
OVERGANGEN FRA MODTAGEKLASSE TIL ALMINDELIG KLASSE

BACHELORPROJEKT 2018

SIDSEL MEJLVANG PEDERSEN

Studienummer: 221857

VIA University College Aarhus

Vejledere: Benny Bang Carlsen & Tina Duedahl

Fag: Dansk

Anslag: 64.996



Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	3
1.1. Problemformulering	3
1.2. Læsevejledning.....	3
2. Begrebsafklaring.....	4
2.1. En almindelig klasse.....	4
2.2. Tosprogede elever	4
3. En hermeneutisk-fænomenologisk tilgang	5
3.1. Fænomenologi	5
3.2. Det kvalitative interview – transparens og gyldighed	5
3.3. Hermeneutik	6
3.4. Afgrænsning	7
4. Et teoretisk udgangspunkt	7
4.1. Stilladsering og udfordringer.....	7
4.2. Fire interagerende komponenters betydning for andetsprogstilegnelsen	8
4.3. Et kvalitativt perspektiv på inklusion	9
4.4. Spændingsfelter til videre undersøgelse	9
5. Analyse og vurdering: Inklusion i et fysisk, fagligt og socialt fællesskab	10
5.1. Yana og Amida – de nye piger i klassen	10
5.2. Fysisk inklusion.....	10
5.3. Akademisk inklusion – Amida og alle fagene.....	11
5.3.1. Amida og Yanas oplevelser vurderet ud fra Folke og Thomas & Colliers forskning	13
5.3.2. ”Jeg har simpelthen ikke tid” - dansklærerens didaktik	15
5.3.3. Opsummering	17
5.4 Social inklusion	17
5.4.1. Modersmål som pejlemærke for anderledeshed	18
5.4.2. Frikvarter på Kvisten	19
5.4.3. ”Hvis der ikke er nogen tilbage, arbejder jeg selv”	20
5.4.4. Vurdering af lærerens sociale støtte	21
5.4.5. Opsummering	22
5.5. Inklusion ud fra en dansk norm	22
6. Konklusion	24
7. Perspektiver	25
7.1. Sprogbasert undervisning – et handleperspektiv	26

8. Litteraturliste	28
9. Bilag	31
9.1. Bilag A, Uddrag af interview med Yana 14/3-2018.....	31
9.2. Bilag B, Uddrag af interview med Amida 19/3-2018.....	33
9.3. Bilag C, Uddrag af interview med Bo, Amidas dansklærer 19/3-2018.....	38
9.4. Bilag D, Uddrag af interview med Simon, Yanas dansklærer 14/3-2018	40
9.5. Bilag E, Uddrag af interview med Pia, modtageklasselærer 14/3-2018.....	41
9.6. Bilag F, At finde sproget i et emne.....	43

1. Indledning

Tal fra Danmarks Statistik (2018) afslører, at der fra første kvartal af 2008 til første kvartal af 2018 har været en stor udvikling i Danmark i antallet af tosprogede børn i alderen 5-15år. I første kvartal af 2008 var der 68.372 børn af indvandrere og efterkommere i Danmark. Dette tal var i første kvartal af 2018 steget til 81.098. På blot ti år er der altså sket en stigning på næsten 19%. Disse børn skal integreres i den danske folkeskole og bliver det på forskellig vis. Nogle børn placeres direkte i den almindelige folkeskoleklasse, mens andre kommer i såkaldte modtageklasser, hvor de må være en begrænset tid, før de efterfølgende udsluses til almindelige klasser. Med den store flygtningestrøm især fra Syrien i de senere år er presset på folkeskolen altså vokset.

På trods af den store stigning i antallet af børn fra både vestlige og ikke-vestlige lande, og den heraf større andel af elever, der gennemgår en udslusning fra modtageklasse til almindelig klasse, argumenterer Jenny Nilsson Folke (2017) i sin ph.d.-afhandling fra Stockholm Universitet for, at forskningen omkring overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse er meget begrænset. Folke efterlyser mere forskning og især undersøgelser, der giver indsigt i de implicerede elevers oplevelse af overgangen. Dette er, hvad jeg agter at gøre. Derfor er emnet for dette bachelorprojekt særdeles relevant.

1.1. Problemformulering

I tilknytning hertil ønsker jeg ud fra to konkrete cases på to skoler i Aarhus Kommune at undersøge, hvordan overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse er. Dette gøres ud fra følgende spørgsmål:

Hvilke udfordringer synes gældende for udslusede elever i et kvalitativt inklusionsperspektiv, og hvilke faglige og sociale tiltag tilrettelægges og gennemføres i danskundervisningen med fokus på udslusede elevers skolesucces?

1.2. Læsevejledning

Først vil jeg i afsnit 2 afklare, hvad jeg mener, når jeg bruger begreberne "almindelig klasse" og "tosprogede elever". Dernæst vil jeg i afsnit 3 begrunde, hvordan jeg har benyttet en hermeneutisk-fænomenologisk metode. I afsnit 4 vil jeg efterfølgende redegøre for Gibbons forståelse af stilladsering, Marianis model over læringszoner, Thomas og Colliers komponenter for flersprogede elevers skolesucces og Alenkærs kvalitative inklusion. I afsnit 5 vil jeg starte med at præsentere mine

caseelever. Derefter vil jeg anvende Alenkærs kvalitative inklusion som ramme for en analyse af min empiri gennem teorien og slutteligt vurdere mine fund i lyset af bl.a. Folkes forskning. I afsnit 6 vil jeg ud fra projektets problemformulering, teori og empiri fremlægge min konklusion for til sidst i afsnit 7 at udstikke nogle handleperspektiver.

2. Begrebsafklaring

2.1. En almindelig klasse

Titlen på dette bachelorprojekt er "Fra modtageklasse til almindelig klasse". En titel, hvori der implicit er en normativ vurdering af, at såfremt klasserne i folkeskolen er "almindelige", må modtageklasserne og eleverne heri være unormale. Ikke desto mindre er "almindelige klasser" de ord, der bruges flere steder, når modtageklassens udslusning af eleverne beskrives. Dette ses bl.a. i Vejledningen for faget dansk som andetsprog – basis, hvor der står, at målet med basisundervisningen er at udvikle elevernes dansk, så "de kan deltage i undervisningen i en almindelig klasse..." (Larsen,2017, ¶ 3.1 Basisundervisning). Distinktionen italesættes også af eleverne selv, der benytter termen "rigtig" om den nye klasse (interview, bilag A), hvilket Folke også blev opmærksom på i sin afhandling (Nilsson Folke,2017,s.20). Derfor vil "almindelig klasse" blive anvendt i dette bachelorprojekt om de klasser, som eleverne udsluses til.

2.2. Tosprogede elever

I dette afsnit vil der blive redegjort for, for hvordan "tosprogede" og "flersprogede" elever forstås, når begreberne anvendes fremadrettet.

Betegnelsen *tosprogede elever* dækker over en heterogen flok elever; børn af flygtninge og indvandrere, børn af forældre, der skal arbejde i Danmark over en periode, børn af forældre, der skal studere i Danmark, familiesammenførte børn osv. Denne gruppe har umiddelbart kun det til fælles, at de alle har dansk som andetsprog. Der er ikke nogen entydig definition på *tosprogethed*, men eftersom dette projekt retter sig mod skolen, tages der afsæt i Undervisningsministeriets definition af *tosprogethed*, hvor tosprogede elever har "et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk." (Bonde,2016). Denne forståelse af tosprogethed er defineret ud fra oprindelseskriterier og vægtlægger den successive tosprogethed, der betegner situationen, hvor andetsproget først læres senere (Holm & Laursen,2010,s.26).

Dette projekt retter fokus mod tosprogede elever, der har været en del af basisundervisningen organiseret som modtageklasseundervisning inden for det sidste år, men som nu befinder sig i den almindelige undervisning.

I teoriafsnittet inddrages Thomas og Colliers (1997) forskning, der omhandler flersprogede skoleelever. *Flersprogede* refererer i denne situation til elever, der er både simultant og successive tosprogede.

3. En hermeneutisk-fænomenologisk tilgang

I dette afsnit vil jeg præsentere de metodiske overvejelser, der ligger til grund for bachelorprojektet. Dette er et forsøg på at gøre min fremgangsmåde og mine grundantagelser så transparente som muligt, hvilket er et af kvalitetskriterierne i kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2010b, s. 490). Med et hermeneutisk-fænomenologisk afsæt henter jeg min empiri fra observationer i henholdsvis DSA- og danskundervisning i den almindelige klasse og fem interviews med henholdsvis en modtageklasselærer, to dansklærere og to udslusede elever. Med interviewene ønsker jeg at undersøge fænomenet ”overgangen fra modtageklassen til den almindelige klasse”.

3.1. Fænomenologi

Den fænomenologiske metode benyttes, eftersom jeg finder det interessant at forstå og beskrive overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse, som den opleves af de subjektive aktører, især de udslusede elever og de modtagende dansklæreres. Dette ud fra en antagelse om, ”at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som.” (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 195). Fænomenologien sigter mod en reduktion for at nå en fordomsfri beskrivelse af fænomenerne (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 188). Jeg vil forsøge at undgå at projicere min egen forforståelse ind og undersøge fænomenet, som det italesættes af aktørerne og observeres i klasserne, så objektivt som muligt, om end jeg har den holdning, at alle mennesker til enhver tid har en forforståelse, hvilket vil blive uddybet under afsnittet om hermeneutik.

3.2. Det kvalitative interview – transparens og gyldighed

Det kvalitative interview anvendes som forskningsmetode, da det gennem udformede interviewspørgsmål giver adgang til interviewpersonernes oplevelse af fænomenet i deres livsverden. Det skal dog påpeges, at det ikke vil være muligt at forstå interviewpersonens oplevelse af fænomenet

til fulde, eftersom der fortælles om oplevelsen i en konstrueret samtalsituation, hvor interviewspørgsmålene til en vis grad sætter rammerne (Tanggaard & Brinkmann,2010a,s.31).

Interviewene foregik ude på skolerne og varede mellem 30 g 45 minutter. Med interviewpersonernes accept blev interviewene lydoptaget, så jeg kunne være så nærværende, empatisk og lyttende som muligt uden at skulle koncentrere mig om at skrive ned (Tanggaard & Brinkmann,2010a,s.33). Efterfølgende blev interviewene transskriberet i fuld længde, men kun udvalgte dele er vedlagt som bilag.

Interviewene blev alle udført semistruktureret ud fra tre forskellige interviewguides udformet på baggrund af Jenny Nilsson Folkes rapport fra 2017 og det hidtil benyttede Evaluerings- og udslusningsmateriale i Aarhus Kommune (2017). Grundet det semistrukturerede interviews form blev det undervejs muligt at forfølge de fortællinger, interviewpersonerne syntes mest optaget af (Tanggaard & Brinkmann,2010a,s.38). Interviewene giver et indblik i, hvordan fænomenet opleves af dem, der gennemlever det, men der er dog flere ting, som er væsentlige at holde sig for øje i forhold til empiriens gyldighed (Tanggaard & Brinkmann,2010b,s.490). Yana¹, den ene interviewperson, er blevet udpeget af modtageklasselæreren, Pia. Pia havde på forhånd introduceret Yana til, hvad der skulle ske, og hun fortalte mig, at Yana og hendes mor glædede sig rigtig meget. Hvad, Pia havde fortalt Yana, ved jeg ikke, men glæden var tydeligt afspejlet hos Yana, der mødte mig med et kæmpe smil og gennem hele interviewet forsøgte at overbevise mig om, at alt var ”fint” (interview, bilag A). I et forsøg på at undgå denne forhåndsforestilling af, hvad interviewet skal handle om, blev Amida, den anden elev, spurgt på dagen for interviewet, om hun ville tale med mig, der søgte en elev, som før havde gået i modtageklasse.

3.3. Hermeneutik

Som antydnet vil der i opgaven blive foretaget en analyse og fortolkning af aktørernes oplevelser, hvilket strider imod fænomenologiens hensigt om at beskrive fænomenernes væsen uden at forklare og analysere, men derimod tilføjer et hermeneutisk element (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010,s.205). I en hermeneutisk spiral forekommer en kontinuerlig proces frem og tilbage mellem del og helhed – forforståelse og forståelse – analyse og fortolkning (Kvale & Brinkmann,2015,s.275). Modsat fænomenologiens reduktion er hermeneutikken opmærksom på, at mennesker til enhver tid forstår og møder verden med baggrund i egen forforståelse. Derfor vigtigt som forsker at være bevidst om egen forforståelse. Som tidligere nævnt blev interviewguidesene udformet på baggrund af

¹ Navnene på elever, lærere og skoler er opdigtet.

forskelligt materiale, hvilket påvirkede min forforståelse af emnet. Empirien blev dog forsøgt indsamlet så objektivt som muligt. Efter indsamling af empiri kunne analysen begynde i en vekselvirkning mellem del og helhed – empiri og teori.

3.4. Afgrænsning

Dette bachelorprojekt omhandler overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse. Fokus er hovedsageligt på, hvordan de udslusede elever oplever at være en faglig og social del af den almindelige klasse især i danskundervisningen. Modtageklasserne inddrages som et sammenligningsgrundlag, når det synes relevant. Derfor vil der ikke blive brugt tid på at forklare, hvordan organiseringen af modtageklasserne er. Empirien er indsamlet i Aarhus, der er Danmarks næststørste by. Konteksten er altså danskundervisning i almindelige klasser i et storbyfund.

4. Et teoretisk udgangspunkt

Som Folke (2017) pointerer, er forskningen omkring overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse meget begrænset. Den sparsomme forskning på området vil ikke blive præsenteret her, men anvendes løbende i opgaven. Derimod vil der i dette afsnit blive redegjort for udvalgt andetsprogstilegnelses- og inklusionsteori, der efterfølgende benyttes i analysen. På baggrund af gennemgået teori og projektets problemformulering vil der opstilles relevante spændingsfelter, som vil danne udgangspunkt for den efterfølgende analyse.

4.1. Stilladsering og udfordringer

I et sociokulturelt læringsperspektiv foregår den tosprogede elevs sprogudvikling i et samspil mellem den tosprogede og dennes omgivelser. Læring sker *mellem* individer. Eleven er biologisk disponeret for at tilegne sig et sprog, men til hvilken grad sproget udvikles afhænger i høj grad af de sociale og sproglige kontekster, eleven indgår i. Det sociokulturelle læringsperspektiv tydeliggør, hvordan det er muligt for eleven med den rette støtte at lære det nye sprog på et højere niveau, end det var muligt at gøre egenhændigt (Gibbons,2016,s.29). I denne sammenhæng bliver *stilladsering* væsentlig. Stilladsering er den særlige midlertidige støtte, læreren giver, der medvirker til, at eleven tilegner sig nye færdigheder og forståelsesniveauer. Stilladseringen skal hjælpe til, at eleven på sigt selvstændigt vil være i stand til at udføre opgaven. Begrebet er fremadskuende i et forsøg på at øge elevens selvstændighed (Gibbons,2016,s.32). Mariani (1997) har ud fra tanker om stilladsering og Vygotskys *zone for nærmeste udvikling* udarbejdet en model over læringssituationer, der sætter graden af

kognitive udfordringer i relation til stilladsering. Graden af stilladsering og udfordring må tilpasses situationen og eleven. Modellen beskriver fire læringsituationer ud fra en lodret udfordringsakse og vandret støtteakse. Udfordringsaksen betegner opgavernes sværhedsgrad ud fra elevens kognitive niveau, mens støtteaksen viser lærerens ageren og stilladsering. Den ideelle læringskontekst er karakteriseret af høj udfordring og høj stilladsering. Her arbejder eleven inden for zonen for nærmeste udvikling og vil strække sin læring og klare opgaverne, mens de andre læringskontekster vil skabe alt fra bekvemmelighed uden læring (lav udfordring/høj støtte) til frustration (høj udfordring/lav støtte) og kedsommelighed (lav udfordring/lav støtte) hos eleven.

Teorien om stilladsering og læringszoner vil blive anvendt i en analyse af, hvordan graden af stilladsering og udfordring opleves af udslusede elever i både modtageklasse og danskundervisning i den almindelige klasse.

4.2. Fire interagerende komponenters betydning for andetsprogstilegnelsen

Thomas og Collier (1997) lavede mellem 1982 og 1999 en længeundersøgelse med over 50.000 flersprogede skoleelever i hensigten om at undersøge disse elevers skolesucces. På baggrund af forskningen udformede Thomas og Collier en teori omfattende fire interagerende og komplekse komponenter for flersprogede elevers uddannelse; sprogtilegnelse, skolefaglig udvikling, kognitiv udvikling og et sociokulturelt støttende miljø. Sprogtilegnelseskomponenten omfatter udvikling af andetsproget samtidig med en fortsat udvikling af modersmålet. Thomas og Collier understreger her vigtigheden af at have et verbalt og skriftligt sprog på både modersmål og andetsprog, da de opsætter som kriterie, at eleven, for at opnå skolesucces på andetsproget, må have et verbalt og skriftligt modersmål på nogenlunde samme niveau som deres klassekammerater med majoritetens modersmål. En anden komponent omhandler skolefaglig udvikling i alle skolens fag – for hvert klassetrin øges den faglige sværhedsgrad i alle fag. Thomas og Collier påpeger værdien af faglig viden erhvervet ved tidligere skolegang i hjemlandet, såfremt eleven har gået i skole. En tredje komponent vedrører elevens kognitive udvikling, der er en livslang proces fra fødsel til død. Den flersprogede elev må præsenteres for udfordrende opgaver for at forhindre stagnation og sikre en fortsat kognitiv udvikling (Thomas & Collier, 1997, s.43). Til slut skal nævnes den sociokulturelle komponent, der står centralt i forhold til elevens andetsprogstilegnelse. Komponentens rummer sociale og kulturelle processer, der forekommer i elevens hverdagsliv både hjemme, i skolen og i samfundet. I en skolemæssig sammenhæng handler det både om elevens individuelle egenskaber og om, hvorvidt klasserumskulturen indbyder til inklusion eller eksklusion. Kun når eleven er i et sociokulturelt

støttende miljø vil det have en positiv effekt på hendes andetsprogstilegnelse (Thomas & Collier, 1997,s.42). De fire komponenter spiller sammen og er nødvendige for den flersprogede elevs skolesucces. I forlængelse af Thomas og Colliers komponenter for flersprogede elever succesfulde skolegang er det oplagt at redegøre for et kvalitativt inklusionssyn.

4.3. Et kvalitativt perspektiv på inklusion

Opgavens syn på inklusion tager afsæt i Alenkærs (2012) kvalitative inklusion. Inden for dette syn er kvaliteten af elevernes udbytte i fokus. Ingen er mere specielle end andre - inklusion gælder *alle* elever. En vigtig pointe er ligeså, at det er elevens oplevelse af, hvorvidt hun er inkluderet, der er i højsædet. Kvalitet knytter sig i denne sammenhæng til tre former: fysisk, social og akademisk. Ud fra disse former har han udviklet IC3-modellen, hvor hver inklusionsform har sit eget ”rum”. Den fysiske inklusion omhandler både fysiologiske betingelser såsom restitution og sundhedstilstand og ydre miljømæssige betingelser; Har eleven en fysisk base i en alderssvarende klasse? Har eleven steder, hvor personlige ejendele kan opbevares? Anvender eleven hjælpemidler, der ikke er stigmatiserende? (Alenkær,2012,s.6) Inden for den akademisk inklusion tilstræbes det, at eleven udvikler sin faglighed; Er opgaverne niveaumæssigt afstemt? Giver det faglige indhold mening for eleven? Kan eleven stille spørgsmål og lave fejl uden at blive stigmatiseret? (Alenkær,2012,s.7). Slutteligt retter den sociale inklusion sig mod elevens oplevelse af at være accepteret og deltagende i klassen både i pauser og i timer. Alenkær understreger, at den kvalitative inklusion ofte afhænger af konteksten, eleven beskrives i, hvorfor det er umuligt at placere eleven konsekvent i et af IC3-modellens rum. Han argumenterer for, at dette netop er modellens styrke, da det bliver centralt at undersøge de situationer, hvor elever, der ikke er fuldt, kvalitativt inkluderet, oplever eksempler på inklusion. Denne viden kan herefter eventuelt overføres til mindre inkluderede situationer (Alenkær,2012,s.8).

4.4. Spændingsfelter til videre undersøgelse

På baggrund af ovenstående teori bliver det ud fra den indsamlede empiri og projektets teori og overordnede problemformulering interessant at undersøge:

- Hvordan danskundervisningen tilrettelægges og gennemføres ud fra parametre som stilladsering, aktiviteters sværhedsgrad og samarbejde, så den tosprogede elev udvikler sit sprog og sin faglighed i den almindelige klasse.
- Hvordan eleven oplever at være inkluderet i den almindelige klasse.

5. Analyse og vurdering: Inklusion i et fysisk, fagligt og socialt fællesskab

Alenkærs IC3-model vil danne rammen om analysen og vurderingen af empirien, da det herved bliver muligt at anskue overgangen fra et kvalitativt inklusionsperspektiv, der både indeholder en faglig og social del. Konteksten er danskundervisningen i den almindelige klasse. Jeg vil begynde analysen og vurderingen i den faglige del, da det netop er undervisningen (indholdet), der er det fælles tredje, som lærere og elever mødes om i skolen (Løw, 2015, s. 21). Dernæst vil jeg bevæge mig mod en analyse og vurdering af de sociale forhold. Den fysiske inklusion vil jeg kun opholde mig kort ved. Inden for den faglige og sociale inklusionsform vil jeg derimod først analysere empirien ud fra Marianis teori om udfordringer og stilladsering og Thomas og Colliers komponenter for flersprogede elevers skolesucces for derefter at vurdere mine fund i lyset af ny forskning på området. Før denne analyse og vurdering kan finde sted, er det væsentligt at præsentere caseeleverne.

5.1. Yana og Amida – de nye piger i klassen

Gennem interviews og observationer i almindelige klasser og DSA-undervisning henter jeg empirien fra casestudier. Jeg tilstræber ved brug af den fænomenologiske tilgang at beskrive to pigers oplevelse af overgangen. Ved analyse og fortolkning, og dermed en hermeneutisk tilgang, kan pigernes oplevelser bruges som eksempler på, hvordan overgangen kan forløbe, og hvordan den eventuelt kan styrkes. Pigerne i disse casestudier kalder jeg for Yana og Amida. De er begge successivt tosprogede. Yana er 12 år gammel. Sammen med to ældre søskende flygtede hun fra Syrien til Danmark, hvor deres mor befandt sig. Yana har boet i Danmark siden foråret 2016. De seneste 5 måneder har hun gået i en almindelig 4. klasse på Sivåskolen. Før det gik hun et års tid i modtageklasse på samme skole. Yanas modersmål er arabisk, men hun har ikke modtaget skoleundervisning, før hun kom til Danmark, hvorfor hun ikke har et arabisk skriftsprog. Ligesom Yana har projektets anden caseelev, Amida, heller ikke gået i skole, før hun i en alder af 11 år i 2014 kom til Danmark. Amida er 15 år. Hun er født i Afghanistan, hvorfra hun sammen med sin familie flygtede til Danmark. Efter 1,5 år i modtageklassen på Sivåskolen blev Amida udsluset til en 6. klasse på Halskolen til skoleåret 2016/2017 og går nu i 7. klasse. Hverken Yana eller Amida modtager modersmålsundervisning, men begge modtager DSA-undervisning på deres respektive skoler.

5.2. Fysisk inklusion

Den fysiske inklusion skal der ikke bruges særlig meget plads på. Yana og Amida går begge i en nogenlunde alderssvarende klasse, hvor de på lige fod med de andre elever har skuffer og faste

pladser. Begge er placeret helt oppe foran læreren med en sidemakker, som Aarhus Kommunes Udslusnings- og Evalueringsmateriale (2017,s.25) anviser. Amida har flere hjælpemidler til rådighed såsom ordbøger, lydbøger og computere. Hun fortæller, hvordan de andre elever også sidder med computere, så hun føler ikke, at hun skiller sig nævneværdigt ud (interview, bilag B). Der er altså flere punkter, hvor både Amida og Yana er fysisk inkluderet. Der er især fysiologiske steder, hvor Amida er fysisk ekskluderet. Undervejs i interviewet vender Amida flere gange tilbage til, at hun føler, hun har meget at nå. I en beskrivelse af, hvordan hendes dage er nu, siger hun:

Øhm, jeg tænker lige på [...] når jeg kommer til skole om morgenen. Der er jeg lidt stresset, fordi jeg har så meget, jeg skal lave. Og så mange fag. Og så hver gang kommer nye ord. Der er lektier, men der kommer også nyt ord. (Interview, bilag B)

Det er ud fra sådanne udsagn tydeligt, at Amida ikke slapper af og fordyber sig i læring, men hele tiden har øje for det, hun burde nå, men ikke altid når. Hun fortæller også, at hun sidder oppe på Kvisten² og laver lektier i frikvartererne, hvorfor pauserne ikke benyttes til restitution og hvile. Hvordan Amida bruger sine pauser, vil yderligere blive gennemgået under den sociale inklusion.

5.3. Akademisk inklusion – Amida og alle fagene

I dette afsnit vil der først og fremmest blive foretaget en analyse af Amida og Yanas akademiske inklusion ud fra parametre som stilladsering, udfordringsniveau, skolefaglig udvikling og sprogtilegnelse. Jeg vil inddrage citater både fra Amida, Yana og deres dansklærere.

Jeg vil begynde med den skolefaglige udvikling og andetsprogstilegnelsen og lægger ud med et citat:

Amida: Altså den her skole, den er lidt svære. I modtagelsesklasse [...] da var det lidt nemmere for mig.

Interviewer: Hvorfor det?

A: Fordi der var sådan noget nemt fag og sån noget. Og lidt lettere opgaver. Og nu har jeg svær opgaver, og vi har manger fag her. Fysik/kemi, biologi og sån noget. Og geografi. (Interview, bilag B).

² Kvisten er Halskolens kompetencecenter.

Amida understreger løbende med udtagelser som denne, at det faglige niveau er en del højere i den almindelige klasse end i modtageklassen – også højere end forventet. Det er især alle fagene, hun gentagne gange vender tilbage til. Under afsnittet om den fysiske inklusion blev det fremhævet, hvordan Amida oplever, at der for hvert nyt fag og klassetrin kommer nye ord til, som hun ikke kender, hvilket Thomas og Collier (1997,s.43) også gør opmærksom på i deres forskning. Det samme gør sig gældende for Yana: ”Her jeg læse det samme som de andre. Ikke altid jeg forstå. Jeg spørge Simon, han hjælpe mig. [...] Jeg ikke altid forstå alle ord i rigtig klasse.” (interview, bilag A). Ifølge lingvisten Krashen er *forståeligt input* en forudsætning for vellykket sproglig udvikling (fra: Gibbons, 2016,s.40). Ved forståeligt input hentyder Krashen til, at eleverne forstår det input, de præsenteres for, og begrebet skal ikke forveksles med forsimplet input. Som det fremgår af både Amida og Yanas udtalelser, er det ikke alt det, der foregår i undervisningen, de forstår. Lærerne er opmærksomme på dette og prøver på forskellig vis at kompensere herfor. Amidas dansklærer, Bo, beretter, hvordan han eksempelvis nogle gange stilladserer ved at vise billeder på Google af ting og begreber, der umiddelbart kan være svære at forstå (interview, bilag C). Bo er dog meget bevidst om, at han ikke kan imødekomme Amidas behov. Han fortæller, hvordan han ofte differentierer udelukkende på niveau i opgaver, men ellers blot *stikker hende en lydbyg sammen med bogen, de andre læser* (interview, bilag C). Yanas udtalelse ovenfor viser også, hvordan hun forventes at læse det samme som de andre elever. Der er altså ikke tale om et forsimplet output, ligesom udfordringerne må siges at være høje, da Yana og Amida henholdsvis går i 4. og 7. klasse og får opgaver rettet mod elever med dansk som modersmål, der har haft hele deres skolegang i den danske folkeskole. Selvom begge piger, især Yana, flere gange i interviewet understreger, at hun kan få al den hjælp, hun har brug for i skolen, hvilket også underbygges af observationer, jeg har gjort mig i hendes klasse, volder især lektierne hende problemer. Dette kan ses af nedenstående uddrag:

Yana: Jeg går på biblioteket for at få hjælp sådan til lektierne. Efter skole.

Interviewer: Biblioteket her på skolen?

Y: Nej, der hvor jeg bor [...]. Min mor siger, jeg skal blive god til dansk. Simon [dansklærer] siger, vi skal lave lektier. Jeg kan ikke lave lektier. De for svær til mig. Men jeg vil ikke, at han bliver sur. Jeg vil ikke ballade. Så jeg går på biblioteket og spørger om hjælp der. De hjælper mig med lektierne. (Interview, bilag A).

Uddraget viser, at Yanas lektier er for svære. Ud fra Marianis model for læringszoner tyder det på, at graden af udfordring er for høj i forhold til hendes kognitive niveau og den stilladsering, hun får. I skolen er det muligt at få meget hjælp af lærerne, men Yana har brug for konsekvent stilladsering, ellers kan hun ikke lave tingene. Til Yanas fordel er hun motiveret af to ting; hun vil undgå ballade, og hun vil være god til dansk. Derfor opsøger hun det lokale bibliotek for at få den støtte, hun ellers ikke får. Hvis Yana ikke havde haft disse motivationsfaktorer, ville de høje udfordringer i kombination med den manglende stilladsering i forhold til hendes individuelle behov muligvis have ledt til en frustrationszone, hvor læringen ville have været tvivlsom (Mariani,1997,s.6). Amida er også motiveret af at lære dansk og derudover at lave sine ting til tiden. Derfor bruger hun alle sine frikvarterer på at lave lektier.

5.3.1. Amida og Yanas oplevelser vurderet ud fra Folke og Thomas & Colliers forskning

Folke sammenligner graden af udfordringer og stilladsering i henholdsvis modtageklasse og almindelig klasse. I hendes studier træder det klart frem, at der i modtageklassen er stor grad af støtte i forhold til at udvikle sig sprogligt og fagligt. Derimod kan der på lang sigt mangle udfordring (Nilsson,2013,s.158). Både Amida og Yana fortæller i interviewene, hvordan de fik meget hjælp af deres modtageklasselærere, og Amida bruger adjektivet ”nemt” i sin beskrivelse af fagene og opgaverne. Dette kan vidne om overensstemmelse mellem Folkes forskning og Yana og Amidas oplevelse af modtageklassens faglige rum. I den almindelige klasse gør det modsatte sig gældende, viser Folkes studier. Her er udfordringerne høje, da der er flere fag, men graden af stilladsering er lav, da lærerne mangler viden om tosprogedes andetsprogstilegnelse (Nilsson,2013,s.158). Som antydning ovenfor føler Amida og Yana, at undervisningens sværhedsgrad er høj. De italesætter dog begge flere gange, at de bare skal række hånden op, og så kommer læreren og hjælper (interview, bilag A). Amida svarer endda følgende på spørgsmålet om, hvorvidt noget har overrasket hende: ”Det har været meget svært. Jeg troed, det være lidt nemmer for mig. Men jeg har heller ikke troet, jeg får så meget hjælp. Hjælpelærer³ og så noget. Men jeg har fået.” (interview, bilag B). Amida er altså overrasket over, at hun får så meget hjælp. Alligevel sidder hun med hovedet i hænderne i DSA i frustration over, at hun ikke kan finde ud af opgaverne, og Yana opsøger det lokale bibliotek efter skole. Dette tyder på, at lektierne kunne være bedre stilladseret, at udfordringen simpelthen er for høj.

³ Med ”hjælpelærer” mener hun DSA-læreren Theo. Han er ansvarlig for DSA på Halskolen og har til dette fire ugentlige timer, hvoraf han ugentligt bruger to timer på at hjælpe Amida.

Afsnittet indledes med et citat af Amida, der især synes, at antallet af fag giver hende de fleste udfordringer. Som afslutning i interviewet stiller jeg et spørgsmål om, hvad der kunne have gjort overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse lettere for hende. Et abstrakt spørgsmål at stille en 15årig, der kun har talt dansk i 3 år. Ikke desto mindre svarer hun uden at tøve:

Ja, det er noget med fag. Der er rigtig mange nye fag. I modtagelsesklasse [...] det var sådan noget lettere. Men nu her er det jo rigtig meget svært. Fordi hver gang vi skal til en ny klasse, så der jo kommer rigtig mange ny fag og svær niveau [...]. Det er fysik/kemi og geografi. Når man er i modtagelsesklasse, så har man nogle letter opgaver og ikke så meget, man skal lave. Men når man skal i den ny klasse, så har man rigtig meget travlt. Man har rigtig mange fag. Man har rigtig svær niveauer. Rigtig meget og lave. Man bliver også stresset, fordi man har så meget at lave. (Interview, bilag B).

Amida mærker her tydeligt, hvordan udfordringsgraden fra modtageklasse til almindelig klasse er steget. Hvor hun i modtageklassen ikke havde så meget at lave, og hvor opgaverne var lette, føler hun sig efter overgangen stresset, fordi der er meget at lave og høje faglige niveauer. Hun bruger gradsadverbialt ”rigtig” syv gange og flere gange foran adjektiverne ”meget” eller ”svær” (en gang bruges ”rigtig meget svært”) for at understrege, hvor hårdt det er for hende. Med tanke på at det tidligere blev synligt, at Amida og Yana begge udfordres af det danske sprog og ud fra dette udsagn, hvor Amida tydeligt kæmper med fagenes høje niveau –især de nye fags – kunne det være oplagt at argumentere for, at det er en for stor byrde for Amida at blive udsluset i en udskolingsklasse, hvor det faglige niveau er højt, og hvor fagene er mange. Thomas og Colliers forskningsresultater viser på den anden side, at det ikke er succesfuldt at udsætte de udslusede elevers deltagelse i fagene, indtil de taler dansk på et alderssvarende niveau. Tværtimod vil det på den lange bane skabe en skolemæssig fiasko. De elever, der allerede befinder sig i de almindelige klasser, står ikke fagligt i stampe ventende på, at de udslusede elever udvikler et alderssvarende skolesprog på andetsproget. De fortsætter derimod med at lære (Thomas og Collier,1997,s.40). Derfor er det nødvendigt, at Amida og Yana, der på sigt skal tage en folkeskolens afgangseksamen, ikke sættes helt af, men følger undervisningen i alle fag. Cummins (fra: Gibbons,2016,s.27) uddyber, at hvis de tosprogede elever ikke skal være fortabt læringsmæssigt på den lange bane, og hvis de skal have mulighed for at lære undervisningens sproglige registre, som sprogteoretikeren Halliday kalder det (efter: Gibbons,2016,s.21), må de have adgang til undervisning i alle fag med et særligt sprogfokus. Derudover plæderer Gibbons for, at

sprog bedst læres i en virkelighedsnær kontekst (Gibbons,2016,s.25). Derfor er alle lærere, der har med tosprogede elever at gøre, ikke kun faglærere, men også sproglærere. Det er bare vigtigt, at de er bevidste om det.

Som det indledningsvist blev nævnt, er mit ærinde at sætte fokus på visse aspekter ved to udslusede elevers overgang, der kan bruges til at stille skarpt på visse opmærksomhedspunkter. Når Amida udtrykker så stærk en holdning til de mange fag, deres niveauer og deres forskellige sproglige registre, er det væsentligt at forholde sig til, hvordan faglærerne kan hjælpe udslusede, tosprogede elever i deres andetsprogstilegnelse og skolefaglige udvikling.

5.3.2. "Jeg har simpelthen ikke tid" - dansklærerens didaktik

Amidas dansklærer, Bo, fortæller, at når elever udsluses til udskolingsklasser, er de faglige og sproglige forskelle store sammenlignet med især de etnisk danske elever. Han uddyber, at han kun sjældent har oplevet, at en elev efter de tilladte to år i modtageklassen er i stand til at indhente så meget, at de fagligt og sprogligt kan være med på samme niveau som de andre elever. "Jeg har konstant dårlig samvittighed over ikke at kunne imødekomme [Amidas] behov mere," siger Bo (interview, bilag C). Bo er bevidst om, at han burde gøre noget mere for Amida i en danskfaglig sammenhæng. Som nævnt forsøger han at forklare ord og begreber ved hjælp af billeder på Google, og han differentierer nogle opgaver på niveau. Han ønsker at hjælpe Amida mere, hvorfor hun også er placeret oppe foran, men i klassen er der samtidig (modsat modtageklassens 12 elever) 25 andre elever at forholde sig til, så han erkender, at han sjældent har tid til at sidde med hende enkeltvis. På mange måder er situationen den samme for Yanas dansklærer, Simon:

"Vi har max en halv times forberedelse til hver lektion. Jeg har ikke tid til decideret at tænke på Yana. I undervisningen bruger jeg meget tid på at hjælpe hende [...] Men i forberedelsen tænker jeg ikke over det. Jeg har simpelthen ikke tid." (interview, bilag D)

Uden at komme alt for meget ind på et aktuelt politisk diskussionsemne er det væsentligt at notere sig, at begge lærere ikke finder tid i deres forberedelse til at planlægge en undervisning, der tager særlig højde for de udslusede, tosprogede elever. Hvor Simon er opmærksom på at give Yana meget hjælp i undervisningen, hvilket også understøttes af mine observationer i klassen, har Bo svært ved at finde tid til det. I Yanas klasse er der en klassepædagog tilknyttet, og Simon fremhæver, hvordan pædagogen eller ham ofte sidder med Yana enkeltvis.

Meget forskning (bl.a. Nilsson Folke,2017; Gibbons,2016; Cummins,2000; Thomas & Collier,1997) og udslusnings- og evalueringsmaterialet, Aarhus Kommune benytter, peger på, at tosprogede elevers modersmål er et værdifuldt læringsredskab, der med fordel bør benyttes i undervisningen. Thomas og Collier (1997,s.41) fremhæver endda, at et veludviklet skriftligt og verbalt modersmål er den enkeltfaktor, der har størst betydning for tosprogede elevers skolesucces. Ligeledes dokumenterer Cummins (2014,s.151) positive effekter ved, at sent ankomne tosprogede opfordres til at bruge deres skriftlige modersmål som et stilladseringsværktøj hen imod at udvikle et skriftsprog på andetsproget. Ikke desto mindre fortæller både Yana og Amida, at de i de almindelige klasser hverken taler arabisk eller pashto. Simon, Yanas lærer, fortæller også, at han aldrig inddrager elevernes modersmål – det er et ressourcspørgsmål, mener han (interview, bilag D). Selvom der på de fleste skoler ikke er decideret modersmålsundervisning, fremhæver mange forskere, bl.a. Gibbons, hvordan det er muligt i den almindelige danskundervisning at inddrage elevernes samlede sprogsressource, herunder modersmålet, til at styrke andetsprogstilegnelse. Dette kan gøres på forskellige måder fx gennem samarbejde med andre elever med samme modersmål, ved at opfordre eleverne til at lave fagspecifikke tosprogede ordlister, eller ved at tale om andre sprog eksempelvis i en sammenligning med dansk (Gibbons,2016,s.45).

Det er dog ikke kun på Sivåskolen og Halskolen, at de tosprogedes modersmål ikke inddrages som et didaktisk værktøj. På trods af den omfangsrige forskning, der bedyrer modersmålet som et af de mest effektive læringsredskaber, finder Folke også, at modersmålet er en uudnyttet ressource i de almindelige klasser (Nilsson Folke,2017,s.96). Folke pointerer, at det benyttes i modtageklasseundervisningen, hvilket understøttes af mine interviews både med modtageklasselæreren, Pia, og Yana og Amida. Amida fortæller følgende om brug af modersmålet:

Interviewer: I klassen her får du nogen gange lov til at bruge pashto?

Amida: Nej, det gør jeg heller. Jeg ved heller ikke, fordi vi har jo heller ikke rigtig sån afghanske børn her.

I: Er der nogle gange en lærer, der siger: "Amida, hvad hedder det her på pashto?"

A: Nej, det siger de ikke. Det har Pia gjort, men ikke her på skolen.

I: Hvad synes du om det? Kunne du godt tænke dig, at du brugte det noget mere?

A (griner højt): Nej! Nej, for jeg vil bare tale dansk. Bedre til det. Det taler jeg også derhjemme til mind fædre. De forstå jo ikke dansk, så jeg oversætte til dem. Selvom de ikke forstå, jeg nogle gang alligevel jeg bare taler dansk til dem. (Interview, bilag B).

I udsnittet forklarer Amida, at årsagen til, at hun ikke benytter sit modersmål i undervisningssammenhæng, er, at der ikke er andre børn fra Afghanistan. Da jeg spørger ind til, hvorvidt læreren opfordrer hende til at oversætte danske ord til pashto, fortæller hun, at det gør lærerne i den almindelige klasse ikke, men det blev derimod gjort i modtageklassen. Det, jeg finder særlig interessant i dette uddrag, er, at Amida griner højt, da jeg spørger, om hun ville ønske, at hun brugte sit modersmål mere i undervisningen. Det blev hurtigt klart for mig, at Amida fandt denne tanke morsom. Som hun flere gange i interviewet understregede, var hun jo i skolen for at blive bedre til dansk, ikke for at tale pashto. Jeg vil dog vove den påstand, at der ligger mere heri end blot at blive god til dansk. Som fremhævet tidligere vil både Yana og Amida gerne tale flydende dansk som de andre elever. Jeg vil derfor argumentere for, at der også ligger et socialt inklusionsperspektiv i ikke at ville bruge sit modersmål. Det vil jeg komme ind på i afsnittet om social inklusion. Først vil jeg dog koble en opsamlende kommentar til, hvordan Amida og Yana oplever den akademiske inklusion.

5.3.3. Opsummering

Ud fra flere parametre må både Yana og Amida siges at være akademisk ekskluderet. Som illustreret ovenfor er graden af udfordring i de stillede opgaver for høj og stilladseringen ikke tilpasset, hvilket tydeligst kommer til udtryk ved Bo, der er klar over, at hans stilladsering ofte blot består i at give Amida en lydbyg. Positivt er det dog, at begge elever flere gange understreger, hvordan de ikke tøver med at bede om lærerens hjælp, hvilket står i positiv modstrid med Folkes forskning, der viser, at tosprogede elever ofte ikke stiller spørgsmål, fordi de skammer sig over deres behov for ekstra hjælp (Nilsson Folke, 2017, s. 97). Alenkær fremhæver pointen om, at det er vigtigt at holde sig for øje, hvor der er tegn på inkludering. Derfor bliver det væsentligt at holde fast i, at Amida og Yana får hjælp. Hvordan denne hjælp kan kvalificeres yderligere må være næste skridt.

Derudover er det kritisk, set i lyset af Thomas og Colliers sprogtilgængelseskomponent, at lærerne ikke i deres tilrettelæggelse af undervisning har fokus på, hvordan Amida og Yana befinder sig i en sprogtilgængelsesproces, og at der ikke gøres større brug af deres modersmål både for at udvikle dette og som et redskab til at lære andetsproget.

5.4 Social inklusion

De tidligere afsnit har beskæftiget sig med Amida og Yanas fysiske og akademiske inklusion. Dette afsnit vil, som overskriften antyder, analysere og vurdere pigernes sociale inklusion.

5.4.1. Modersmål som pejlemærke for anderledeshed

Lad mig starte med at vende tilbage til uddraget fra interviewet med Amida, hvor hun grinte højt, da jeg spurgte, om hun kunne tænke sig at bruge sit modersmål mere i skolen. Jeg insinuerede da, at der kunne være mere bag end blot et ønske om at blive bedre til dansk. Det skal vi se på her.

Yana og Amida var begge glade for at gå i modtageklassen, men udtrykker ikke desto mindre positiv forventning om at skulle starte i en almindelig klasse. Med henvisning til bl.a. Jepson Wigg refererer Folke (2017,s.98), at modtageklasser opfattes som venteværelser, hvor eleverne kun må opholde sig i begrænset tid. Det er et nødvendigt onde, om man vil, for at kunne blive *som alle andre* (Skowronski,2013,s.227). Modtageklasselæreren, Pia, understøtter disse synspunkter: ”De vil bare væk. [Modtageklassen] er sådan et underligt sted at være. De vil gerne i en ”rigtig” klasse. De ved alle sammen, at det bare er et midlertidigt sted. [...] De vil bare væk – ud og være en del af en rigtig klasse.” (interview, bilag E) Eleverne i modtageklassen ønsker at blive en del af ”en rigtig klasse” fremfor at være en del af den lavererangerende modtageklasse (Nilsson Folke,2017,s.41). Amida fortæller i følgende uddrag, hvordan en rigtig skole for hende er en med mange etnisk danske elever:

Amida: Øh, jeg var lidt sådan glad for, at jeg så flyt skole, fordi den her er jo sådan en rigtig skole, og der er ikke så mange elever sån fra andre land.

Interviewer: *Her på Halskolen?*

A: Ja. Fordi [...] man tale sån flydende dansk og sån noget. Jeg glædede mig og var spændt. [...] Jeg var også forvirret, fordi jeg så så mange dansk børn. Det havde jeg ikke set før. Fordi der var rigtig mange udlændinger i vores klasse før. (Interview, bilag B)

Amida betegner Halskolen som en ”rigtig skole”, fordi der ikke er så mange udlændinge. Yana bruger også ”rigtig klasse” om hendes nye klasse. Herved bliver bachelorprojektets titel igen oplagt at inddrage. Såfremt de tosprogede elever glæder sig til at blive en del af en rigtig skole (”en almindelig klasse”, som titlen antyder), må det antages, at de ikke ser modtageklassen som en ”rigtig” klasse. Dette understreger modtageklasselæreren også og uddyber, at der er en generel diskurs både blandt elever og lærere om, at modtageklasser ikke er rigtige klasser (interview, bilag E). Såfremt modtageklasserne ikke anses for at være rigtige klasser, må eleverne heri heller ikke være rigtige elever i den danske folkeskole. Min påstand er derfor, at eleverne med ønsket om at blive en del af en rigtig klasse også har et ønske om at blive rigtige elever - at blive en del af den danske folkeskole på lige fod med de rigtige elever. Der er altså tale om et identitetsprojekt i overgangen, hvor eleverne ønsker at se sig selv som værende en legitim del af et socialt og fagligt fællesskab.

I udsnittet ovenfor bliver det tydeligt, at Amida er overbevist om, at hun ved at komme i en skole med færre udlændinge og derved skabe relationer til de etnisk danske elever kommer til at tale flydende dansk. Netop flydende dansk er en betingelse for at opleve sig selv og blive erfaret af andre som en del af den rigtige klasse (Nilsson Folke,2017,s.40). Dette er altså mit argument for, at der også er en social faktor på spil, når Amida fortæller, at hun ikke har lyst til at tale pashto i skolen. Hun vil ikke skille sig ud, men være som sine danske klassekammerater. Derfor er det også interessant at undersøge, om Amida og Yana opnår den ønskede sociale inklusion i den almindelige klasse.

5.4.2. Frikvarter på Kvisten

Både Yana og Amida beretter, at de blev taget godt imod i den almindelige klasse. Yana fortæller, at der stod 21 elever den første dag, hun kom ind i den almindelige klasse, og ville lege med hende (interview, bilag A). Yana valgte fire piger, alle tosprogede, som hun stadig leger med den dag i dag. Amida blev vist rundt af en etnisk dansk pige og legede med hende i frikvarterne de første dage. Som antydnet i afsnittet om den fysiske inklusion bruger Amida dog ikke længere sine frikvarterer på leg eller socialt samvær. Hun sidder på Kvisten og laver lektier. Da jeg spørger nærmere ind til det, viser det sig, at Amida ikke føler sig ekskluderet, idet hun ikke mener, de andre elever er sammen, når de alle sidder med hver deres telefon eller computer i frikvarterne (interview, bilag B). Hverken Amida eller Yana er sammen med klassekammeraterne efter skole. De er dog ikke de eneste udslusede elever, der ikke har etnisk danske venner. Tværtimod oplever mange udslusede elever det som vanskeligere end forventet at få dansktalende venner (Nilsson Folke,2017,s.91).

Amida og Yana udtrykker ikke, at de oplever at stå uden for det sociale fællesskab, som flere af Folkes interviewpersoner. Ud fra Alenkærs forståelse af den kvalitative inklusion og en fænomenologisk tilgang er det netop elevens følelse, der er væsentlig for, hvorvidt der er tale om eksempelvis social inklusion. Alligevel vil jeg argumentere for, at det er vigtigt, at der arbejdes på Amidas relationer til hendes klassekammerater. Dette vil jeg gøre ved at inddrage motivationsforskerne Deci og Ryan, der mener, at et af menneskets grundbehov er samhørighed; et behov for kontakt med andre, et behov for at holde af, blive holdt af og have værdi i fællesskabet. Samhørighedsbehov består i den fundamentale, menneskelige drift efter at have positive relationer (Deci & Ryan,2000,s.231). Der skal arbejdes med Amidas positive relationer til klassekammeraterne både for hendes personlige udvikling og selvforståelse, men også fordi tryghed, der opnås bl.a. gennem et godt socialt miljø, venskaber og en følelse af ligeværdighed, er kendetegnende for den

sociokulturelle komponent, som Thomas og Collier fremhæver som en af de væsentlige årsager til god andetsprogsudvikling (Thomas & Collier,1997,s.61).

5.4.3. "Hvis der ikke er nogen tilbage, arbejder jeg selv"

Som beskrevet ovenfor føler Amida sig ikke ekskluderet i frikvartererne på trods af, at hun for det meste er alene. Alenkærs sociale inklusion omhandler også samarbejde. Derfor vil jeg nu se på, hvordan Amida i dansktimerne samarbejder med de andre elever.

Under den akademiske inklusion blev det ved inddragelse af Krashen pointeret, at forståeligt input er en forudsætning for at lære andetsproget (Gibbons,2016,s.41). Lingvisten Merrill Swain tilføjer, at for at andetsproget kan udvikle sig, er et *forståeligt output* nødvendigt. Det er ifølge Swain vigtigt, at den tosprogede sættes i situationer, hvor hun tvinges til at bruge og 'strække' sproget, da andetsproget herved udvikles (Swain,2000,s.99). Yana bruger dansk i frikvartererne, men for Amida gælder det, at hun hverken i frikvartererne eller efter skole er i situationer, hvor hun tvinges til at bruge dansk. I timerne er hun, som tidligere nævnt, placeret ved siden af en etnisk dansk pige, hvorved det ud fra et sprogtilegnelsesperspektiv ville være oplagt, hvis undervisningen blev tilrettelagt således, at Amida skulle arbejde sammen med sidemakkeren. Derfor spørger jeg hende ind til dette:

Interviewer: I timerne, når I skal arbejde sammen, er det så altid de samme, du arbejder sammen med?

Amida: Nej. Nogen gange. Hvis vi skal sån noget, eller er jeg alene.

I: Er det noget, du selv vælger?

A: Ja. Eller det er fordi, hvis der ikke er nogen tilbage, så arbejder jeg selv.

I: Fordi du altid er tilbage?

A: Ja. (Kigger ned i bordet)

I: Kan du godt lide at arbejde alene, eller vil du hellere arbejde sammen med nogen?

A: Nogen gange alene, andre gange sammen med nogen. Hvis det er svært, jeg laver det med nogen. Hvis det er nemmere, jeg gerne vil lave det alene. (Interview, bilag B).

I uddraget herover er adverbiet "tilbage" væsentlig at fremhæve, da det tegner et tydeligt billede af, at Amida er nederst i det sociale og faglige hierarki. Hun føler sig tilovers og har indfundet sig med det som en naturlighed. Hvis andre også er "tilovers", når grupperne er dannet, kan de arbejde sammen, ellers arbejder hun alene. Ikke desto mindre fortæller hendes kropssprog mig, at hun er

berørt af denne kendsgerning, ligesom hun på min opfordring fortsætter og fortæller, at det nogle gange er okay, men at hun andre gange gerne vil arbejde sammen med andre. Dette undergraver Amidas behov for samhørighed, og både verbalt og kropsligt udtrykker hun en følelse af eksklusion fra det sociale og derigennem faglige fællesskab. Derudover er det ud fra et sociokulturelt læringsperspektiv problematisk for hendes muligheder for at udvikle sit andetsprog i forhold til at producere et forståeligt output. Såfremt hun ikke af læreren bliver placeret i en gruppe, arbejder hun alene og får derved ikke mulighed for at tale dansk. Bo har heller ikke tid til at sidde med hende enkeltvis, hvorfor hun heller ikke der stilladseres til at bruge sproget. Gibbons fremhæver, at indbyrdes stilladsering elever imellem ofte kan være lige så anvendelig som den, læreren giver (Gibbons,2016,s.71). Når hverken Bo eller Simon, som beskrevet under afsnittet om akademisk inklusion, har særligt fokus på de tosprogedes andetsprogstilegnelse i tilrettelæggelsen eller gennemførelsen af undervisningen, kunne det være oplagt, at de var opmærksomme på at lade Yana og Amida arbejde sammen med andre i de fleste undervisningsaktiviteter. Dette kan både gøres for at udvikle elevernes andetsprog, men også for at styrke især Amidas relationer med de andre elever og derigennem styrke hendes samhørighedsbehov. På denne måde kan de andre elever være med til at stilladser Yana og Amida, som ville være tvunget til at bruge dansk.

5.4.4. Vurdering af lærerens sociale støtte

På trods af at Amida ikke umiddelbart ser det som et problem, at hun ikke er mere sammen med klassekammeraterne uden for klassen, opfordrer hendes DSA-lærer, Theo, hende til tage initiativ til at nærme sig de andre og fx at anskaffe sig en mobiltelefon, så hun kan få relationer til klassekammeraterne. For at vende tilbage til Marianis model fastslår Folke (2017,s.91), at der i modtageklasser er højere støtte både fagligt og socialt. Ud fra mine undersøgelser synes jeg at kunne ane en fordeling af, hvem der tager sig af de forskellige forhold omkring eleven i den almindelige klasse. Dansklærerne for begge elever påberåber sig at tage sig af det faglige, hvorimod de udliciterer ansvaret for det sociale til henholdsvis DSA-læreren og klassepædagogen. Theo er kun i et begrænset omfang sammen med Amida, hvorfor det kunne være hensigtsmæssigt, at andre lærere også støttede Amida i at danne sociale relationer. På den anden side fortæller modtageklasselæreren også, at den nye folkeskolereform *strammede noget op på tiden* (interview, bilag E). Førhen var det modtageklasselærerne, der hjalp eleverne med at komme til fritidsaktiviteter, men nu kan familierne selv sende en ansøgning om hjælp til kommunen. Den sociale støtte er altså blevet mindre i

modtageklasserne. Ikke desto mindre fortæller Yana, hvordan hun, også efter hun er kommet i den almindelige klasse, stadig kommer til Pia, hendes modtageklasselærer, for hjælp:

Yana: Nogen gange børn i rigtig klasse løber efter mig og driller mig. Så jeg græder og løber hen til Pia. Hun giver mig et knus.

Interviewer: Så du går hen til Pia? Du går ikke hen til Simon, hvis du har problemer?

Y: Nej. Pia, hun kender mig. Pia, hun hjælper mig. Det ved jeg, hun vil. (Interview, bilag A)

Yana er ikke i tvivl om, at hun kan få hjælp hos Pia, og selvom hun er blevet glad for Simon og bruger ham meget i undervisningen, hvis hun har brug for hjælp til det faglige, er det Pia, hun går til, hvis der eksempelvis er nogen, der driller hende. Dette kan selvfølgelig kun lade sig gøre, fordi Yana går i en almindelig klasse på Sivåskolen, hvor hun også gik i modtageklasse. Amida derimod svarer til mit spørgsmål om, hvorvidt hendes lærer hjælper hende med relationerne til de andre, at Bo ikke er i klassen i frikvartererne. Implicit heri ligger, at Bo ikke støtter Amidas relationsdannelse.

5.4.5. Opsummering

Ud fra ovenstående analyse og vurdering bliver det væsentligt at fremhæve, at hverken Amida eller Yana føler sig ekskluderede i frikvartererne. Selvom Amida ikke er sammen med klassekammeraterne, men sidder på Kvisten, ræsonnerer hun sig frem til, at hun ikke er mere uden for fællesskabet end de andre, der sidder med deres telefoner. Yana er sammen med fire andre tosprogede piger. I undervisningen er sagen dog en anden. Amida samarbejder sjældent med andre, men sidder alene, hvilket er kritisabelt i forhold til hendes fundamentale behov for samhørighed og hendes andetsprogstilegnelse, idet hun ikke får mulighed for at producere et forståeligt output eller strække sproget. Dansklærernes støtte i forhold til at skabe positive relationer både i frikvartererne og i undervisningen er begrænsede, hvorimod Yana oplever, at modtageklasselæreren altid står parat til at trøste. Dette er problematisk, eftersom særligt Amida ikke formår at skabe relationer selv. Jeg vil derfor påstå, at Amida er socialt ekskluderet. På trods af at Yana aldrig er sammen med klassekammerater efter skole, er hun i højere grad end Amida en del af klassens sociale fællesskab, hvorfor jeg vil antyde, at Yana er delvis socialt inkluderet.

5.5. Inklusion ud fra en dansk norm

Når de tosprogede elever starter i modtageklassen, har mange af dem intet kendskab til Danmark. Derfor går meget af undervisningen i modtageklassen på at lære, hvad Danmark er for et land. Der er

dog stadig mange ting, eleverne ikke er opmærksomme på, når de starter i de almindelige klasser. Amida påpeger dette flere gange. Hun fortæller bl.a., at månedsopgaven for marts omhandler påske og tilføjer efter en lang beskrivelse: ”[...] men jeg kender jo ikke til jeres religion.” (interview, bilag B). Amida bruger adverbiet ”jo” til at understrege, hvordan det burde være alment kendt, at hun ikke kender kristendommen. Med frygt for overfortolkning vil jeg vove den påstand, at der i denne sætning også ligger en generel forståelse af, at der er flere aspekter ved det danske liv, som Amida ikke er bekendt med (jævnfør også hendes forståelse af alder og klassetrin i bilag B). Det er i konfrontationen med disse ubekendte, at Amida føler sig anderledes. Jeg spørger hende til, om hun ikke kan skrive om påsken i islam, hvortil hun tøvende svarer, at det har Bo givet lov til. Det er dog meget tydeligt, at Amida ikke har lyst til det, men hellere vil udføre opgaven på samme måde som klassekammeraterne. Ser vi på Thomas og Colliers sociokulturelle komponent oplever jeg, at miljøet omkring Amida er mere eller mindre støttende og anerkendende i forhold til hendes individuelle, faglige behov: modersmålet inddrages ikke, men der tages højde for hendes baggrund, som hun må inddrage i udførelsen af opgaverne. Yana og Amida oplever begge, at de kan bede om hjælp uden fare for stigmatisering. Alligevel ønsker Amida ikke at skille sig ud. Hun stræber efter at opnå den samme status som de andre. Den godkendte og efterstræbelsesværdige norm er dansk og danskhed.

Antropologen Romme Larsen undersøger i sin ph.d.-afhandling tosprogede elever med flygtningebaggrunds inklusion i skolen i et lille lokalsamfund. Modsat Folke og mine antydninger finder Romme Larsen, at hendes elever ikke indtager en social perifer position. Hun konkluderer ikke desto mindre, at inklusion i den almindelig klasse er baseret på principper om lighed. Hendes caseelever gjorde meget for at blive ”ligesom” deres etnisk danske klassekammerater. Hun fremhæver, at de tosprogede skal handle ud fra de normer og forventninger, som miljøet omkring dem udstikker. Disse normer peger netop mod, at de tosprogede opfordres til at blive mere ”danske” ved at bevæge sig i en retning væk fra deres kulturelle baggrund (Romme Larsen, 2011, s. 190+198). Også ud fra Romme Larsens studier bliver det altså tydeligt, at der er tale om inklusion ud fra en dansk norm. Dette er måske naturligt nok i forhold til, at eleverne ikke skal integreres i et hvilket som helst samfund, men i et dansk samfund. Samtidig er det væsentligt at holde sig for øje, at de udslusede elever har meget lidt erfaring med dansk kultur og derfor bevæger sig på tynd is i forhold til at blive inkluderet. Derfor kunne det være en ide i undervisningssammenhæng også at inddrage de udslusede elevs baggrund. Der opstår dog et dilemma her, eftersom Amida, ifølge mine fortolkninger, ikke ønsker at adskille sig fra sine klassekammerater. Derfor må der fra lærerens side være overvejelser

omkring at bringe andre kulturer på banen i undervisningssammenhænge, uden at Amida og andre tosprogede elever udleveres som cases.

6. Konklusion

Jeg har i dette bachelorprojekt ønsket at undersøge hvilke udfordringer, der kan være for udslusede elever ved overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse ud fra et kvalitativt inklusionsperspektiv. I forlængelse heraf ønskede jeg at finde ud af hvilke faglige og sociale tiltag, dansklærerne tilrettelægger og gennemfører med fokus på den udslusede elevs skolesucces. Dette med udgangspunkt i Amida og Yanas oplevelser.

I lyset af den akademiske inklusion peger både Amida og Yana på, at der er mange ord, de ikke forstår. Herunder påpeger Amida, at de mange fag med forskellige sproglige registre, det Thomas og Collier betegner som den skolefaglige udvikling, volder hende problemer. Hun føler sig stresset, når hun møder ind om morgenen, fordi hun ved, at hun ikke kan nå at lave sine skoleting, samtidig med at hun igennem hele dagen vil blive præsenteret for nye ord og viden. Ved inddragelse af dansklærernes perspektiv bliver det tydeligt, at ingen af dem finder tid i deres tilrettelæggelse af danskundervisningen til at fokusere på pigernes andetsprogsudvikling. De er begge bevidste om, at deres stilladsering ikke er grundig nok. Der er dog forskel på, hvor meget fokus de i gennemførelsen af danskundervisningen har på de udslusede elever, og hvor meget hjælp de giver dem; Simon er konsekvent bevidst om at hjælpe Yana, mens Bo ikke mener, han er der nok for Amida. Med udgangspunkt i Marianis model for læringszoner befinder hverken Yana eller Amida sig i et optimalt læringsmiljø, da udfordringerne er for høje og støtten for lav i den almindelige klasse. I en kontekst af danskundervisning i den almindelige klasse kan jeg ud fra Alenkærs kvalitative inklusionsperspektiv konkludere, at Amida og Yana begge er akademisk ekskluderede.

I forhold til den sociale inklusion oplevede begge piger en varm modtagelse ved udslusningen til den almindelige klasse. I skolen er Yana blevet en del af en gruppe af fem tosprogede piger. Amida derimod har ikke fået venner i den almindelige klasse. De høje faglige udfordringer sammenholdt med den lave grad af stilladsering afføder, at Amida benytter sine pauser på at lave lektier. Derfor er hun ikke sammen med sine klassekammerater. Dog oplever hun ikke at være ekskluderet fra fællesskabet, da hun ikke mener, de andre har et fællesskab med hinanden, når de sidder med deres telefoner. Derimod mærker hun den sociale eksklusion, når der på timerne laves par- og gruppearbejde. Her bliver hendes perifere sociale og faglige position tydelig, idet hun ”som den eneste tilbage” må lave arbejdet selv. Når Amida både er alene i pauserne og i timerne, betyder det,

at hun tilbydes meget få situationer, hvor hun får mulighed for at afprøve et forståeligt output og strække sproget, ligesom det undergraver hendes samhørighedsbehov og sociale inklusion i klassen. Den sociale indsats fra både Amida og Yanas dansklærere er minimal, hvilket også ses i Folkes forskning. Begge dansklærere vælger at fokusere på det faglige og lader henholdsvis en DSA-lærer og klassepædagog hjælpe de udslusede elever med at danne relationer til de andre klassekammerater. Det er dog tydeligt, at Amida har brug for mere støtte, såfremt hun skal inkluderes i klassens sociale fællesskab. Amida er i denne kontekst socialt ekskluderet, mens Yana i højere grad er socialt inkluderet.

Thomas og Collier fremhæver deres komponent om sprogtilegnelse på både modersmål og andetsprog som en af de vigtigste forudsætninger for skolesucces. Ligeledes påpeger Gibbons og udslningsmaterialet i Aarhus Kommune vigtigheden af at inddrage tosprogede elevers modersmål i den almindelige danskundervisning. Gennem analysen i dette bachelorprojekt kommer et pædagogisk dilemma dog til syne; På den ene side er netop andetsprogsforskningen, der siger, at modersmålet er en kæmpe ressource i forhold til at lære andetsprog. På den anden side står lærerne, der ikke har viden om og tid til at indtænke de tosprogede elevers sprogtilignelsesproces. Mellem disse står Amida, der ikke har lyst til at være mere speciel ved at bruge sit modersmål i danskundervisningen. Det er derfor nødvendigt at indtænke, hvordan modersmålet kan blive en ressource for sprogtilignelse, der ikke stigmatiserer den udslusede elev.

7. Perspektiver

I forlængelse af dette bachelorprojekt kunne det være interessant at undersøge, hvorledes overgangen fra modtageklasse til almindelig klasse foregår i mindre lokalsamfund. Derudover kunne det være spændende at undersøge, hvordan de elever, der anbringes direkte i den almindelige klasse klarer sig både fagligt og socialt.

På hvilken måde, det pædagogiske dilemma skitseret i konklusionen bedst løses, er svært at sige. Stigningen i antallet af tosprogede elever i den danske folkeskole vidner om, at dilemmaet ikke bliver mindre væsentligt. Det er nødvendigt, at folkeskolelærere får viden om, hvordan de bedst muligt stilladserer tosprogede elever, uden at disse føler sig stigmatiserede. Helt nærliggende er det at argumentere for, at lærerne har brug efteruddannelse, der kan klæde dem ordentligt på til den store opgave, det er at modtage udslusede elever. Dette er netop, hvad Bo efterlyser (interview, bilag C). I følgende handleperspektiv ønsker jeg at komme med et par forslag til, hvordan du som dansklærer i den almindelige klasse med fordel kan tilrettelægge arbejdet med tekster og sprog, så alle elever

tilbydes en optimal zone for læring og udvikling gennem høj grad af både udfordring og støtte (Mariani,1997,s.7). Jeg anvender danskundervisningen som afsæt i et håb om at hjælpe de udslusede, tosprogede til et socialt fællesskab gennem et fælles tredje (Løw,2015,s.21).

7.1. Sprogbaseret undervisning – et handleperspektiv

Yana og Amida udtrykker begge, at der er ord, de ikke forstår. I danskundervisningen bør du indtænke, hvordan du kan veksle mellem faglige aktiviteter og et eksplicit og meningsfuldt integreret sprogfokus – du bør opstille sproglige såvel som faglige mål (Gibbons,2016,s.232). Ph.d. og lektor ved UCC Kristine Kabel definerer en sprogbaseret undervisning som undervisning, der *eksplicit støtter eleverne udvikling af et fagspecifikt mulighedsrepertoire af måder at skabe betydning på* (Kabel,2017,s.87). Dette gavner alle elever i den almindelige klasse, men særligt tosprogede, der har brug for at få synliggjort et fagspecifikt sprogbrug og adgang til og muligheder for at variere deres sprogbrug (Kabel,2017,s.92). Når du planlægger et forløb, må du overveje hvilke måder for at bruge sprog, forløbet inviterer til (se bilag F for et skema over, hvilke spørgsmål du herunder kan stille dig selv), og hvilke sproglige forudsætninger eleverne kommer med (Gibbons,2016,s.233). For inspiration til en sprogbaseret undervisning i et novelleforløb i en udskolingsklasse se Kabel (2017).

En måde, du kan have et særligt sprogfokus inden for en meningsfuld kontekst, er ved at bruge den australske genrepædagogiske undervisningsmodel, Teaching Learning Cycle, TLC. TLC består af fire faser, hvor især fase tre, fælles skrivning, gør en forskel for tosprogede elever. Forud for fase tre har I arbejdet med opbygning af forforståelse og relevant sprog. Under den fælles skrivning, der foregår på klassens smartboard, er det dig som lærer, der skriver, mens eleverne giver forslag til, hvad, der skrives og hvordan, det skrives. Gennem dialog bliver det muligt at sætte fokus på mange aspekter ved sproget. I fase fire skal eleverne selv forfatte en tekst, men da de tidligere har været med til at de- og rekonstruere en lignende, bliver de hermed ikke udsat for udfordringer, de ikke har forudsætninger for at klare. TLC er en af mange muligheder for tosprogede elever til at ”strække sproget”. Ved brug af TLC laver du en integreret undervisning, hvor sprog og faglighed går hånd i hånd, og du giver herigennem eleven mulighed for at lære *om* sprog *gennem* sprog i en relevant, faglig kontekst (Gibbons,2016,s.131-142).

Sprogbaseret undervisning herunder TLC er blot nogle af de tiltag, hvorpå du som dansklærer kan være med til at stilladsere alle elever og især de tosprogede, så de får en optimal zone for læring ved høj udfordring og høj støtte. På denne måde skaber du rammer for udvikling af elevernes kognitive udvikling og deres andetsprogstilegnelse, som er to ud af de fire komponenter, der ifølge Thomas og

Collier spiller ind på flersprogede elevers skolesucces. Til slut vil jeg give dig forslag til, hvordan du og andre lærere i al undervisning kan være med til skabe et sociokulturelt støttende miljø, hvor de udslusede, tosprogede elever i højere grad inkluderes socialt.

I undervisningen må du skabe rum for, at det er muligt at lave fejl og stille spørgsmål uden at blive stigmatiseret, ligesom du bør appellere til, at kulturel forskellighed bidrager positivt til fællesskabet.

Amida arbejder ofte alene, hvilket, set fra et sociokulturelt læringsperspektiv, hvor interaktionen med andre er forudsætningen for læring og sprogudvikling, ikke skaber sproglig udvikling. Derudover får det hende til at føle sig ekskluderet. I undervisningen må du indtænke, hvordan eleverne indbyrdes kan stilladsere hinanden gennem forskelligt par- og gruppearbejde. Der er forskellige måder at udforme gruppearbejdet på, men det vigtigste er, at opgaverne rummer en form for informationskløft, så eleverne kun kan gennemføre opgaven ved at udveksle informationer (Gibbons, 2016, s. 75). Dette kunne eksempelvis gøres gennem cooperative learning-aktiviteter, der også ville være med til at tilføre eleven en værdi i det store fællesskab: hvis hun ikke var der, ville opgaven ikke kunne løses.

8. Litteraturliste

Alenkær, R. (2012). *Kvalitativ inklusion & IC3*. Danmark, Esbjerg: Alenkaer.

Bonde, J. S. (2016, 29. juni). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*.

Lokaliseret d. 16. marts 2018 på:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183352>

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2017a). *Kvalitetsrapport: Lokalrapport for Holme Skole*.

Lokaliseret den 2/4-2018 på <http://holme-skole.skoleporten.dk/sp/file/95f5be03-f06c-4045-a1ce-916c24eb8d73>

Børn og Unge, Aarhus Kommune (2017b). *Kvalitetsrapport: Lokalrapport for Sødalskolen*.

Lokaliseret den 2/4-2018 på <http://soedalskolen.skoleporten.dk/sp/file/06689754-e007-4ef2-a8da-9aa19ba6b9a1>

Danmarks Statistisk (2018, 13. april). Statistikbanken: *Folketal den 1. i kvartalet efter køn, område, alder, herkomst og tid*. Lokaliseret d. 13/4-2018 på:

<https://www.statistikbanken.dk/statbank5a/selectout/print.asp?pxfile=D:\ftproot\LocalUser\statbank\statbank5a\Temp\2018413142126218163602FOLK1E.px&outfile=D:\ftproot\LocalUser\statbank\statbank5a\Temp\2018413142126218163602FOLK1E&FileformatId=20&Queryfile=2018413142126218163602FOLK1E&PLanguage=0&MainTable=FOLK1E&MainTablePrestext=Folketal%20den%201.%20i%20kvartalet%20efter%20omr%20E5de,%20k%20F8n,%20alder%20og%20herkomst&potsize=328&Buttons=5&TableStyle=>

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11 (No. 4) (side 227-268).

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læring: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede Klasserum*. 2. udgave. Danmark: Samfundslitteratur.

- Holm, L. & Laursen, H. P. (2010). 2 Tosprogethed og flersproget sprogbrug. I: Holm, L. & Laursen, H. P. *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver* (side 23-31). Danmark: Dansklærerforeningens forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). 9. Fænomenologi. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. *Kvalitative metoder* (side 185-205). Danmark, København: Hans Reitzels Forlag.
- Kabel, K. (2017). 4. Fagspecifik literacy – når eleverne skaber betydning. I: Knudsen, S- K. & Wulff, L. (red.) *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen* (side 87-104). Danmark, København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). 12. Interviewanalyser med fokus på mening. I: *Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (side 267-284) (3. udgave). Danmark, København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, H. B. (2017, 25. januar). *Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis*. Lokaliseret d. 21/3-2018 på: <https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andetsprog-basis>
- Løw, O. (2015). Kapitel 1: Klasseledelse i skolen. I: *Klasseledelse. Praktikbog 2 til læreruddannelsen* (side 19-30). Danmark, København: Akademisk Forlag.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting autonomy. I: *Perspectives, a Journal of TESOL Italy* 2. Italien: Learningpaths.
- Nilsson Folke, J. N. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Sverige, Stockholm: Stockholm Universitet.
- Romme Larsen, B. (2011). 6. Mellem skole, hjem og fritid. I: *Ind i Danmark. Skabelse af sted og tilhørsforhold blandt nyankomne flygtningefamilier bosat i mindre danske lokalsamfund* (side 185-222). Danmark, København: Institut for Antropologi, Det samfundsvidenskabelig Fakultet, Københavns Universitet. Ph.d.-afhandling.

- Skowronski, E. (2013). Kapitel 12 Nyanlända elever i limbo. I: *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociale spelrum i en "skole för alla"* (side 223-242). Sverige, Lund: Lund University.
- Swain, M. (2000). 4 The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. I: Lantolf, J. (red.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (side 97-114). England, Oxford: Oxford University Press.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. *Kvalitative metoder* (side 29-54). Danmark, København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). 23. Kvalitet i kvalitative studier. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. *Kvalitative metoder* (side 489-500). Danmark, København: Hans Reitzels Forlag.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. USA, Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Aarhus Kommune (2017). *Evaluerings- og Udslusningsmateriale – den løbende evaluering af DSA-elevers dansksproglige udvikling* (version 3). Danmark, Aarhus: Aarhus Kommune, Børn og unge, Læring og udvikling.

9. Bilag

9.1. Bilag A, Uddrag af interview med Yana 14/3-2018

<p><i>Interviewer: Hvor gammel er du?</i></p> <p>Yana: 12 år</p> <p><i>I: Hvilken klasse går du i?</i></p> <p>Y: 4.a</p> <p><i>I: Hvor længe har du gået der?</i></p> <p>Y: 5 måneder</p> <p><i>I: Har du gået i skole, før du kom til Danmark?</i></p> <p>Y: Nej. Jeg har boet i Syrien, men der var krig og alt muligt. Vi flygtede til Libanon, og vi kom her.</p>
<p><i>I: Kan du læse på arabisk? Får du undervisning i det?</i></p> <p>Y: Nej. I Libanon man ikke kunne gå i skole. Jeg får kun undervisning her i skolen. Jeg går på biblioteket for at få hjælp sådan til lektierne. Efter skole.”</p> <p><i>I: Biblioteket her på skolen?</i></p> <p>Y: Nej, der hvor jeg bor. Min mor give mig et kort, så jeg kan låne masser af bøger.”</p> <p><i>I: Et lånerkort?</i></p> <p>Ja, et lånerkort. Min mor siger, jeg skal blive god til dansk. Simon (dansk lærer) siger, vi skal lave lektier. Jeg kan ikke lave lektierne. De for svær til mig. Men jeg vil ikke, at han bliver sur. Jeg vil ikke ballade. Så jeg går på biblioteket og spørger om hjælp der. De hjælper mig med lektierne.</p>
<p><i>I: Hvordan var det at gå i modtageklasse? Hvordan var lærerne?</i></p> <p>Y: Fint. Først var der Mette. Hun skulle et andet arbejde. Så fik vi Pia. Pia siger til mig: ”Yana, du er dygtig. Yana, du taler så godt dansk. Yana, du er sød.”</p> <p><i>I: Så Pia var rigtig sød?</i></p> <p>Y: Ja. Nogen gange børn i rigtig klasse løber efter mig og driller mig. Så jeg græder og løber hen til Pia. Hun giver mig et knus.</p> <p><i>I: Så du går hen til Pia? Du går ikke hen til Simon, hvis du har problemer?</i></p> <p>Y: Nej. Pia hun kender mig. Pia hun hjælper mig. Det ved jeg, hun vil.</p> <p><i>I: Hvordan havde du det med de andre elever?</i></p> <p>Y: [...] Men der jeg snakked arabisk. Det var ikke godt, for min mor siger: ”Yana, du skal blive god til dansk. Det er vigtigt.” [...] Så nu jeg kun snakker dansk. Jeg skal blive god til dansk.</p>

Hende, jeg sidder ved der, vi nogle gange taler arabisk. Men jeg kun snakke dansk i rigtig klasse.
Næsten.

I: Kan du huske, hvordan din første dag i den nye klasse var?

Y (smiler over hele hovedet): [...] Min mave gjord ondt [...] Der alle stod og ville lege. Alle spurgt. Men i rigtig klasse, der er 21. Jeg ikke lege med 21 på en gang.

I: Så du måtte vælge, hvem du ville lege med?

Y: Ja.

I: Hvem valgte du?

Y: Dilma, Sari, Aisha og Haida. Fire piger jeg lege med på pause.

I: Leger du stadig med dem?

Y: Ja. Dilma er min bedste ven.

I: Leger du også med hende i efter skole?

Y: Efter skole jeg på biblioteket. Der folk hjælpe mig med lektier.

I: Hvad gør du, hvis der er noget, du ikke forstår?

Y: Simon hjælpe mig mange gange timen. Nogle gange jeg sige til Helle natur teknik: "Vil du hjælpe mig." Hun sige: "Yana, du ikke spørge om, jeg vil hjælpe dig. Jeg får penge for at være her. Jeg skal hjælpe dig hele tiden." (smiler kæmpe stort).

I: Så du skal sige: "Jeg har brug for hjælp?"

Y: Ja. Jeg ikke spørge, om hun vil. Det vil hun. Simon hjælpe hele tiden. Jeg tage min hånd op. Han komme til mig. Jeg gå til ham. Her jeg læse det samme som de andre. Ikke altid jeg forstå. Jeg spørge Simon, han hjælpe mig. Jeg ikke snakke så godt dansk. Jeg ikke altid forstå alle ord i rigtig klasse

9.2. Bilag B, Uddrag af interview med Amida 19/3-2018

Interviewer: Hvornår er du kommet til Danmark?

Amida: I 2014.

I: Hvilket land kom du fra, før du kom til DK?

A: Altså, jeg er født i Afghanistan, men jeg kom fra Pakistan.

I: Gik du i skole enten i Afghanistan eller Pakistan?

A: Nej, jeg startede i DK.

I: Okay, hvor gammel er du nu?

A: Jeg er 14.

I: Så du var 10 år, da du kom til DK?

A: 11. Jeg var 11, fordi jeg snart bliver 15.

...

I: Mmh. Får du også undervisning i pashto?

A: Nej, det gør jeg ikke.

...

I: I klassen her får du nogle gange lov til at bruge pashto her?

A: Nej, det gør jeg heller. Jeg ved heller ikke, fordi vi har jo heller ikke rigtig sån afghanske børn her.

I: Er der nogle gange en lærer, der siger: "Amida, hvad hedder det her på pashto?"

A: Nej, det siger de ikke. Det har Pia gjort, men ikke her på skolen.

I: Hvad synes du om det? Kunne du godt tænke dig, at du brugte det noget mere?

A (griner): Nej! Nej, for jeg vil bare tale dansk. Bedre til det. Det taler jeg også derhjemme til mind fældre. De forstå jo ikke dansk, så jeg oversætte til dem. Selvom de ikke forstår, jeg nogle gang alligvel jeg bare taler dansk til dem. Jeg snakker nogle gange dansk med mine søskende, hvis jeg kan huske det.

I: Ja. Kunne du godt lide at gå i modtageklasse?

A: Ja, det var rigtig dejligt. Man kan lære alle mulige ting. Man kan lære nye ord og sådan noget.

...

I: Hvad har Pia hjulpet dig med?

A: Øhm, vi havde også sådan nogle timer, hvor jeg skulle lære rigtig mange ord. Jeg får rigtig meget hjælp der... Pia har hjulpet mig med at finde venner og sådan noget (smiler).

...

A: Altså den her skole, den er lidt svære. I modtagelsesklasse [...] da var det lidt nemmere for mig.

I: *Hvorfor det?*

A: Fordi der var sådan noget nemt fag og så noget. Og lidt lettere opgaver. Og nu har jeg svær opgaver, og vi har mange fag her. Fysik/kemi, biologi og så noget. Og geografi.

I: *Nu siger du, det er sværere her. Er det så nogle gange, hvor Bo giver forskellige opgaver?*

Altså nogle gange, hvor du får andre opgaver end de andre?

A: Ja, ja det gør jeg. Men altså vi har jo en månedsopgave nu. Jeg har fået en lettere opgave... altså så en lettere månedsopgave. Og de andre har fået en svære.

I: *Hvad kan en månedsopgave for dig være?*

A: Øhh. Nu er det går ud på påske og så hospital.

I: *Okay. Hvad skal I så lave?*

A: Vi skal lave sådan nogle opgaver, sådan nogle diktater og sådan nogle ting. Vi skal også lave en historie. Vi skal fortælle om, hvad vi har oplevet, og om hvad vi har hospitaler i vores liv. Ja, det handler hele om hospitaler og sygeplejersker. Og til sidst, der vi skal være færdig med den her før, altså til påske, så den sidste side handler om religion og påske. Men jeg kender jo ikke til jeres religion...

I: *Nej, men kan du så ikke sige noget om din egen?*

A: Jooo (tøvende)

I: *Eller må du ikke det?*

A: Jo, Jo, jeg må godt.

I: *Hvordan havde du det, da du fik at vide, at du skulle til at skifte klasse?*

A: Øh, jeg var lidt sådan glad for, at jeg så flyt skole, fordi den her er jo sådan en rigtig god skole, og der er ikke så mange elever sådan fra andre lande.

I: *Her på Halskolen?*

A: Ja.

I: *Så det glædede du dig til?*

A: Fordi, og sådan noget, man taler sådan flydende dansk og sådan noget.

Jeg glædede mig og var spændt. Jeg var nervøs. Jeg var også forvirret, fordi jeg så så mange dansk børn. Det havde jeg ikke set før. Fordi der var rigtig mange udlændinge i vores klasse før. I modtageklassen. Så, så var det sådan helt, jeg blev helt nervøs.

I: *Hvad så da du kom ind i klassen, hvad skete der så?*

A: Så kiggede jeg bare på alle... og sagde: "Hvad er det?" Jeg sidder ved siden af en pige, som der hedder Ida. Så sagde vi hej til hinanden og sådan noget. Og så hun viste mig hele skolen.

I: Så hun viste dig rundt?

A: Ja.

I: Og så var du også sammen med hende i frikvarteret eller hvad?

A: Ja. Der var også nogle andre piger. De var gode til at tage imod mig.

...

I: Hvis du så skulle beskrive, hvordan din dag er nu. Hvordan har du det så, når du skal afsted i skole?

A: Øhm, jeg tænker lige på, fordi jeg har også så mange, jeg skal lave, når jeg kommer til skole om morgenen. Der er jeg lidt stresset, fordi jeg har så meget, jeg skal lave. Og så mange fag. Og så hver gang der kommer nye ord. Der er lektier, men der kommer også nyt ord, som jeg ikke har lært. Og jeg ikke kender.

I: Hvad gør du, hvis der er et ord, du ikke kan?

A: Så spørger jeg. Og hvis jeg ikke kan find ud af det, så bruger jeg også meget ordbog eller synonymordbog.

I: Hvem spørger du?

A: Jeg spørger Bo, eller hvem lærer det nu er der. Lærerne er gode til at hjælpe mig, men jeg søger også rigtig meget på google og ordbog.

...

I: I timerne, når I skal arbejde sammen, er det så altid de samme, du arbejder sammen med?

A: Nej. Nogen gange. Hvis vi skal sån noget, ellers er jeg alene.

I: Er det noget, du selv vælger?

A: Ja. Eller det er fordi, hvis der ikke er nogen tilbage, så arbejder jeg selv.

I: Fordi du altid er tilbage?

A: Ja.

I: Kan du godt lide at arbejde alene, eller vil du heller arbejde sammen med nogen?

A: Nogen gange alene, andre gange sammen med nogen. Hvis det er svært, jeg laver det med nogen. Hvis det er nemmere, jeg gerne bare vil lave det alene.

I: Okay. I frikvartererne, hvad laver du der? Hvem er du sammen med?

A: Øhm, jeg sidder jo rigtig meget i Kvisten. Der laver jeg rigtig mange lektier og sån noget. For jeg er allerede helt bagud. Jeg får hjælp heroppe. Jeg får altid computer, fordi jeg søger rigtig meget.

I: Sidder der andre heroppe?

A: Ja. Det gør der. Børn. De laver ikk lektier, de hygger. De laver sån player game. Spiller altid computer.

I: Er du nogle gange sammen med nogle af de andre enten hjemme ved dig eller hjemme ved dem?

A: Nej, det gør jeg ikke. Fordi vi har ikke så meget tid til det. Fordi når jeg går hjem, så laver jeg bare nogle gange lektier. Når jeg har lavet lektier, og så spiser jeg og beder – altså med vores religion. Og vasker op, for min mor hun er syg, og jeg hjælper derhjemme.

...

I: Din lærer, hjælper han dig nogle gange med at være sammen med nogle af de andre?

A: Joov, nogle gange. Han er jo ikke i klassen i frikvartererne. Der er rigtig mange, der sidder med sin computer og mobil og sådan noget i frikvartererne. De er ikke rigtig sammen. Sådan sammen. Eller laver noget. Så sidder jeg også bare med mine lektier, eller med min computer, hvis jeg har computer.

...

I: Nu fortalte du, at du glædede dig til at komme til Halskolen. Nu har du så gået her et års tid. Har det så været på den måde, du troede, det ville være?

A: Nej, ikke helt.

I: Nej? Hvad har været anderledes?

A: Det har været meget svært. Jeg troed, det være lidt nemmer for mig. Men jeg har heller ikke troet, jeg får så meget hjælp. Hjælpelærer og sån noget. Men jeg har fået.

I: Det var en positiv overraskelse så med hjælpelæreren. Du siger, det et sværere. Hvad er det, der er sværere?

A: Det er sån noget fag, vi har. Jeg har aldrig hørt om fysik/kemi og geografi. Men dem er svære fag. Og så har vi også sån noget matematik, der er svært, sådan noget linjinger.

A: Jeg flytter heller ikke til 8. klasse, nu når jeg bliver 15, fordi jeg ikke er god til det. Til dansk og sådan noget.

I: Nå, så du skal blive i 7. et år mere?

A: Ja, indtil de andre også flytter.

I: Nåå ja, så du skal blive i 7. klasse indtil efter sommerferien?

A: Ja. Men jeg har bare hørt, når man bliver 15 år, så man skal i 8. klasse.

I: Nej. Man går fra sommer til sommer i en klasse. Det handler ikke om, om man er god til dansk eller ej.

A: Nå. Nå, det ved jeg ikke noget om.

I: Var der noget ved den her overgang fra MOB til den nye klasse, der kunne have gjort, at overgangen kunne have være lettere?

A: Ja, det er noget om med fag. Der er rigtig mange nye fag. I modtagelsesklasse der havde vi engelsk og dansk og madkundskab og billedkunst og matematik og [...] der havde jeg også tysk [...] det var sådan noget lettere. Men nu her er det jo rigtig meget svært. Fordi hver gang vi skal til en ny klasse, så der jo kommer rigtig mange ny fag og svær niveau. Og der har jeg ikke. Altså jeg har fået nyt fag. Det er fysik/kemi og geografi. Og valgfag.

Når man er i modtagelsesklasse, så har man nogle letter opgaver og ikke så meget, man skal lave. Men når man skal i den ny klasse, så har man rigtig meget travlt. Man har rigtig mange fag. Man har rigtig svær niveauer. Rigtig meget og lave.

Man bliver også stresset, fordi man har så meget at lave.

9.3. Bilag C, Uddrag af interview med Bo, Amidas dansklærer 19/3-2018

Interviewer: Hvilke udfordringer ser du, at Amida og udslusede elever generelt har, når de indsluses?

Bo: Jeg er udskolingslærer, og jeg oplever, at når elever bliver sat ind i udskolingen (i Amidas tilfælde dog 6. klasse), så er de faglige og sproglige forskelle enorme ift. de elever, som har gået i klassen fra start - især de etniske danske elever.

Kun sjældent oplever man, at en elev er i stand til at indhente så meget, at de kan være "ligeværdige" fagligt og sprogligt, når de kun må være to år i modtageklasse.

Det er muligvis anderledes, hvis eleven på et tidligere klassetrin træder ind i en klasse - før de sproglige krav i undervisningen er blevet så høje, og mens at opgaverne stadig har karakter af at være konkrete, praktisk/musiske og beskrivende fremfor at være abstrakte, fagfaglige og analyserende/fortolkende.

I: Når du tilrettelægger og gennemfører din undervisning, er du så særlig opmærksom på Amida? Hendes faglige udgangspunkt? At hun er i en sprogtilegnelsesproces?

B: Ofte differentierer jeg kun på niveau i opgaver eller stikker hende en lydbog sammen med bogen, de andre læser. Dels er det meget tidskrævende at forberede en meget differentieret undervisning, og dels har jeg dårlig tid til at sidde sammen med hende enkeltvis. Jeg forsøger at spørge ind til hendes forståelse af det, vi snakker om i klassen og somme tider vise billeder på google af ting og begreber, der kan være svære at beskrive kun med ord. Men jeg har konstant dårlig samvittighed over ikke at kunne imødekomme hendes behov mere.

I: I hvilken grad bruger du tid på at hjælpe Amida ud over skolen? Her tænker jeg på relationer til de andre elever, hendes fritidsliv osv.?

B: Denne del af arbejdet omkring Amida har jeg været så heldig, at Theo har taget sig af. Han har talt med forældre og Amida om nødvendigheden af, at hun selv tager initiativ til at nærme sig de andre, at det ville være fint, hvis hun havde en mobiltelefon, så hun kunne kommunikere med de andre på deres platforme, osv.

I: Føler du dig klædt på til at modtage udslusede elever?

B: Nej, ikke i særlig høj grad. Jeg har for eksempel ikke selv DSA på linje – kun almindeligt linjefag i dansk. Med min lærerprofessionalitet ved jeg godt, hvad der kunne sættes ind med, men jeg mangler tid og støtte, hvis jeg skal føle, at jeg gør det godt nok for Amida.

I: Hvad har du brug for?

B: Jeg synes som minimum, at alle lærere, der modtager udslusede elever, skulle have et kursus eller lignende for at klæde dem på til opgaven.

I: Har du noget, du gerne vil kommentere på i forhold til arbejdet med udslusede elever?

B: Jeg har haft en rigtig dårlig oplevelse med en syrisk dreng, der blev udsluset i en faglig meget dygtig 9. klasse. Han forstod dansk på 2. klasses niveau, og havde kun haft nogenlunde stabil undervisning til ca. 7. klasse i Syrien. At sætte ham i en 9. klasse, der er i gang med at forberede afgangsprøver i mange fag, som han aldrig har haft (fysik, historie, samfundsfag, osv.) var efter min mening en falliterklæring fra vores uddannelsessystems side. Men reglerne var klare: han måtte ikke være i modtageklassen længere. Han endte med at holde op med at gå i skole, hvilket var stik mod alle intentioner.

9.4. Bilag D, Uddrag af interview med Simon, Yanas dansklærer 14/3-2018

Interviewer: Når du tilrettelægger og gennemfører din undervisning, er du så særlig opmærksom på Yana? Hendes faglige udgangspunkt? At hun er i en sprogtilegnelsesproces?

Simon: Vi har max en halv times forberedelse til hver lektion. Jeg har ikke tid til decideret at tænke på Yana. I undervisningen bruger jeg meget tid på at hjælpe hende. Når klassepædagogen Anne er der, sidder enten hun eller jeg også ved Yana og hjælper. Men i forberedelsen tænker jeg ikke over det. Jeg har simpelthen ikke tid... Her om lidt skal vi lave sprogquiz. Det gør vi tit, og eleverne elsker det. De er udviklet af Jette Løntoft med særligt fokus på tosprogede, men alle eleverne har godt af det.

[...] Yana har DSA to timer om ugen sammen med Diba. Jeg vil lige fortælle Diba, som jeg også sagde til Yana, at de skal arbejde lidt med vokaludtale. Der har hun lidt problemer.

I: Benytter I modersmål i undervisningen?

S: Nej. Det er simpelthen et spørgsmål om ressourcer. Meget af det I lærer på uddannelsen. Det er rigtig godt. Men virkeligheden er bare en anden. Der er ikke tid til det. Det er simpelthen skrabet. Den eneste tosprogede lærer, vi har, er Diba.

I: I hvilken grad bruger du tid på at hjælpe Yana ud over skolen? Her tænker jeg på relationer til de andre elever, hendes fritidsliv osv.?

S: Altså, relationerne sådan uden for skolen, det hjælper pædagogerne med. Vi er helt vildt heldige, at vi har to rigtig gode klassepædagoger. Anne kommer faktisk også her lidt senere og hjælper med at holde et pigemøde... Det faglige, det er en side. Den klarer jeg. Men det sociale, selvfølgelig har jeg også fokus på det, det er jo mellemtrin, men altså, det tager pædagogerne.

9.5. Bilag E, Uddrag af interview med Pia, modtageklasselærer 14/3-2018

Interviewer: I din tilrettelæggelse af undervisningen tænker du da over at inddrage kultur – både dansk og elevernes?

Pia: Ja meget. Jeg arbejder altid i emner. Jeg ser det som min pligt, at de skal vide, hvilket land de er kommet til. Vi gør meget i forhold til højtiderne. Lige nu er det fx påske. Så taler vi om ord, der hører til påske. Vi har også et emne med dyr. Der er det så den danske bondegård. Mange af eleverne ved ikke, om der er bjørne i Danmark, og om man kan se giraffer. Så det taler vi om. Det er så danske bondegårdsdyr. Så laver vi sådan en slags ordbog, hvor der fx er en tegning af en gris. Når forløbet er slut, skal de så skrive det danske ord og gå hjem og tale med deres forældre om, hvad det hedder på deres modersmål. Forældrene skal skrive under nederst, så jeg kan se, at de rent faktisk har talt med dem. En gang kom en dreng fra Sudan og sagde, at hans mor altså ikke vidste, hvad en orne hed på deres sprog. Der tænkte jeg: ”Nå nej, måske der ikke ligefrem render så mange orner rundt dernede.” Men så var det da i hvert fald tydeligt, at de havde snakket om det derhjemme.

Se de blomster der. Der er perlehyacinter, om en måned ser man dem ikke mere. Man ser heller ikke påskeliljer i august eller julestjerner i sommerferien. Vi bruger meget tid på at tale om, hvordan tingene forholder sig.

...

I: Må eleverne benytte deres modersmål i undervisningen?

P: Vi snakker meget om, hvad tingene hedder på dansk, og hvad det hedder på elevernes modersmål.

I: Hjælper du dine elever med at få et liv uden for skolen til at fungere?

P: Engang var det også os som lærere, der hjalp med at få dem meldt til sport, men så kom der jo ligesom en ny skolereform, der strammede noget op på tiden. Nu kan man søge om det ved kommunen. Så kommer der en ud og hjælper familien og henter fx sønnen i hjemmet og følger ham til og fra fodbold. Vi opfordrer selvfølgelig altid til sfo, for det er også der, de kan få talt en masse dansk.

I: Hvilke holdninger har eleverne til at gå i modtageklassen? Ser de sig som anderledes end de andre elever på skolen?

P: De vil bare væk. Det er sådan et underligt sted at være. De vil gerne i en ”rigtig” klasse. De ved alle sammen, at det bare er et midlertidigt sted. En er måske lige kommet, en er lige blevet

udsluset og en tredje er sådan halvt på vej tilbage. De vil bare væk – ud og være en del af en rigtig klasse. Lige indtil de er der, så vil de bare tilbage igen.

...

I: Hvordan ser de andre elever på skolen modtageklassen?

P: Os og dem. Os og dem er der en hel del af. Vi gør ellers meget for, at det ikke skal være sådan. Vi bager kager til alle, vi er fysisk placeret på samme gang, men hold nu op, vi er ”de anderledes”. Som lærere ved vi ikke, hvad der skal gøres. Nogle gange fungerer det jo fint. Så spiller de fodbold på kryds og tværs, men oftest går mine børn alene i grupper. De kommer ofte op at slås med de andre børn, for de forstår jo ikke, hvis der er nogen, der siger noget til dem. Den eneste måde de så kan svare tilbage på er ved at bruge næverne. Men den er jo også gal på lærerværelset. Mange af lærerne vil jo ikke have mine elever ind i deres klasser, fordi det er til alt for meget bøvl. Fagligheden er simpelthen for lav. Men hallo, det er jo lovgivningen. Og de glemmer, at gruppen ikke er ens. Der er jo ikke en ”modtageklasse”-stempling af pigen, der scorer 12 i FSA. Det er hver gang, der er problemer, så er det modtageklassens skyld.

I: Har du en sidste ting, du gerne vil sige i forhold til udslusning af elever – i forhold til overgangen fra modtagelsesklasse til almindelig klasse.

P: Jeg må bare sige, at jeg er meget imod det forslag, der er blevet stillet om, at modtageklasserne skal afskaffes. Så skal eleverne bare ind på distriktsskolerne uden at kunne et ord. Jeg ville bare sige, at hvis det var mine børn, der skulle ind i en 5. klasse i Libanon. Jaaaa, det ville jeg godt nok ikke bryde mig om som forælder.

9.6. Bilag F, At finde sproget i et emne

At tale <ul style="list-style-type: none">- Hvilke talesprogsaktiviteter vil der foregå?- Får eleverne nok muligheder for at bruge sproget til at lære med og til at bruge fagsproget mundtligt?
At lytte <ul style="list-style-type: none">- Hvilke lytteopgaver vil der være?- Hvilke former for lytning deltager eleverne i: envejs eller tovejs? Interpersonel eller faglig information?- Er lytteaktiviteter indbygget i planen?
Tekster <ul style="list-style-type: none">- Hvilke tekster skal eleverne læse?- Hvilke eventuelle kulturelle, begrebsmæssige og sproglige vanskeligheder vil eleverne kunne møde?- Hvordan vil du opbygge eleverne "in-the-head-knowledge" før tekstlæsningen?- Hvilke andre "broer" til teksten vil eleverne kunne benytte (fx under- og efterlæringsaktiviteter)?
At skrive <ul style="list-style-type: none">- Hvilke skriveopgaver vil der være?- Hvilken hovedgenre vil du fokusere på eller repetere?- Hvad er genrens formål, og hvordan er dens struktur?- Hvilke typer konnektorer er vigtige i genren, og hvilke grammatiske strukturer forekommer ofte i den?
Grammatik <ul style="list-style-type: none">- Hvilke grammatiske aspekter vil der naturligt forekomme? Fx præteritum, generaliseringer, interpersonel sprogbrug i gruppearbejde, stille spørgsmål, sammenlignende sprogbrug.
Ordforråd <ul style="list-style-type: none">- Hvilket særligt ordforråd får eleverne brug for at forstå og gøre brug af i dette undervisningsforløb?

Fra: Gibbons, 2016, s. 239