskab; skolen og de almene klasser.

Arbejdet for at inkludere modtagelsesklasseleverne i det større fællesskab, som udgøres af skolen og almenklasserne fremhæves også af lærerne, og flere af dem talte om, hvordan de forsøgte at integrere modtagelsesklassen på skolen gennem forskellige tiltag. Dels var der fokus på klassernes fysiske placering på skolen, idet alle informanterne mente – som Rambølls undersøgelse også konkluderede (Rambøll, 2015, s. 4) – at modtagelsesklassens relation til almenklasserne styrkedes ved at placere klasserne samme sted:

"Vi har arbejdet på at integrere dem lidt mere. Vi har for eksempel, sidst de skulle flytte klasselokale, den klasse jeg havde, M2, så tænkte vi på, okay, vi sætter dem op til mellemtrinnet i et lille lokale, fordi så er de blandt børn på mellemtrinnet i stedet for at de er den der klasse, der er nede i det bagerste hjørne, i det sorte hjørne langt væk fra os andre." (Informant 2, 2017, s. 6)

For lærerne var placeringen af modtagelsesklasserne blandt deres jævnaldrende i almenklasserne således også et spørgsmål om fysisk at være placeret i et "os andre", i ovenstående altså et fællesskab på mellemtrinnet. Flere informanter fortalte "skrækhistorier" om skoler, hvor modtagelsesklasserne var placeret *"(...) i en helt anden bygning"* (Informant 1, 2017, s. 1) eller *"(...) sat i sådan en satellit kun med tosprogede elever"* (Informant 3, 2017, s. 4).

Fokus på klassernes placering er i Alenkærs begrebsapparat et spørgsmål om fysisk integration i skolen (Alenkær, 2008b, s. 17–18), men for lærerne var der også en sammenhæng mellem den fysiske integration og muligheden for social integration, som var fokus for de andre tiltag, som lærerne arbejdede med:

(...) de deltager jo også i skolens arrangementer, altså, idrætsdag og alt muligt andet på kryds og tværs, det deltager modtagerklassen jo også i. Så jeg synes ikke at de bliver isoleret. Jeg synes faktisk de sidste par år er vi blevet bedre til at få modtagerklassen med også (...) men det er også i og med at vi selv er begyndt at gøre os mere synlige med at lave udstillinger på biblioteket når vi har lavet nogle ting og sådan altså. Invitere; »Kom og se hvad MO har lavet«, eller sådan. Vi er blevet bedre til at gøre opmærksom på os selv.»

(Informant 2, 2017, s. 20–21)

Lærerne arbejder således bevidst på at modtagelseseleverne skal blive en del af skolens store fællesskab, men flere af dem omtaler det også som et mål, der arbejdes for, men som ikke er opfyldt.

Tværtimod talte mine informanter i flere henseender om, hvordan modtagelsesklasserne står udenfor skolens store fællesskab.

At modtagelseseleverne i inklusionsdiskursen omkring det store fællesskab ikke er inkluderet, kan ses i lærernes fortællinger om forholdet mellem modtagelsesklasserne og almenklasserne. Her fortælles det eksempelvis at der opstår konflikter i frikvarterne mellem elever fra modtagelsesklasser og de øvrige elever, at der eksisterer en vis "os" og "dem" dikotomi mellem eleverne i almenklasser og modtagelsesklasser (Informant 2, 2017, s. 6) og at modtagelseseleverne holder sig til hinanden i frikvarterer og sjældent har venner fra almenklasserne. Alle mine informanter fortalte, at det mest almindelige var, at modtagelseseleverne legede med hinanden og sjældent eller aldrig opsøgte elever fra de almene klasser, ligesom almeneleverne ikke uopfordret opsøgte dem (Informant 2, 2017, s. 6; Informant 3, 2017, s. 4–5; Informant 4, 2017, s. 9, 12). I tråd med fundene i Rambølls undersøgelse, der pegede på at der er særlige udfordringer knyttet til sent ankomne elever (Rambøll, 2015, s. 6), fremhævede mine informanter også opdelingen mellem modtagelseselever og almenelever som et problem, der forstørredes i de ældre klasser. Dette forklarede de med at den umiddelbare leg, som mindre børn indgår i ofte kan leges uden særlige sproglige forudsætninger – eksempelvis sjipling eller lege med legetøj – ikke eksisterer som fælles udgangspunkt for de ældre elever (Informant 1, 2017; Informant 4, 2017, s. 12).

Dette viser at lærerne ikke opfattede modtagelseseleverne som socialt inkluderet i forhold til det store fællesskab mellem eleverne i almenklasser. På et elevplan omtaltes modtagelseseleverne således ikke som inkluderet og det samme gjorde sig gældende på et klasseplan, hvor modtagelsesklasserne blev omtalt som til tider stående udenfor det store skole-fællesskab.

En af de ting lærerne italesætter er hvordan modtagelsesklasserne ofte bliver overset i forbindelse med større begivenheder for hele skolen:

”Men vi har sådan kæmpet lidt med at blive set. Også fordi når du skulle lave sådan noget fælles på skolen, så blev alle klasser med, men modtagerklassen... eller sådan hvor vi skal være »Okay, hvad med MO? Hvor skal vi være henne på den dag?«. » Nååå, gud, øh, modtagerklassen!«. Altså, sådan, du ved. Til brandøvelser har vi også oplevet ikke at blive nævnt. Og det viser bare sådan lidt at hvis vi skal, hvis vi vil have at eleverne er åbne og integrerer, jamen så skal lærerne altså også blive opmærksomme på at der er noget der hedder modtagerklasse.” (Informant 2, 2017, s. 21)

Den sociale inklusion kan således hverken detekteres på individ-/elev- eller gruppe-/klasseplan i lærernes italesættelse af modtagelsesområdet.

Det andet aspekt af inklusionen handler ifølge Alenkær om den faglige inklusion (Alenkær, 2008b, s. 21), men heller ikke i et fagligt perspektiv omtalte lærerne modtagelseseleverne som inkluderede i almenfællesskabet. Eksempelvis fremhævede flere af informanterne at de havde oplevet at lærere i almenklasser, hvor en modtagelseselev skulle deltage i et eller flere fag, havde beklaget sig og ikke ville have eleven med fordi læreren mente at eleverne havde *”for lavt et niveau”* (Informant 1, 2017, s. 11). Historierne handlede både om lærere, der ikke mente at eleverne kunne nok dansk til at deltage, og mente at eleverne skulle blive i modtagelsesklasserne, men også om en lærer, der ikke ville have eleverne med i idræt, fordi de ikke var gode med en bold (Informant 1, 2017, s. 11; Informant 2, 2017, s. 9). Informanten afsluttede historien om læreren, der ikke længere ville have modtagelseselever med i idrætstimerne med følgende udtalelse, hvor det bliver tydeligt, at eleverne følte sig ekskluderet:

”Det kunne de godt mærke de der elever [modtagelseseleverne]. De kunne godt mærke, de var simpelthen bare ikke, altså, de var ikke velkomne i det der selskab, vel. Så øh ja, så det tror jeg helt sikkert der er nogle elever der har følt.” (Informant 1, 2017, s. 11)

Af disse fortællinger fremgår det, at modtagelseslærerne til tider oplevede lærerne i almenklasser som barrierer for modtagelseselevernes faglige inklusion i det store fællesskab. I tillæg hertil fortalte en informant imidlertid, hvordan lærerne på 10. klassetrin havde besluttet at blande eleverne for at lave engelskhold på tværs af alle klasserne:

”I år har de haft engelsk på blandede hold fordi de jo ofte er ret gode til at kommunikere på engelsk. (...) Det har ikke nødvendigvis været en succes. De er simpelthen bare stille og de synes de er ikke blevet integreret med de andre elever og de føler sig ikke, de føler ikke den her tryghed ved det, de synes også nogle gange at

de andre elever er nogle idioter fordi de larmer og er ikke seriøse med skolen. (...) Så det tror jeg ikke vi gør næste år.” (Informant 3, 2017, s. 4)

Ovenstående citat er især interessant fordi det illustrerer en situation, hvor lærerne forsøger at facilitere en faglig inklusion af modtagelseseleverne i det store fællesskab, som alligevel ikke lykkes. Det indikerer at den ovenfor beskrevne opdeling mellem modtagelseselever og almenelever, der forhindrer den sociale inklusion, også influerer på muligheden for en faglig inklusion.

Med Alenkærs definition af inklusion som at være del af og bidrage til fællesskabet både fagligt og socialt (Alenkær, 2008b, s. 21–22), er modtagelseseleverne altså ikke inkluderet, men snarere ekskluderet, i den diskurs, som knytter sig til det store fællesskab: almenklasserne og skolen som helhed.

Sideløbende med denne inklusionsdiskurs, trækker lærerne imidlertid også på en anden diskurs, der knytter sig til det lille fællesskab, nemlig modtagelsesklassen i sig selv. Denne inklusionsdiskurs er fokuspunkt for det følgende afsnit.

Inklusionen i det lille fællesskab

Mens der altså på den ene side eksisterer et stort fællesskab, som modtagelseseleverne i lærernes fortællinger ikke er inkluderet i, så taler lærerne til gengæld om modtagelsesklassen som det fællesskab, hvor eleverne er inkluderet.

Alle mine informanter brugte tryghed som et gennemgående begreb. Modtagelsesklasserne blev omtalt som 'et trygt rum', børnene føler sig trygge dér, og der er generelt megen tryghed forbundet med at være elev i modtagelsesklasse (Informant 1, 2017, s. 11; Informant 2, 2017, s. 4; Informant 3, 2017, s. 1, 4; Informant 4, 2017, s. 14). Denne tryghed italesættes af lærerne som grundet i at eleverne – på trods af forskelligheder i øvrigt – har noget til fælles, eller som en informant udtrykte det, har samme forudsætning; at være nyankommen til Danmark. Hertil talte lærerne om hvordan flere af eleverne havde hårde baggrundshistorier til fælles; mange havde mistet en forælder, flere havde levet adskilt fra deres forældre i en periode, nogle havde været uden skolegang i et længere stykke tid, flere var flygtet til Danmark:

”Men det er også derfor at jeg er fortaler for modtagerklasserne, fordi så får de et fællesskab i de modtagerklasser og så kan de sådan se ”Nå, han er også flygtet” eller sådan de har lidt til fælles med dem de går i klasse med.” (Informant 2, 2017, s. 7)

Alle disse eksempler på historier, som flere af eleverne havde til fælles, indikerer at der indenfor modtagelsesklassen eksisterer en anden og muligvis bredere normalitetsforståelse end i almenklasserne og at denne normalitetsforståelse, der rummer alle eleverne, er med til at skabe den tryghed, som lærerne mener eksisterer i modtagelsesklassen.

Det interessante er at lærerne refererede til trygheden som afgørende for eleverne i situationer, der havde både faglige og sociale implikationer for eleverne.

Tryghed betød – i den forstand at eleverne ifølge lærerne følte sig trygge ved hinanden – at de dannede sociale relationer og blev venner med de andre modtagelseselever. Som tidligere nævnt fortalte flere af lærerne at modtagelseseleverne tit holdt sig til hinanden og legede sammen i frikvartererne. I den optik var eleverne altså socialt inkluderet i modtagelsesklassen.

Tryghed spillede imidlertid også ind i forhold til den faglige inklusion, idet lærerne fortalte at trygheden i den lille gruppe fik eleverne til at deltage mere i undervisningen fordi de turde sige noget også selvom det ikke var rigtigt eller de risikerede ikke at blive forstået (Informant 3, 2017, s. 4; Informant 4, 2017, s. 21).

”Og der er det rart altså det der med vi er en lille bitte gruppe, hvor man meget hurtigt tør sige noget også selvom det lyder ikke helt som det skal for sådan sidder alle de andre altså også oppe ved os. Og der griner man ikke ad hinanden. Der er plads til at man kan sige tingene på mange måder.” (Informant 4, 2017, s. 14)

Trygheden fordrer således faglig inklusion af eleverne i modtagelsesklasser ud fra definitionen af faglig inklusion som elevens oplevelse af at være bidragyder i undervisningen (Alenkær, 2008b, s. 21).

Udover trygheden, som altså faciliterer både social og faglig inklusion, gav en lærer et par andre eksempler, hvor elever kan ses som bidragydere i undervisningen. Det ene var når en elev kunne hjælpe en anden elev med samme modersmål gennem oversættelser eller forklaringer, og det andet var når en elev, som havde været i modtagelsesklassen et stykke tid kunne hjælpe en ny elev med at forstå noget (Informant 2, 2017, s. 17; Informant 4, 2017, s. 13, 17). Her er det altså noget, der er særligt for modtagelsesklassen – henholdsvis at elever og lærere ikke har samme modersmål mens nogle elever somme tider har, og dét at der med jævne mellemrum kommer nye elever ind i klassen hele skoleåret igennem – som gør det muligt for eleverne at være faglige bidragydere på en måde, som de samme elever ikke ville være det i en almenklasse. I den henseende kan modtagelsesklassens særlige vilkår siges at skabe betingelser for en faglig inklusion af modtagelseselever i det lille fællesskab, som udgøres af modtagelsesklassen selv.

I tillæg til de ovenstående eksempler, som kan tolkes som henholdsvis social og faglig inklusion, italesatte lærerne også en fællesskabsfølelse i modtagelsesklasserne og modtagelsesklasserne imellem. En lærer talte om glæden ved at finde fællesskab på tværs af elevernes mange forskellige sprog når der eksempelvis var et ord, som hed det samme eller noget lignende på alle elevernes modersmål:

”Og nogle gange siger de »AAAH, det er næsten pingvin«, tror jeg det hedder penuin på portugisisk og så sidder der en anden; »AAH, på makedonsk det hedder Panouan«, så får man med det samme, ej hvor er det sjovt, det er næsten det samme. Og det der med det synes de egentlig er rart nogle gange, ej hvor er det sjovt vi kommer fra så mange steder og så hedder det næsten det samme. Cement, fik vi en gang en lang

snak om (...) og det fandt vi ud af, jeg tror "cemento" hed det på italiensk. Og arabisk hed det faktisk også noget der mindede om, så alle var sådan nærmest et, det der med; »JA! Endelig har vi noget til fælles alle sammen«.» (Informant 4, 2017, s. 9).

Det interessante her er, at fællesskabsfølelsen beskrives som noget, der kommer på trods af forskelligheden – sproglige ligheder på trods af sproglige forskelle – men som også italesættes og således bliver tydeligere netop fordi den bliver fremhævet som ikke-selvfølgelig.

En anden lærer udtalte følgende om undervisningsforløb på tværs af M0, M1 og M2-klasser:

”Så det er faktisk rigtig dejligt at køre de forløb, at få lavet nogle ting sammen alle sammen. Plus at det giver også lidt mere sammenhold at »Okay, vi er en gruppe og vi er faktisk en stor gruppe hvis vi lægger alle klasserne sammen«. Sådan lidt fællesskabsfølelse.” (Informant 2, 2017, s. 8)

Citatet viser, hvordan fællesskabsfølelsen også her opstår på trods; fornemmelsen af at være en stor gruppe, at være mange, på trods af at modtagelsesklasserne er klasser med et relativt lille elevtal. Dette tyder på et fællesskab på tværs af klasserne, der – ligesom eksemplet med de sproglige ligheder i de mange sprogforskelle – der netop bygger på de særlige omstændigheder der gør sig gældende for modtagelsesklasser, her det lave elevtal, som er særligt for modtagelsesklasser i modsætning til almenklasserne.

I denne optik giver lærerne altså udtryk for at modtagelseseleverne er inkluderet i et fællesskab centreret omkring deres egen og de andre modtagelsesklasser.

I en inklusionsdiskurs, hvor inklusionen beror på individet som deltager i fællesskabet, kan der således detekteres to forskellige diskurser blandt lærerne på modtagelsesområdet; på den ene side tales der om det store fællesskab; skolen og det fællesskab, som består mellem almenklasserne, på den anden det lille fællesskab, der eksisterer i modtagerklasserne og modtagerklasserne imellem. Med afsæt i den socialkonstruktionistiske teori, knytter der sig – som det blev beskrevet i opgavens teoriafsnit – en række subjektpositioner til de fremherskende diskurser. I det følgende afsnit vil jeg derfor se nærmere på, hvordan modtagelseseleverne positioneres i forhold til diskurserne om henholdsvis det store og det lille fællesskab og hvordan disse er knyttet sammen.

Subjektpositioner for elever i modtagelsesklasser

Som belyst i ovenstående arbejder lærerne i modtagelsesklasser med to forskellige inklusionsdiskurser baseret i to forskellige fællesskaber, som fremstiller eleverne som henholdsvis inkluderet i det lille fællesskab og ikke-inkluderet i det store fællesskab.

Som Khawaja forklarer det, kan det siges at *"Hver diskurs med dens tilhørende bestemte form for sprogbrug, har (...) et begrænset antal subjekt positioner til rådighed, og subjektivering – dvs. dannelse af subjektet og følgelig selvet – kan kun finde sted i forhold til disse."* (Khawaja, 2005, s. 40).

Det betyder altså, at der i inklusionsdiskurserne knyttet til det store og det lille fællesskab er forskellige subjektpositioner tilgængelige for eleverne. I modtagelsesklasserne dannes de subjektpositioner, som eleverne positioneres i forhold til og som således også er afgørende for hvilke fællesskaber de kan inkluderes i og hvordan. Med dette udgangspunkt vil jeg først se på, hvordan eleverne italesættes i inklusionsdiskursen, der er fremherskende omkring det lille fællesskab, modtagelsesklassen.

I forhold til diskursen omkring modtagelsesklassen er det interessant, at lærerne generelt omtaler eleverne på mange forskellige måder og med hvad der umiddelbart kan synes som modstridende karakteristikker. Dette gælder på flere områder, eksempelvis sprogligt, hvor eleverne på den ene side beskrives som sprogligt svage idet de ikke kan eller ikke er stærke i dansk, men på den anden side som sprogligt stærke, fordi mange af dem taler flere sprog. Følgende citater, som stammer fra samme interview er eksemplariske for denne dobbelthed, som lærerne bruger omkring eleverne:

"(...) en 8. klasse, hvor man har modtaget modtagelseselever, ik, og de har jo det her sproglige efterslæb, sproglige udfordring, som jo kommer til at følge dem, ik."

"(...) selvfølgelig er det jo en kæmpe sproglig ressource at de har så mange sprog de kan bruge på kryds og på tværs(...)" (Informant 3, 2017, s. 1, 3)

Læreren italesætter altså den samme gruppe elever som sprogligt udfordrede og sprogligt ressourcestærke, hvilket var gennemgående for alle lærerne, der skiftevis italesatte modtagelseselever som henholdsvis sprogligt stærke og sprogligt svage i forskellige vendinger.

Det sproglige aspekt er imidlertid kun et af de områder, hvor lærerne synes at have mere end én forståelse af modtagelseseleverne. Et andet tema, der viste sig at rumme modsatrettede beskrivelser, var lærernes italesættelser af eleverne på den ene side som ofre for tragedier, på den anden side som 'overkommere' af tragedier.

Flere af informanterne omtalte modtagelseseleverne som børn, der på forskellig vis havde lidt afsavn og var i sorg, ofte med relation til historier om perioder med adskillelse fra eller tab af deres forældre (Informant 1, 2017, s. 6–7; Informant 2, 2017, s. 9–10; Informant 4, 2017, s. 6–7). I tillæg hertil blev eleverne omtalt som børn med et stort omsorgsbehov, og som børn af ressourcevige familier, som ofte lever under kummerlige forhold, eksempelvis som i nedenstående:

”Der er rigtig mange børn, hvor så er faren blevet skudt og har været udsat for nogle andre ting. Og der er nogle hårde historier. Så er der også bare de familier, som flytter herop fordi de vil ikke, for at få et bedre liv, altså. Vi har en rumænsk pige hvor moren har noget rengøringsjob her. Hun blev skilt fra sin mand og så er der jo ingen hjælp at hente i Rumænien, altså, så hun prøver lykken heroppe. Og det er også... så pigen hun kom, hun havde sådan et stort synligt hul på forsiden da hun kom, lugtede rigtig meget af røg og... det er også sådan et barn man bare har lyst til at tage med på en shoppingtur og bare give en ekstra krammer, altså. Plus at boligsituationen er også håbløs for rigtig mange børn. Så kan det være de bor på et eller andet lille værelse sammen med deres mor eller deres andre søskende (...)” (Informant 2, 2017, s. 10)

Citatet fremstiller, isoleret set, modtagelseselever som nogle 'stakler' og selvom andre lærere kom med lignende fortællinger, så er det interessant at sådanne udtalelser altid blev fulgt af en udtalelse, der helt modsat fremstillede eleverne som stærke og dygtige børn med masser af ressourcer, som eksempelvis denne:

”(...) det er jo ikke fordi de sådan alle sammen er nogle sølle stakler fordi det er jo også, det er børn også med mega mange ressourcer, synes jeg jo også. Bare fordi, det er virkelig vigtigt at slå fast at det er ikke alle sammen sådan nogle små stakler og vi behandler dem heller ikke som nogle små stakler, fordi det er jo også børn der kan rigtig meget. Og som også er vant til at have øjne og ørerne med sig og skulle måske nogle gange overleve i noget og det kan altså også give dem noget power med sig. Og vi har også nogle skønne vidunderlige velfungerende børn.” (Informant 4, 2017, s. 7–8)

At lærernes udtalelser umiddelbart forekommer ambivalente betyder ikke, at de ikke mener, hvad de siger, men tværtimod at de bevidst ikke lægger sig fast på en ensidig fremstilling af elever i modtagelsesklasser. En informant fortalte også om et undervisningsforløb, hvor eleverne skulle holde nytårstaler om deres vej til Danmark, for at give dem mulighed for at fortælle deres egen historie fordi *”(...)der er mange, der gerne vil sætte ord på deres historier for dem, men der er virkelig meget empowerment i at lade dem gøre det selv.” (Informant 1, 2017, s. 9).*

For lærerne er der altså en bevidsthed omkring ikke at fremstille elever i modtagelsesklasser som en ensartet gruppe og eleverne italesættes både som ambitiøse, taknemmelige, indelukkede, udadvendte, frække, artige, charmerende, dygtige, udfordrede, skarpe, nysgerrige, tilpasningsdygtige, observante, rytmiske, atletiske, kreative og meget andet.

Ifølge Iben Jensen *”(...) kan man sige, at de tilbud om positioner, som man giver eleverne, vil være bestemt af, hvordan eleverne kategoriseres.” (2009, s. 127).* De mange forskelligartede beskrivelser af eleverne, som lærerne giver, er med til at brede kategorien ”modtagelselev” ud, hvorved der tilgængeliggøres en lang række forskellige subjektpositioner i relation til den diskurs, der blandt lærerne er fremherskende

omkring modtagelsesklassen. Eleverne får i modtagelsesklassen således mulighed for at positionere sig i forhold til flere forskellige subjektpositioner med udgangspunkt i lærernes italesættelser.

I forhold til den anden inklusionsdiskurs, som er bygget op omkring det store fællesskab i skolen og almenklasserne, italesætter lærerne imidlertid modtagelseseleverne anderledes.

Mens en lærer pointerede at i modtagelsesklassen *"(...) gjorde vi meget ud af sådan ligesom at embrace dét, de kom med, altså. (...) altså det der med at anerkende at alt det de kommer med er værdifuldt selvom at vi nu er i en helt anden kontekst."* (Informant 1, 2017, s. 10), så er der i diskursen omkring det store fællesskab fokus på at det i konteksten af almenklasserne er noget ganske andet, der betragtes som værdifuldt. I forhold til diskursen omkring det store fællesskab omtales alle modtagelseseleverne som børn, der mangler noget for at kunne blive inkluderet. Det de mangler, er det som de skal lære eller udvikle i modtagelsesklassen, nemlig basisdansk og "alt det andet", som kort blev berørt tidligere i opgaven (Se citat af Informant 4, opgavens s. 14). Dette andet, som af lærerne betragtes som essentielt for modtagelseseleverne for at de kan indtage en subjektposition, der kan inkluderes i det store fællesskab, handler om det, som almeneleverne har og ved, men som modtagelseseleverne endnu ikke har eller ved – nemlig "hvordan man går i skole i Danmark".

Når lærerne positionerer eleverne i forhold til diskursen om det store fællesskab er det oftest i modsætning til almeneleverne og fokus er på dét, som modtagelseseleverne mangler, på hvordan de er forskellige fra almeneleverne.

En af de ting, som lærerne lægger vægt på at modtagelseselever skal lære, er at være sociale udenfor undervisningen:

"Fordi mange kommer fra et skolesystem, det, så lærer man og man skriver og så er det det. Men vores, især når de er små, der, meget af vores skole det handler jo om at socialisere sig, lære de andre at kende, kunne noget sammen, kunne noget sammen efter skole, gå til noget. Alt sådan noget, hele den del. Og det er ikke noget som man naturligt.... Fordi de kender det ikke." (Informant 4, 2017, s. 3).

Flere lærere beskrev hvordan de opfordrede modtagelseseleverne til og hjalp dem med at blive tilmeldt forskellige fritidsaktiviteter, at "gå til noget" (Informant 1, 2017, s. 7; Informant 3, 2017, s. 5) og for de yngre børn lægges der vægt på vigtigheden af at få modtagelseseleverne i fritidshjem (Informant 4, 2017, s. 9, 15–16), fordi dette ikke var noget eleverne kendte til eller var vant til på forhånd.

Noget andet der, ifølge diskursen som lærerne trækker på, er nødvendigt for at være inkluderet som almenelev, men som modtagelseselever endnu ikke har, er evnen til at tænke abstrakt eller selvstændigt, samarbejde i grupper, tale om følelser, være frække, stille spørgsmål og bede læreren om hjælp (Informant

2, 2017, s. 12; Informant 3, 2017, s. 8; Informant 4, 2017, s. 4, 12, 15). Disse egenskaber er eksempler på det, der blandt lærerne blev set som "måden man går i skole på i Danmark", men som modtagelseseleverne som følge af deres baggrund i en anden skolegang, ikke nødvendigvis besad:

"(...) [Modtagelseseleverne] er jo ikke sådan vant til at tænke sådan abstrakt, men er vant til et skolesystem, hvor der er facit på alt, hvor man ikke nødvendigvis skal tænke kreativt eller abstrakt. Det er også en god udfordring." (Informant 3, 2017, s. 8)

Med lærernes italesættelser formes subjektpositionen "almenelev" altså på baggrund af nogle særlige skoleegenskaber, som er karakteristiske for det danske skolesystem. I tillæg hertil kommer en fælles referenceramme, som modtagelseseleverne skal lære for at kunne positionere sig som almenelever, der er bidragydere og dermed inkluderede i det store fællesskab omkring almenklasserne:

"Hvor de her børn de ved jo ingenting om det her. Og det har jo også noget at gøre med det her at være dansk, man kender børnesange og man kender til Pippi Langstrømpe og Emil fra Lønneberg (...) Det er sådan nogle ting vi lærer dem i modtagerklasserne, der har vi jo emne om Pippi Langstrømpe og Emil og altså sådan nogle ting, som vi ved, okay, hvis I ikke kender dem, så kommer I til at skinne igennem oppe i [almen]klassen fordi alle danske børn kender Pippi Langstrømpe." (Informant 2, 2017, s. 12)

Citatet eksemplificerer hvordan der er visse ting, som lærerne mener at almeneleverne kan og ved, men som modtagelseseleverne ikke ved og er nødt til at lære for ikke "at skinne igennem" eller være ekskluderet fra almenklassen.

Når eleverne positioneres indenfor inklusionsdiskursen tilknyttet det store fællesskab er det således til en mere snæver subjektposition, idet det ikke, som i modtagelsesklasserne, er alt det forskellige eleverne kommer med, der ses som værdifuldt, men derimod det, som almenelever gør og ved – det være sig at gå til noget, have legeaftaler, tale om følelser, være frække, tænke abstrakt og kende til Pippi og Emil – der er afgørende for inklusionen.

Indenfor dette perspektiv kan man altså argumentere for, at der til inklusionsdiskursen om det lille fællesskab i modtagelsesklassen er flere tilgængelige subjektpositioner fordi modtagelseseleverne italesættes ud fra alt det de *er*, mens der i inklusionsdiskursen om det store fællesskab i skolen er færre tilgængelige subjektpositioner fordi modtagelseseleverne italesættes ud fra alt det de *ikke* er.

Konklusion

Nærværende opgave har undersøgt hvilke inklusionsdiskurser lærere i modtagelsesklasser trækker på i deres italesættelser af modtagelsesklasserne, samt hvilke subjektpositioner, som herigennem tilgængeliggøres for modtagelseseleverne.

Med udgangspunkt i Alenkærs forståelse af inklusion som grundlag for en inklusionsdiskurs og et socialkonstruktivistisk perspektiv på identitetsudvikling, hvor diskursen bliver afgørende for de subjektpositioner, som individer positioneres i forhold til, blev datamaterialet i form af interviews med modtagelsesklasselærere analyseret.

På et organiseringsniveau kan modtagelsesklasserne ses som en form for eksklusion inden for skolens rammer idet modtagelseseleverne i lighed med specialklasser undervises i fysisk adskilte klasser, men det midlertidige aspekt af elevernes placering i modtagelsesklasser samt lærernes forståelse af modtagelsesklasserne som elevernes vej ind i almenklasserne, indikerer at modtagelsesklasserne også kan ses som et middel til inklusion. I relation til definitionen af inklusion som eleven som social og faglig bidragyder til fællesskabet, blev det i analysen fremvist, at der i lærernes italesættelser omkring modtagelsesklasser kan detekteres to forskellige fællesskaber med hver deres tilhørende inklusionsdiskurs. I inklusionsdiskursen omkring det store fællesskab i skolen og almenklasserne ses modtagelseseleverne *ikke* som inkluderet, mens de derimod ses som inkluderede i det lille fællesskab, der udgøres af modtagelsesklasserne.

Til de to forskellige inklusionsdiskurser knytter der sig endvidere forskellige subjektpositioner, som eleverne positioneres i forhold til. Her blev det konstateret at de subjektpositioner, som knytter sig til inklusionsdiskursen om det lille fællesskab, dels var flere og dels fordrede inklusion af alle elever fordi eleverne her italesattes på mange forskellige måder og subjektpositionerne opbyggedes omkring egenskaber, som eleverne besad. I modsætning hertil var subjektpositionerne knyttet til det store fællesskab snævrere defineret og opbygget omkring egenskaber, som modtagelseseleverne *ikke* besad, hvorfor de således ikke var inkluderet i fællesskabet.

På baggrund heraf kan det konkluderes at eleverne i modtagelsesklasser på én og samme tid er inkluderet og ekskluderet i en skolekontekst, da der eksisterer to parallelle inklusionsdiskurser, som lærerne trækker på i deres italesættelse af eleverne. Idet inklusionsdiskursen omkring modtagelsesklasserne tager udgangspunkt i elevernes forskellighed, tilgængeliggøres en lang række subjektpositioner, som eleverne kan positioneres i forhold til for at være inkluderet i fællesskabet. I modsætning hertil er den subjektposition, som kan inkluderes i det store fællesskab i almenklasserne, baseret på egenskaber eller viden, som de nyankomne elever endnu ikke besidder, men må tilegne sig i modtagelsesklassen.

Perspektivering og handleforslag

Modtagelsesområdet og strukturering af basisundervisning for nyankomne elever er som sagt et meget debatteret emne i Danmark i disse år, men som beskrevet i opgavens forskningsoversigt er forskningen på området meget begrænset. Mens formålet med basisundervisningen og modtagelsesklasser officielt er at lære de nyankomne elever tilstrækkeligt dansk til at de kan deltage i almenundervisningen, så er der, som det også er blevet belyst i denne opgave, også sociale aspekter at tage højde for i overvejelser omkring modtagelsesklasser.

Opgavens socialkonstruktionistiske fokus på inklusionsdiskurser på modtagelsesområdet og positionering af modtagelseselever giver et indblik i nogle af de perspektiver, der bør undersøges nærmere med henblik på en bedre forståelse af modtagelsesklassernes betydning for elevernes identitetsudvikling.

I lyset af opgavens fund vil jeg plædere for at der udvikles mere viden om de sociale aspekter af de forskellige struktureringer af basisundervisning samt hvordan disse influerer ikke alene på elevernes faglige, men også sociale udvikling. I forlængelse heraf vil det også være relevant at undersøge om en direkte integration af nyankomne elever i almentilbuddet, som flere kommuner nu har valgt at implementere, styrker inklusionen eller risikerer at resultere i eksklusion af eleverne indenfor klassens rammer.

Da undersøgelsesdesignet i dette projekt af etiske og pragmatiske årsager har afsæt i lærernes forståelser omkring modtagelsesklasser og deres italesættelser af eleverne, er det således en ensidig undersøgelse, der ikke inddrager elevernes eget perspektiv på deres oplevelse af inklusion eller mangel på samme. Dette er naturligvis også et vigtigt perspektiv, som bør inddrages i videre forskning på området.

Med den socialkonstruktionistiske teori, der betragter identitetsudvikling som et relationelt fænomen, hvor selvet konstrueres og ændres i forskellige sociale kontekster, er lærerens opfattelser af eleverne imidlertid også influerende på elevens udvikling. Således kan denne opgave – til trods for sit relativt snævert afgrænsede fokus – forhåbentlig bidrage til et indblik i hvordan modtagelsesklasser påvirker de nyankomne elevers udvikling i den danske folkeskole.

Referencer

- Aisinger, P. (2016a, marts 8). Lærerne i modtageklasser mangler uddannelse og støtte - Folkeskolen.dk.
Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.folkeskolen.dk/583235/laererne-i-modtageklasser-mangler-uddannelse-og-stoette-uddannelse-og-stoette->
- Aisinger, P. (2016b, marts 14). Konsulentstøtte på vej til lærerne i modtageklasser - Folkeskolen.dk. Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.folkeskolen.dk/583240/konsulentstoette-paa-vej-til-laererne-i-modtageklasser>
- Aisinger, P. (2016c, marts 18). England afskaffede modtageklasser for 30 år siden - Folkeskolen.dk. Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.folkeskolen.dk/584057/england-afskaffede-modtageklasser-for-30-aar-siden>
- Alenkær, R. (2008a). Kapitel 8 - Skolen som inkluderende organisation. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole : en grundbog* (s. 183–206). Kbh.: Frydenlund.
- Alenkær, R. (2008b). Prolog - Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole : en grundbog* (s. 13–26). Kbh.: Frydenlund.
- Alenkær, R. (2009). At inkludere eller ikke at inkludere; ja det er spørgsmålet. *Skolestart*, 39(2), 7–10.
- Bangild, C. (2016, november 17). Nyankomne flygtningebørn må ikke druknes i sprog - Folkeskolen.dk.
Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.folkeskolen.dk/596502/nyankomne-flygtningeboern-maa-ikke-druknes-i-sprog>
- Bangild, C., & Trier, M. B. (2016, august 25). Flere kommuner dropper modtageklasser - Folkeskolen.dk.
Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.folkeskolen.dk/592077/flere-kommuner-dropper-modtageklasser>
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje : observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udg.). Århus: Klim.
- Burhøj, P. (2017, marts 11). København laver en "halv Hørsholm": Flygtningebørn skal direkte i folkeskole. *Berlingske*, s. 32.

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016a). *Basisundervisning for tosprogede elever : kvalitativ kortlægning af praksis i 20 kommuner*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/projekter/2015/basisundervisning-for-tosprogede-elever-i-modtagelsesklasser/hent-rapporten-her/basisundervisning-for-tosprogede-elever.-kvalitativ-kortlaegning-af-praksis-i-20-kommuner/download>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016b). *Basisundervisning i dansk som andetsprog på seks skoler*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet fra <https://www.eva.dk/projekter/2015/basisundervisning-for-tosprogede-elever-i-modtagelsesklasser/hent-rapporten-her/basisundervisning-i-dansk-som-andetsprog-pa-seks-skoler/download>
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation, a guide for fieldworkers*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Figueiredo, S., Martins, M. A., & da Silva, C. F. (2016). Second Language Education Context and Home Language Effect: Language Dissimilarities and Variation in Immigrant Students' Outcomes. *International Journal of Multilingualism*, 13(2), 184–212.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1079204>
- Fu, J. (2013). *Teaching for Diversity: Addressing Diversity Issues in Responsive ESL Instruction*. ProQuest LLC.
- Haslebo, G., & Lund, G. E. (2014). Bogens erkendelsesteoretiske grundlag: Socialkonstruktionisme. I *Relationsudvikling i skolen* (s. 203–214). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Informant 1. (2017, marts 10). Interview 1.
- Informant 2. (2017, marts 13). Interview 2.
- Informant 3. (2017, marts 21). Interview 3.
- Informant 4. (2017, april 25). Interview 4.
- Jensen, I. (2009). Kategorier skaber positioneringer. I E. Jensen & O. Løw (Red.), *Klasseledelse : nye forståelser og handlemuligheder* (s. 114–131). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Khawaja, I. (2005). Det selvkonstruerende menneske. *Nordiske udkast*, 33(1), 35–59.

- Kofoed, S. P. (2016, februar 11). Flygtningebørn i Hørsholm springer modtageklassen over | Nyheder | DR.
Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.dr.dk/nyheder/indland/flygtningeboern-i-hoersholm-springer-modtageklassen-over>
- Kristjansdottir, B., & Perez, S. J. (2016). Nyankomne børn og unge i det danske uddannelsessystem.
Nordand, 11(2), 35–63.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Kapitel 6. Tematisering og design af en interviewundersøgelse. I
Interview : introduktion til et håndværk (2. udg., s. 119–142). Kbh.: Hans Reitzel.
- Københavns Kommune. (u.å.). Modtagelsesklasser. Hentet 11. maj 2017, fra
<http://www.kk.dk/artikel/modtagelsesklasser>
- Li, J. (2010). 'My home and my school': examining immigrant adolescent narratives from the critical
sociocultural perspective. *Race Ethnicity and Education, 13(1)*, 119–137.
<https://doi.org/10.1080/13613320903550154>
- Lindholm-Leary, K. (2014). Bilingual and Biliteracy Skills in Young Spanish-Speaking Low-SES Children:
Impact of Instructional Language and Primary Language Proficiency. *International Journal of
Bilingual Education and Bilingualism, 17(2)*, 144–159.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866625>
- Løw, O., & Skibsted, E. (Red.). (2012). *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Malsbary, C. B., & Appelgate, M. H. (2016). Working Downstream: A Beginning EL Teacher Negotiating
Policy and Practice. *Language Policy, 15(1)*, 27–47. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9347-6>
- McCafferty, S. G., & Rosborough, A. (2014). Gesture as a Private Form of Communication During Lessons in
an ESL-Designated Elementary Classroom: A Sociocultural Perspective. *TESOL Journal, 5(2)*, 225–
246. <https://doi.org/10.1002/tesj.104>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som
andetsprog, Pub. L. No. BEK nr 1053 (2016). Hentet fra
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=183352>

- Muschinsky, L. J., & Mottelson, M. (2017). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Mylov, P. (2010). Socialkonstruktionisme. I J. Bjerg & M. Agervold (Red.), *Gads psykologileksikon* (3. udg., s. 643–645). Kbh.: Gad.
- Pappamihel, N. E. (2001). Moving From the ESL Classroom into the Mainstream: An Investigation of English Language Anxiety in Mexican Girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1–2), 31–38.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162783>
- Peng, P.-C. (2009). On Transnational Curriculum: Symbols, Languages, and Arrangements in an Educational Space. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 45(3), 300–318.
- Rambøll. (2015). *Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever : rapport : til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling*. Rambøll. Hentet fra <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF16/Jan/160113-Litteraturstudie-modtagelsestilbud-for-nyankomne-elever.ashx>
- Ritzau. (2016, august 8). Flygtningebørn sendes direkte i danske folkeskoleklasser | Information. *Information*. Hentet fra <https://www.information.dk/telegram/2016/08/flygtningeboern-sendes-direkte-danske-folkeskoleklasser>
- Seaman, A. A. (2000). Evaluating an Innovative Elementary ESL Program. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=ED444386>
- Skaaning, J. (2016, januar 20). Flygtningebørn skal i skole: Stor stigning i modtageklasser. Hentet 11. maj 2017, fra <https://www.dr.dk/nyheder/indland/flygtningeboern-skal-i-skole-stor-stigning-i-modtageklasser>
- Soltero-Gonzalez, L. (2008). The Hybrid Literacy Practices of Young Immigrant Children: Lessons Learned from an English-Only Preschool Classroom. *Bilingual Research Journal*, 31, 75–93.

Spradley, J. P. (1979). Step Four. Asking Descriptive Questions. I *The ethnographic interview* (s. 78–91).

Belmont, Calif: Wadsworth.

Tsai, J. H.-C. (2006). Xenophobia, Ethnic Community, and Immigrant Youths' Friendship Network Formation.

Adolescence (San Diego): An International Quarterly Devoted to the Physiological, Psychological, Psychiatric, Sociological, and Educational Aspects of the Second Decade of Human Life, 41(162), 285–298.

Undervisningsministeriet. (u.å.). Om inklusion | EMU Danmarks læringsportal. Hentet 14. april 2016, fra

<http://www.emu.dk/modul/om-inklusion>

Bilag 1 – Redegørelse for systematisk litteratursøgning

For at kortlægge eksisterende forskning på området har jeg foretaget en systematisk litteratursøgning i to udvalgte internationale databaser; ERIC (Educational Resources Information Center), som er en meget stor database med ca. 1,5 mio. hovedsageligt engelsksprogede poster indenfor uddannelse og pædagogik, samt Idunn, som er en nordisk tidsskriftdatabase med adgang til omkring 26000 artikler fra 60 forskellige tidsskrifter på et tværfagligt område.

De to databaser er valgt til at supplere hinanden idet ERIC er en bredt dækkende database, som både indeholder ikke-forlagsudgivet litteratur, som eksempelvis rapporter og papers, men hovedsageligt har indhold på engelsk eller med engelsk abstract, mens Idunn indeholder fuldtekstartikler fra de nordiske lande på både norsk, svensk, dansk og engelsk.

I ERIC er der foretaget en systematisk litteratursøgning med bloksøgning og kombination af de boolske operatører AND, OR og NOT. Den eksakte søgehistorik kan ses i det følgende. Da begrebet 'modtagelsesklasse' er et dansk begreb, som dels varierer indenfor det danske sprog (Modtagelsesklasse, modtageklasse, modtagerklasse og –hold), men også dækker over et særligt struktureret undervisningstilbud, er der på engelsk søgt indenfor et bredere felt med en række relaterede begreber. Det samme gør sig gældende i forhold til målgruppen, hvor der er søgt med flere synonyme eller beslægtede termer. Søgetermerne kan ses i nedenstående skema. Som det fremgår af søgehistorikken nedenfor, er termerne kombineret i bloksøgning og efterfølgende indskrænket ved brug af NOT for at udelukke litteratur om voksne og high school, college eller videregående uddannelser, men inkludere børn eller elever i alderen 5-17 år, svarende til den danske folkeskolealder. Søgningen blev yderligere indskrænket til kun at inkludere poster med udgivelse fra år 2000 og frem.

Søgningen resulterede i 104 referencer, som blev screenet på baggrund af titel og /eller abstract eller information tilgængelig i databasen, hvorefter 91 blev frasorteret og 13 udvalgt til videre undersøgelse. Eksklusionskriterier for udvælgelsen bestod i at der ikke var tale om forskning omhandlende børn, undervisning eller lærere; at der ikke var tale om elever i folkeskolealderen; at der ikke var tale om nyankomne; at der ikke var tale om forskning – det være sig kvalitativ eller kvantitativ; at der ikke var tale om publiceringer fra før årtusindskiftet; at publiceringen ikke var på engelsk, dansk, svensk eller norsk.

Søgetermer og kombinationer

Blok 1, Målgruppe	Blok 2, Organiseringsform	Blok 3, Indskrænkingsfaktorer
<ul style="list-style-type: none"> - Refugee (refugees) - Refugee child (refugee children) - Fugitive (fugitives) - Asylum child (asylum children) - Asylum seeker child (asylum seeker children) - Immigrant (immigrants) - Immigrant child (immigrant children) - Newly arrived - Newly-arrived - Newly arrived immigrant (newly arrived immigrants) - Newly-arrived immigrant (newlyarrived immigrants) - Newcomer - Newcomers 	<div style="text-align: center; border: 1px solid green; width: fit-content; margin: 0 auto; padding: 5px;">AND</div> <ul style="list-style-type: none"> - Reception class - Reception classes - Education for young immigrants - ESL class (ESL classes) - English as a Second Language class (classes) - ESL program (ESL programs) - English as a Second Language program (programs) - ESL course (ESL courses) - English as a Second Language course (courses) 	<div style="text-align: center; border: 1px solid green; width: fit-content; margin: 0 auto; padding: 5px;">NOT</div> <ul style="list-style-type: none"> - Adult education - High school - College

Søgehistorik

6/4/2017

Print Search History: EBSCOhost



Thursday, April 06, 2017 5:32:16 AM

#	Query	Limiters/Expanders	Last Run Via	Results
S8	(S1 AND S2) NOT adult education NOT high school NOT college	Limiters - Date Published: 20000101-20161231 Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	104
S7	(S1 AND S2) NOT adult education NOT high school	Limiters - Date Published: 20000101-20161231 Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	144
S6	(S1 AND S2) NOT adult education	Limiters - Date Published: 20000101-20161231 Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	185
S5	S1 AND S2	Limiters - Date Published: 20000101-20161231 Narrow by Language: - english Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	248
S4	S1 AND S2	Limiters - Date Published: 20000101-20161231 Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	248
S3	S1 AND S2	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	852
S2	reception class* OR education for young immigrants OR ESL class* OR English as a second language class* OR English as a second language program* OR ESL program* OR ESL course* OR English as a second language course*	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	6,320

<http://web.a.ebscohost.com.ez-jmik.statsbiblioteket.dk:2048/ehost/searchhistory/PrintSearchHistory?sid=4ed39439-733c-471e-9b34-75f0049e6560%40sess...> 1/2

6/4/2017

Print Search History: EBSCOhost

S1	refugee* OR refugee child* OR fugitive* OR asylum child* OR asylum seeker child* OR immigrant* OR immigrant child* OR newly arrived OR newly-arrived OR newly arrived immigrant* OR newly-arrived immigrant* OR newcomer*	Search modes - Boolean/Phrase	Interface - EBSCOhost Research Databases Search Screen - Advanced Search Database - ERIC	16,724
----	---	----------------------------------	--	--------

Bilag 2 - Interviewguides

Interviewguide A

- Spørg om det er i orden at optage
- Forklar hvem jeg er, hvad projektet går ud på og hvordan det skal formidles
- Jeg har en række spørgsmål, som jeg tager udgangspunkt i, men det kan godt være vi ender med at komme ned ad nogle andre veje. Du må gerne sige alt hvad der falder dig ind eller supplere med hvad du synes.
- Har du nogle spørgsmål inden vi går i gang?

Hvad er en modtagerklasse? – hvordan ville du forklare det for én, der aldrig har hørt ordet før?

Hvilke børn kommer i modtagerklasser? Hvorfor?

Hvad gør modtagerklassen for eleverne?

Hvad er udfordringerne ved arbejdet i modtagerklasser?

Indvandrerbørn/flygtningebørn

Overgange fra modtagerklasse til almindelig klasse

 hvor længe er man i modtagerklasse?

 hvordan foregår overgangen?

 Hvilke udfordringer er der ved det?

Lærere i modtagerklasser

 hvad kræver det at være lærer i en modtagerklasse?

 hvordan adskiller arbejdet som lærer i modtagerklasse sig fra lærerarbejdet i almindelige

klasser?

- Afrunding
- Tusind tak for din tid
- Må jeg kontakte dig igen, hvis det bliver nødvendigt?

Interviewguide B

- Spørg om det er i orden at optage
- Forklar hvem jeg er, hvad projektet går ud på og hvordan det skal formidles
- Jeg har en række spørgsmål, som jeg tager udgangspunkt i, men det kan godt være vi ender med at komme ned ad nogle andre veje. Du må gerne sige alt hvad der falder dig ind eller supplere med hvad du synes.
- Har du nogle spørgsmål inden vi går i gang?

Hvad er en modtagerklasse? – hvordan ville du forklare det for én, der aldrig har hørt ordet før?

Hvad er det for elever, der er i modtagerklase?

Hvad synes du er modtagerklassens vigtigste opgave?

Hvad skal eleverne lære i modtagerklassen?

Hvilke udfordringer er der i og med modtagelsesklasser?

Hvornår og hvordan foregår overgangen fra modtagelsesklasse til almen klasse?

Hvad betyder det for eleverne at være i en modtagerklasse?

Hvordan arbejder du/I med elevernes identitetsudvikling?

- Afrunding
- Tusind tak for din tid
- Må jeg kontakte dig igen, hvis det bliver nødvendigt?