



**HAL**  
open science

# Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser.

Gro Hellesdatter Jacobsen

## ► To cite this version:

Gro Hellesdatter Jacobsen. Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser.. Social Anthropology and ethnology. University of Copenhagen. Faculty of Humanities, 2012. Danish. NNT : . tel-00763893

**HAL Id: tel-00763893**

**<https://theses.hal.science/tel-00763893>**

Submitted on 11 Dec 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **LIGHED GENNEM SÆRBEHANDLING?**

**Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af  
etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser**

Gro Hellesdatter Jacobsen

**Ph.d.-afhandling  
CESEM, Det Humanistiske Fakultet  
Københavns Universitet**



## Forord

Tak til Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation og CESEM for finansiering af ph.d.-stipendiet der har muliggjort denne afhandling.

Arbejdet med afhandlingen har udspillet sig over faglige, geografiske og sågar sproglige afstande; således blev min åbenbart ikke uvæsentlige grad af jysk accent bemærket til mit første lærermøde. Som idéhistoriker fra Aarhus Universitet og bosat i Århus, dog de første år af ph.d.-studiet på deltid i København, har jeg både nydt mange togrejser og indblik i og modspil fra nye fagligheder. Jeg er taknemmelig for, at jeg gennem hele forløbet har mødt åbne og inkluderende miljøer og mennesker.

Først en tak til de børn og voksne der har været villige til at lade sig observere og interviewe og som dermed har givet mig væsentlige indblik i hverdagen på en heldagsskole og i de komplekse overvejelser, der ofte hører med til at arbejde med etniske minoritetsbørn.

For at gøre Center for Studier af Lighed og Multikulturalisme til et enestående tværfagligt forskningsmiljø med en god atmosfære vil jeg gerne takke centerleder Nils Holtug samt ansatte og tilknyttede ved centeret Amalie Frese, Anne Sofie Westh Olsen, Christina Matthiesen, Claus Hansen, Claus Strue Frederiksen, Kira Vrist Rønn, Kristina Grünenberg, Marta Padovan-Özdemir, Martin Lemberg-Pedersen, Martin Marchmann Andersen, Mikaela Freiesleben, Morten Ebbe Juul Nielsen, Stine Neerup, Sune Lægaard og Xavier Landes.

Tak til ph.d.-kollegerne på pædagogik Christian Sandbjerg Hansen, Eva Bertelsen, Jakob Ditlev Bøje, Laura Louise Sarauw, Lene Skytthe Kaarsberg Schmidt, Maja Plum, Rasmus Præstmann Hansen, Sune Jon Hansen og Vibeke Damlund for gode snakke over frokoster og middage og for uformelt fagligt forum, der har bibragt mig indsigter i pædagogikfaget og respons på tidlige udkast.

Også tak til deltagerne i Kreds 1 under Nordisk Sommeruniversitet (NSU) for gennem hele forløbet at have udgjort et åbent og konstruktivt miljø, hvor mange første idéer er blevet afprøvet og taget alvorligt, og til Graduate School in Migration, Ethnicity and Society, Linköpings Universitet, for at have givet mig nye indblik i forskning om racisme og etnicitet.

Tak til min bivejleder Kasper Lippert-Rasmussen og især en stor tak til min hovedvejleder Bolette Moldenhawer for vedholdende opbakning og bestræbelser på at følge mine faglige overvejelser med projektet.

Tak til mine ph.d.-kolleger i Århus Line Hesselberg for produktive skriveophold og Rikke Louise Alberg Peters for værdifuld respons på kapiteludkast. Også tak til lektor i idéhistorie Mikkel Thorup for betydningsfulde input og kommentarer til ph.d.-ansøgning og senere idéer.

Tak til Line Jensen for husly på Vesterbro, til Trine Mors Larsen for lån af hus på Samsø, til Rikke Bjørn-Henriksen og ikke mindst Rie Møller for generøst udlån af kontorlokaler i Århus. Også tak til Tina Lynge Hein for godt kontormakkerskab i Århus i starten af forløbet. Tak til Ditte, Pernille, Rie og Tina der har læst korrektur og heppet undervejs. Alle fejl og mangler i afhandlingen er naturligvis mine egne.

Endelig tak til min familie som altid har været med: Jakob Munk Højte for helt uvurderlig tålmodighed og opbakning og Asmund, Sigurd og Sonia for at være dem I er.

Gro Hellesdatter Jacobsen

Århus, juli 2012

# Indholdsfortegnelse

## DEL I

<b>1. Introduktion, metodologi og tilgang .....</b>	<b>11</b>
Præsentation af afhandlingens 'sag' og genstandsfelt .....	11
Samtidsdiagnostisk inspireret perspektiv og tilgang .....	13
Diagnose frem for beskrivelse .....	14
Særbehandling af etniske minoritetsbørn som privilegeret indgang til studier af tendenser .....	16
Afhandlingens opbygning .....	19
Materiale .....	21
Analysestrategi .....	23
Begrundelser, legitimeringer og kritik .....	24
Om betegnelsen etniske minoritetsbørn .....	26
<b>2. Begrundelser for særbehandling .....</b>	<b>29</b>
Mangfoldige temaer i begrundelser for særbehandling .....	31
Socioøkonomiske og sociale tematiseringer af begrundelser for særbehandling .....	34
Tematiseringer af etnicitet i begrundelser for særbehandling .....	42
Forholdet mellem sprog og integration i legitimering af spredning .....	45
Århus Kommune: 'der sættes der fokus på integration' .....	49
<b>3. Kategorier og kategoriseringer .....</b>	<b>57</b>
En passende fordeling .....	57
Forhold mellem individ og kollektiv .....	62
Gråzonebørn og nye kategorier .....	67
Forhold mellem minoritet og majoritet .....	70
Minoriteten som majoritet på heldagsskoler .....	71
Spredning af minoritetsbørn – til gavn for majoritetsbørn? .....	73
Særbehandling af etniske minoritetsbørn – dobbelt minorisering? .....	75
Heldagsskoler – til gavn for majoritetsbørn? .....	75

<b>4. Ekspliciteret og struktureret særbehandling .....</b>	<b>78</b>
Implicit versus eksplicit håndtering af forskelle mellem minoritets- og majoritetsbørn .....	78
Spredning og heldagsskoler som ekspliciteret særbehandling .....	80
Synlige markører og nedtoning af forskelle .....	81
'Busbørn' som eksplicit markør? .....	82
Strukturers betydning for forholdet mellem 'henviste børn' og 'distriktets børn' .....	86
Heldagsskoler: eksplicit anderledes didaktik og pædagogik .....	87
 <b>5. Tidsmæssige aspekter af særbehandling .....</b>	<b>92</b>
Foranderlighed og hastighed som vilkår .....	92
Særbehandling som svar på presserende behov for handling .....	94
Internt: hastige implementeringer af særbehandling .....	96
Eksternt: hastige ændringer af kontekst og rammevilkår .....	104
Midlertidighed eller permanens .....	108
Spredning som midlertidigt tiltag: kun til formålet er opfyldt .....	108
Heldagsskoler mellem midlertidig forsøgsordning og permanent foranstaltning .....	114
Lighed hvornår? .....	119
 <b>6. Særbehandling og stedets betydning .....</b>	<b>125</b>
Områdets betydning .....	125
Spredning: kulturmøde på tværs af geografiske afstande .....	130
Heldagsskoler: den lokale skole .....	133
Et andet sted end hjemmet og gaden .....	136
 <b>7. Særbehandling og ansvar .....</b>	<b>138</b>
Ansvar for skolevalg .....	143
Ansvar for det faglige indhold i børns skolegang: lektier på heldagsskoler .....	147
Ansvar for det sociale indhold i børns skolegang: sociale arrangementer på modtagerskoler .....	150
Forventningsafstemning .....	157

## DEL II

<b>8. Sprogfokus og sprogliggørelse .....</b>	<b>161</b>
Tegn på sprogfokus i politik om etniske minoritetsbørn .....	162
Tre centrale indsatser: Dette virker på vores skole, Tosprogs-Taskforce og turbodansk .....	164
Sprogliggørelse som strukturel parallel til sikkerhedsliggørelse .....	171
Udtryk for sprogliggørelse: fokus på sprog som problem .....	177
Kritik af sprogfokus i kompensatorisk pædagogik .....	178
Kritik af sprogfokus som skalkeskjul for andre dagsordener .....	181
Udtryk for sprogliggørelse: fokus på sprog som ressource .....	184
Tosprogethed som det vigtigste karakteristikum ved etniske minoritetsbørn .....	185
Trussel mod uddannelsesmæssig succes: risiko, tab og katastrofe .....	187
Ønskede ændringer af skolesystemets organisering .....	188
Ønskede ændringer i undervisningens indhold og pædagogiske tilgang .....	197
<b>9. Særbehandling som undtagelser i en national konkurrencestat .....</b>	<b>202</b>
Teori om undtagelsestilstand og relevans for særbehandling .....	204
Midlertidighed og permanens .....	207
Afhysteriseret tilgang til undtagelsestilstand og undtagelser i flertal .....	207
Særbehandlingsformer som mikroundtagelser .....	210
Social undtagelsestilstand .....	215
National konkurrencestat .....	217
Folkeskolen i den nationale konkurrencestat .....	222
<b>10. Diskrimination? .....</b>	<b>228</b>
Etnisk ulighed i skolen? En debat .....	229
Kritik af nationalisme og monokulturalisme .....	236
Kritik af racisme .....	239
Diskrimination – en klagesag .....	243
Men hvad er diskrimination? .....	250
Et politisk spørgsmål .....	254
To faldgruber i en politisk debat om diskrimination .....	255
Modersmålsundervisning og frit skolevalg .....	256



Børns rettigheder og børns perspektiv .....	259
Særbehandlingsformer som radikale udtryk for aktuelle tendenser .....	261
<b>Bibliografi .....</b>	<b>264</b>
<b>Resumé .....</b>	<b>278</b>
<b>Summary .....</b>	<b>279</b>

DEL I



# 1. Introduktion, metodologi og tilgang

## Præsentation af afhandlingens 'sag' og genstandsfelt

Den grundlæggende motivation for afhandlingen har fra begyndelsen dels været en undren over, hvorfor politikkerne om hhv. spredning af etniske minoritetsbørn og heldagsskoler blev officielt vedtaget og legitimeret i 2005<sup>1</sup> og dels en refleksion over de former for kritik, de nye særbehandlingsformer blev mødt med (samt de former for kritik, de ikke blev mødt med). F.eks. var og er det i mange menneskers intuition 'forkert' at bruge tvang til at placere tosprogede børn på andre skoler end deres lokale skoler ud fra et sprogligt og fordelingsmæssigt kriterium. Men alligevel blev dette i 2005 en acceptabel politik for et flertal i Folketinget, og dertil samtidig (og flere gange siden) erklæret juridisk legitimt også i forhold til f.eks. Lov om etnisk ligestilling. Heldagsskoler er som politik ligeledes vedtaget i 2005, dog ikke via lovændring, men ved at Undervisningsministeriet gav et antal kommuner dispensation fra folkeskoleloven mht. at forlænge elevernes skoledag.<sup>2</sup> I afhandlingen vil jeg vise, hvordan begrundelserne for og de erklærede formål med de to politikker i høj grad ligner hinanden. Derfor er det for mig at se oplagt at studere de to politikker i sammenhæng, selvom de er forskelligt eksponeret f.eks. med hensyn til mediedækning – en forskel der i sig selv er interessant i og med, at de to politikker erklæret søger at løse mange af de samme problemer.

Således er det den samme undren over det brud, der sker med indførelsen og legitimeringen af disse to politikker i 2005, der præger min tilgang til disse to former for særbehandling af etniske minoritetsbørn. I afhandlingen ønsker jeg at undersøge, hvordan og hvorfor de to politikker hver for sig og sammen udgør et *brud* med tidligere og ikke mindst samtidig praksis, politik og tænkning omkring etniske minoritetsbørn i folkeskolen.

---

<sup>1</sup> Lov om ændring af lov om folkeskolen (*Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen*) blev vedtaget af Folketinget d. 7. juni 2005. I afhandlingen betegner jeg loven L 594 som henviser til lovtjekstets nummer. Lovforslaget der ligger til grund for loven betegnes L 135. Som det vil fremgå koncentrerer jeg mig om Århus Kommunes spredningspolitik som den på landsplan eneste fremtrædende udmøntning af L 594.

<sup>2</sup> Undervisningsministeriet meddelte Odense Kommune, at dispensation ville blive givet i september 2005 (Holm & Valentin 2007). Jf. også byrådsindstilling om indførelse af heldagsskoler i Århus (Århus Kommune 2005). De første dispensationer til Odense, Århus og Høje Taastrup Kommuner blev endeligt givet i maj 2006. Siden er flere heldagsskoler kommet til, mens to af de oprindelige heldagsskoler er nedlagt. Således er der i sommeren 2012 11 heldagsskoler i Danmark.

Mit blik på de to politikker som brud hænger uadskilleligt sammen med, at jeg ser dem som udtryk for særbehandling. Det er qua særbehandling, at de adskiller sig fra tidligere og samtidig praksis. Den løbende udvælgelse af materiale til afhandlingen (af såvel empirisk som teoretisk karakter) er derfor sket ud fra, at materialet skulle sige noget om, hvorvidt, hvorfor og hvordan disse politikker og den måde, de praktiseres på, er særbehandling eller forskelsbehandling.

Jeg tager altså udgangspunkt i de to politikker som bestemte, konkrete sager eller sagsforhold. Som jeg vil uddybe og nuancere nedenfor, sker dette i høj grad ud fra et samtidsdiagnostisk perspektiv, hvor jeg søger at praktisere en ”refleksion over det brud, der karakteriserer vor tids historiske vilkår, og en refleksion over samtidens tendenser, der giver sig til kende som konsekvenser af de nye vilkår” (Hammershøj 2008: 37), men hvor det samtidig skal understreges, at jeg tager udgangspunkt i den ’sag’ eller ’saglighed’, der udgøres af de to politikker, og ikke i tendenser. Min afhandling indeholder dermed en refleksion over det brud (med tidligere og samtidig politik og tænkemåde omkring etniske minoritetsbørn hhv. skolebørn i almindelighed), som jeg mener de to særbehandlingsformer er udtryk for, og en refleksion over, hvordan samtidens tendenser kommer til udtryk i de to politikformer. Det betyder, at afhandlingens genstandsfelt ikke helt svarer til følgende bud på et genstandsfelt for samfundsdiagnose:

I modsætning til samfundsbeskrivelsen er samtidsdiagnosens genstandsfelt ikke de faktiske samfundsmæssige institutioner, strukturer og aktører, men nye tendenser i og ændrede vilkår for samtiden [...] (Hammershøj 2008: 41)

Anledningen og genstandsfeltet for denne afhandling er nemlig faktiske samfundsmæssige institutioner, men via det samfundsdiagnostisk inspirerede perspektiv, der anlægges, anskues institutionerne og de politikker, de er en del af, samtidig som udtryk for brud, og politikkerne sættes dermed i forbindelse med tendenser. Dette sker som nævnt gennem afhandlingens fokus på politikkerne som særbehandling, dvs. politikkerne betragtes som særbehandling, og derved som brud med praksis over for etniske minoritetsbørn. Dertil ønsker jeg at undersøge, hvorvidt politikkerne kan ses i sammenhæng med aktuelle tendenser. På den måde er afhandlingens genstandsfelt ’samfundsmæssige institutioner’ (her folkeskolen og mere specifikt to varianter af denne nemlig modtage- og heldagsskoler), men også nye tendenser i og ændrede vilkår for samtiden. Disse søges imidlertid anskuet med

udgangspunkt i de valgte konkrete institutionelle, politiske tiltag. Kombinationen af institutioner og tendenser som tema eller genstand for afhandlingen skyldes, at de institutionelle nyskabelser, som modtage- og heldagsskoler er, netop kan ses som udtryk for brud med hidtidig og samtidig praksis og tænkning, hvormed de kan opfattes som udtryk for og tegn på 'nye tendenser i og ændrede vilkår for samtiden'.

### **Samtidsdiagnostisk inspireret perspektiv og tilgang**

Jeg er i min tilgang i afhandlingen inspireret af den form for samtidsdiagnostik som findes hos bl.a. Lars-Henrik Schmidts og Jens Erik Kristensens socialanalytiske samtidsdiagnostik (Schmidt 2005; Schmidt 1999a; Schmidt 1999b; Hammershøj 2003; Hammershøj et al. 2004; Hammershøj 2008; Hansen & Kristensen 2006; Kristensen 2008). Dog lægger jeg en klar hovedvægt på det samtidsdiagnostiske perspektiv og mindre vægt på selve det socialanalytiske vokabular, som jeg anvender i yderst begrænset omfang og uden at have til hensigt at henvise til socialanalytik eller den dertil hørende socialfilosofi. I det følgende vil jeg gøre rede for, hvordan jeg forstår og anvender samtidsdiagnose og -diagnostik i afhandlingen.

Samfundsdiagnostik handler grundlæggende og i tråd med diagnosebegrebets medicinske etymologi om at forholde sig på én gang erkendende (-gnosis) og vurderende til sin samtids tegn, symptomer og tendenser. (Hansen & Kristensen 2006: 1f)

Jeg opfatter ligeledes diagnose som en enhed af erkendelse og vurdering. Med vurdering tænker jeg ikke nødvendigvis på at fælde en normativ dom; jeg ser snarere det vurderende i modsætning til det 'beskrivende', hvilket jeg vil vende tilbage til. Etymologisk betyder diagnose (græsk *dia-gnosis*) skelnen, afgørelse eller betydning. Diagnose er således en bestemt erkendelsesform, der allerede fra den græske antik har været forbundet med en medicinsk betydning af at skelne mellem sund og syg og at afgøre en sygdoms art. Samtidig indebærer det at stille en diagnose, også i den medicinske betydning, en tidslig dimension:

To ting er på denne etymologiske baggrund vigtigt i den medicinske prægning af kategorien: at diagnoser forudsætter et *patologisk vurderingskriterium* og dermed sondringen mellem det sunde/normale og det syge/patologiske, og at diagnostik som erkendelsesform implicerer en *tidslig erfaringsstruktur* i forhold til den levende krops nutid, fortid og fremtid. Den må på én og samme gang være fortidshenvendt og fremtidsorienteret i sit

forsøg på at bestemme den aktuelle krise- og sygdomstilstand og det mulige udfald af den. (Kristensen 2008: 10; originalens kursiveringer)

Ifølge Kristensen er det netop disse to momenter: det patologiske vurderingskriterium og den tidlige erfaringsstruktur, der har gjort diagnosebegrebet attraktivt i forhold til at belyse f.eks. samfunds, kulturers og grupperes udvikling i form af 'kritiske og uvisse tidsforløb'. Han mener imidlertid, at det er vigtigt at være bevidst om, at det kan være problematisk at overføre den medicinske metaforik med begreber som f.eks. prognose, terapi og ikke mindst patologi til den samtidsdiagnostiske tilgang; hvorved dens 'ikke-medicinske, specifikt tidsdiagnostiske, samfundskritiske potentialer' (ibid.: 7) ikke fuldt vil komme til deres ret. I stedet for at studere det patologiske – med blik for det syge – er samfundsdiagnosens mål "det problematiske og de tidstypiske problematiseringsformer, hvor konfliktualitet artikuleres" (Hansen & Kristensen 2006: 2).

Således går jeg, både i mit valg af emne for afhandlingen og i selve studiet af de to særbehandlingsformer: spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler, efter *det problematiske*. Jeg undersøger i afhandlingen, hvorvidt de to politikker kan ses som tidstypiske problematiseringsformer, hvor konflikt artikuleres bl.a. i form af den uenighed om politikernes legitimitet, der findes på flere niveauer og i flere former. Med den samtidsdiagnostiske vinkel ønsker jeg altså ikke at anskue de to politikker som patologiske, f.eks. som tegn på sygdom eller (moralsk) forfald, men snarere som problematiske og som problematiserbare. Dermed tilslutter jeg mig ikke et diagnosebegreb, der henviser til 'et normativt begreb om sociale patologier' som hos Axel Honneth (for en diskussion heraf se Kristensen 2008), men snarere en diagnostisk tilgang, der tilstræber at have blik for det problematiske samt det evt. tidstypiske ved de udvalgte aktuelle politikker: hvilke problemer rejser de, og hvilke tendenser kan de ses som udtryk for?

### **Diagnose frem for beskrivelse**

Som det fremgår af det førnævnte citat kontrasterer Hammershøj en samtidsdiagnostisk med en samfundsvidenskabelig tilgang som forskellige former for kritik. Ifølge Hammershøj adskiller de to former sig bl.a. ved at have forskellige analysestrategier og genstande. En samfundsvidenskabelig tilgang søger at beskrive, og dens genstand er samfundet. Dette er i modsætning til en samtidsdiagnostisk tilgang, der indlysende nok har en diagnostisk tilgang og samtiden som genstand. Denne skelnen

mellem en samtidsdiagnostisk og samfundsvidenskabelig tilgang giver mening i forhold til min tilgang i afhandlingen på den måde, at jeg ikke primært søger at 'beskrive' de to politikker, der udgør afhandlingens genstand og 'sag', i samfundsvidenskabelig forstand. Det er således ikke målet med afhandlingen at foretage en teoretisk informeret hhv. empirisk beskrivende 'undersøgelse' af genstanden. Eksempelvis undersøger jeg ikke, om de valgte politikker 'virker'.

Derimod er det min primære interesse at studere de to politikker *som* særbehandling, og derfor studerer jeg begrundelser, legitimeringer og kritik af de to former for særbehandling, samt søger at stille skarpt på de træk, der adskiller de to politikker fra almen politik og praksis i og om folkeskolen. Dermed tager jeg, som forklaret ovenfor, udgangspunkt i de konkrete politikker, og det er ud fra dette udgangspunkt, at jeg søger at sætte dem i forbindelse med tendenser i samtiden.

Samtidsdiagnosen[s] genstandsfelt kan således siges at udgøres af *indikationer* i samtiden (tendenser) på ændringer af det historiske *mulighedsrum* for samtiden (vilkår). Det er simpelthen definitionen på samtid, at den udgøres af tidens tendenser og de historiske vilkår. (Hammershøj 2008: 40, originalens kursiveringer)

Hammershøj forklarer videre, at forskellen mellem den videnskabelige samfundsbeskrivelse og samtidsdiagnosen er, at den videnskabelige samfundsbeskrivelse søger at beskrive 'det, der er' – ikke det, der er undervejs eller kunne være muligt. Dermed vil en samfundsvidenskabelig kritik søge at vise, at 'der kunne være erkendt og handlet anderledes'. Det betyder, at målet for en kritisk, samfundsvidenskabelig tilgang vil være en anden beskrivelse af det, der er. I modsætning til dette søger samtidsdiagnosen at være kritisk ved at vise, at 'der kunne ikke bare være erkendt og handlet anderledes, men også *tænkt* anderledes' (ibid.: 41).

Inspireret af dette perspektiv ønsker jeg i afhandlingen også at se på indikationer på ændringer af samtidens mulighedsrum, og dermed på tendenser, men – som forklaret ovenfor – ikke med tendenserne som den primære genstand, men med udgangspunkt i de udvalgte politikker, og hvilke tendenser disse kan ses som værende tegn på og udtryk for. I afhandlingens analysedel ser jeg således på, hvordan de valgte politikker kan være udtryk for særbehandling; dels i begrundelserne og legitimeringerne af politikkerne; og dels ud fra en række analytiske nedslag på dimensioner, hvor politikkerne gøres gældende som særbehandling dvs. med fokus på, hvordan politikkerne på disse områder adskiller sig fra folkeskolens almene



principper og måde at fungere på. Således er det ikke mit primære formål at 'beskrive det, der er' (hvordan politikkerne fungerer/virker), men snarere at undersøge de valgte politikker ud fra et blik for, hvordan de udgør et brud med almen politik og praksis, med andre ord hvordan de udgør forskelsbehandling.

I afhandlingens anden del diskuterer jeg, hvorvidt de to politikker kan ses i sammenhæng med bredere tendenser, der aktuelt præger samfundets udvikling, og jeg søger at tilbyde anderledes perspektiver på de to særbehandlingsformer. Jeg ønsker således at diskutere, hvorvidt og hvordan hidtidig behandling og omtale af de to politikker i høj grad har handlet om, hvordan de to politikker, og ikke mindst de udpegede problemer, som det er politikernes formål at løse, er blevet beskrevet. Dertil ønsker jeg at rejse spørgsmålet, om det er muligt at tænke anderledes og at tilbyde anderledes perspektiver på spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler som særbehandlingsformer.

### **Særbehandling af etniske minoritetsbørn som privilegeret indgang til studier af tendenser**

Jeg er i afhandlingen inspireret af den antagelse, at pædagogikken kan ses som et privilegeret samtidsdiagnostisk felt, eller at pædagogikken kan ses som privilegeret indgang til at fatte nye tendenser i samtiden (jf. Hammershøj et al. 2004; Hansen & Kristensen 2006; Schmidt 1999b: 25ff). I det følgende vil jeg redegøre for den tese, jeg lægger til grund for afhandlingen, samt hvordan denne er inspireret af den samtidsdiagnostiske tese om pædagogikken som privilegeret felt for samtidsdiagnose. Igen skal det understreges, at det ikke er min hensigt at benytte mig af det socialanalytiske vokabular. Derimod tilslutter jeg mig flere af de argumenter, der inden for socialanalytisk samtidsdiagnose gives for antagelsen om pædagogikken som privilegeret – heriblandt at baggrunden for, at pædagogikken kan ses som privilegeret indgang til samtidsdiagnose, kan findes i dels samfundets udvikling fra industri- til informations- eller videnssamfund og dels i den radikale individualisering af samfundet. Overgangen til videnssamfundet og dermed den udbredte fokusering på livslang læring og kompetenceudvikling betyder bl.a., at samfundet pædagogiseres og at pædagogikken ændres (Hammershøj et al. 2004: 3) eller at pædagogikken er eksploderet (Pedersen 2011: 195). Ligeledes kan den radikale individualiserings betydning for samfundet (Beck 1997 (1986); Giddens 1996 (1991)) med fordel studeres med udgangspunkt i det pædagogiske felt:

Med den radikale individualisering synes tendensen således at være, at der sker et skred fra naturligt tilhørsforhold til kulturel udmærkellesstrategi, fra socialisation til selvdannelse, fra normalisering til originalisering, fra social anerkendelse til respekt for den enkelte. Dette *privilegerer pædagogikken* som samtidsdiagnostisk felt. (Hammershøj et al. 2004: 2)

Det er imidlertid ikke denne afhandlings ambition at udvikle en ny pædagogik i lyset af disse tendenser om individualisering og overgang til videnssamfund. Derimod ønsker jeg i afhandlingen at undersøge, hvorvidt etniske minoritetsbørn og ikke mindst ekspliciteret særbehandling af disse kan udgøre en privilegeret indgang til at studere aktuelle tendenser på det pædagogiske felt, og dermed – jf. ovenstående antagelse om pædagogik som privilegeret felt for samtidsdiagnose – til at studere samfundsmæssige tendenser.<sup>3</sup> På den måde er min tese inspireret af og bygger videre på tesen om pædagogikken som privilegeret felt for samtidsdiagnose. Hermed mener jeg ikke, at særbehandling af etniske minoritetsbørn er '*den*' (eneste eller bedste) privilegerede indgang til at studere tendenser inden for det pædagogiske felt (og dermed samfundet). Der kan meget vel være andre frugtbare indgange til og perspektiver på pædagogisk samtidsdiagnose. Men i denne afhandling ønsker jeg at undersøge, hvorvidt temaet særbehandling af etniske minoriteter kan være *en* frugtbar indgang til at forstå, belyse og diskutere samfundsmæssige tendenser. Jeg ønsker også at undersøge, hvorvidt det kan kaste nyt lys over særbehandling af etniske minoritetsbørn og give anledning til nye perspektiver at sætte de studerede særbehandlingsformer i forbindelse med centrale samfundsmæssige tendenser.

Programmet udforsker samtidsdiagnostik som en særlig kritisk og analytisk praksis og giver bud på tendenser, der ikke bare gør sig gældende aktuelt, men som en mulig fremtid vil kunne udpege som sin fortid. Udtrykket 'pædagogisk samtidsdiagnostik' skal i den forbindelse forstås i to betydninger. På den ene side er samtidsdiagnostikken pædagogisk motiveret. Det er i høj grad de pædagogiske forholds grundlæggende fremtidsorientering, der befordrer den samtidsdiagnostiske interesse for de 'historiebærende' tendenser. På den anden side arbejder programmet ud fra den tese, at den aktuelle udbredelse af pædagogiske forholdsmåder over hele det sociale felt betyder, at pædagogikken bliver en privilegeret indgang til at fatte de tendenser, de nye sociale vilkår der gør sig gældende i samtiden.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Jf. at Moldenhawer (2001: 11) taler for ikke at studere etniske minoriteter som noget særskilt men i stedet "studere deres håndtering af og tilstedeværelse i skolen som en del af et alment vilkår i den samfundsmæssige forandringsproces – som også skolen er en alvorlig og betydningsfuld del af."

<sup>4</sup> <http://www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/paedagogisksamtidsdiagnostik/> sidst besøgt 29.06.2012

En formulering som denne fra forskningsprogrammet i pædagogisk samtidsdiagnostik på DPU danner ligeledes inspiration for min tilgang i afhandlingen. De former for særbehandling af etniske minoritetsbørn, jeg studerer, er gode eksempler på fremtidsorienterede pædagogiske forhold. Målet med disse særbehandlingsformer er, som i alle pædagogiske forhold, at opnå en fremtidig ændring. I disse tilfælde skal ændringen vise sig i form af øget lighed for de etniske minoritetsbørn, der er målgruppen. Når det drejer sig om særbehandling kan der endda argumenteres for, at fremtidsrettetheden er særligt tydelig, idet særbehandlingsformerne som pædagogiske forhold tager form af særlige (modsat almene) indsatser i nutiden, som legitimeres ved en mulig opfyldelse af målet om lighed i fremtiden.

Samtidig er jeg inspireret af en samtidsdiagnostisk tilgang på den måde, at jeg ønsker at diskutere og belyse, hvorvidt særbehandlingsformerne kan være tegn på mulige historiebærende tendenser. Det vil sige, at jeg ikke blot ønsker at se på, hvordan særbehandlingsformerne eksplicit er fremtidsrettede i og med deres officielle formål men også på, hvilke tendenser de i øvrigt kan ses som udtryk for (det, man i fremtiden muligvis vil se på som det vigtige i vores samtid). Tendensbegrebet vender jeg tilbage til nedenfor.

Således bygger jeg i afhandlingen videre på antagelsen om, at hvis pædagogiske forholdsmåder er udbredt til hele det sociale felt, vil diagnostiske studier på det pædagogiske felt (dvs. studier, der ser efter tendenser) være en god indgang til at se, hvilke tendenser der også gør sig gældende mere bredt i resten af det sociale felt/samfundet. I forlængelse heraf ønsker jeg mere specifikt at undersøge, om den eller de dele af det pædagogiske felt, der handler om etniske minoritetsbørn, kan være en privilegeret indgang til at studere og diagnosticere det pædagogiske felt og dermed det sociale felt, ud fra en antagelse om, at pædagogiske tendenser kan fremstå i særligt radikaliserede former i forhold til etniske minoritetsbørn netop pga. disse børns minoritetsstatus. Denne antagelse bygger blandt andet på, at etniske minoritetsbørn ofte forekommer at have en særlig position i det pædagogiske og uddannelsespolitiske felt, idet de statistisk set leverer ringere præstationer i skolen. Derfor kan pædagogikkens fremtidsorientethed for disse børns vedkommende fremstå som særligt vigtig eller tydelig, hvorfor pædagogiske tendenser ligeledes kan vise sig med større tydelighed angående etniske minoritetsbørn.

---

Antagelsen bygger endvidere på, at særbehandling af etniske minoritetsbørn i særlig grad medvirker til at tydeliggøre pædagogiske tendenser. Det vil sige, at de pædagogiske tendenser, der gælder generelt, træder tydeligere frem, når det kommer til særbehandling, idet både forskelle og ligheder med den almene pædagogik og uddannelsespolitik bliver tydelige i studier af særbehandling. Derfor ønsker jeg at undersøge, hvorvidt (ekspliciteret) særbehandling af etniske minoritetsbørn kan udgøre en særligt privilegeret indgang til at forstå og belyse tendenser på det pædagogiske felt.

Idet afhandlingens emne er etniske minoritetsbørn i folkeskolen, er jeg naturligvis også inspireret af den aktuelle forskning på dette område (herunder Gilliam 2009, Gitz-Johansen 2006a, Horst (red.) 2003, Kofoed 2004, Kristjánsdóttir 2006, Staunæs 2004 m.fl.), hvortil kommer studier af spredning og fordeling (Kofoed et al. 2010; Larsen 2010; Kristjánsdóttir 2011a: 145-194; Trillingsgaard 2009) og af heldagsskoler (Holm & Valentin 2007; Holm 2008; Holm 2009). Med den beskrevne samtidsdiagnostisk inspirerede tilgang adskiller jeg mig imidlertid fra store dele af den aktuelle forskning i etniske minoritetsbørn, idet jeg tilstræber at fokusere specifikt på, hvordan særbehandling fremtræder som særbehandling. Det betyder, at jeg fokuserer på, hvordan særbehandling fremtræder i ekspliciteret form, altså hvor det tydeligt erklæres, at hensigten er at behandle etniske minoritetsbørn på en anderledes måde. Dertil er det centralt for min tilgang, at jeg, jf. førnævnte tese, sætter de valgte former for særbehandling i forbindelse med aktuelle tendenser – dels i form af tendenser, der specifikt drejer sig om særbehandling af etniske minoritetsbørn, og dels i form af tendenser, der drejer sig om samfundet mere generelt.

### **Afhandlingens opbygning**

Afhandlingen er opdelt i en overvejende analyserende del og en overvejende diskuterende del. Ved analyse forstår jeg den grundlæggende betydning at 'opløse noget i dets bestanddele'. I analysedelen søger jeg derfor så at sige at opløse dels begrundelserne for særbehandling og dels, hvori særbehandlingen nærmere består, dvs. hvori den adskiller sig fra den almene behandling, i mindre bestanddele. Derfor undersøger jeg her, hvilke begrundelser der findes for særbehandling, og hvilke kategorier disse henviser til, idet eksplicit særbehandling dels fordrer begrundelser og dels indebærer kategoriseringer af, hvem der er målgruppe for den særlige behandling, og hvem der ikke er. Gennem analysen ser jeg også på, hvordan

særbehandlingen nærmere bestemt finder sted og inden for hvilke dimensioner: er den implicit eller eksplicit og hvordan; hvordan særbehandles der i tid og sted; hvordan påvirkes ansvarsfordeling for børns skolegang gennem de former for særbehandling, jeg beskæftiger mig med? Det primære formål med analyserne er at besvare disse forskningsspørgsmål:

- Hvordan er særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest begrundet?
- Hvad konstituerer og karakteriserer særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest som særbehandling?

Jeg uddyber min tilgang i analysen og valg af materiale nedenfor.

I afhandlingens anden del er formålet fortrinsvis at diskutere de valgte særbehandlingsformer set i forhold til tendenser på baggrund af de analyser, der er foretaget i første del. Med tendens mener jeg, jf. den etymologiske betydning af latin *tendere*, ”en stræben, hang eller tilbøjelighed, en ophobning af hændelser, der driver i en bestemt retning” (Kristensen 2008: 25). Ved diskussion forstår jeg den grundlæggende betydning at drøfte og sammenholde måder, hvorpå et problem kan løses. Her er opgaven at besvare forskningsspørgsmålet:

- Hvilke tendenser kan særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest ses som udtryk for og tegn på?

Det betyder, at jeg i anden del af afhandlingen præsenterer og diskuterer forskellige bud på, hvad de valgte særbehandlingsformer kan ses som *udtryk for* (her mener jeg primært aktuelt/i samtiden), og hvad de kan ses som *tegn på* (her mener jeg, hvad man kan antage, at de kommer til at betyde i en mulig fremtid). Jeg forholder mig både til bud på tendenser, der specifikt handler om etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet, og til mere almene tendenser, der i højere grad handler om samfundets udvikling. Dertil forholder jeg mig både til tendenser, der så at sige kan relateres positivt eller bekræftende til de valgte særbehandlingsformer, og til tendenser, der handler om kritik af de valgte særbehandlingsformer. ’*Sprogliggørelse*’, der som begreb er inspireret af ’sikkerhedsliggørelse’ (Buzan, Wæver & de Wilde 1998), og som jeg diskuterer i kapitel 8, er således en tendens, der specifikt angår etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet. *Undtagelser* (Undtagelsestilstand (Agamben 2009), mikroundtagelser (Thorup 2010), social undtagelsestilstand (Thorup 2011)), og *national konkurrencestat* (Christensen 2009;

Pedersen 2011), som jeg diskuterer i kapitel 9, betegner derimod mere generelle tendenser, der aktuelt præger samfundet. Disse to diskussioner af tendenser handler om, hvad der er bekræftende i forhold til de valgte særbehandlingsformer, idet de drejer sig om, hvorfor nogen ønsker at oprette og opretholde særbehandlingsformerne. Dvs. jeg diskuterer her, hvorfor og hvordan særbehandlingen legitimeres, og hvilke tendenser dette kan ses som udtryk for (i samtiden) og potentielt som tegn på (i en mulig fremtid).

Endelig diskuterer jeg, hvordan særbehandling kritiseres og kan kritiseres. Således diskuteres i kapitel 10, hvorvidt særbehandling kan opfattes som udtryk for en tendens til *diskrimination* på baggrund af henholdsvis nationalisme/monokulturalisme og racisme. Mens de to førstnævnte bud på tendenser handler om legitimeringer af særbehandling, handler sidstnævnte tendens om kritiske reaktioner på særbehandling og dermed om, hvordan det er muligt at kritisere særbehandling, og hvilke tendenser kritikere af særbehandling ser den som værende tegn på? Eksempelvis kan spredning på baggrund af sprogtest ses som udtryk for en tendens til 'racisme' eller omsiggribende 'diskrimination' over for etniske minoritetsbørn. Sådanne synspunkter diskuterer jeg sidst i afhandlingen, hvor jeg også præsenterer bud på alternative perspektiver på særbehandling som diskrimination herunder en tilgang til særbehandling som skadelig for børns livskvalitet samt en tilgang til særbehandling som radikaliseret udtryk for generelle tendenser og dermed som noget, der ikke kun angår etniske minoritetsbørn.

## **Materiale**

Det materiale, jeg bruger som grundlag for analyserne i afhandlingens første del, er udvalgt ud fra følgende kriterier:

- At materialet skal sige noget om, hvad der gør de valgte former for særbehandling til særbehandling, dvs. hvori består det særlige ved de valgte politikker og praksisser?
- At materialet skal sige noget om, hvordan de valgte særbehandlingsformer begrundes, dvs. hvad er argumenterne for særbehandling?

Jeg bruger forskellige materialetyper, såsom interviews og observationer (se nedenfor), indlæg fra pressen (dels journalistiske, dels i form af debatindlæg),<sup>5</sup> praksisforeskrivende tekster som f.eks. lovtekster og bekendtgørelser samt

---

<sup>5</sup> Dette materiale er dels indsamlet løbende og dels ved søgninger på Infomedia.

praksisbeskrivende tekster som f.eks. kommuners egne evalueringer, analyser og beskrivelser af egen praksis. I analysen går jeg efter tekststykker og formuleringer, der belyser de ovennævnte spørgsmål. I udvalget af materiale har det centrale været at få belyst, hvad der karakteriserer særbehandling, og hvordan den begrundes, samt at opdele begrundelser og karakteristika i en række dimensioner eller temaer. Formålet har ikke været at foretage en repræsentativ undersøgelse eller en 'beskrivelse' af heldagsskoler og spredningspolitik, men at diagnosticere de to politikker som særbehandling ved at fokusere på udvalgte dimensioner.

Begrundelser for særbehandling og karakteristika ved særbehandling kan forekomme i mange forskellige former for materiale og mange forskellige former for udsagn. Derfor foretager jeg som udgangspunkt ingen rangdeling af materialet ud fra materialetype eller afsender. Det væsentlige for min analyse er de holdninger og markeringer, der kommer frem i forhold til emnet: særbehandling og forskellige dimensioner heraf.

Mht. feltstudier har jeg foretaget observationer i en klasse i indskoling på en heldagsskole i to gange en uge i efteråret 2008. Langt størstedelen af børnene på heldagsskolen og alle i den pågældende klasse havde etnisk minoritetsbaggrund. Observationerne fandt sted på den måde, at jeg fulgte klassen i hele skoletiden dvs. i klasselokalet, i pauser og på udflugter og løbende noterede, hvilke former for aktiviteter der udspillede sig samt i øvrigt handlinger og samtaler. Mens jeg i min tilgang til observationerne forholdt mig til viden om feltarbejde (jf. Gulløv & Højlund 2003), har jeg, idet jeg er optaget af, hvad der gør heldagsskolen til særbehandling, ved gennemgangen af mine feltnoter særligt fokuseret på, hvordan heldagsskolen var struktureret og organiseret som heldagsskole (jf. Gulløv 2004). Jeg har i mindre grad fokuseret på de mange observerede markeringer af f.eks. kulturelle og religiøse forskelle, der ikke forekom specifikt at kunne relateres til heldagsskolen, men som imidlertid har bidraget til min baggrundsviden om, hvordan skolehverdag kan udspille sig i en klasse, hvor alle børn har etnisk minoritetsbaggrund.

Endvidere har jeg foretaget interviews med en lærer for den observerede klasse på heldagsskolen i august 2009, med to skoleledere for heldagsskoler i juni 2011 og med en kommunal embedsmand, der arbejder med spredning på baggrund af sprogttest i august 2011. I min tilgang til interviews har jeg anvendt både Brinkmann & Kvale 2009 (2008) og Staunæs & Søndergaard 2005. Selvom disse tilgange kan forekomme modstridende har de begge givet mening for mig som indgange til at

foretage interviews, idet jeg med mit diagnostiske perspektiv ikke ser forholdet mellem en beskrivende/realistisk tilgang og en kompleksitetssøgende tilgang som et 'enten/eller'. Mine interviewspørgsmål har især drejet sig om den interviewede persons opfattelse af processen, hvor den pågældende særbehandlingsform blev indført og siden opretholdt samt af eventuelle forskelle mellem særbehandlingsformen og en hverdag i folkeskolen med/uden SFO. I min gennemgang af interviewudskrifterne har jeg fokuseret på aktørers beskrivelser af særbehandling samt på de dilemmaer og legitimeringsstrategier, der kom til udtryk i deres fortællinger. Således har jeg fokuseret på, hvordan aktørerne beskrev komplekse forhold omkring særbehandling som en del af deres virkelighed, m.a.o. hvordan den permanente bekymring om retfærdigheden (Boltanski 2011(1990): 83) kom til udtryk hos aktørerne. Jeg har dermed bestræbt mig på at tage aktørernes udsagn (i form af interviewudskrifter) alvorligt på egne præmisser på linje med de øvrige tekster, der indgår i afhandlingens materiale, jf. analysestrategien nedenfor.

Alle uddrag af interviews og feltnoter er anonymiseret. For at skelne de to heldagsskoler, hvis ledere jeg har interviewet, kalder jeg dem heldagsskole a og heldagsskole b.

### **Analysestrategi**

Grundlæggende tilstræber jeg i min måde at analysere på at tage teksten og afsenderen alvorligt, og så vidt muligt læse de udsagn, jeg finder væsentlige i materialet – jf. ovenstående kriterier – på deres egne præmisser. Med en formulering fra Lars-Henrik Schmidt (1999a: 18) ønsker jeg at 'lytte til patientens selvfremsættelse', hvor den såkaldte patient her er diverse samtidige stemmer, der taler om særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest. Jeg ønsker så vidt muligt at undlade at tilskrive disse stemmer, udsagn eller aktørers motiver, som de ikke selv giver udtryk for. Det gælder uanset om der er tale om udsagn i tekster produceret af andre eller f.eks. en udskrift af et interview, jeg selv har foretaget. Jeg tilstræber at undgå at have den 'mistanke' til de talende, at de med deres udsagn dækker over noget eller, at de i virkeligheden mener noget andet – uanset om dette så skulle være bevidst eller ubevidst, intentionelt eller ikke intentionelt. Jeg er inspireret af en tilgang som denne:



I praksis er det en metodisk mistanke, som *ikke* siger, at patienten ikke ved, hvad han siger, men undersøger, hvad han *også* siger uden nødvendigvis at være klar over det. (Schmidt 1999a: 18)

Jeg ønsker dermed ikke at sige mig fri for at have en 'mistanke', ligesom jeg heller ikke påstår at være objektiv eller værdifri i min analyse, men det er mit mål at 'lytte til den talende', at tage dennes udsagn alvorligt og samtidig at undersøge, hvad der evt. ellers bliver sagt. Dette kan gælde, når den talende er en afgrænset person eller tekst, men også og ikke mindst når den talende udgør et større kompleks af udsagn om sagen (de valgte særbehandlingsformer) som de forekommer i samtidens selv fremstillinger heraf (Kristensen 2008: 26).<sup>6</sup>

F.eks. tilstræber jeg især i analysen af begrundelser for særbehandling at se på, hvilke begreber og formuleringer der konkret bruges, snarere end at 'læse mellem linjerne' og forsøge at finde evt. sammenhænge mellem forskellige begreber eller kategorier. Jeg tilstræber med andre ord at se begreberne 'bogstaveligt', sådan som de empirisk forekommer i forskellige udsagn.

Jeg ønsker også at tage udsagn og tekster alvorligt på den måde, at jeg heller ikke tager stilling til, om der er tale om 'retvisende beskrivelse' i materialet. F.eks. tager jeg ikke stilling til, om en kommunes udsagn om egen praksis er 'sande' eller afspejler virkeligheden og heller ikke til, hvorvidt praksis 'virker' efter hensigten.

### **Begrundelser, legitimeringer og kritik**

Som jeg var inde på ovenfor, har arbejdet med denne afhandling grundlæggende været motiveret af en undren og refleksion over de former for kritik, de nye særbehandlingsformer blev mødt med og samtidig over de former for kritik, de ikke blev mødt med. Denne refleksion har ledt frem til et spørgsmål om mulige kritikformer, altså om hvilke former for kritik der har gjort sig gældende, dvs. har vist sig mulige og hvilke former for kritik, der ikke har vist sig mulige. Derfor er det en del af projektet at studere centrale udtryk for kritik. Med kritik mener jeg omtaler af særbehandlingsformer (og deres kontekst: vilkår for etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet mere generelt), der giver udtryk for vurdering af disses legitimitet eller illegitimitet, f.eks. ved at diskutere, hvorvidt de er udtryk for diskrimination. Etymologisk er kritik forbundet med krise, idet de begge er afledt af

---

<sup>6</sup> Et eksempel på, at den talende 'ved hvad hun siger' men imidlertid 'også siger noget andet uden nødvendigvis at være klar over det' findes i kapitel 2 om forholdet mellem sprog og integration.

græsk *krinein* (bl.a. at skelne, bedømme, afgøre) og *krinomai* (måle sig med, strides, kæmpe). Siden reformationens filologiske bibelkritik har kritik endvidere haft en polemisk bibetydning (Kristensen 2008: 8ff). Når jeg studerer kritik af særbehandlingsformer studerer jeg dermed, hvordan der skelnes mellem rigtig og forkert særbehandling, samt hvordan der strides om at vurdere og afgøre særbehandlingsformer som legitime eller illegitime.

Jeg har fundet det oplagt at lægge det primære fokus på at studere kritikformer frem for at foretage en egentlig normativ vurdering af særbehandlingsformer. Det skyldes, at i det samtidsdiagnostiske perspektiv, jeg anlægger, er de fremtrædende kritikker af vilkår for og særbehandling af etniske minoritetsbørn, som i forvejen findes, væsentlige for en forståelse af særbehandling og de normative aspekter heraf. På den måde foretager jeg via studier af legitimering og kritik en diagnostisk undersøgelse af det normative problem, der gør sig gældende i og med sagen: særbehandling som løsning på ulighed angående etniske minoritetsbørns skolepræstationer. Det er ligeledes i tråd med det samtidsdiagnostiske perspektiv at lytte til og tage aktører og positioner alvorligt, både når de legitimerer og kritiserer særbehandling, og når de bevæger sig mellem kritik og legitimering. Her er jeg endvidere inspireret af Boltanski og Thévenot, der hævder at en kritikkens sociologi – i det mindste for en stund – må opgive sin egen kritiske indstilling for at kunne studere almindelige menneskers kritiske aktivitet og de normative principper, der ligger til grund for denne (Boltanski & Thévenot 2011(1999): 49). I min inspiration herfra gælder dette ikke kun almindelige mennesker men også de holdninger, der kommer til udtryk i tekster og andet materiale. Endvidere ser jeg aktørers bekymring om retfærdighed (Boltanski 2011(1990)) i form af legitimeringsdilemmaer og afvejninger i forhold til særbehandling som udtryk for normative dilemmaer, der også kan findes på andre og mere teoretiske niveauer.

Normative aspekter kan ses i modsætning til deskriptive eller empiriske aspekter af særbehandling, dvs. hvad der virker og er evidens for. Og så alligevel ikke; de forskellige positioner i diskussioner om etniske minoritetsbørn er uenige om, hvad der virker, men dette forekommer i høj grad at være forbundet til mere eller mindre ekspliciterede normative overvejelser og værdier, hvilket bliver tydeligt netop ved studier af kritik og legitimeringsprocesser.

Således studerer jeg i tråd med min samtidsdiagnostiske inspiration konfliktuerende tendenser og strategier (Kristensen 2008: 26) inden for legitimering

og kritik, dvs. hvordan der vurderes, skelnes, legitimeres, kritiseres og kæmpes både om værdier og om 'virkeligheden', når det drejer sig om særbehandling af etniske minoritetsbørn. Formålet med dette, og dermed min egen kritiske (om end ikke positivt normative) ambition, er at problematisere samtidens selvfølgeligheder og sagsforhold – ikke blot hos de positioner, der legitimerer og begrundet særbehandling, men også hos de positioner, der kritiserer særbehandling. Det interessante er, at nogle af de konfliktuerende strategier synes at pege i en bestemt retning – hvilket jeg bl.a. diskuterer i kapitel 8 om sprogliggørelse.

### **Om betegnelsen etniske minoritetsbørn**

Når jeg omtaler målgruppen for særbehandlingsformer, bruger jeg betegnelsen etniske minoritetsbørn. Dermed adskiller jeg mig fra den betegnelse, der ellers ofte bruges i officielle dokumenter fra myndigheder mm., nemlig tosprogede børn. Jeg bruger betegnelsen etniske minoritetsbørn, fordi jeg ønsker at lægge en analytisk afstand til dels den officielle betegnelse af etniske minoritetsbørn og dels den tematisering af sprog, der ligger i betegnelsen tosproget, hvilket er en fordel i fremstillingen af særbehandling og besvarelsen af mine forskningsspørgsmål.

Med etniske minoritetsbørn mener jeg børn, der kan tilskrives en etnisk minoritetsbaggrund (uanset hvilken status de har som flygtninge, indvandrere, migranter mv., og hvilken 'generation' der er tale om). Der er i min sammenhæng flere fordele ved dette begreb. For det første er det et relativt enkelt udtryk. For det andet er fordelen ved at bruge etnisk minoritet frem for f.eks. migrantbørn i min sammenhæng, at der særligt er tale om børn med en ikke-vestlig baggrund (jf. Moldenhawer 2003) som målgruppe for særbehandling<sup>7</sup>. Etnisk minoritet henviser ikke kun til eksistensen af en kvantitativ minoritet (numerisk mindretal) men også af en kvalitativ minoritet (at være underlegen i forhold til magt og indflydelse) (Gitz-Johansen 2006b: 76; Krag 1992: 300; Olwig 1992: 60). Det betyder, at i modsætning til migrantbørn fra vestlige lande er de etniske minoritetsbørns baggrund afvigende fra det, der på forskellige måder anses for at være 'normalt' i samfundet (Krag 1992: 305).

I forlængelse heraf vælger jeg at bruge udtrykket etniske majoritetsbørn som modsætning til etniske minoritetsbørn – idet en ellers ofte set modsætning som

---

<sup>7</sup> Der er ofte tale om børn med mørkere hår og hudfarve end den etniske majoritet. For overvejelser om racialisering se kapitel 10.

'etniske minoriteter' versus 'danske' børn netop ureflekteret gengiver det ulige magtforhold, der er på spil, idet det implicit påpeger, at 'etniske minoriteter' ikke er 'danske', og at de 'etniske' er de 'andre' (Olwig 1992: 66), hvilket i øvrigt ses ved en tiltagende forvirring om, hvad en 'etnisk dansker' betyder.<sup>8</sup> Jeg ønsker ikke denne modsætning, dels fordi jeg ønsker en relationel forståelse af de to grupper, hvilket jeg mener afspejles i, at modsætningen til etniske minoritetsbørn er etniske majoritetsbørn, og dels fordi jeg ikke ønsker at henvise til nationalt tilhørsforhold i en kategorisering.

Jeg er imidlertid klar over, at der også er ulemper ved at bruge betegnelsen etniske minoritetsbørn. For det første er der ulemper knyttet til selve etnicitetsbegrebet, som henviser til *ethnos* (græsk for folk) og dermed også til betydningen kultur/nation. Det kan selvsagt være problematisk at kategorisere børn ud fra et tilhørsforhold til folk, kultur eller nation. Jeg ønsker ikke at fokusere på det specifikt kulturelle eller nationale, idet målgruppen for særbehandling ikke afhænger af det nationale tilhørsforhold. Dette kan variere både objektivt dvs. med hensyn til f.eks. statsborgerskab og subjektivt med hensyn til individers egen opfattelse af tilhørsforhold. Jeg ønsker heller ikke at henvise til kultur, idet jeg mener, at dette begreb konnoterer problematiske betydninger i fikserende og essentialiserende retninger, når det bruges i kategorisering af mennesker. Et eksempel herpå er et udtryk som 'to-kulturelle børn og forældre' som jeg mener ikke tager højde for individuelle og subjektive opfattelser og dermed risikerer at få en essentialiserende og fikserende betydning, der levner for lidt plads til individuelle variationer.<sup>9</sup> På baggrund af disse overvejelser og med disse forbehold har jeg valgt betegnelsen 'etnisk', idet jeg trods alt mener, at det er en fordel, at begrebet ikke henviser direkte til kategorier som kultur og nation.

For det andet er ulempen ved begrebet 'minoritet', at den kvalitative betydning heraf, som jeg på mange måder tilslutter mig, kan forekomme fikserende i forhold til en forståelse af uretfærdig dominans, hvorfra der ikke er langt til en

---

<sup>8</sup> <http://www.dr.dk/P1/Sproglaboratoriet/Udsendelser/20091113095910.htm> (sidst besøgt 12.06.12)

<sup>9</sup> Ordet to-kulturel bruges f.eks. i *Vejledning om sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn: Sprog og kultur*, Undervisningsministeriet 2000 (<http://pub.uvm.dk/2000/tosprog/4.htm> - sidst besøgt 12.05.12). Her essentialiseres kultur bl.a. på følgende måde: "I Danmark opfattes fx selvstændighed som noget positivt, og vi stiller allerede i en tidlig alder krav til børn om, at de skal kunne mange ting selv. I andre kulturer kan disse krav opfattes som mangel på omsorg for små børn. Mange minoritetsforældre i Danmark giver udtryk for, at dansk omsorg for småbørn er ringe omsorg [...]"

opdeling i ofre og undertrykkere. Jeg er forbeholden over for en sådan opdeling, idet jeg mener, at der er risiko for, at den bliver for unuanceret. På den ene side er begrebet minoritet dermed velegnet til at påpege forskelle i magt og indflydelse, ikke mindst den magt der ligger i at definere eller blot udgøre 'det normale'. På den anden side er der den risiko, at det ikke er tilstrækkeligt sensitivt over for individuelle variationer og handlemuligheder. En sådan sensitivitet kan understreges ved brug af udtrykket etnisk minoriseret/majoriseret (Larsen 2010), der lægger vægt på processer og social kompleksitet. Jeg har dog valgt at bruge minoritets- og majoritetsbegrebet, da dette er mere udbredt.

## 2. Begrundelser for særbehandling

I dette kapitel analyserer jeg, hvordan spredning og heldagsskoler er begrundet.<sup>10</sup> I kapitlets første del ser jeg på spredning og heldagsskoler under ét og viser, hvordan disse særbehandlingsformer, på trods af at de indebærer forskellige praksisser og strategier, i høj grad er begrundet på de samme (komplekse) måder. I kapitlets anden del analyserer jeg forholdet mellem sprog og integration, som er en særlig problematik i forbindelse med spredning, idet spredning på baggrund af sprogscreening er forbundet til lovgivning og juridisk legitimering (via argumentet om sprog eller forbedring af dansksprogligt niveau som sagligt formål), mens integration som begrundelse snarere præger konteksten for begrundelsen af spredning. Hvad angår heldagsskoler findes en sådan 'niveaudeling' mellem officielle/juridiske argumenter og andre former for argumenter ikke på samme måde, da heldagsskoler ikke er vedtaget ved lov men fungerer som en forsøgsordning under Undervisningsministeriet, hvor et antal skoler som et forsøg har fået dispensation fra folkeskoleloven til at udvide det obligatoriske antal timer for skoledagen.<sup>11</sup>

I de følgende analyser af begrundelser for særbehandling fokuserer jeg på temaer eller tematiseringer, der optræder, når de nævnte særbehandlingsformer skal begrundes. Disse temaer sætter jeg i forbindelse med de legitimeringsprocesser, problematiseringer og kategoriseringer, der finder sted i forbindelse med omtale af særbehandling.

Med legitimeringsprocesser mener jeg, hvordan der kommer begrundelser frem i forbindelse med omtaler af særlige tiltag eller initiativer til særbehandling, der afviger fra, hvad man normalt eller almindeligvis har gjort – her i den danske folkeskole. Altså processer hvor der mere eller mindre eksplicit argumenteres for eller foretages legitimeringer af de nye, særlige initiativer, der afviger fra hidtidig praksis som noget særligt.

---

<sup>10</sup> Som forklaret i kapitel 1 inddrager jeg flere forskellige former for materiale der stammer fra forskellige typer af aktører.

<sup>11</sup> Flere kommuner begrundes desuden deres ønsker om at oprette heldagsskoler ved at henvise til undersøgelser af skolepræstationer. F.eks. således: "En række undersøgelser (fx PISA København 2004 samt OECDs undersøgelse fra 2004) har i gennem de seneste år indikeret, at der er behov for at afsøge nye veje for at sikre, at også tosprogede elever opnår faglige og sproglige kompetencer på et højt niveau." (Århus Kommune 2006a). I dette kapitel vil jeg imidlertid fokusere på tematiske begrundelser og problematiseringer.

Problematiseringer finder sted ved at et problem, evt. en mangel, ved den hidtidige eller aktuelle situation udpeges. Problematiseringer indgår ofte i begrundelsen af den særlige behandlings hensigtsmæssighed eller nødvendighed. Problematiseringen henviser også til forskellen på den aktuelle/hidtidige tilstand og den ønskede tilstand, hvor problemet er løst eller mindsket. I forbindelse med problematisering finder der ofte en udpegning af en eller flere bestemte grupper af mennesker – en kategorisering – sted.

I legitimeringsprocesserne omkring spredning af etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest og heldagsskoler med etniske minoritetsbørn som primær målgruppe optræder forskellige temaer; et sprog-tema, et etnicitets-tema, et tema, der drejer sig om kultur og integration, samt et socioøkonomisk tema. Disse tematiseringer er karakteriseret ved, at de drejer sig om begreber der henviser til kategorier og fungerer som markører af forskelle. Således markerer begreberne ofte forskelle mellem grupper af mennesker. Kultur kan ses som et kampbegreb (Schmidt 1999b: 99; Peters 2011) mens etnicitet henviser til eksistensen af forskellige grupper eller folk. Ligeledes markerer sprog i denne sammenhæng, hvor det handler om tosprogede, forskelle mellem tosprogede børn og andre børn. Endelig kan særbehandling begrundes ud fra omtale af socioøkonomiske parametre eller sociale forskelle. Endvidere peger sådanne omtaler af forskelle ofte på, hvad det overordnede formål med den pågældende praksis er. Ofte er det at opnå en form for større lighed eller ensartethed i relation til de forskelle, man konstaterer gør sig gældende i den eksisterende, uønskede situation – for eksempel de eksisterende kulturelle, etniske, sproglige eller socioøkonomiske forskelle.

Dertil kommer, hvad der kan kaldes mere 'pragmatiske' eller funktionelle begrundelser for, at netop disse konkrete tiltag skal løse de overordnede problemer eller føre til den ønskede situation mht. f.eks. kulturelle eller socioøkonomiske forskelle. Disse begrundelser handler ofte mere om, 'hvad der virker' eller kan lade sig gøre rent praktisk. Eksempelvis kan de handle om, hvilke pædagogiske metoder eller hvilke fordelinger af bestemte kategorier af børn, der givet de konkrete omstændigheder vurderes som mest hensigtsmæssige for at opnå det overordnede mål. Sådanne begrundelser må altså ses på et andet niveau i legitimeringsprocesserne, da de ikke legitimerer sig selv eller har formålet i sig selv.

Overordnet set illustrerer projektets to cases denne forskel mellem pragmatiske begrundelser og begrundelser, der tematiserer kategorier som etnicitet,

kultur og socioøkonomisk status. Hvor spredning af etniske minoritetsbørn ofte er et tema i debatter om bl.a. folkeskolen og lige muligheder, handler heldagsskolerne om det modsatte af spredning, nemlig om at drage fordel af, at mange etniske minoritetsbørn er samlet ét sted, men findes øvrigt i den samme debat om folkeskolen og lige muligheder. Som jeg vil komme ind på, er der i høj grad tale om 'pragmatiske' begrundelser for, hvorfor spredning anses for hensigtsmæssig i nogle tilfælde, mens heldagsskoler, dvs. fortsat at samle etniske minoritetsbørn foretrækkes i andre tilfælde. I forbindelse med de overordnede begrundelser for begge særbehandlingsformer går de samme temaer dog ofte igen. Jf. kapitel 1 er min tilgang til materialet som udgangspunkt, at jeg så vidt muligt forsøger at tage udsagnene alvorligt på deres egne præmisser og ser mere på konkrete formuleringer end på antagelser om kontekst, intentionalitet og mulige motiver.

### **Mangfoldige temaer i begrundelser for særbehandling**

Der er mange forskellige begrundelser og tematiseringer på spil, og ofte samtidig, når det handler om at legitimere særbehandling af etniske minoritetsbørn i form af henholdsvis spredning og heldagsskoler. Som nævnt ovenfor gør det på nogle måder en forskel for de to særbehandlingsformer, at den ene er vedtaget ved lov og den anden er en forsøgsordning. Men selv angående spredning af etniske minoritetsbørn, der modsat heldagsskoler har en præcis, juridisk begrundelse ('ikke uvæsentligt sprogstøttebehov') er det muligt at mangfoldige begrundelser og problematiseringer optræder side om side. Det følgende eksempel illustrerer, hvordan der ofte henvises til mange forskellige begrundelser, når spredning på baggrund af sprogtest legitimeres og kritiseres, og samtidig hvordan der ikke henvises specifikt til den officielle legitimering, der fremgår af det juridiske grundlag for spredningspolitikken. Således blev spredning af etniske minoritetsbørn i 2007, to år efter vedtagelsen af Lov 594, i en kort avisartikel "Danskere vil sprede tosprogede elever med tvang" forbundet med både kulturelle, integrationsmæssige, sproglige, etniske og religiøse begrundelser og problematiseringer:

Kløften mellem befolkning og politikere er usædvanlig stor, når det gælder spørgsmålet om spredning af tosprogede børn i folkeskolen. For at **»sikre den kulturelle integration«** skal tosprogede elever nemlig – også selv om det måtte ske med tvang – spredes mellem skoler. Det mener to tredjedele af de adspurgte i en undersøgelse [...] Ideen er at **undgå de høje koncentrationer af tosprogede** i de enkelte klasser, hvilket flere kommuner



ser problemer i. [...] På Christiansborg er holdningen imidlertid en helt anden. Et bredt udsnit af partierne afviser blankt ideen om tvangsspredning. Således også den konservative uddannelsesordfører, Charlotte Dyremose, der dog anerkender, at **integrationen kan have svære kår** i klasser med f.eks. 90 procent tosprogede børn. [...] Ifølge loven skal elever gå i skole i samme distrikt, som de bor. Men i Århus viste en undersøgelse i november, at næsten alle blandt 54 tosprogede børn havde opnået gode resultater ved at blive spredt til andre distrikter. Det skete imidlertid på baggrund af en sprogscreening og **ikke etnisk oprindelse**. Uanset hvad, er tankesættet dog forkert, mener den radikale næstformand og uddannelsesordfører, Margrethe Vestager. Hun er ikke duperet over, at 66 procent af danskerne støtter **etnisk spredning**. »Det bliver jo altid præsenteret som løsningen på alting. Men faktum er, at det ikke virker. At køre børn rundt i bus er ikke nogen genvej til **bedre integration**«, siger Margrethe Vestager. [...] Dansk Folkepartis Martin Henriksen [...] er positiv overfor tanken og kan ikke se noget element af diskrimination i at sprede **på baggrund af etnicitet**. Men han er dog skeptisk overfor, om alle skoler er klar til at modtage grupper af især **muslimske børn**. »Jeg kan se fornuften i det, men man skal også passe på ikke at sprede problemerne«, siger Martin Henriksen. Han tilføjer: »De skoler, børnene kommer hen på, skal have en fuldstændig klar politik på, at man står fast på et værdigrundlag. Ellers får de **muslimske børn** en særstatus til at få indført **religiøse dogmer**, som man f.eks. har set visse steder i København«. [...] »Vi har hele tiden fastholdt, at det er en **fin ide at sprede de tosprogede**. Så længe det sker på baggrund af **sprogkundskaber og ikke hudfarve**«, siger Christine Antorini. Hendes partikollega [...] Jakob Hougaard [...] ser [meningsmålingen] som et udtryk for, at danskerne er blevet »langt mindre berøringsangst« overfor at tale om **kulturforskelle**. (Vangkilde 2007; mine fremhævelser)

Uagtet at det i 2007 var ulovligt at tvangsplacere børn på bestemte skoler på baggrund af etnicitet, er 'etnisk spredning' temaet for artiklen og for den meningsmåling, der ligger til grund for artiklen. Det fremgår ikke tydeligt, at etniske minoritetsbørn ud fra kriteriet 'et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog' kan placeres på andre skoler med Lov 594. Således spørger hverken meningsmåling eller artikel om, hvorvidt borgere og politikere ønsker, at flere kommuner ville benytte sig af Lov 594 til på en lovlig måde at sprede eller fordele etniske minoritetsbørn. Det fremgår heller ikke klart, at der er en juridisk forskel på spredning på baggrund af etnicitet (der bl.a. omtales som 'hudfarve') og spredning på baggrund af sprog (niveau i dansk som andetsprog). Således nævnes det blot, at i Århus spredes børn 'imidlertid på baggrund af en sprogscreening og ikke etnisk oprindelse'. Dertil fokuserer en kilde i artiklen (Margrethe Vestager) på, at spredning og bustransport af børn til bestemte skoler ikke virker, uanset om baggrunden er etnicitet eller sprog. Her ses altså et pragmatisk

argument for, at spredning ikke virker, mens der derimod ikke skelnes hverken moralsk eller juridisk imellem etnicitet og sprog som begrundelser for spredning.

Tosprogethed nævnes imidlertid flere gange i artiklen som mulig begrundelse for spredning. Tosprogede børn kategoriseres og problematiseres, idet man 'bør undgå for høje koncentrationer af tosprogede' – dvs. for mange 'tosprogede' på et sted udgør en uønsket tilstand, som spredning kan afhjælpe. Selvom den juridiske forskel på spredning på baggrund af henholdsvis etnicitet og sprog ikke er helt tydelig, nævnes det dog, at sprogkunderskaber kan være en mulig legitimation for spredning.

Sideløbende med disse begrundelser nævnes flere andre. Kultur og integration udgør endnu et tema, hvor det dels fremgår, at spredning kan legitimeres ud fra, at man herved kan opnå 'bedre integration' eller 'sikre den kulturelle integration' – og dels at spredning også kan legitimeres ved at kultur problematiseres: idet 'kulturforskelle' ses som et problem, der har været 'berøringsangst' over for, men som spredning nu kan medvirke til at afhjælpe. Kultur kan altså både forbindes med et positivt mål, dvs. en tilstand man ønsker at opnå, og med noget mere negativt nemlig et problem i form af kulturforskelle, som der har været berøringsangst over for, men som der nu kan tales om, og som dermed kan behandles, evt. igennem spredning. Således optræder kultur både som begrundelse for særbehandling og som forskelsmarkør.

Endelig tematiseres religion i teksten, hvilket er interessant, da argumenter vedrørende religion ellers ikke ses ofte i forbindelse med debat om spredning eller heldagsskoler). Religion indgår dog ikke i en begrundelse eller legitimering, men i en problematisering af spredning idet 'musliske børn' og 'religiøse dogmer' nævnes som et muligt problem ved at sprede etniske minoritetsbørn. Forhold vedrørende religion forbindes med en bekymring ved tanken om spredning på baggrund af etnicitet, dvs. som en mulig negativ konsekvens af at sprede ikke blot etniske minoritetsbørn men med dem også 'religiøse dogmer'. Dette er i kontrast til forhold vedrørende kultur, der både omtales som positive og negative, mens religion udelukkende omtales negativt i artiklen.

Denne artikel er nævnt her, fordi den er et udmærket eksempel på, hvor uklart og komplekst det i den offentlige debat synes at være, hvad der er og kan være begrundelserne for at ville særbehandle etniske minoritetsbørn i form af spredning eller fordeling på skoler. Avisartiklen illustrerer, at der er flere forskellige begrundelser og problematiseringer på spil samtidigt. Dels i form af flere forskellige

temaer: kultur og integration, etnicitet, sprog og religion. Dels forbindes disse temaer med både legitimeringer af særbehandling med en ønsket tilstand for øje, og med problematiseringer af en nuværende uønsket tilstand. Endelig er der både moralske og pragmatiske legitimeringer på spil, forstået på den måde at der på den ene side diskuteres, hvad der er retfærdigt eller moralsk acceptabelt i og med f.eks. at der 'ikke er noget element af diskrimination' og på den anden side diskuteres der hvad der 'virker' og giver 'resultater'. Trods de mange forskellige legitimeringer og begrundelser, som nævnes, er der ikke én direkte henvisning til det juridiske grundlag for at benytte spredning, som ellers har eksisteret fra 2005 – og som har været benyttet i Århus fra 2006 og ligeledes er prøvet ved Klagekomitéen for etnisk ligebehandling i 2006.

### **Socioøkonomiske og sociale tematiseringer af begrundelser for særbehandling**

Et fremtrædende tema i legitimeringsprocesser omkring særbehandling i form af spredning af etniske minoritetsbørn og heldagsskoler for etniske minoritetsbørn, der ikke nævnes i ovennævnte artikel, er socioøkonomiske forhold samt forskellige problematikker, der benævnes sociale. Socioøkonomiske forholds betydning for etniske minoritetsbørns vilkår og præstationer i uddannelsessystemet nævnes i flere undersøgelser bl.a. Mejding (red.) 2004, Olsen 2005, Rangvid 2007b.

I nogle tilfælde nævnes socioøkonomiske forhold direkte som led i en problematisering i forbindelse med særbehandling. For eksempel når der af Århus Kommune i en analyse af sprogscreeningsresultater tages forbehold for, at særbehandling med henblik på forbedring af etniske minoritetsbørns sproglige niveau (der henvises i citatet både til spredning og heldagsskoler, idet begge politikker benyttes i kommunen og begge indebærer sprogscreening) ikke altid har den ønskede effekt. Med andre ord påpeges det, at de pågældende børns socioøkonomiske baggrund kan have indflydelse på effekten af særbehandling:

Børn lærer endvidere i forskellige tempi, har forskellige perceptive tilegnelsesstrategier og forskellige socioøkonomiske udgangspunkter, hvorfor det ikke er muligt at tale om én given sprogtilegnelseskurve for alle børn. [...] Århus Kommune har i år fået mulighed for at koble oplysninger om familiernes socioøkonomiske forhold med sprogscreeningsresultaterne. Disse oplysninger vil give et mere nuanceret billede af resultaterne og indgår i den nærmere analyse af sprogscreeningsresultaterne. (Århus Kommune 2009a)

Her fremgår det, at socioøkonomiske forhold er en del af problematiseringen af de etniske minoritetsbørn, nemlig problematiseringen af, at det sproglige niveau ikke er højt nok. Dog er de socioøkonomiske forhold ikke direkte nævnt som en del af den grundlæggende legitimering af, hvorfor netop spredning og heldagsskoler er indført som særbehandlingstiltag. I disse tilfælde fremstår de socioøkonomiske forhold snarere som en legitimering af særbehandlingstiltaget på den måde, at de kan forklare, hvorfor spredningspolitikken måske ikke virker helt så godt som ønsket.

'Ressourcesvage' og 'ressourcestærke' er udtryk, der ofte anvendes inden for temaet socioøkonomiske forskelle. Således foretages der en kategorisering, hvor nogle børn, familier eller endog skoler karakteriseres som enten ressourcestærke eller -svage. Det centrale i denne sammenhæng er dog, hvordan henvisningen til ressourcer indgår som led i en problematisering af den hidtidige situation og som led i legitimeringen af den særbehandling, der skal medføre en forbedring af situationen. Det kan for eksempel problematiseres, at der er for mange ressourcesvage elever på bestemte skoler, og dermed kan det legitimeres, hvis man ønsker at indføre en form for særbehandling, der har som mål, at de ressourcesvage kommer til at være sammen med flere ressourcestærke.

Ligesom kulturbegrebet kan også ressourcebegrebet bruges dels som en markør af noget negativt, et problem, og noget positivt. At de 'ressourcemæssigt svage' elever problematiseres, mens kontakt med 'ressourcestærke' elever kan legitimere et særligt indgreb som spredning fremgår eksempelvis af følgende citat, hvor Klagekomiteen for Etnisk Ligebehandling henviser til Århus Kommunes legitimering af sin praksis med at sprede etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest:

En række nye undersøgelser, såvel danske som internationale, har i det seneste år dokumenteret, at tosprogede elevers faglige og sproglige skoleresultater påvirkes positivt af "klassekammerat-effekten" (peer learning), dvs. kontakt med ressourcestærke elever, der har majoritetssproget som modersmål [...] den positive kammeratskabseffekt "standser", hvis andelen af sprogligt og ressourcemæssigt svage elever overstiger ca. 30 %. (Klagekomiteen for Etnisk Ligebehandling 2006: 2f)

Argumentet om klassekammerateffekten vender jeg tilbage til i kapitel 3. Desuden er det interessant at de to kategoriseringer 'ressourcestærk' og 'majoritetssprog som modersmål' forbindes.

Et andet eksempel på henvisning til børns 'ressourcer' viser, hvordan spredning af etniske minoritetsbørn, hvor begrundelsen er etnicitet eller sprog, suppleres med et blik på, om de elever, der spredes er ressourcestærke eller -svage elever. På den måde foretages der en kobling mellem ressourcer, tosprogethed og etnicitet, ligesom eksemplet ovenfor viste en kobling mellem ressourcer og majoritetssprog som modersmål. Således har Bo Asmus Keldgaard (SF), daværende børne- og ungdomsborgmester i København udtalt:

Det er vigtigt at slå fast, at det her ikke skal være en hovedløs tvangsflytning af alle tosprogede. Det, de gør i Århus med succes, er en fordeling af tosprogede, som er dårlige til dansk. Problemet med den frivillige "københavn-model" har været, at det mest er de resursestærke tosprogede, der har benyttet tilbuddet om at skifte til skoler med flere etnisk danske elever. Det betyder, at man risikerer at efterlade alle de svageste elever på skoler med mange tosprogede. Og det er bestemt ikke fremmede for integrationen. (Lauritsen 2009)

Eksemplet viser, hvordan det omtales, at udviklingen i København har vist, at det ikke var 'nok' at sprede tosprogede børn på baggrund af frivillighed – fordi det var de såkaldt ressourcestærke elever, der valgte at flytte eller sprede sig til andre skoler. Mens man i Århus, hvor spredning foregår på baggrund af sprogscreening og ikke er frivillig, så at sige har været 'heldig' at mange af de elever, der er blevet opfanget i screeningen som havende behov for sprogstøtte, samtidig anses for ressource svage – dvs. at de samtidig opfylder en anden, i nogles øjne, vigtig begrundelse for spredning.

Endelig er der også eksempler på, at hele skoler omtales som ressourcestærke, som f.eks. i denne presseomtale: "Ifølge en ny Megafon-måling er over halvdelen af borgerne parate til at tvinge ressourcestærke skoler med få tosprogede til at optage flere elever med sociale og faglige problemer." (Thorup 2009)

Således blander tematiseringer af socioøkonomiske forhold og ressourcer sig med tematiseringer af tosprogethed, når særbehandling af etniske minoriteter skal begrundes, herunder når den hidtidige/aktuelle situation problematiseres. I det senest nævnte citat benævnes de 'ressourcestærke' skoler således som skoler med 'få tosprogede'. Ydermere er det interessant, at de elever, der helst skal komme flere af på disse 'ressourcestærke' skoler, er 'elever med sociale og faglige problemer'. Som jeg vil vise i det følgende, nævnes sociale problemer ofte, men det er ikke altid klart, hvori disse sociale problemer består. Er de af socioøkonomisk karakter og henviser

dermed til forholdet mellem (social-)grupper? Eller er de af mellemmenneskelig karakter og henviser til menneskers sociale omgang med hinanden?

Forskellen ses f.eks. i disse udtalelser af forældre til børn, der i forvejen hører til de distriktsskoler, der modtager henviste etniske minoritetsbørn i Århus Kommune (udtalelserne stammer fra en evaluering af spredning i Århus Kommune, Brøndum & Fliess 2010a: 28):

Det er vigtigt og lærerigt at få indsigt i forskellige kulturelle og sociale betingelser/baggrunde, men det har også givet meget uro og arbejde at få integrationen til at fungere for alle parter.

Ideen fra Århus Kommune fandt jeg ok, synes kun det er godt, at mine børn møder andre kulturer. Problemet kommer, når de elever, der bliver sendt ud til andre skoler, ikke fungerer socialt, og dette så går ud over de nye klasser.

I det første tilfælde henviser forælderen antagelig til de skoleplacerede elevers socioøkonomiske baggrunde, der ligesom deres kulturelle baggrunde opfattes som forskellige fra baggrunden for de af skolens elever, der bor i skoledistriktet. Mens det i det andet tilfælde kan antages, at der med elever, der ikke fungerer socialt, henvises til den daglige sociale kontakt og omgang med andre mennesker.

I samme evalueringsrapport foretages der anbefalinger til, hvad modtagerskolerne, der modtager etniske minoritetsbørn, som henvises på baggrund af sprogscreening, kan gøre for at forbedre deres praksis. Her fremgår det blandt andet, at den *sociale integration* er vigtig:

Tillige er det centralt, at formålet med henvisningen af børn kommunikeres tidligt ud til forældrene til børnehaveklassebørnene, så de mange spørgsmål om praksis, konsekvenser samt forventninger til den sociale integration kan afklares. (Ibid.: 50)

Det defineres ikke, hvad den sociale integration nærmere dækker over, men lidt senere i rapporten nævnes at forældrene bør oplyses om:

[...] forventningerne til skole-hjem-samarbejdet, fordelene ved indmeldelse i SFO samt om de uskrevne regler om deltagelse i sociale skole- og klassearrangementer, lige fra forældreudflugter, skoleudstillinger til børnenes deltagelse i henholdsvis fødselsdage og daglig indgåelse af legeaftaler. En så tidlig forventningsafstemning som muligt vil resultere i en bedre start for alle parter. (Ibid.)

Her kan det antages, at udtrykket social benævner mangfoldige aktiviteter på skolerne, der kan samles under overskriften sociale skole- og klassearrangementer og blandt andet dækker udflugter, udstillinger, fødselsdage og legeaftaler samt, at social integration er ensbetydende med deltagelse og engagement i sådanne aktiviteter og begivenheder. Jeg vender tilbage til, hvordan forældres ansvar i forbindelse med sociale arrangementer italesættes i kapitel 7.

Videre i samme rapport anbefales det, at skolerne kan forbedre deres indsats over for de etniske minoritetsbørn ved hjælp af en 'tosprogskoordinator'. Her er det interessant, hvordan det understreges, at forbedringen kan bestå i, at denne medarbejder ikke længere kun skal fokusere på sproglige og faglige problemstillinger, men også på 'sociale problemstillinger', dvs. at skoleplacerede minoritetsbørn har andre behov end de sproglige. Således ses der en udvikling fra opmærksomhed på sproglige til mere omfattende sociale forhold:

Tosprogskoordinatoren kan således udfylde et handlingstomrum, som kan optræde, når der er usikkerhed om, hvem der har svaret og/eller bolden. Her skal tosprogskoordinatoren være kendt af børn og forældre som en form for forældrenes "ombudsmand", der har faglighed og en friere rolle i skolen til at tage affære, når der optræder akutte situationer. Dette betyder, at tosprogskoordinatoren frem over bliver mere aktiv i forhold til sociale problemstillinger, frem for alene at have overvejende faglig fokus på sprogstøtte og "Kick på sproget". (Ibid.: 53)

Således bliver sociale problemer et tema i den fortsatte legitimering af igangværende særbehandling (her spredning). Det 'sociale' problematiseres, og beskrives som udtryk for, at der stadig er uønskede træk ved den eksisterende situation. Der kan f.eks. være sociale problemstillinger i forbindelse med de etniske minoritetsbørn, som der bør tages affære over for. Eller der kan være tale om, at de etniske minoritetsbørn 'ikke fungerer socialt'. Omvendt kan det sociale også benævne noget positivt, f.eks. sociale arrangementer og aktiviteter, som man bør deltage i – en høj grad af deltagelse fra de etniske minoritetsfamiliers side, eller en høj grad af social integration, er blandt de positive mål med særbehandlingen.

Også når det drejer sig om legitimering af heldagsskoler anvendes udtrykket social på forskellige måder. I Undervisningsministeriets pressemeddelelse om, at der er givet tilladelse til forsøg med heldagsskoler, indgår sociale begrundelser:

I Odense Kommune gælder de kommende forsøg med heldagsskoler følgende skoler i Vollsmose: Abildgårdskolen, Humlehaveskolen og H.C. Andersen Skolen. På disse tre skoler er størstedelen af eleverne enten flygtninge/indvandrere eller kommer fra socialt belastede familier. Kommunen oplyser, at elevernes baggrund betyder, at børnene ved skolestart oftest ikke er alderssvarende sprogligt, socialt og adfærdsmæssigt. [...] Høje-Taastrup Kommune ønsker forsøg med heldagsskole på Selsmoseskolen. Selsmoseskolens distrikt omfatter blandt andet et socialt boligbyggeri, der har en stor koncentration af flygtninge/indvandrere samt en stor andel af socialt belastede familier. Eleverne er oftest ikke alderssvarende sprogligt og socialt ved skolestart. (Undervisningsministeriet 2006)

I denne overordnede beskrivelse af baggrunden for oprettelse heldagsskoler i udvalgte kommuner nævnes flere sociale problematikker. Det foregår for det første ved omtale af socialt belastede familier (i socialt boligbyggeri). Her foretages altså en problematisering (og kategorisering) af disse familier, der indgår i en tilstand, man ønsker at gøre noget ved (forbedre) ved hjælp af heldagsskoler som særligt tiltag. For det andet nævnes, at eleverne i de pågældende skoledistrikter ikke er 'alderssvarende ved skolestart' herunder 'socialt'. Dette er altså også en del af legitimeringen af heldagsskolerne som særligt tiltag over for blandt andet børn, der ikke er alderssvarende socialt.

Som nævnt ovenfor synes det ofte uklart, dels hvilket niveau udtrykket 'social' sigter til, og dels om der er sammenhæng mellem de forskellige sociale problemer såsom socioøkonomisk status og problemer med social adfærd. Her er imidlertid et eksempel på en klar sammenhæng, idet en kommune fortæller, at det er børnenes baggrund (som flygtninge/indvandrere eller socialt belastede) der *betyder*, at 'børnene ved skolestart oftest ikke er alderssvarende sprogligt, socialt og adfærdsmæssigt'. Det fremgår altså, at en socialt belastet baggrund medfører, at børn ikke er socialt alderssvarende. Dermed sluttes der fra en socioøkonomisk konnotation af social til en konnotation, der snarere handler om mellem menneskelige relationer.

Et andet eksempel på, hvordan heldagsskoler på forskellig vis legitimeres ud fra en social problematisering af den hidtidige situation, er det følgende uddrag af en analyse. Her henvises først til, at denne særlige skoleform kan hjælpe unge med faglige og sociale problemer, dog uden at det står helt klart, hvori de sociale problemer består – om der for eksempel er tale om adfærdsmæssige problemer eller socioøkonomiske problemer såsom fattigdom eller en kombination. Dernæst nævnes den sociale og kulturelle kommunikation i hjemmet som noget, der er vigtigt for unge



menneskers skoleresultater. Det handler blandt andet om at spise sammen, snakke om, hvordan det går i skolen, og tage på museum:

Fortalerne for heldags- og helhedsskoler lægger blandt andet vægt på, at disse alternative skoleformer kan sikre bedre resultater for unge med indvandrerbaggrund og etniske danskere med sociale eller faglige problemer. Det fremhæves blandt andet af forskningsleder ved Anvendt Kommunal Forskning (AKF) Torben Pilegaard Jensen. Han understreger, at unges færdigheder i eksempelvis læsning og matematik i høj grad afhænger af spørgsmål som for eksempel, om familien som regel spiser hovedmåltidet sammen? Om far og mor spørger, hvordan det går i skolen? Og tager de børnene med i teatret og på museer? [...] ”Den sociale og kulturelle kommunikation i hjemmet er meget vigtig for de unges skoleresultater. Mange indvandrerfamilier har ikke tradition for at engagere sig i skolegangen eller tage del i fritidsaktiviteter, der er med til at stimulere børnene. Her skiller de sig virkelig ud fra det brede flertal af danske familier. (Olsen 2007)<sup>12</sup>

Som det fremgår, foretages der en kategorisering og problematisering af familier, særligt indvandrerfamilier, hvor man ikke taler om børnenes skole eller tager dem med til stimulerende aktiviteter såsom museumsbesøg. Hermed legitimeres heldagsskoler. Senere i analysen nævnes det endvidere, hvordan skoler med en længere skoledag bl.a. kan give deres elever lektiehjælp, styrket voksenkontakt, stimulerende oplevelser og kommunikation.

Der er flere eksempler på, hvordan der så at sige foretages en indholdsbestemmelse af familiers liv og private forhold i forbindelse socialt tematiseret legitimering af særbehandling. Det foregår bl.a. ved, at bestemte ’mangler’ i familiers privatliv problematiseres, og at særbehandling beskrives som den løsning, der skal udbedre manglerne. Dette kan ses i sammenhæng med en udbredt tendens til fokus på forældreansvar, som jeg behandler i kapitel 7. Endvidere kan sociale forhold i de etniske minoritetsbørns familier bruges som forklaring på, hvorfor særbehandlingspolitikker ikke altid virker efter hensigten. Således dette eksempel på et byrådsmedlems reaktion på Århus Kommunes evaluering af spredning og heldagsskoler fra 2009. Med ’elever, der kommer ud’, skal forstås de etniske minoritetsbørn, der henvises til andre skoler:

---

<sup>12</sup> Det skal nævnes, at samme tekst også er inde på, at ’den sociale og kulturelle kommunikation’ også kan være utilstrækkelig i ’danske familier’, dvs. det er ikke kun de etniske minoritetsfamilier, der problematiseres på denne måde.

Man kan ikke entydigt sige, at elever, der kommer ud, klarer sig godt, eller at det er godt eller dårligt for elever, der går på heldagsskolerne. Det afhænger i højeste grad af familieforholdene, forældrenes traumer og mangel på omsorg, der har en enorm betydning for indlæringsevne og sprogudbytte,” mener Claus Thomasbjerg, der glæder sig over at have fået at vide, at de sociale aspekter vil blive inddraget i opfølgningen på evalueringen. (Andersen & Hvid 2009)

Her nævnes familieforhold, forældres traumer og mangel på omsorg som eksempler på 'sociale aspekter', der kan have betydning for effekten af særbehandlingstiltag rettet mod etniske minoritetsbørn. Der foretages altså en klar problematisering af forholdene i de etniske minoritetsfamilier. Ligesom det var tilfældet for de udsagn, der blev nævnt i starten af dette afsnit, omtales de sociale aspekter her ikke som en grundlæggende legitimering af særbehandling, men derimod som en legitimering af, at særbehandlingstiltagene måske ikke virker helt så godt, som man kunne ønske. Det er interessant, at socioøkonomiske forhold både bruges til at legitimere og begrunde iværksættelse af særbehandling og til at legitimere, hvorfor særbehandling ikke altid har tilstrækkelig effekt.

Kritikere af spredningspolitikken henviser også til, at sociale forhold kan have betydning for børns skolegang. Således skriver Enhedslisten i sin klage over, at Århus Kommunes praksis med hensyn til spredning er diskriminerende.<sup>13</sup>

Der er endvidere ikke sagligt eller videnskabeligt belæg for at sige, at tosprogede børn skulle have særligt vanskeligt ved at påbegynde skolegang. Det er nærmere sociale og familiemæssige faktorer som er afgørende for om et barn vil få en god skolestart og være i stand til at følge med i undervisningen. (Nedergaard 2009b)

På den måde lægger Enhedslisten sig op ad den førnævnte problematisering af det sociale (her 'sociale faktorer') som noget, der kan have betydning for børns skolegang. Men hvor andre bruger det til at legitimere en fortsat særbehandling, er Enhedslistens pointe, at man ikke bør særbehandle børn ud fra, at de er tosprogede, men at de sociale og familiemæssige omstændigheder har større betydning for skolegangen end f.eks. sprog. Et sådant fokus på sociale og familiemæssige forklaringer kan ses som eksempel på en strukturelt orienteret synsvinkel, der tager udgangspunkt i etniske minoriteters socioøkonomiske placering i samfundet herunder klassetilhørsforhold (Moldenhawer 2003).

---

<sup>13</sup> Klagen til Ligebehandlingsnævnet behandles mere indgående i kapitel 10.

## Tematiseringer af etnicitet i begrundelser for særbehandling

Etnicitet og etnisk baggrund er et gentagende tema, i begrundelser for særbehandling i form af spredning og heldagsskoler. Dog legitimeres særbehandlingen ikke ud fra en problematisering af etnicitet. Når etnicitet nævnes, foregår det ofte på en af to måder. Det kan for det første understreges, at det *ikke* er etnicitet, der ligger til grund for at særbehandle, eller at etnicitet *ikke* er et problem i sig selv. Etnicitet nævnes sjældent i forbindelse med problematisering af den eksisterende situation, modsat andre tematiseringer som socioøkonomiske forhold eller tosprogethed, hvor det forekommer mere selvfølgelig, at disse forhold kan problematiseres og beskrives som uønskværdige eller ikke optimale. Altså betegnes etnicitet sjældent som noget negativt i sig selv.

Den anden måde at nævne etnicitet på, er som et positivt træk – noget der kan have en positiv effekt og på den måde indgå i legitimering af særbehandling. F.eks. kan det forekomme, at etnisk majoritetsbaggrund fremhæves som noget positivt i sig selv, mens etnisk minoritetsbaggrund omvendt ikke direkte nævnes som noget negativt. Det følgende citat fra en evalueringsrapport omkring Århus Kommunes spredning på baggrund af sprogscreening viser, hvordan etnisk majoritetsbaggrund kan omtales som positivt, mens etnisk minoritetsbaggrund ikke kan omtales som negativt:

Når de enkelte elever spørges om, ”hvem leger du med?” på skolen, skelner de typisk ikke med baggrund i etnicitet. [...] ”Klassen” som gruppe inkluderer dermed de henviste børn og bidrager på den baggrund til en nedbrydelse af et parallelsamfund mellem ghetto og omverden. I skolen – og i SFO-tiden – leger de henviste børn typisk med distriktets børn, og dermed indgår begge parter i et kulturmøde og opbygger relationer imellem børn med anden etnisk baggrund end dansk og etnisk danske børn, som de ellers ikke ville have gjort. Vore interview med de henviste børn understreger således, at henviste børn ikke ville have nær så mange legerelationer med etnisk danske børn, hvis ikke de havde været henvist til en modtagerskole. Dermed er de indledende skridt mod nedbrydelse af kulturbarrierer taget og en øget integration er skabt. (Brøndum & Fliess 2010b: 4)

I den del af evalueringsrapporten, der her citeres fra, fremhæves først, at de elever, der er blevet spurgt om deres legerelationer, typisk ’ikke skelner med baggrund i etnicitet’. En sådan skelnen foretager rapportens forfattere derimod. De beskriver, hvordan to forskellige samfund og kategorier af børn skal mødes i ’klassen som

gruppe'. Der opstilles en modsætning mellem ghetto og parallelsamfund på den ene side og omverdenen på den anden. De førstnævnte problematiseres idet det nævnes, at parallelsamfund bør nedbrydes. Samtidig foretages der en kategorisering af de henviste børn på den ene side og distriktets børn på den anden side, og de beskrives desuden forskelligt mht. etnicitet, idet der skelnes mellem 'etnisk danske børn' og 'børn med anden etnisk baggrund end dansk', hvorved den danske etnicitet formuleres som mål eller norm for den 'anden' etnicitet. Mellem disse to kategorier foregår via spredningen af etniske minoritetsbørn et 'kulturmøde' og en 'nedbrydelse af kulturbarrierer' dvs. en 'øget integration'. Det fremgår altså, at legitimering af spredning her i høj grad hænger sammen med en tematisering af kultur og integration. Dog fokuseres der samtidig på etnicitet, når det beskrives, hvordan børnene uden selv at skelne mellem etniske baggrunde, 'opbygger relationer imellem børn med anden etnisk baggrund end dansk og etnisk danske børn, som de ellers ikke ville have gjort', og at 'henviste børn ikke ville have nær så mange legerelationer med etnisk danske børn, hvis ikke de havde været henvist til en modtagerskole'.

De 'etnisk danske børn' fremhæves som noget positivt for de henviste børn med anden etnisk baggrund end dansk, da de ellers ikke ville have haft nær så mange legerelationer med etnisk danske børn, mens det omvendte – at de etniske majoritetsbørn (i min terminologi) muligvis også har flere legerelationer med etniske minoritetsbørn end de ellers ville have haft – ikke nævnes. Det fremstår derfor som særligt positivt og ønskværdigt for etniske minoritetsbørn, at de lærer etniske majoritetsbørn at kende.

I samme evaluering omtales, at forældrene til de henviste børn ønsker, at deres barn, nu det er henvist, skal fortsætte sin skolegang på den pågældende skole, uanset om barnet opnår frit skolevalg:

I vid udstrækning tegner der sig et billede af, at mange forældre ønsker, at deres barn skal fortsætte på den skole, de blev henvist til efter sprogscreeningen – også når de opnår frit skolevalg. Forældrene begrundes deres valg med, at barnets sproglige udvikling er helt afgørende for dets videre muligheder i det danske samfund. Flere forældre understreger: *"Man kan ikke lære dansk på en skole med kun tosprogede elever."* Således er netop muligheden for at have så mange etnisk danske klassekammerater som muligt en afgørende parameter for forældrene, når de skal tage stilling til frit skolevalg. (Ibid.: 31, originalens kursivering)

Hvor de adspurgte forældre til henviste børn her citeres for, at den sproglige udvikling er vigtig for dem, da de ikke tror på, at deres barn kan lære dansk, hvis barnet går i skole med kun 'tosprogede elever', bliver dette i rapportens formulering til at forældrene ønsker, at deres barn skal have 'så mange etnisk danske klassekammerater som muligt'. Igen beskrives etnicitet i form af etnisk majoritetsbaggrund/etnisk dansk baggrund altså som noget, der anses for at have en positiv betydning for etniske minoritetsbørn.

Dette kan ses i sammenhæng med, at det som nævnt forekommer vigtigt at understrege, at en problematisering af etnicitet ikke kan bruges som en begrundelse for særbehandling. Selvom kritikken i nedenstående citat går på, at *dansk som andetsprog* skulle være en del af begrundelsen for spredning, understreges det i svaret, at det *ikke er etnicitet*, der er baggrunden for fordeling af børn. Der foretages altså en forbindelse mellem at have dansk som andetsprog og at have en bestemt etnicitet:

BK skriver, at det afgørende er, om der er over 20% elever med dansk som andetsprog på skolerne. Dette er naturligvis ikke korrekt – det er ikke etnicitet, der er fordelingsnøglen, hvilket ville være i strid med loven, men elevens sprogstøttebehov. (Johansen, P. 2009)

Det er i øvrigt interessant, at det konstateres, at etnicitet ikke er fordelingsnøglen, hvilket skal ses i sammenhæng med den juridiske legitimering af spredning på baggrund af sprogtest, som jeg kommer ind på i næste afsnit om forholdet mellem sprog og integration. Det er ikke lovligt for eksempel at have maksimumskvoter for etniske minoritetsbørn i klasser eller på skoler. Men det synes til gengæld at være acceptabelt at henvise til etnicitet som noget positivt, som f.eks. at det er godt for etniske minoritetsbørn at have så mange etniske majoritetsbørn som muligt som klassekammerater, eller at det er godt for etniske minoritetsbørn at have legerelationer til etniske majoritetsbørn.

Som det er fremgået præger tematiseringer af forskelsmarkerende begreber eller idéer som etnicitet, kultur, socioøkonomisk og social de processer, hvorigennem særbehandling af etniske minoritetsbørn i form af spredning på baggrund af sprogtest samt fastholdelse på heldagsskoler legitimeres.

Disse begreber kan blandt andet ses som forskelsmarkører på den måde, at der kan være en positiv og en negativ side af begrebet, og det bruges som sådan i forbindelse med legitimeringsprocesser, hvor særbehandling legitimeres og

begrundes. Den 'negative' side kan f.eks. ses ved, at kulturelle eller socioøkonomiske aspekter problematiseres og dermed ses som uønskede karakteristika ved den hidtidige eller aktuelle situation. Dette sker ofte i forbindelse med en kategorisering, f.eks. af en gruppe som ressourcesvag eller præget af mangler, f.eks. mangel på social og kulturel kommunikation i hjemmet. Omvendt er der også en positiv side af begreberne, hvor det f.eks. nævnes som noget positivt, hvis der er et vist antal ressourcestærke elever i klassen, eller hvor det f.eks. beskrives som et efterstræbelsesværdigt ideal, at børn oplever den rette sociale og kulturelle kommunikation.

Denne dobbelte brug af begreberne i legitimering af særbehandling gør sig gældende for kultur, socioøkonomiske og sociale forhold samt sprog. Men omkring etnicitet kan det ses, at det er vigtigt at fremhæve, at særbehandling ikke begrundes ud fra etnicitet (der findes få undtagelser, som det f.eks. fremgår af den indledningsvist citerede avisartikels henvisning til, at etnisk begrundet spredning er acceptabelt ifølge en meningsmåling og en repræsentant for Dansk Folkeparti) – og at det generelt *ikke* er acceptabelt at omtale minoritetsetnicitet som noget dårligt eller problematisk i sig selv. Det, at særbehandling ikke kan begrundes ud fra etnicitet, gør sig imidlertid ikke gældende for majoritetsetnicitet, idet f.eks. kontakt med børn med etnisk majoritetsbaggrund kan omtales som noget positivt i sig selv.

### **Forholdet mellem sprog og integration i legitimering af spredning**

Sprog og integration er centrale temaer i begrundelser af både heldagsskoler og spredning. Imidlertid gør særlige forhold sig gældende for spredningspolitikken, idet muligheden for spredning er vedtaget ved lov og ligeledes afprøvet i forhold til Lov om etnisk ligebehandling. Heldagsskoler er ikke på samme måde juridisk legitimeret, idet heldagsskoler fungerer som forsøgsordning godkendt af Undervisningsministeriet, men ikke vedtaget ved lov. Forholdet mellem sprog og integration er centralt på en særlig måde for legitimeringsprocesser af spredning af etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest, samt for de problematiseringer og kategoriseringer, der finder sted i den forbindelse. Således er fokus på sprog, mere specifikt *ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog*, det afgørende argument, hvormed Lov 594 åbner mulighed for at sprede etniske minoritetsbørn – og er dermed også afgørende for legitimeringen af tiltag, der henviser til loven. Som det vil fremgå af det følgende, er dette fokus på sprog således det element, der gør, at

denne form for særbehandling er lovlig og ikke diskriminerende i henhold til Lov om etnisk ligebehandling.

Samtidig finder der med udtrykket 'ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog' en problematisering sted. Begrebet henviser til, at den aktuelle tilstand er uønskværdig, idet det sproglige niveau ikke er højt nok. I den ønskede tilstand har børn enten intet behov eller uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog. Gennem denne problematisering af den aktuelle tilstand og udpegning af den ønskede tilstand legitimeres et tiltag, nemlig tiltaget der har som formål at udgøre vejen fra den aktuelle til den ønskede tilstand.

I forbindelse med disse legitimerings- og problematiseringsprocesser optræder kategoriseringer, dvs. der defineres og beskrives grupper og mængder af mennesker. Børn med et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog er således en central kategori i lovgivning og tiltag om spredning. Dertil kommer kategorierne 'børn med behov for basisdansk' og 'børn med et uvæsentligt behov for dansk som andetsprog'. Jeg vender i kapitel 3 tilbage til disse gruppebetegnelser og forholdet mellem dem, herunder hvorvidt børn med ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog tilhører en 'gråzone'. I dette afsnit vil jeg lægge vægt på de kategoriseringer, der optræder i sammenhæng med sprog og integration som temaer for spredning. Jeg vil analysere, hvordan sprog og integration står i forhold til hinanden i forbindelse med spredning af etniske minoritetsbørn. Som nævnt er sprog det officielle og specifikke grundlag for, at det er lovligt og dermed legitimt at sprede etniske minoritetsbørn. Imidlertid synes der også at være et bredere eller mere generelt formål med loven, nemlig integration, der optræder som et yderligere og i høj grad nærværende formål. Således fungerer formålet eller temaet integration som kontekst for det sproglige fokus for spredning. I det følgende vil jeg vise, hvordan der omkring vedtagelsen af Lov 594 ses en grundlæggende dobbelthed omkring sprog og integration/kultur som begrundelse og formål. Derefter vil jeg analysere, hvordan dobbeltheden fortsætter med at vise sig i senere dokumenter og udsagn omkring spredning af etniske minoritetsbørn.

Den centrale paragraf i folkeskoleloven, der muliggør henvisning og dermed suspendering af frit skolevalg, lyder således:

Undervisningsministeren kan i forbindelse med fastsættelse af regler om undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn, jf. stk. 7, tillige fravige § 36, stk. 2 og 3, for tilfælde, hvor det ved optagelsen vurderes, at

eleven har et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte, og det vurderes at være pædagogisk påkrævet at henvise eleven til en anden skole end distriktsskolen. Vurderingen skal foretages ud fra en individuel vurdering af elevens sproglige behov. (Folkeskoleloven § 5 stk. 8)

Som det fremgår, er målgruppen for loven 'tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte'. Denne kategorisering af børn finder sted gennem individuel vurdering af hver enkelt elevs sproglige behov. Hvis det vurderes at være pædagogisk påkrævet, kan eleverne henvises til en anden skole end distriktsskolen og dermed fravige lovens bestemmelser om frit skolevalg (§ 36, stk. 2 og 3). Samtidig med den kategorisering, der her muliggøres, udpeges et problem (de pågældende børns niveau i dansk som andetsprog) og en mulig vej til at opnå en ønsket tilstand, hvor børnenes niveau forbedres eller kan forbedres, nemlig gennem henvisning til andre skoler. Overordnet fremgår det af paragraffen, at formålet med henvisning til bestemte skoler specifikt er sprogligt. Imidlertid lyder det første afsnit af bemærkningerne til loven:

Skolegangen er en vigtig fase i alle børns liv. Den skal være med til at ruste dem til det voksne liv. Ikke kun fagligt i relation til en eventuel videre uddannelse og et arbejdsliv, men også til det sociale liv i samfundet, der bindes sammen af fælles værdisæt og normer og en fælles forståelse af og for hinanden. Folkeskolen er en af de institutioner, der bidrager mest til formidling af de fælles værdier i det danske samfund. Folkeskolen skaber samtidig forudsætninger for, at kulturmødet kan blive af gensidig værdi. Derfor spiller folkeskolen en meget central rolle i integrationsprocessen af tosprogede børn og unge i samfundet. (L 135, 2005)

Her fremgår det altså, at formålet med skolegang 'ikke kun er fagligt' (i relation til videreuddannelse og arbejde) men også handler om integration, kultur og værdier. Der skitseres en ønskværdig tilstand dvs. et mål for skolens virksomhed, der ikke blot er sprogligt og fagligt, men også drejer sig om et socialt liv mere generelt. Således skal skolen forberede børn til det sociale liv i samfundet, der bindes sammen af fælles værdier, normer og forståelse. Det konstateres ligeledes, at der eksisterer en tilstand hvor kulturer mødes (kulturmødet), og at det er ønsket, at dette møde skal blive af værdi for alle de pågældende kulturer. Konklusionen er, at folkeskolen er central for tosprogede børn og unges integrationsproces. Her handler det altså ikke kun om sprog men i høj grad om, hvad der betegnes integration. Samtidig omtales en kategori, nemlig tosprogede børn, som målgruppen for den ønskede integrationsproces. I modsætning til formuleringen i selve lovparagraffen, hvor det drejer sig om



tosprogede børn med behov for støtte i dansk som andetsprog, nævnes børnenes sprog ikke i denne del af bemærkningerne.

På den måde finder der fra selve lovteksten til bemærkningerne en overgang sted. Der sker en bevægelse fra lovtekstens indledende fokus på *sprog* og brugen af den specifikke kategori *tosprogede børn med ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte* til bemærkningernes opmærksomhed på det mere brede formål *integration* og værdier samt en ligeledes mere omfattende kategori, nemlig *tosprogede børn som sådan*. Senere i de almindelige bemærkninger til loven uddybes det, hvorfor spredning eller henvisning af børn til andre skoler kan forbedre tosprogede børns tilegnelse af dansk:

Omfanget af danskpåvirkningen fra elever med dansk som modersmål eller fra elever, som behersker sproget på modersmålsniveau, skønnes at være evident for tosprogedes tilegnelse af dansk. For tosprogede børn, der vokser op i boligområder med en høj andel af indvandrere og flygtninge, og som har deres skolegang på nærområdets skoler, kan det danske sprog således risikere at blive så begrænset, at det bliver problematisk at tilegne sig de øvrige fag i folkeskolen, hvor undervisningssproget er dansk *ligesom samfundets uskrevne normer og regler kan risikere i vidt omfang at forblive ukendte*. (Ibid., min kursivering)

Som det fremgår, legitimeres henvisning af tosprogede børn med sprogstøttebehov til bestemte skoler ved, at omfanget af danskpåvirkning på disse skoler er større end på andre skoler. I den forbindelse udpeges to kategorier, der er centrale for den følgende analyse i dette afsnit, nemlig henholdsvis *elever med dansk som modersmål* og *elever, som behersker sproget på modersmålsniveau*. Begge disse kategorier omtales på lige fod som relevante for omfanget af danskpåvirkning – som igen fungerer som grundlæggende legitimering af loven, idet danskpåvirkningen 'skønnes evident' for de etniske minoritetsbørns dansktilegnelse.

Desuden omtales endnu en kategori, nemlig indvandrere og flygtninge. Denne kategori problematiseres, idet det slås fast, at andelen af indvandrere og flygtninge blandt beboere i boligområder ikke bør være for høj – i hvert fald ikke hvis andelen af beboere afspejles blandt eleverne på nærområdets skoler – hvis det ikke skal medføre en tilstand, hvor det danske sprog for nogle børn er så begrænset, at det bliver svært at tilegne sig de øvrige fag i den dansksprogede folkeskole.

Særligt den sidste del af citatet, her markeret med kursiv, udgør en overgang fra afsnittets fokus på sprog til en tematisering af integration. Med formuleringen om kendskab til samfundets uskrevne normer og regler peges der på temaet integration.

Den risikerede, uønskværdige tilstand, som håbes afhjulpet via loven, indebærer altså ikke blot, at skoleelever er dårlige til dansk og dermed har svært ved at følge med i skolen, men også at disse ikke kender til samfundets uskrevne normer og regler.

### **Århus Kommune: 'der sættes der fokus på integration'**

Kort efter Folketingets vedtagelse af Lov 594 i 2005 var Århus Kommune som den første kommune i landet klar til at udmønte lovens muligheder i praksis. Kommunens Magistrat for Skoler og Kultur skrev i sin indstilling til byrådet om anvendelse af Lov 594:

I henhold til Budgetforlig 2006-2009 tages loven i anvendelse i Århus Kommune, så snart bekendtgørelsen til L 594 træder i kraft, dog tidligst fra januar 2006, ved at alle tosprogede børn sprogscreenes ved indskrivning til skole, ved skoleskift i kommunen og ved tilflytning fra anden kommune. Tosprogede børn, som vurderes at have et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog, henvises til anden skole end distriktsskolen såfremt det vurderes at være pædagogisk påkrævet. De skoler, de tosprogede elever henvises til, er karakteriseret ved at have få tosprogede elever, og er skoler, der har eller hurtigt vil få uddannet personale med ekspertise i dansk som andetsprog. Integrationsopgaven bliver hermed et fælles ansvar for alle 51 skoler i Århus Kommune. (Århus Kommune 2005)

Her fremgår den samme dobbelthed omkring sprog og integration, som sås i udformningen af loven. Der tales om sprog som det mere konkrete indhold med de samme formuleringer som i lovtæksten: at tosprogede børn med behov for støtte i dansk som andetsprog kan henvises til andre skoler end distriktsskolen. Til sidst i afsnittet henvises imidlertid til '*integrationsopgaven*', der '*hermed*' bliver et fælles ansvar for alle kommunens skoler.

I citatet forekommer der også kategorisering. Der nævnes dels 'alle tosprogede børn' (som skal sprogscreenes) og 'tosprogede børn, som efter screeningen vurderes at have et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog', dvs. disse udgør en delmængde af alle de sprogscreenede tosprogede børn. Dertil nævnes det, at skolerne, som de tosprogede elever skal henvises til, har 'få tosprogede elever'. Imidlertid nævnes disses sproglige niveau ikke. Dette er i kontrast til kommunens øvrige politik, som jeg senere vil komme ind på, nemlig at der højst må være 20 % elever med ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog på hver skole (hvilket i 2008 bliver ændret til hvert klassetrin (Johansen, P. 2009)). Det er også i modsætning til den ovennævnte formulering fra lovens bemærkninger om

muligheder for danskpåvirkning, hvoraf det fremgår, at betingelsen for, at danskpåvirkning kan finde sted, ikke kun kan være en tilstrækkelig andel af elever med dansk som *modersmål*, men at betingelsen lige så vel kan være en tilstrækkelig andel af elever, der taler dansk på *modersmålsniveau*. Med andre ord kan der i henhold til denne formulering meget vel være tale om, at modtagende skoler, der skal bidrage til danskpåvirkning, kan have mange tosprogede elever, blot disse taler dansk på modersmålsniveau. Imidlertid tales der andetsteds i byrådsindstillingen fra Århus Kommune om andelen af tosprogede børn på de modtagende skoler, uden at børnenes sprogniveau nævnes i den forbindelse:

For hver skole udarbejdes et måltal for, hvor mange tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog den enkelte skole kan modtage, uden at de øvrige elevers udbytte af undervisningen ændres mærkbart. Princippet i måltallet tager udgangspunkt i en individuel vurdering af den enkelte skole, herunder antallet af tosprogede elever og de sociale forhold i skoledistriktet [herefter følger en række 'parametre', herunder:] Antal tosprogede elever i de enkelte klasser [...] (Ibid.: 7)

I byrådsindstillingen er der flere eksempler på, hvordan der finder en overgang sted fra det specifikt sproglige fokus på de positive effekter, som et dansksprogligt miljø antages at have på dansk som andetsprog, til et mere bredt fokus på kultur mødet og integrationsopgaven. Her er overgangen fra sprog til integration vist ved en kursivering af det integrationsmæssige formål:

L 594's forudsætning er, at de tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog hermed vil få et bedre skoletilbud end på distriktsskolen. Heri ligger bl.a., at de tosprogede elever vil indgå i et overvejende dansksprogligt miljø, og *at alle eleverne på modtagerskolerne drager nytte af kultur mødet. Hensigten med at tage loven i anvendelse i Århus Kommune er på sigt, at alle kommunens 51 folkeskoler er med til at løfte integrationsopgaven.*" (Ibid.: 5, min kursivering)

Det er i øvrigt interessant, at alle børn ifølge teksten skal drage nytte af kultur mødet. Majoriteten skal altså også drage nytte af mødet med minoriteten – ikke kun omvendt. Dette vil jeg vende tilbage til i kapitel 3 om forholdet mellem minoritet og majoritet i legitimering af særbehandling. Endelig påpeges det, at det skitserede tiltag mht. henvisning i skolens omverden (dvs. i de høringssvar, der fra forskellige interessenters sider er indsendt til kommunen forud for byrådsbeslutningen) ses som

noget der fokuserer på integration, hvilket i øvrigt ligesom i det ovenstående citat beskrives som 'en opgave der skal løftes':

Generelt udtrykker høringsvarene en positiv holdning til, at der sættes fokus på integration, og det tilkendes, at folkeskolerne gerne vil bidrage til at løfte integrationsopgaven. Der gives dog også udtryk for, at skolerne ikke kan løse integrationsopgaven alene [...] (Ibid.: 16)

Der optræder altså en dobbelthed i byrådsindstillingen. På den ene side beskrives henvisningspolitikens formål som, at skolerne skal løse en sproglig/faglig opgave, nemlig at muliggøre, at nogle tosprogede elever, der har et vist 'ikke uvæsentligt' behov for støtte i dansk som andetsprog, kan få et bedre udbytte af deres skolegang gennem dansksproglig påvirkning samt ekspertise i dansk som andetsprog på modtagerskolerne. På den anden side tales der om, at skolerne har en integrationsopgave, der skal løftes, og der stilles spørgsmålstegn ved, om de kan løse denne opgave alene.

Byrådsindstillingen blev vedtaget i Århus Kommune, og den første sprogscreening af tosprogede skolebegyndere (børn der har alderen til at starte i skole den førstkommende sommer) fandt sted i begyndelsen af 2006. Resultatet var, at et antal børn blev vurderet til at have et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog. Nyheden herom fik den daværende Klagekomité for Etnisk Ligebehandling (der fra og med 2009 er afløst af Ligebehandlingsnævnet) til på eget initiativ at behandle Århus Kommunes praksis med spredning og forholde den til Lov om etnisk ligebehandling. Komitéens afgørelse lyder, at Århus Kommunes indledte praksis med at placere tosprogede børn på andre skoler end den lokale skole på baggrund af en sprogscreening ikke er i strid med Lov om etnisk ligebehandling og dermed ikke er ulovlig:

Klagekomitéen fandt, at den af Århus Kommune indførte ordning, ikke var i strid med lov om etnisk ligebehandlings forbud mod direkte og indirekte forskelsbehandling på grund af etnisk oprindelse, jf. lov om etnisk ligebehandling § 3, stk. 1, fordi såvel sprogscreeningen som skoleplaceringen skete uden hensyntagen til elevens etniske oprindelse, samt at hensynet til elevens sproglige udvikling måtte anses for at forfølge et sagligt formål, og placering af elever på grundlag af en individuel vurdering, der afdækkede behovet for sproglig udvikling af danskundskaber, udgjorde et nødvendigt og hensigtsmæssigt middel til opnåelse af dette formål. På samme grundlag var det komitéens opfattelse, at indførelsen af en maksimums kvote for antallet af tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte i hver skole ikke var i strid med lov om etnisk ligebehandlings forbud mod

indirekte forskelsbehandling på grund af etnisk oprindelse. (Klagekomitéen for Etnisk Ligebehandling, 2006)

I afgørelsen understreges det, at det vurderes, at kommunens udvælgelse af elever til henholdsvis sprogscreening og potentiel skoleplacering ikke sker ud fra elevens etniske oprindelse. Derimod er kriteriet for sprogscreeningen at barnet har dansk som andetsprog og kriteriet for henvisningen en individuel vurdering af hvert enkelt barns dansk kundskaber og behov for udvikling af samme. Formålet med screening og placering er altså at støtte den enkelte elevs sproglige udvikling – med andre ord et *sagligt formål*. At der er et sagligt formål er – sammen med vurderingen af, at henvisningen til andre skoler er et *nødvendigt og hensigtsmæssigt middel* til at opnå dette formål – helt centralt for afgørelsen af, at der ikke er tale om diskrimination i henhold til Lov om etnisk ligebehandling og dermed for den juridiske legitimitet af Lov 594.

Set i forhold til de ovenstående påpegninger af, hvordan der i flere tilfælde i Århus Kommunes dokumenter om spredning tales om andele af tosprogede som sådan (uden at disse børns sproglige niveau nævnes) er det interessant, at det her understreges, at en maksimumskvote for tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte på hver skole ikke er indirekte forskelsbehandling på baggrund af etnisk oprindelse og dermed ikke i strid med loven. Dvs. at det er centralt, at ikke bare børnenes evt. status som tosprogede, men også deres sproglige niveau tages i betragtning, når der 'indføres maksimumskvoter'.

Det er altså sprog, nærmere bestemt individuelle børns behov for sprogstøtte, der er i fokus for denne afgørelses påpegning af legitimiteten af Århus Kommunes praksis, og dermed hverken etnicitet eller tosprogethed i almen forstand. Det er med andre ord legitimt at problematisere, at tosprogede elever har behov for sprogstøtte i dansk, men det er ikke legitimt at problematisere, at elever har en bestemt etnicitet eller har to sprog som sådan. Dog peges der i afgørelsen også på, at der kan være andre aspekter af motivationen for at henvise elever:

Dette er i overensstemmelse med, at det af lov nr. 374 om etnisk ligebehandling, § 4, fremgår, at loven ikke er til hinder for at vedtage eller opretholde specifikke foranstaltninger, der har til formål at forebygge eller opveje ulemper knyttet til en bestemt race eller etnisk oprindelse, indtil formålet er opfyldt. (Ibid.)

Det fremgår, at Århus Kommunes praksis med at sprede børn på baggrund af sprogtest ikke er i strid med loven, da det er legitimt at særbehandle for at opveje visse ulemper, indtil målet er opfyldt. Imidlertid beskrives disse ulemper i Lov om etnisk ligebehandling som knyttet til race eller etnisk oprindelse:

§ 4. Loven er ikke til hinder for, at specifikke foranstaltninger, der har til formål at forebygge eller opveje ulemper knyttet til race eller etnisk oprindelse, opretholdes eller vedtages.

På den måde rejser Klagekomiteens behandling af Århus Kommunes spredningspolitik spørgsmålet, hvorvidt behov for støtte i dansk som andetsprog kan ses som en 'ulempe knyttet til en bestemt race eller etnisk oprindelse'. Dette er umiddelbart ikke i overensstemmelse med det fokus, Lov 594 anlægger på sprog og sproglige problemer – med mindre f.eks. et 'ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog' ses som etnisk eller racemæssigt betinget. Henvisningen til Lov om etnisk ligebehandling peger således igen på den dobbelthed mellem sprog og integration som formål, der præger Lov 594, i det omfang at etnicitet og race kan ses som knyttet til en integrationsproblematik. I hvert tilfælde argumenteres der ikke i afgørelsen fra Klagekomiteen for, hvordan race eller etnisk oprindelse kan ses som snævert forbundet med sproglige problemer. Dermed forekommer det uklart, hvordan sprogvanskeligheder nærmere bestemt kan ses som en ulempe, der er knyttet til race eller etnisk oprindelse.

Videre i afgørelsen fremhæves det, at Århus Kommunes praksis er i overensstemmelse med det officielle formål med Lov 594:

Af udtalelsen [kommunens] fremgår følgende: L 594 [...] giver mulighed for, at særlige sproglige behov kan begrunde iværksættelse af særlige foranstaltninger. Styrkelse af tilegnelsen af det danske sprog kan ske på flere måder, herunder

- ved øget danskpåvirkning fra klassekammerater på en skole med mindre andel af tosprogede elever med særligt sprogstøttebehov
- ved særlige pædagogiske tilbud til tosprogede elever på skoler med relevant ekspertise (ibid.)

Komiteén fremhæver, at Århus Kommune i sine svar til komitéén udtaler, at når kommunen har set på elevsammensætningen på modtagerskolerne, har den fokuseret på andelen af elever, der er tosprogede med særligt sprogstøttebehov. Dette er i kontrast til kommunens formuleringer i byrådsindstillingen, hvor der som vist ovenfor flere gange tales om andelen af 'tosprogede elever' på modtagerskolerne, men uden at

disses sproglige niveau nævnes. Ud fra svarene til Klagekomitéen står det klart, at kommunens formelle kriterier for udpegning af modtagerskoler og fordeling af børn er sprogstøttebehov, men uklarheden i forhold til tosprogede børn som sådan eksisterer stadig i den legitimerende kontekst, som den f.eks. udgøres af byrådsindstillingens generelle begrundelse af spredningspolitikken.

Desuden henviser komitéen i sin afgørelse til, at Århus Kommune forklarer, at undersøgelser af elevsammensætningens effekt på skoleresultater er en del af motivationen for at henvise tosprogede elever med sprogstøttebehov til andre skoler:

En række undersøgelser, såvel danske og internationale, har i det seneste år dokumenteret, at tosprogede elevers faglige og sproglige skoleresultater påvirkes positivt af ”klassekammerat-effekten” (peer learning) dvs. kontakt med ressourcestærke elever, der har majoritetssproget som modersmål. Af [...] undersøgelse fremgår det bl.a., at den positive kammeratskabseffekt ”standser”, hvis andelen af sprogligt og ressourcemæssigt svage elever overstiger ca. 30%.

(Ibid.; [...] er her originalens parentes.)

Her anvendes ligeledes nogle kategoriseringer, der rækker ud over det rent sproglige. For det første omtales tosprogede elever (hvis faglige og sproglige skoleresultater bør forbedres), dvs. målgruppen for loven. Dernæst tales der om, at disse elever fagligt og sprogligt kan profitere af kontakt med *’ressourcestærke elever, der har majoritetssproget som modersmål’*. Her er der altså tale om endnu et tilfælde af, at kategoriseringen ud fra sprogligt niveau (modersmålsniveau) forlades til fordel for kategorien *’med dansk som modersmål’*, der ydermere forbindes med adjektivet *’ressourcestærk’*. Kontrasten til denne kategori er *’sprogligt og ressourcemæssigt svage elever’*, hvormed målgruppen for spredningspolitikken kategoriseres som ikke blot sprogligt, men også ressourcemæssigt *’svag’*. Ligesom jeg var inde på ovenfor om begrundelser for særbehandling er der også i denne juridisk orienterede legitimering af spredningspolitikken mangfoldige begrundelser og kategoriseringer på spil – også begrundelser og kategoriseringer, der ikke er forbundet med sproglige kriterier. Således fremstår det ofte uklart, om det er sprog eller integration, der er formålet med spredning af etniske minoritetsbørn.

Det samme gør sig gældende i den offentlige debat, f.eks. i den avisartikel jeg citerede først i dette kapitel. Artiklen er et eksempel på, at der i debat om spredning, hvor der ikke relateres direkte til den eksisterende lovgivning (Lov 594 og Lov om etnisk ligebehandling) heller ikke bliver skelnet klart mellem en sprog- og

integrationsdagsorden i forbindelse med spredning, og at det er integrationstemaet, der kommer til at fylde mest. I artiklen blev spredning af tosprogede omtalt som 'etnisk spredning', hvor formålet skulle være at sikre den kulturelle integration. De juridiske aspekter af spredning, der tilsiger, at spredning kun må finde sted på baggrund af sprog og ikke f.eks. etnicitet, blev ikke nævnt. Et lignende forhold ses i en artikel fra det følgende år, hvor Århus Kommunes politik omtales således:

Her [i Århus] er vedtaget en politisk målsætning om højst 20 procent tosprogede børn i hver klasse. Alle børn testes inden børnehaveklassen, og hvis det danske sprog ikke er godt nok, bliver barnet kørt i bus til en anden skole med færre tosprogede." [...] "Vi har selvfølgelig haft indkøringsproblemer, men det generelle indtryk er godt. De tosprogede børn er blevet modtaget med åbne arme af elever, lærere og forældre. Det betyder enormt meget – ikke bare sprogligt, men også for deres integration og mulighed for at skabe netværk, der kan lede dem videre", siger Louise Gade. (Nielsen 2008)

I citatet slutter den daværende ansvarlige rådmand i Århus Kommune fra sprog til integration og mulighed for netværk på samme måde, som jeg omtalte ovenfor, dvs. at der sker en overgang fra et sprogligt formål til et bredere integrationsmæssigt formål: 'ikke bare sprogligt, men også... integration'. Artiklen rummer også et eksempel på, at der ikke skelnes mellem tosprogede børn og tosprogede med sprogstøttebehov. Således måtte avisen dagen efter bringe en berigtigelse:

Onsdagsavisens artikel 'S vil tvangsflytte skoleelever' (26.11) skæmmes desværre af to fejl. For det første må det præciseres, at Århus Kommune ikke har vedtaget at begrænse antallet af tosprogede til 20 procent, for det ville være ulovligt. Kommunen har derimod besluttet at begrænse antallet af tosprogede med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte i dansk som andetsprog på en given årgang/klasse/trin på en skole (og ikke i den enkelte klasse). (Ytzen, Politiken 27.11.08)

Påpegningen af, at kommunen ikke henviser børn til bestemte skoler ud fra kriterier, der har med tosprogethed som sådan at gøre, 'fordi det ville være ulovligt', går igen i et andet dokument fra Århus Kommune. Således skriver kommunens daværende integrationschef, Pauli Johansen, i et svar på et kritisk avisindlæg, hvor kommunen anklages for at manipulere med tal om de henviste børns sproglige fremgang (analyse i *Politiken* "Talfusk": Kristjánsdóttir 2009):

BK skriver, at det afgørende er, om der er over 20 % elever med dansk som andetsprog på skolerne. Det er naturligvis ikke korrekt – det er ikke etnicitet,



der er fordelingsnøglen, hvilket ville være i strid med loven, men elevens sprogstøttebehov. Der kan sagtens være flere end 20 % elever med dansk som andetsprog på en årgang, men som udgangspunkt ikke flere end 20 % med et sprogstøttebehov. (Johansen, P. 2009)

Det beskrives her som selvfølgelig, at Århus Kommune ikke henviser børn ud fra etnicitet eller tosprogethed som sådan: 'det er *naturligvis* ikke korrekt' – og 'der kan *sagtens* være flere end 20 %'. Set ud fra henvisningen til loven er det oplagt at beskrive dette som indlysende, da en modsat praksis (henvisning til og udpegning af modtagerskoler på baggrund af tosprogethed som sådan) jo netop ville være ulovlig. Men på den anden side er der, som vist i dette afsnit, adskillige eksempler på, at kriteriet for henvisning af elever omtales som tosprogethed som sådan. Det gælder også Århus Kommunes egne dokumenter som f.eks. den ovenfor omtalte byrådsindstilling om at indføre henvisnings-/spredningspolitikken.

Således forekommer det i nogle sammenhænge indlysende, at det saglige formål med spredning er sprogforbedringer, og at kriteriet for spredning er et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog. I andre sammenhænge er det mere uklart, hvad der kan omtales som legitime kriterier for spredning, f.eks. når de børn, der omtales som dem der ikke bør være for mange af på skolerne, blot benævnes 'tosprogede'. Samtidig går det igen i konteksten for loven dvs. den offentlige debat samt legitimerende tekster i mere bred forstand, der ikke forholder sig snævert til det juridiske, at formålet med loven omtales som integration.

### 3. Kategorier og kategoriseringer

Jeg vil i dette kapitel analysere, hvordan der foretages kategoriseringer og benyttes kategorier i forbindelse med særbehandling set ud fra forskellige perspektiver. Først fokuserer jeg på, hvordan debat og politik omkring etniske minoritetsbørn i folkeskolen i høj grad drejer sig om procenter, andele, fordelinger og koncentrationer af disse børn set i forhold til majoritetsbørn. Dette tema er relevant for både spredning og heldagsskoler. I forlængelse af dette afsnit ser jeg på det komplekse forhold mellem henholdsvis individuel og kollektiv vurdering og behandling af de problemer, der ofte forbindes med etniske minoritetsbørn, og hvordan det kommer til udtryk på forskellig vis i forbindelse med spredning og heldagsskoler. Dernæst viser jeg, hvordan der synes at være forskellige former for gråzoner og 'mellemting' på spil i forbindelse med de studerede former for særbehandling, hvorved der opstår hidtil usete kategorier eller kategoriseringer af etniske minoritetsbørn. Endelig ser jeg på de komplekse processer og relationer, der opstår mellem kategorierne minoritet og majoritet i forbindelse med særbehandling.

#### En passende fordeling

Debatten om etniske minoritetsbørn i folkeskolen er i høj grad præget af en optagethed af procenter, andele og koncentrationer. Det er ikke antallet af børn, der er afgørende i sig selv, men forholdet mellem etniske minoritetsbørn og majoritetsbørn. Denne optagethed skal i høj grad ses i sammenhæng med forskning i og undersøgelser af skolebørns faglige præstationer set i forbindelse med deres socioøkonomiske og/eller etniske baggrund, hvor der ikke kun fokuseres på det enkelte individ men også på fordelingen af børn med forskellig baggrund i hver klasse eller på hver skole. Den positive effekt af den rette fordeling af børn benævnes i forskningen ofte *peer effects* eller klasseeffekter, men er i en dansk sammenhæng nok mest kendt som kammeratskabseffekt (for en oversigt over forskning heri se Allerup et al. 2008).

Et eksempel på et typisk udsagn om denne problemstilling er, at Niels Egelund med henvisning til PISA-undersøgelsen fra 2003 hævdede, at 3-4 etniske minoritetsbørn i en klasse er ideelt, idet de etniske minoritetsbørns præstationer typisk vil forbedres, når de går i klasse med mange etniske majoritetsbørn – men hvis der kommer flere end 3-4 etniske minoritetsbørn i klassen, vil det faglige niveau falde

og/eller de etniske majoritetsforældre flytte deres børn (Ravn 2005). Der er adskillige eksempler på forskning og undersøgelser om ulemper ved skæv fordeling af børn med forskellig social/sproglig/etnisk baggrund, som ofte refereres i debatter og som begrundelse for særbehandling af etniske minoritetsbørn (se f.eks. Andersen & Thomsen 2011; Egelund & Tranæs (red.) 2007; Egelund et al. 2011; Rangvid 2007b). Op til 2005 blev problemstillingen bl.a. taget op i LO's *Ugebrevet a4*'s kampagne *Det delte Danmark*. Endvidere argumenterede debattøren Karen Jespersen for "centralt fastsatte kvoter" for etniske minoritetsbørn i folkeskolen i 2003 (Jespersen 2003: 85).

Det kan diskuteres, hvorvidt spredningsstrategien kan ses som et brud med den traditionelle enhedsskoletankegang, hvor alle børn i distriktet har mulighed for at gå på den lokale folkeskole. Men samtidig kan spredning også ses i forlængelse af et andet traditionelt ideal for den danske folkeskole, nemlig at børn med forskellig baggrund eller fra forskellige samfundslag kan mødes i folkeskolen. Bl.a. Lars Olsen har behandlet dette emne i sine bøger (2005, 2009).

Endelig er der forskning og undersøgelser, der viser, hvordan etniske minoritetsforældre antager samme holdning, nemlig at det er bedre for deres børn at gå i skole med få etniske minoritetsbørn end med mange. Bl.a. refererer evalueringen af Århus Kommunes spredningspolitik denne holdning blandt forældre til skoleplacerede børn (Brøndum & Fliess 2010a). Dog synes etniske minoritetsforældre i mindre grad end etniske majoritetsforældre at være tilbøjelige til at handle på denne holdning. Således er der ikke nødvendigvis en kausal effekt mellem 'koncentration' af etniske minoritetsbørn på bestemte skoler og fravalg af de pågældende skoler hos minoritetsforældre (Rangvid 2010a). I følgeforskning til heldagsskoler i Vollsmose refereres holdningen således:

Flere forældre er af den opfattelse, at andre skoler med mere "blandede klasser" og et "mindre belastet" elevgrundlag er et bedre uddannelses tilbud til deres børn end klasserne og skolerne i Vollsmose, især når børnene er blevet lidt ældre. En del forældre synes således at have taget såvel områdets generelt dårlige omdømme som den uddannelsespolitiske fordelingstanke så meget på sig, at de føler sig overbevist om, at deres børn vil få et bedre skoletilbud andre steder end i Vollsmose. Forældrenes syn på heldagsskolen er således tæt forbundet med deres opfattelse af Vollsmose som boligområde. (Valentin & Holm 2007: 25)

Loven om spredning af etniske minoritetsbørn (L 594) handler i høj grad om fordeling. Loven muliggør, at en kommune kan fordele etniske minoritetsbørn med et

ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog til andre skoler end distriktsskolen. Det er vigtigt, at den skole, eleven henvises til, udgør et bedre pædagogisk tilbud end elevens distriktsskole. Der er ifølge bemærkningerne til loven to kriterier for, hvorvidt dette kan være tilfældet: dels kan det være, at undervisningen på den pågældende skole er 'særligt tilrettelagt med henblik på at tilgodese tosprogede elevers behov for faglig og sproglig udvikling' og dels at 'andelen af tosprogede elever med sprogstøttebehov ikke er så stor':

Det bliver op til en kommunal beslutning at afgøre, om undervisningen sikres bedst på distriktsskolen, eller om der er pædagogiske grunde til at henvise eleverne til en skole, hvor undervisningen særligt er tilrettelagt med henblik på at tilgodese tosprogede elevers behov for faglig og sproglig udvikling. Det kan bl.a. vurderes, at undervisningen bedst kan sikres på skoler, hvor andelen af tosprogede elever med sprogstøttebehov ikke er så stor, og hvor der samtidig sikres en undervisning, der er tilrettelagt under hensyn til tosprogede elever med behov for undervisning i dansk som andetsprog. Det forudsættes, at afgørelse om den enkelte elevs placering træffes på baggrund af en konkret pædagogisk vurdering af den enkelte elevs sprogstøttebehov sammenholdt med muligheden for at tilgodese dem på tilstrækkelig kvalificeret vis på distriktsskolen. (L 135, 2005)

Loven tager direkte udgangspunkt i, at der ikke er optimale læringsbetingelser for hver enkelt elev, hvis der er (for) mange elever med behov for støtte i dansk som andetsprog i klassen. Således lægger loven bl.a. op til en forudgående vurdering af

[...] hvorvidt elevens behov på tilstrækkeligt kvalificeret vis kan tilgodeses på distriktsskolen, hvis elevsammensætningen indebærer, at klassen i øvrigt vil få mange tosprogede elever med behov for undervisning i dansk som andetsprog med den konsekvens, at det faglige niveau og undervisningens kvalitet ikke bliver optimal for den enkelte elev. (Ibid.)

En sådan tankegang om fordeling danner grundlag for Århus Kommunes beslutning om at henvise etniske minoritetsbørn med behov for støtte i dansk som andetsprog til andre skoler. Tematiseringen af fordeling ses også i debatten i andre kommuner, bl.a. København hvor den daværende beskæftigelses- og integrationsborgmester fremhævede 'et stort volumen af flytninger' som et efterstræbelsesværdigt mål:

Jeg går ind for screening af elever, henvisning til skoler i ressourcestærkt område, gratis bus-transport og et stort volumen af flytninger – lige som i Århus [...] siger Jakob Hougaard. (Københavns Kommune 2009)

Dog kan 'volumen af flytninger' også blive for stort. Det er et udbredt synspunkt, at der ikke blot er tale om, at det antal børn med sprogstøttebehov, der nu engang er, bør fordeles ligeligt mellem skoler. Der kan også blive for mange børn på den enkelte skole, selvom de er lige fordelt. Hvis man f.eks. antager at etnisk danske forældre ville begynde at flytte deres børn fra skoler, hvis procentdelen af tosprogede børn kom over et vist niveau, kunne det være anledning til at en mindre andel af tosprogede børn ville blive set som det ideelle. Således ville der i 2005 i København 'selv med en optimal fordeling' være ca. 30 % 'tosprogede' i hver klasse, hvortil Niels Egelund citeres for at være 'fuld af forståelse for', at mange forældre vil fravælge distriktsskolen i en sådan situation til fordel for en anden, enten offentlig eller privat skole (Ravn 2005).

En anden udfordring for fordelingstankegangen er, at hvis alle børn med et vist sprogstøttebehov skal fordeles til skoler med få børn med sprogstøttebehov, kan det resultere i, at nogle distriktsskoler på det nærmeste vil blive tømt for børn. I en sådan situation kan andre løsninger komme på tale, hvilket heldagsskolerne et eksempel på. Der findes flere forskellige begrundelser for at oprette forsøg med heldagsskoler, og de varierer fra kommune til kommune. De fleste ansøgninger om dispensation til at oprette heldagsskole henviser dog til, at der på skolen og/eller i området er mange etniske minoritetsbørn, f.eks. 'en stor koncentration af flygtninge / indvandrere samt en stor grad af socialt belastede familier' (Høje-Taastrup Kommune 2006) eller 'Høj andel af etniske minoriteter.' (Københavns Kommune 2007). En enkelt kommune argumenterer i sin dispensationsansøgning således:

[...] ca. 80% to-sprogede elever, og mange af eleverne kommer fra ressourcetsvage familier. Strandgårdsskolen står således over for den udfordring, at det er elevernes familiemæssige baggrund der er en afgørende faktor for, om de klarer sig godt både fagligt og socialt. (Ishøj Kommune 2008)

Det er interessant, at der her argumenteres for, at børns familiemæssige baggrund i særlig grad skulle afgøre, hvordan de vil klare sig fagligt og socialt, hvis denne baggrund kan kategoriseres som tosproget og/eller ressourcetsvag. Man kunne indvende, at en baggrund der kan kategoriseres som ressourcestærk og med dansk som modersmål også vil være afgørende for, hvordan børn klarer sig.

Særligt Århus Kommune skiller sig ud ved at være eksplicit omkring, at beslutningen om oprettelsen af heldagsskoler har den pragmatiske baggrund, at visse

skoler ville få meget få elever, hvis alle børn med 'ikke uvæsentligt sprogstøttebehov' fra de pågældende distrikter skulle henvises til andre skoler. Århus Kommune begrunder således sin politik som følger:

På heldagsskolerne er en del elever tosprogede med store behov for særlig undervisning i dansk som andetsprog. Byrådet har derfor besluttet, at der skal gælde en særlig ordning for eleverne i de tre skolers skoledistrikter i forbindelse med skolestart eller skoleskift. Årsagen er, at sprogscreening i de nævnte skoledistrikter ville kunne få meget negative følger: I følge reglerne om sprogscreening, som Århus Byråd har vedtaget, bliver bl.a. tosprogede skolebegyndere med særligt behov for støtte i dansk som andetsprog henvist til en skole i kommunen med få tosprogede elever, der har brug for denne sprogstøtte. Det indgår desuden i vurderingen, at skolen skal have et bedre pædagogisk tilbud end det, som man mener, distriktsskolen kan give det pågældende barn, – f.eks. muligheden for at tale med mange danske, etsprogede børn. Skulle sprogscreeningen omfatte børnene i heldagsskolernes distrikter, ville mange af eleverne blive henvist til en anden skole. I givet fald ville de tre distriktsskoler få et stærkt vigende elevtal. Med indførelse af heldagsskole kan det sikres, at børnene her får det pædagogisk bedste tilbud.<sup>14</sup> (Århus Kommune 2006b)

De øvrige kommuner, der har heldagsskoler, har ikke direkte kombineret disse med konkrete spredningsstrategier, men det kan antages, at lignende overvejelser gør sig gældende:

Heldagsskoleforsøget i Vollsmose repræsenterer en uddannelsesstrategi, hvor uddannelsesstilbuddet forankres i de elever, der forefindes i den enkelte skoles skoledistrikt. Det er således ikke hensigten med de nye heldagsskoler at ændre på skolens elevsammensætning. [...] Baggrunden herfor er efter alt at dømme relativ pragmatisk, idet koncentrationen af etniske minoritetselever i de områder, hvor der er igangsat heldagsskoleforsøg, er så høj, at en spredning vil have alvorlige konsekvenser for skolernes elevtal. (Valentin & Holm 2007: 15)

Endelig tematiseres fordeling af børn også blandt kritikere af spredning, der argumenterer for, at volumen af henvisninger kan være for høj i sig selv: Enhedslisten i Århus klagede over kommunens politik i 2009, hvor det hævdedes, at når så mange børn ikke klarer sprogtesten og dermed kan henvises til andre skoler, rammer spredningspolitikken (næsten) en hel befolkningsgruppe og er dermed diskriminerende. Ligeledes antog Enhedslisten, at sværhedsgraden i kommunens

---

<sup>14</sup> Formuleringen om, at et 'bedre pædagogisk tilbud' bl.a. består i 'mulighed for at tale med mange danske, etsprogede børn', er interessant, dels pga. hvad der ligger i 'pædagogik' som her åbenbart forbindes med andre børn, og ikke relationen mellem voksen og barn, og dels pga. kategoriseringen af børn som 'danske, etsprogede', hvorved 'dansk' fremstår som modsætning til 'tosproget'.

sprogtest måtte være tilpasset det ønskede 'volumen' af henvisninger, hvilket dog blev afvist. Dette gennemgår jeg nærmere i kapitel 10.

Optagetheden af fordeling, procenter mv., betyder at der kategoriseres, ikke ud fra antagelser om karaktertræk ved individer eller ved en gruppe, men ud fra en fordelingsnøgle, der tilsiger, at en bestemt kategori af børn (etniske minoritetsbørn eller 'tosprogede') er acceptabel at have på en skole, hvis disse blot udgør en mindre andel af en skoles børn, mens det er mindre acceptabelt, hvis andelen er højere. Herved kan der opstå et skisma mellem individuelle og kollektive vurderinger, hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

### **Forhold mellem individ og kollektiv**

I forlængelse af problemstillingen omkring fordeling og koncentration af etniske minoritetsbørn og/eller børn med behov for sprogstøtte i dansk ligger en problematik omkring forholdet mellem individ og kollektiv. Der er nogle komplekse sammenhænge mellem dels at *vurdere* mennesker som individer eller som del af et kollektiv/en bestemt kategori og dels at *behandle* dem som individer eller som gruppe.

Således bygger muligheden for at henvise børn til andre skoler på en individuel vurdering af det enkelte barn. Dog er det værd at bemærke, at der forinden foretages en kategorisering og udvælgelse af en bestemt gruppe børn, nemlig de børn der defineres som 'børn med dansk som andetsprog'. I Århus Kommune er dette ensbetydende med børn, hvis forældre ikke har talt dansk på modersmålsniveau med dem siden fødslen.<sup>15</sup> De børn, der placeres i denne kategori, underkastes i overensstemmelse med loven en individuel vurdering (sprogtest) hvorefter det afgøres, hvilken kategori de tilhører. I Århus Kommune er der tre kategorier kaldet gruppe M, S og F. Hvor gruppe M dækker børn med behov for basisundervisning i dansk i en modtagelsesklasse, dækker gruppe S børn med 'særligt behov for at lære dansk' eller i lovens formulering 'ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte'. Denne deles igen op i fire underkategorier: S0, S1, S2 og S3 der betyder hhv. ekstraordinært stort, meget stort, stort og mellemstort sprogstøttebehov. Endelig er der kategorien F der består af børn med frit skolevalg (herunder en gruppe N der består af børn, der først har fået frit skolevalg efter skolestarten via sprogvurdering i skolen) (Århus

---

<sup>15</sup> <http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Sprogsscreening/Oftestillede-spoergsmaal.aspx> (sidst besøgt 17.06.12)

Kommune 2009d). Denne opdeling vender jeg tilbage til i næste afsnit om gråzoner og nye kategorier.

Det er interessant, hvordan de børn, der individuelt er blevet vurderet til at have et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte kan siges i højere grad at blive behandlet som kollektiv eller som gruppe end det ville være tilfældet, hvis de f.eks. blev tilbudt et individuelt skræddersyet forløb. Det skal ses i sammenhæng med, at behandlingen af det sproglige/faglige problem, som børnene ifølge sprogscreeningen hver især har, søges løst ud fra et princip om fordeling blandt majoritetsbørn som beskrevet ovenfor. En del af det 'særlige pædagogiske tilbud', som børnene tilbydes, består således i placering blandt klassekammerater med majoritetsbaggrund. Dette kan beskrives som et møde mellem grupper: således f.eks. i evalueringen af Århus Kommunes spredningspolitik, som jeg før har været inde på: "'Klassen" som gruppe inkluderer dermed de henviste børn og bidrager på den baggrund til en nedbrydelse af et parallelsamfund mellem ghetto og omverden." (Brøndum & Fliess 2010b: 4)

Mens vurderingen af sprogstøttebehovet foretages individuelt, er den 'behandling', der sættes ind for at opfylde behovet altså til en vis grad kollektivt defineret og betinget. Dog foretages den officielle vurdering af effekten af behandlingen dvs. af skolegangen for henviste elever individuelt, idet de henviste børn løbende underkastes en individuel vurdering af deres sproglige niveau med det formål at afgøre, om de kan få frit skolevalg.

Det er også interessant, hvordan kategorien 'børn med ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog' differentieres, dvs. hvordan det afgøres, hvilken løsning der skal iværksættes for hvert enkelt barn. Netop fordi behandlingen af sprogstøttebehovet hænger sammen med andele og fordeling af børn, kan der være forskellige løsninger for de børn, der har ikke uvæsentligt sprogstøttebehov. F.eks. giver fordelingsnøglen mulighed for, at en del af børnene kan blive på den distriktsskole, de som udgangspunkt hører til, da der må være en vis andel af børn med sprogstøttebehov på hvert klassetrin, mens en anden del af børnene må henvises til andre skoler. Dette foregår ud fra overvejelser om barnets tarv, f.eks. bestemt af familiemæssige forhold, hvilket sker på baggrund af oplysninger fra PPR eller socialcentre.<sup>16</sup> Det kan være familiemæssige forhold, eksempelvis at forældrene er stærkt traumatiserede, der betyder, at det kan være i barnets tarv at gå på

---

<sup>16</sup> Jf. <http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Sprogscreening/Ofte-stillede-spoergsmaal.aspx#26> (sidst besøgt 01.07.2012)



distriktsskolen. I praksis kan det betyde, at nogle distriktsskoler har en andel af børn med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov på over 20 % (interview med embedsmand).

Dertil kommer, at det blandt de børn, som man har bestemt skal henvises, igen kan blive nødvendigt at foretage en differentiering eller prioritering mellem hvilke børn, der skal henvises til hvilke skoler, hvilket ifølge loven skal ske ud fra objektive kriterier:

Hvis der er flere elever, som vurderes til i det væsentlige at have det samme sprogstøttebehov, og der ikke er tilstrækkelig kapacitet på den skole, hvortil der påtænkes henvist, kan der blive behov for at inddrage objektive kriterier ved beslutningen om, hvilken elev der skal henvises. Det kan fx være, at eleven har søskende på skolen, afstanden mellem hjem og den skole hvortil eleven påtænkes henvist, og andre objektive kriterier. Det skal dog præciseres, at det er behovsvurderingen, som er det centrale, og objektive kriterier kan således alene udgøre et supplement i særlige tilfælde. (L 135, 2005)

Denne hensigt med loven tager Århus Kommune også højde for i sin politik om spredning:

Henvisning af tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog til anden skole end distriktsskolen vil tage udgangspunkt i en individuel vurdering af eleven, således at placering på anden skole bliver sprogligt til fordel for barnet. Derudover vil en række andre forhold forsøges tilgodeset, herunder fremtidig optagelse af søskende på samme skole og henvisning af elever i sproggrupper. Afstandskriteriet kan kun i mindre omfang inddrages, da skoler med mellem 0 % og 10-15 % tosprogede elever befinder sig i yderområderne af Århus Kommune. (Århus Kommune 2005: 7)

Århus Kommune foretager altså forskellige differentieringer af elever med sprogstøttebehov, der bl.a. tager udgangspunkt i, hvad der anses for en passende fordeling af elever:

Når en elev med dansk som andetsprog i Århus Kommune ved skolebegynderscreeningen viser sig at have et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov, foregår skoleplaceringen som følger:

I) Eleven henvises til distriktsskolen, hvis denne har under 20 % elever med særligt sprogstøttebehov.

II) Hvis der er flere end 20 % elever med et særligt sprogstøttebehov henvises eleven til en modtagerskole.

II a) Hvis distriktsskolen er en heldagsskole kan eleven henvises hertil. Hvis forældrene ikke ønsker distriktsskolen henvises eleven til en modtagerskole

III) Hvis der er helt særlige forhold, der gør, at det er til barnets tarv at blive i lokalområdet, kan barnet placeres på distriktsskolen uanset andelen af elever med sprogstøttebehov. (Johansen, P. 2009)

Som det fremgår af citatet, er der flere forskellige muligheder for de elever, som ifølge sprogscreeningen har sprogstøttebehov. Set i et normativt perspektiv er det interessant, at der ikke forekommer en vurdering af de forskellige løsningsmodellers evt. forskellige effekter på f.eks. børns trivsel og livskvalitet. Dermed lægges der ikke op til en vurdering af, om nogle af løsningerne er mere retfærdige end andre. Kommunen fokuserer derimod, i tråd med Lov 594, på den sproglige effekt af de respektive særbehandlingstiltag. Her har Århus Kommune konkluderet, at de forskellige modeller medfører lige stor sproglig fremgang (Århus Kommune 2009a). Som det fremgår er midlerne til at opnå fremgangen og dermed rammerne for elevernes skolegang til gengæld forskellige. Bl.a. påpegede Geert Laier Christensen (CEPOS) dette i forbindelse med kommunens analyse af elevenes fremgang og fremførte dermed, at det ikke er et tilstrækkeligt argument for at bruge tvang, at elever udsat for tvangsspredning præsterer lige så godt som elever, der ikke er udsat for tvangsspredning (Stanek 2009<sup>17</sup>). En senere evaluering af kommunens politik viser også, at nogle af de henviste elever ikke har fagligt og/eller trivselsmæssig fordel af henvisningen:

Således er der en mindre gruppe af de henviste elever, som endnu ikke har opnået en tilstrækkelig tilfredsstillende faglig udvikling. Ligeledes er der en gruppe af de henviste elever, hvis trivsel og sociale integration ikke er vellykket. (Brøndum & Fliess 2010b: 3)

Disse eksempler viser, at der findes et skisma mellem individuel vurdering og kollektiv behandling af et problem som 'ikke uvæsentligt sprogstøttebehov'. En spredningspolitik kan legitimeres som succesfuld ud fra, at den har effekt på et flertal af de henviste børn; mens spredningen ikke nødvendigvis er succesfuld for det enkelte individ. I et normativt perspektiv kan det derfor diskuteres, hvorvidt og hvordan spredningspolitikken kan retfærdiggøres set på individniveau. Dette vender jeg tilbage til i afhandlingens del II. Dertil rejser spørgsmålet om fordeling et dilemma i og med, at de etniske minoritetsbørn placeres i forskellige kategorier ud fra en fordelingsnøgle, hvormed individets behov og kollektivets karakteristika sammenblandes.

---

<sup>17</sup> Jf. også Christensens oplæg ved seminar *Skolemodeller*, Migrationsinitiativet, KU, 03.11.09

En anden løsning for etniske minoritetsbørn med det formål at øge ligheden i skolepræstationer er heldagsskoler. Heldagsskolerne bygger ligesom spredningsstrategien på en kategorisering af børn med bl.a. behov for støtte til udvikling af dansk som andetsprog. Der foretages også her en udpegning af en gruppe børn, der antages at have særlige karakteristika. De to politikker adskiller sig imidlertid ved, at spredningsstrategien som det næste skridt efter den indledende kategorisering af 'tosprogede' indfører en individuel screening/vurdering af hvert enkelt barn, hvorefter børnene henvises til forskellige løsningsmodeller. Heldagsskolestrategien går derimod direkte til en kollektiv løsningsmodel for den udpegede børnegruppe efter den indledende kategorisering (af tosprogede og/eller socioøkonomisk udsatte børn). For heldagsskolernes vedkommende foretages der således ikke en yderligere differentiering af børnegruppen i forbindelse med politikken implementering. Naturligvis der arbejdes med differentiering i selve skolens virke. Det gælder generelt for folkeskolen, at undervisningen skal varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, jf. Folkeskoleloven § 18 (den paragraf, der siden 1993-loven har været forbundet med undervisningsdifferentiering). Der følger dog ikke særlige differentieringer af heldagsskoler som særbehandlingstiltag,<sup>18</sup> hvorimod spredningsstrategien som vist ovenfor indebærer flere niveauer af differentiering.

Det kan imidlertid skabe andre dilemmaer at heldagsskolerne både vurderer og behandler ud fra kollektive præmisser dvs. ud fra en kategorisering af en hel børnegruppe. Således kan det overvejes, om der er et mindretal af elever på heldagsskolerne, der ikke på samme måde som flertallet af elever har behov for en forlænget skoledag, hvilket igen rejser et normativt spørgsmål om retfærdighed for individet set i forhold til kollektivet. Under mine observationer på en heldagsskole påpegede en lærer således at vedkommende mente, at heldagsskolen var særligt uretfærdig over for det numeriske mindretal af eleverne, der bestod af etniske majoritetsbørn:

*Læreren, som ikke underviser den klasse jeg observerer, kommer i et frikvarter uopfordret hen til mig i skolegården, og spørger om det er mig, der*

---

<sup>18</sup> Dog foretages der i Århus Kommune en løbende sprogvurdering af elever på heldagsskoler på samme måde som med skoleplacerede børn, idet en del af heldagsskolernes elever har et 'ikke uvæsentligt sprogstøttebehov' og dermed ikke frit skolevalg, hvorfor de sprogvurderes løbende. Børn, der har en heldagsskole som distriktsskole, kan således undgå skoleplacering ved at vælge heldagsskolen.

*er på skolen for at observere. Da jeg svarer bekræftende siger læreren, at noget, som ingen har behandlet, er at der er 80 % tosprogede elever og 20 % danske elever, og hvad med dem – det er ikke dem, heldagsskolen er beregnet for. Hvorfor skal de have dette 'obligatoriske tilbud'? Jeg siger, at nogle heldagsskoler er begrundet med, at alle børn i området har brug for den lange skoledag på heldagsskolen. Læreren svarer, at det passer ikke. Det de danske børn kan gøre er at de tosprogede snakker dansk hele dagen. Men ellers er det pakket ind under al den politisk korrekte snak, der er. Det vil læreren gerne have taget op. (Feltnoter, nedskrevet umiddelbart efter samtalen.)*

Ifølge denne lærer profiterer de etniske majoritetsbørn ikke af heldagsskolen, idet deres funktion snarere er at få de etniske minoritetsbørn til at tale mere dansk. Dette eksempel henviser til en kategorisering af hhv. etniske minoritetsbørn og etniske majoritetsbørn, men samtidig er det et eksempel på, hvordan en kollektivt anlagt særbehandlingspolitik kan opfattes som uretfærdig af en aktør ud fra det synspunkt, at ikke alle individer har lige stor fordel af politikken.

Både spredning og heldagsskoler bygger grundlæggende på en kategorisering af de børn, der er i målgruppen (som etniske minoritetsbørn, tosprogede børn og for heldagsskolernes vedkommende i nogle tilfælde også socialt udsatte børn). Mens det kan opfattes som en fordel ved heldagsskolen, at ingen individer officielt karakteriseres som særligt problematiske (og dermed ikke risikerer at opleve et personligt ansvar på samme måde som børn, der skoleplaceres på baggrund af en individuel sprogtest) kan det samtidig opfattes som en ulempe, at alle individer særbehandles ud fra en kollektiv kategorisering.

### **Gråzonebørn og nye kategorier**

Tosprogede børn med ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte i dansk opstod i 2005 som en ny kategori i den danske folkeskole. Hvor kategorien tosprogede børn tidligere kunne opdeles i to grupper: tosprogede børn med behov for basisdansk, der skulle placeres i modtagelsesklasse, og tosprogede børn uden dette behov, der kunne gå i almindelige folkeskoleklasser, placerer kategorien tosprogede børn med et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog sig imellem disse grupper. Således er det nu muligt, via sprogscreening, at opdele tosprogede skolebørn i tre

kategorier. I Århus Kommune blev det i den oprindelige byrådsindstilling beskrevet på denne måde:<sup>19</sup>

Gennem sprogscreeningerne inddeles de tosprogede elever i tre grupper: Gruppe 1: Barnet har behov for basisdansk i modtagelsesklasse og henvises til modtagelsesklasse. Gruppe 2: Barnet har et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog – barnet kan henvises til anden skole end distriktsskolen. Gruppe 3: Barnet har et uvæsentligt behov for dansk som andetsprog og kan dermed vælge at blive på distriktsskolen eller benytte frit skolevalg. (Århus Kommune 2005: 9)

Kategorien tosprogede børn med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte fungerer som en parallel til de børn, der i debat om specialundervisning, specialklasser og børn med særlige behov i folkeskolen benævnes *gråzonebørn*. En udbredt definition på gråzonebørn lyder, at de fungerer for godt til en specialklasse, men fungerer for dårligt til at gå i en normalklasse uden støtte. Alternativt 'børn, som burde udløse ekstra ressourcer i institutionen, men som ikke gør det' som det benævnes i en undersøgelse fra BUPL (BUPL 2010: 3).

På samme måde er tosprogede børn med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov defineret som for gode til dansk til, at de skal gå i modtagelsesklasse, men ikke gode nok til dansk til, at de kan deltage i undervisningen i en almindelig klasse uden støtte. Det er ifølge bemærkningerne til Lov 594 om spredning en del af tanken med kategorien børn med ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte, at henvisning til andre skoler kan fungere som et alternativ til at modtage støtte i en almindelig klasse på distriktsskolen i nogle få timer:

Det vil sige, at også elever, der er i stand til at deltage i klassens almindelige undervisning, hvis de får særlig støtte i form af undervisning i dansk som andetsprog på hold mv. i nogle ugentlige timer, kan henvises til en anden skole end distriktsskolen, hvis det er pædagogisk påkrævet ud fra en individuel vurdering af elevens behov. (L 135, 2005)

Her er endnu en parallel til debatten om inklusion af børn med særlige behov og om gråzonebørn, idet det beskrives som et formål med spredning og henvisning af etniske minoritetsbørn, at de henviste børn skal *inkluderes* i klassen på modtageskolen. Dog er der den forskel, at de henviste børn ikke inkluderes som individer (som det ofte vil omtales i forbindelse med børn med særlige behov) men snarere som mindre grupper i

---

<sup>19</sup> Siden er betegnelserne ændret og differentieret flere gange som beskrevet ovenfor; jf. Århus Kommune (Århus Kommune 2009d). Her er det væsentlige ikke hvilket bogstav eller tal kategorierne benævnes ved, men den tredeling, der medfører en ny mellemgruppe.

en større gruppe, som omtalt ovenfor om forholdet mellem individuel og kollektiv vurdering og behandling.

Der kan også opstå en anden form for gråzone i forbindelse med henvisning af børn med sprogstøttebehov. Selvom det i Århus Kommune anbefales, at skoleplacerede børn går i SFO på modtageskolen, er der i kommunen en del af de henviste børn, der ikke er tilmeldt SFO'en på deres modtageskole. Disse børn kan efter skoletid siges at være i en gråzone. Således hedder det i en evaluering af kommunens spredningspolitik:

Generelt trives de henviste elever i skolen. De er glade for livet i klassen og glade for fagene. Et stort flertal af eleverne går i SFO, men indskrivningsprocenten er dog lavere end hos skolens distriktselever. Der er derfor en gruppe elever som mellem skoletiden og afhentning af bussen befinder sig i en form for gråzone, hvor de har svært ved at fylde tiden meningsfuldt ud. Skolerne har dog modtaget ressourcer til ventetidsaktiviteter for disse børn, fx lektiehjælp, men etableringen af disse tiltag er endnu ikke helt vellykket på alle skoler. (Brøndum & Fliess 2010b: 4)

I samme evaluering forklares det, hvordan der blandt SFO-lederne på modtagerskolerne anvendes forskellige pragmatiske løsninger på problemet med de skoleplacerede børn, som ikke er indskrevet i SFO, men stadig befinder sig på skolens område, mens de venter på den bus, der skal køre dem hjem om eftermiddagen. Nogle skoler arrangerer lektieklubber for børnene, andre lader børnene deltage i nogle af SFO'ens aktiviteter (men f.eks. ikke i aktiviteter ud af huset), mens andre igen lader børnene deltage i SFO'en helt på lige fod med de indmeldte børn – dog uden at tale for højt om det, da disse børn jo ikke udløser ressourcer til SFO'en. Således citeres en SFO-leder for følgende:

*Rent praktisk skelner jeg ikke mellem, om de tosprogede børn er indmeldte eller ej. De er her på skolen, indtil de bliver hentet i bus, og hver dag sørger vi for, at alle børn, uanset SFO-indmelding eller ej, kommer ud til bussen. Endvidere er det helt ok for mig, hvis børnene, som ikke er med i SFO, leger med andre børn i SFO. Jeg kunne ikke finde på at bede dem om at gå væk fra SFO. Jeg skilte dog ikke med at børnene er her, for det koster lidt ressourcer – og det går jo så fra noget andet. Og vi skulle nødig få udmeldelser, fordi vi ser i gennem fingrene med det (Brøndum & Fliess 2010a: 41f)*

Det sidste er i sig selv interessant, idet spørgsmålet, hvorvidt de henviste børn burde tilbydes gratis SFO uanset forældreindkomst, har rejst den indvending, at 'det ville

være en uheldig forskelsbehandling i forhold til distriktets forældre'. Det kan forstås på den måde, at denne form for særbehandling (spredning på baggrund af sprogtest), selvom den er beskrevet som et positivt tiltag over for de pågældende børn, der skal give dem mere lige muligheder, alligevel ikke skal blive 'for' positiv. F.eks. tilbydes de henviste børn ikke gratis SFO, og ifølge en SFO-leder skal muligheden for uofficielt at benytte SFOen gratis for henviste børn helst ikke omtales for meget.

Endvidere kan problematikken ses som et eksempel på, hvordan spredning som særbehandlingstiltag i sig selv befinder sig i en form for gråzone mellem positiv og negativ særbehandling, idet der ifølge diverse afgørelser ikke er tale om moralsk forkert særbehandling/diskrimination men altså heller ikke om positiv særbehandling i traditionel forstand.

### **Forhold mellem minoritet og majoritet**

Spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer er i udgangspunktet rettet mod etniske minoriteter som primær målgruppe. Men i det relationelle og kvalitative perspektiv, jeg (jf. kapitel 1) anlægger på minoritet og majoritet, vil særbehandling rettet mod minoriteter altid skulle ses i sammenhæng med majoriteten som den kategori, hvorudfra det 'normale' defineres. I det følgende vil jeg fokusere på nogle af de komplekse processer og relationer, der opstår mellem minoritet og majoritet i forbindelse med særbehandling.

Heldagsskoler og særbehandling er begge begrundet ud fra det samme mål om at skabe større lighed i skoleresultater for etniske minoritetsbørn. De to former adskiller sig imidlertid på flere punkter og bl.a. er der markante forskelle i henhold til forholdet mellem minoritet og majoritet. Spredningspolitikken søger at opnå målet om øget lighed gennem den 'inklusion' af minoriteten i majoriteten, der ligger i at skoleplacere minoritetsbørn på skoler domineret af majoritetsbørn, som det f.eks. fremgår af en formulering som 'klassen som gruppe inkluderer de henviste børn' (Brøndum & Fliess 2010b: 4). Heldagsskoler, der har det samme mål om øget lighed, er derimod udtryk for en modsat strategi, idet flertallet af eleverne på disse skoler er minoritetsbørn, og strategien indebærer ikke et ønske om at forandre dette. Det betyder, at minoriteten er majoritet på heldagsskolerne, og det er op til skolerne at drage fordel af dette faktum i stedet for at søge at ændre det. Dog er heldagsskolerne, selvom majoriteten ikke er repræsenteret via et større antal klassekammerater, stadig relateret til majoriteten i det omfang, at de som 'danske folkeskoler' orienterer sig

efter majoriteten som udtryk for det normale og standarden. Denne forskel mellem heldagsskoler og spredningspolitik – dvs. om elevgruppen primært udgøres af elever med minoritets- eller majoritetsbaggrund – vil endvidere komme til udtryk gennem de næste kapitler i afhandlingen, hvor jeg ser nærmere på eksplicitering og strukturering af særbehandling samt på tidsmæssige aspekter og ansvar. I de følgende afsnit skal det dreje sig mere specifikt om relationen mellem minoritet og majoritet.

### **Minoriteten som majoritet på heldagsskoler**

Heldagsskoler er kendetegnet ved, at flertallet af eleverne har etnisk minoritetsbaggrund. Det giver skolerne mulighed for at drage pædagogisk fordel af elevsammensætningen på den måde, at undervisningen kan målrettes i forhold til antagelser om evt. særlige behov hos etniske minoritetsbørn. Der er altså større mulighed for at tage udgangspunkt i elevgruppen, i det omfang man mener, at elevgruppen har særlige kendetegn. Omvendt kan det af samme grund opfattes som en særlig opgave for heldagsskolerne at socialisere eleverne til et kendskab til 'det danske samfund', traditioner mm., idet et sådant kendskab i mindre grad kan antages at komme fra klassekammerater.

Under mine feltstudier på en heldagsskole observerede jeg markante forskelle på synliggørelse og fejring af hhv. den muslimske højtid eid ul-fitr, der markerer afslutningen på ramadanen, og den kristne højtid jul (de to højtider faldt i hver af de to uger hvor jeg observerede). Fejringen af eid var et samtaleemne i den klasse, jeg observerede, både mellem børnene og mellem lærere og børn. Det optog bl.a. tid og opmærksomhed, at flertallet af børnene i klassen skulle have fri fra skole for at fejre eid, samt at det var uklart, præcis hvornår der skulle fejres eid, idet dette først ville blive klart, når månen var set på himlen. Jeg observerede i den forbindelse, at lærerne bakkede op om elevernes fejring af eid ved at ønske god fest forinden, og bagefter spørge til fest og gaver samt f.eks. complimentere elevernes nye tøj. En lærer fortalte mig at *'børnene får lys i øjnene – det er ligesom jul for os'*. Men der var ikke fra skolens side tilrettelagt undervisning eller særlige aktiviteter op til eid. Jeg lagde bl.a. mærke til, at nogle piger fra den klasse, jeg observerede, lavede 'eid-kort' til deres forældre i et frikvarter. Dette skete på pigernes eget initiativ, og jeg så ikke voksne være indblandet hverken før, under eller efter fabrikationen af kort. Derimod var der fra lærernes side en anden opmærksomhed på eid, nemlig at det var vigtigt, at der skete noget attraktivt og 'hyggeligt' for de elever, der ikke havde fri pga. eid.



Dette blev markeret i dagene op til eid med omtale af at der ikke skulle undervises, men 'hygges' og bl.a. 'laves dessert' den dag, de andre børn havde fri.

Da jeg senere observerede på skolen i ugen op til juleferien var forskellen markant. Julen blev omtalt og fejret bl.a. ved at se julefilm, lege pakkeleg og klippe julepynt mm. i undervisningstiden, og der var fælles juleafslutning for hele skolen. Gilliam (2008) har observeret en lignende forskel på fejring af jul og eid på en skole med både etniske majoritets- og minoritetsbørn. Hun observerer, hvordan de muslimske børn lægger mærke til forskellen og forstår, at de er "ekskluderet fra skolens danske fællesskab pga. deres muslimske identitet" (ibid.: 49). Netop her gør det måske en forskel, hvis det store flertal af eleverne har etnisk minoritetsbaggrund, som på den heldagsskole, jeg besøgte. I den klasse, jeg observerede, havde samtlige børn etnisk minoritetsbaggrund. I denne klasse, hvor næsten alle børn var muslimer, var der altså ingen børn, der entydigt repræsenterede kristne traditioner som f.eks. jul<sup>20</sup>. Julen som majoritetens tradition blev i klassen repræsenteret af selve skolen og lærerne men ikke af klassekammerater. Idet etniske minoritetsbørn på denne skole udgjorde den numeriske majoritet forekom der således her nogle andre differentieringer og bevægelser i relationen mellem majoritet og minoritet. Observationerne giver anledning til at overveje, om en skole, hvor de etniske minoritetsbørn udgør majoriteten, ikke i samme grad vil medføre en oplevelse af eksklusion fra et dansk fællesskab. Samtidig er det interessant, at den numeriske minoritet blandt børnene, der ikke havde fri til eid, fik særligt attraktive aktiviteter stillet i udsigt.

På samme måde kan positioner i forhold til det faglige og 'skolen' generelt fordeles anderledes, når minoriteten udgør majoriteten. Hvor det på skoler med et flertal af etniske majoritetsbørn ofte ses, at positioner som de 'umulige' eller fagligt svage indtages af minoritetsbørn (Gilliam 2009) vil det på skoler, hvor et overvejende flertal af eleverne har etnisk minoritetsbaggrund, oplagt være etniske minoritetsbørn der indtager både de 'umulige' og de mere 'skoletilpassede' positioner, dvs. at i stedet

---

<sup>20</sup> Et enkelt barn trådte særligt frem, idet dette barns familie indtil for nylig havde været 'kristen' men nu havde fået en 'muslimsk papfar', hvilket blev omtalt af både barnet og lærerne i forbindelse med ønske om fritagelse fra svømning, som pigen nu talte om, at hun ikke måtte deltage i for sin papfar, og ønske om fri for at fejre eid. Det var mit indtryk, at denne bevægelse fra kristen/ikke muslim til muslim i højere grad henledte lærernes opmærksomhed på 'det muslimske' end de børn, der hele tiden havde været muslimer. På samme måde bemærkede jeg fra lærerne en ekstra opmærksomhed på en pige, der netop var begyndt at bære tørklæde/*hijab*, modsat de piger, der længe havde gjort det og som ikke på samme måde var fremtrædende i lærernes omtale af børnene.

for at der skelnes mellem minoritets- og majoritetsbørn differentieres der til gengæld mere detaljeret inden for kategorien 'etniske minoritetsbørn'. Hermed muliggøres andre positioneringer, hvilket dog ikke nødvendigvis betyder, at stereotyper eller essentialiseringer kan undgås, f.eks. ved henvisning til specifikke etniske eller nationale baggrunde.

### **Spredning af minoritetsbørn – til gavn for majoritetsbørn?**

Når kammeratskabseffekt beskrives i generelle vendinger fremgår det ofte, at den går begge veje, f.eks. ved at både 'stærke' og 'svage' børn kan lære af hinanden og have gavn af at omgås hinanden. Dog findes der skævheder i forholdet, der peger på, at kammeratskabseffekten implicerer ulige magtforhold. Dette fremgår af selve begrebet om kammeratskabseffekt, der tilsiger, at denne effekt kun opnås, hvis der er en passende fordeling af forskellige kategorier af børn. Eksempelvis kan forældre til etniske majoritetsbørn beroliges med, at etniske minoritetsbørns tilstedeværelse i skolen ikke vil påvirke majoritetsbørns skoleresultater negativt, så længe andelen af minoritetsbørn er under 50 % (Andersen & Thomsen 2011). Målet er altså at finde det punkt, hvor flest mulige etniske minoritetsbørn får gavn af klassekammerateffekten uden at det påvirker de etniske majoritetsbørn negativt. På den måde understreges majoritetens position som normsættende og relativt mest magtfuld.

Spredningspolitikken i Århus Kommune er ligeledes overordnet begrundet ud fra, at både minoritet og majoritet kan have gavn af mere kontakt – blot andelen af etniske minoritetsbørn ikke bliver for høj. Imidlertid er der eksempler på, at det særligt er bestemte dele af majoriteten, nemlig de 'svage' majoritetsbørn, der antages at få gavn af spredningspolitikken. Det er i høj grad de 'stærke' eller normale majoritetsbørn, der italesættes som dem der 'giver' noget til de svagere. Der foretages således en differentiering internt i den etniske majoritet, som 'distriktets børn' består af. Eksempelvis anses en placering blandt majoritetsbørn at være til gavn for etniske minoritetsbørn pga. de faglige ambitioner, der findes i de etniske majoritetsbørns skolemiljø:

Klasselærerne og børnehaveklasselederne anfører, at de i (normal)undervisningen i høj grad fokuserer på de henviste børns særlige behov for sprogstimulering – og at deres faglige ambitioner i høj grad sættes ud fra, hvad de fagligt opnår med de øvrige elever i klassen. På denne måde finder både lærerne og børnehaveklasselederne, at ambitionsniveauet for de henviste elever fra start i indskolingen sættes højt – og at de henviste elever i

særlig grad kommer til at nyde gavn af dette høje ambitionsniveau både fagligt og udviklingsmæssigt. (Brøndum & Fliess 2010a: 4)

Således er det fagligt set de etniske minoritetsbørn, der særligt vil få gavn af 'mødet' mellem minoritets- og majoritetsbørn. Af samme evalueringsrapport fremgår det, at det er mere tvivlsomt, om minoriteten også er til glæde for majoriteten, idet forældrene til majoritetsbørn er meget opmærksomme på, hvad henvisningen af elever betyder for deres børn (ibid.:6). Ud over det positive ved 'kulturmødet', som mange forældre til majoritetsbørn ifølge evalueringen stiller sig tvivlende over for, anbefaler evalueringsrapporten derfor at lægge vægt på de faglige gevinster, spredningspolitikken kan medføre for etniske majoritetsbørn:

Hvis distriktets forældre i højere grad bliver overbeviste om, at der er læringsmæssig fordel forbundet med henvisningen af elever med dansk som andetsprog, peger evalueringen på, at der dermed er mulighed for at skabe større opbakning til henvisningen af elever med dansk som andetsprog. Observationsmaterialet "Kick på sproget" er det materiale, Århus Kommune har udviklet til at følge de henviste elever, og som dermed er skolernes redskab til løbende at evaluere indfrielsen af de bindende trin- og slutmål i undervisningen i dansk som andetsprog. Tilmed kan observationsmaterialet anvendes til en bredere kreds af elever. Der er således potentielt en afsmittende læringsmæssig positiv effekt af at have henviste elever i klassen set i forhold til de klassekammerater, der har særlige behov for sproglig udvikling. (Brøndum & Fliess 2010b: 6)

Bl.a. omtales det, at de lærere, der har været mest glade for at bruge sprogvurderingsmaterialet "Kick på sproget" (som anvendes til den løbende sprogvurdering af 'tosprogede børn' med henblik på frit skolevalg) er de lærere, der har kunnet bruge materialet til andre børn i klassen (ibid.: 7). Men som citatet viser, er det ikke majoritetsbørn generelt men særligt de majoritetsbørn, der har 'særlige behov for sproglig udvikling', som antages at profitere af de nye redskaber, spredningspolitikken fører med sig. Det betyder, at når spredningspolitikken omtales som positiv over for de etniske majoritetsbørn, angår det særligt den 'svage' del af disse, og at det især er den fagligt svage 'minoritet' blandt etniske majoritetsbørn, der antages at profitere af spredningen af etniske minoritetsbørn. På den måde bekræftes det ulige forhold mellem minoritet og majoritet, der bl.a. ses ved at majoriteten udstikker det 'normale' endnu engang.

### **Særbehandling af etniske minoritetsbørn – dobbelt minorisering?**

De etniske minoritetsbørn der placeres på modtagerskoler på baggrund af sprogtest kan siges at være udsat for en dobbelt minoriseringsproces, idet de ikke blot er etniske minoritetsbørn men også er skoleplacerede børn eller 'busbørn' (dette begreb kommer jeg nærmere ind på i kapitel 4). Dermed mener jeg, at disse børn på flere måder tilskrives en minoritetsstatus, hvormed de afviger fra det 'normale'. Således er skoleplacerede børn ikke blot i modsætning til de etniske majoritetsbørn, der er elever på modtageskolen, men også i modsætning til de ikke-skoleplacerede etniske minoritetsbørn på modtagerskolerne. Kontrasten til de skoleplacerede børn bliver bl.a. tydelig i forhold til de etniske minoritetsbørn, der i forvejen bor i modtageskolens distrikt (idet nogle modtagerskoler i f.eks. Århus i forvejen har etniske minoritets elever) og til de skoleplacerede børn, der vælger at flytte til modtageskolens distrikt for at bo tæt på skolen (Trillingsgaard 2009). Disse grupper har på hver deres måde snarere en 'enkelt' (etnisk) minoritetsstatus men uden at være 'busbørn' oveni.

Omvendt er forholdet mellem heldagsskoler og spredning ikke så simpelt mht. tilskrivning af minoritetsstatus. Det vil også være muligt at argumentere for, at børn på heldagsskoler er ekstra minoriserede qua en afgrænsning fra det øvrige samfund, der består i, at der er meget få majoritetsbørn på heldagsskolerne, samt at den eksplicit anderledes skoleform også understreger heldagsskolernes elevers minoritetsstatus og anderledeshed. Dette kommer jeg bl.a. ind på i kapitel 7 om forældrereaktioner på manglende lektier på heldagsskolerne.

### **Heldagsskoler – til gavn for majoritetsbørn?**

Den form for heldagsskoler, jeg studerer i denne afhandling, er i høj grad rettet mod etniske minoritetsbørn og dernæst mod socialt udsatte børn. Heldagsskoler som begreb fandtes imidlertid også inden 2005 i en dansk sammenhæng, idet heldagsskoler længe har været kendt som specialskoler rettet mod børn med særlige behov som f.eks. børn med adfærdsproblemer og psykiske lidelser (Holm & Valentin 2007: 11). I et majoritets- og minoritetsperspektiv kan man derfor sige, at heldagsskoler i praksis tidligere var kendt som rettet mod en bestemt minoritet nemlig børn med særlige behov. Heldagsskolerne under forsøgsordningen fra 2005 og frem er derimod almindelige folkeskoler, der har udvidet deres skoledag. Debatten om at omdanne folkeskoler til helheds- eller heldagsskoler har imidlertid fundet sted siden

1980'erne (ibid.), og har drejet sig om folkeskolen i almen forstand dvs. at den ikke har været fokuseret på etniske minoritetsbørn.

Mens de første dispensationer til heldagsskoler blev givet i 2005, var der samtidig en mere generel debat om heldagsskoler. I en rapport fra december 2005 foreslog velfærdskommissionen indførelse af heldagsskole for alle. Med henvisning til et mål om styrket uddannelse for at sikre den fremtidige velstand blev det anbefalet at gøre SFO og fritidshjem gratis og obligatorisk for de yngste klassetrin med det formål at ”integrere den egentlige skoledag og fritidstilbuddet og dermed få mere afveksling mellem læring, fysisk udfoldelse og leg” med andre ord et forslag om ’obligatorisk heldagsskole for de 6-9 årige’ (Velfærdskommissionen 2005: 26). Således blev heldagsskoler tænkt som rettet mod alle, mens indvandrere/tosprogede dog nævnes som grupper, der bør have særlig opmærksomhed bl.a. i form af lektiehjælp.

I regeringens skolestartsudvalgs rapport fra februar 2006 omtales velfærdskommissionens forslag som en ordning, der ”som særligt fokus vil rette indsatsen mod grundskolens indvandrere og efterkommere” (Skolestartsudvalget 2006: 73). Udvalget selv nævner både almene formål som ’en afvekslende dag med god tid til leg og varieret undervisning’ og mere specifikke integrationsmæssige formål som at ’tosprogede børn får udvidede muligheder for at tilegne sig det danske sprog og den danske kultur’ med heldagsskoler (ibid.: 74). Dette munder ud i en anbefaling om at iværksætte forsøg med heldagsskoler med det formål at opnå øget viden, erfaring og evaluering herom. Udvalget foreslår:

Forsøgene bør af kommunerne igangsættes på et nærmere antal skoler og bør omfatte både skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk og skoler med et fåtal eller ingen elever med denne baggrund. (Ibid.: 75)

Imidlertid blev der kun iværksat forsøg med skoler med mange etniske minoritetsbørn. Omtalen af heldagsskoler i 2005/2006 viser et skisma mellem minoritet og majoritet som målgruppe for heldagsskoler. Det er interessant, at heldagsskoler omtales som noget, der kan være værdifuldt for alle børn, men at det i praksis viser sig, at denne skoleform kun iværksættes på skoler med et flertal af etniske minoritetsbørn.

Spørgsmålet om minoritet eller majoritet som målgruppe for heldagsskoler er også siden taget op i og med, at heldagsskoler som skoleform jævnlige debatteres.<sup>21</sup> På den ene side findes en almengørende position, der hævder, at heldagsskoler kan være en fordel for alle børn, f.eks. fordi det moderne samfund betyder en opsplittet dagligdag mellem de forskellige kulturer, der præger hhv. familie, skole og fritidsordning (Alsinger 2010). På den anden side bygger en modstand mod heldagsskoler på f.eks., at forældre skal have hovedansvaret for deres børn og at børn og forældre skal have lov til selv at bestemme over deres fritid. Dog er denne position ofte enig i, at heldagsskoler rettet mod etniske minoritetsbørn kan være acceptabelt. Spørgsmålet om valgfrihed står centralt i debatten. Således lyder argumentet mod heldagsskoler ofte, at en folkeskole med obligatorisk lang skoledag ganske enkelt vil blive valgt fra af etniske majoritetsforældre. Dette udtrykkes f.eks. i en artikel, hvor en skoleleder for en heldagsskole fremhæver skolens succes, men alligevel betvivler, at heldagsskoler kan være for alle børn med argumentet ”Heldagsskoler er nok noget integrationspræget. Man vil nok få for meget forældremodstand.” (Sørensen 2010). Ligeledes lyder en kritik af de eksisterende heldagsskoler, at etniske majoritetsforældre aldrig ville vælge heldagsskoler (Barkholt 2008: 6).

I diskussion og debat er der ikke enighed om, hvorvidt målgruppen for heldagsskoler forstået som almindelige folkeskoler med obligatorisk forlænget skoledag bør være etniske minoritetsbørn, eller om målgruppen bør være alle børn herunder etniske majoritetsbørn. I praksis er det imidlertid udelukkende skoler, der i forvejen havde et flertal af etniske minoritetsbørn, der er blevet heldagsskoler. På den måde kan heldagsskoler for etniske minoritetsbørn ses som et radikaliseret udtryk for tendensen om ønske om forlænget skoledag og sammenhæng mellem skole og fritid. F.eks. kan heldagsskoler for etniske minoritetsbørn, hvor fri leg nedprioriteres til fordel for aktiviteter rettet mod faglighed og præstationer (som jeg kommer ind på i næste kapitel om ekspliciteret og struktureret særbehandling) ses som et radikalt udtryk for den tendens til effektivisering, målrettethed mod resultater og nedprioritering af fritidspædagogik, som i forvejen præger diskussioner af folkeskole og fritidsinstitutioner.

---

<sup>21</sup> Et eksempel er folketingsdebatten om heldagsskoler i 2009 angående en forespørgsel til undervisningsministeren om heldagsskoler. Her er de synspunkter der refereres i det følgende eksemplarisk repræsenteret. Jf. [http://www.ft.dk/forhandlinger/20091/20091M027\\_2009-12-04\\_1000.htm](http://www.ft.dk/forhandlinger/20091/20091M027_2009-12-04_1000.htm) (sidst besøgt 01.07.12).

## 4. Ekspliciteret og struktureret særbehandling

Dette kapitel omhandler eksplicitering af særbehandling af etniske minoritetsbørn i folkeskolen set i modsætning til en mere implicit eller udtalt forskelsbehandling. Jeg analyserer, hvorvidt og hvordan hhv. spredning og heldagsskoler kan ses som udtryk for en tendens til mere eksplicit og udtalt særbehandling, end der tidligere har været set i forhold til etniske minoritetsbørn. Derigennem ser jeg på, hvordan der forekommer mere tydelige struktureringer inden for didaktiske overvejelser samt pædagogisk indhold i forbindelse med ekspliciteret særbehandling, samt på hvilke betydninger tydelig struktur og organisering kan have for undervisningen og børnenes øvrige hverdag og liv i forbindelse med skolen.

### **Implicit versus eksplicit håndtering af forskelle mellem minoritets- og majoritetsbørn**

Traditionelt bygger den danske folkeskole i høj grad på et ideal om lighed. Det betyder bl.a., alle børn har ret til at modtage undervisning på deres lokale folkeskole på lige vilkår. Dette lighedsideal har på det officielle eller strukturelle niveau også i vid udstrækning gjort sig gældende for etniske minoritetsbørn, selvom der indholdsmæssigt og implicit har kunnet forekomme særbehandling. Således har flere forskere beskæftiget sig med de komplekse sammenhænge mellem lighedsideal, forskelsblindhed og forskelsbehandling i forhold til etniske minoritetsbørn i folkeskolen. For eksempel viser Gitz-Johansen gennem studier af multikulturelle folkeskoler, hvordan

[...] skolen på den ene side skaber et fælles udgangspunkt, men på den anden side står for en sortering inden for dette fællesskab, hvilket sker ved, at børn med forskellig etnisk baggrund har forskellige muligheder for at klare sig i skolen. (Gitz-Johansen 2006a: 9)

Han beskriver folkeskolens opgave som dobbelt; dels at skulle integrere eleverne i/til et fællesskab og dels sortere dem til forskellige positioner og funktioner i videre uddannelse og på arbejdsmarkedet. Imidlertid har skolens sorterende funktion ofte fået mindre opmærksomhed end den lighedsfremmende og integrerende funktion, hvilket bl.a. uddannelsessociologisk forskning inspireret af Bourdieu peger på (jf. Broady 2003). Gitz-Johansen viser, hvordan denne sortering fra skolens side ikke

mindst gælder for de etniske minoritetsbørns vedkommende, idet deres eventuelle vanskeligheder tilskrives deres etniske og/eller sociale baggrund frem for skolens opbygning og organisering.

Antropologerne Bundgaard og Gulløv (2008) har studeret multietniske børnehaver, men deres resultater er også relevante i en folkeskolesammenhæng. De beskriver, hvordan det pædagogiske personale søger at nedtone forskelle mellem børnene og behandle alle børn ens, mens børnenes adfærd og handlinger i praksis fortolkes forskelligt med det resultat at forskelligheder mellem børnene kommer til at fremtræde tydeligere, hvilket kontrasterer personalets intention.

Gilliam (2009) har studeret etniske minoritetsbørns forståelser af identitet i skoleklasser med etnisk sammensat elevgrundlag, dvs. hvor der både er elever med minoritets- og majoritetsbaggrund. Hun trækker bl.a. på Bourdieus opgør med skolen som neutral, lighedsfremmende institution, når hun på linje med bl.a. Bundgaard og Gulløv beskriver, hvordan skolen ønsker at være neutral, herunder at lærerne ønsker, at etniske og klasse-mæssige forskelle mellem eleverne ikke skal have betydning i skolen, men at disse forskelle alligevel får betydning. Ligeledes beskriver Gilliam, hvordan de lærere, hun har observeret, arbejder ud fra et universelt menneskesyn og et ideal om lighed, og derfor i høj grad ser klassen som et kulturløst rum. Men:

På trods af at skolen ikke ønsker at gøre forskel på grund af etnicitet, kan de etniske minoritetsbørns anderledes etnicitet, race og kulturelle og religiøse former, i modsætning til de etnisk danske børns ditto, ikke indgå umarkeret i skolen. (Gilliam 2009: 91)

Ifølge Gilliam 'afslører' de etniske minoritetsbørns tilstedeværelse i skolen, at den ikke er neutral i forhold til elevernes baggrund, og således, at eleverne ikke er

[...] en udifferentieret gruppe, som kommer nøgne for kulturelle betydninger til institutionen, men at de trækker det sociale rum derind og dermed deres sociale positioner, som så gives specifikke betydninger i institutionen og dens kulturelle verden. (Gilliam 2009: 92)

Kristjánsdóttir og Timm (2007) peger også på, at folkeskolen fremmer en implicit sproglig og kulturel norm om danskhed, hvilket de mener er i modsætning til et mål om reel lighed. Dermed påpeger de, at folkeskolens mål om lighed reelt indebærer at fremme en dansk enshed blandt eleverne.



Diskussionen om folkeskolens lighedsideal og dens nedtoning af forskelle mellem elever og ikke mindst socialt fremtrædende kategorier af elever er central i forhold til de nye særbehandlingsformer i form af spredning og heldagsskoler. Det er særligt interessant, hvorvidt disse nye former mere eksplicit og tydeligt end tidligere peger på, at eleverne *ikke* er 'kulturelt nøgne' eller ukategoriserede, når de kommer ind i skolen som institution.

Det nye ved de ekspliciterede særbehandlingsformer spredning og heldagsskoler er altså ikke, at eleverne forskelsbehandles qua deres etnicitet, sprog eller andre socialt fremtrædende karakteristika. Det nye er, at de fra samfundets side er udpeget som kategori med særlige kendetegn og særlige behov, allerede inden de begynder i skolen. Det bliver derfor et interessant spørgsmål, om denne eksplicitering af forskelle medfører nye vilkår for, hvornår det er legitimt og passende at tale om forskelle, og hvornår det er legitimt at nedtone forskelle. Det vil sige, hvorvidt der kan opstå nye versioner af, hvornår forskellene træder tydeligt frem, og hvornår de snarere er til stede implicit eller bag om ryggen på de implicerede.

### **Spredning og heldagsskoler som ekspliciteret særbehandling**

De ovennævnte eksempler fra nyere forskning omhandler forskelsbehandling, der ofte foregår implicit, af børn, der er elever i normalskolen (og -børnehaven). I forskningen beskrives et dilemma: på den ene side optages alle børn i skolens selvforståelse og lærere og pædagogers ditto i skolen på lige vilkår, og man ønsker at behandle dem ens. Men på den anden side viser forskellene sig alligevel og afstedkommer særbehandling i det pædagogiske arbejde på en måde, der kan forekomme ubevidst eller ikke intenderet. Det er ikke mit anliggende at forholde mig til, om implicit særbehandling i folkeskolen er bevidst eller intenderet eller ej. Jeg ønsker derimod at fokusere på de uudtalte og uofficielle aspekter af særbehandlingen snarere end på intentioner, på samme måde som jeg generelt anlægger et perspektiv, hvor jeg fokuserer på, hvad der bliver sagt, snarere end på overvejelser om, hvilke intentioner der ligger bag. Jeg taler således om implicit eller uudtalt særbehandling, som jeg definerer ved, at der typisk ikke foreligger officielle beskrivelser af den, og at den desuden forekommer at stride imod den officielle opfattelse, som f.eks. folkeskolelærere i høj grad synes at dele, om at folkeskolen er præget af lighed og universalisme.

Set i lyset af folkeskolens lighedsideal er det interessante ved både spredning og heldagsskoler, at der foretages en eksplicit kategorisering af børnene, mens de endnu er *uden for* skolesammenhængen. Således begynder de børn, der er omfattet af disse særbehandlingsformer, ikke i skole på lige fod med andre børn – jf. forrige kapitel er de på forhånd kategoriseret som forskellige fra andre børn. Dertil kommer, at en del af de kategoriserede børn pr. definition fratages et gode, som andre børn har: henholdsvis frit skolevalg hvad angår de børn, der spredes eller skoleplaceres på baggrund af sprogtest, og fri tid om eftermiddagen, hvad angår børn på heldagsskoler.

### **Synlige markører og nedtoning af forskelle**

I forskningen peges der endvidere på, hvordan synlige forskelle eller markeringer af forskelle mellem børn i folkeskolen på forskellige måder tilskrives betydning (eller ikke tilskrives betydning), set på den måde, at håndteringen af synlige forskelle ofte foregår implicit eller udtalt. Sådanne problematikker er bl.a. et tema hos Gilliam 2009, Gitz-Johansen 2006a, Kofoed 2004, Staunæs 2004 m.fl. F.eks. peger Kofoed et al. (2010) på, hvordan der i forbindelse med *Københavnmodellen for bedre integration* (der drejer sig om en mere ligelig fordeling af etniske minoritets- og majoritetsbørn mellem byens skoler byggende på et frivillighedsprincip for forældrene) ofte fokuseres på, at de involverede børn er 'tosprogede', hvilket medfører en blindhed for betydningen af den 'etnisk-racial-nationale andethed', der kan forbindes med mørk hud, sort hår og ikke-dansk national baggrund. På den måde kan den etnisk-racial-nationale andethed fylde mindre som noget, der eksplicit tales om, hvorimod disse forskelle implicit eller udtalt stadig kan have stor betydning, og bl.a. har det blandt børnene selv.

I mine feltstudier på en heldagsskole, hvor det store flertal af eleverne havde etnisk minoritetsbaggrund, observerede jeg gentagne gange, at lærerne talte om, hvad der gjorde børnene forskellige fra 'almindelige børn' f.eks. i undervisningssituationer. Jeg refererer ikke til disse observationer i afhandlingen, idet langt de fleste udtalelser gjaldt etniske minoritetsbørn generelt og ikke var relateret til etniske minoritetsbørn som målgruppe for heldagsskolen som særbehandlingsform, hvilket som nævnt er fokus for mine analyser. Jeg vil dog gøre en undtagelse med det følgende eksempel på, hvordan det forekom vigtigt for lærere at nedtone børnenes nationale andethed:

*Klassen med 12 børn, hvoraf alle har etnisk minoritetsbaggrund, er i klasseværelset og læreren, Susanne, underviser i matematik. To ældre drenge kommer ind i klasselokalet og siger:*

*"Vi kommer fra 7. klasse, vi har et projekt, hvor mange er I i klassen?"*

*Klassen (samstemmende): "Vi er tolv"*

*De to drenge: "Hvor mange danskere er I?"*

*Klassen (samstemmende): "Ingen"*

*Susanne: "Vi er faktisk alle sammen danskere"*

*Den ene store dreng: "Ja, danskere med etnisk baggrund"*

*Den anden store dreng: "Det siger de alle sammen"*

*De to store drenge går igen. Samtidig kommer en af klassens elever ind og siger til læreren at hans taske er blevet væk. Læreren taler med ham om tasken og fortsætter derefter undervisningen.*

*(Feltnoter nedskrevet i situationen)*

I denne situation blev børnene og læreren direkte konfronteret med spørgsmålet, hvem der er 'danskere'. Hvor børnene spontant svarede, at der ingen danskere er i klassen, brød læreren straks ind og understregede, at 'vi' alle faktisk er danskere. Jeg observerede ingen reaktioner på dette blandt børnene i klassen. Jeg vil ikke her gå ind i at tolke bemærkningerne fra de to drenge fra 7. klasse, som jeg kun så den ene gang, eller den manglende reaktion fra klassens side på lærerens bemærkning. Men jeg mener, at det er interessant, hvordan spørgsmålet om antal danskere, der uventet og tydeligt stilles til klassen, medfører en eksplicitering af eller talen om de forskelle, der ellers er til stede mere implicit, nemlig mulige nationale forskelle. Samtidig ekspliciteres børnenes og lærerens divergerende opfattelser eller forståelser af, hvad der menes med 'dansker'. Jf. også Gilliam (2008, 2009), der viser hvordan etniske minoritetsbørn opfatter sig selv som ikke danskere, idet de ser den danske og den muslimske kategori som forskellige.

### **Busbørn' som eksplicit markør?**

Et centralt træk ved spredningspolitikken, som den er udmøntet i Århus Kommune, er at de skolehenviste børn køres til deres modtagerskoler i busser.<sup>22</sup> Bustransporten betyder på flere måder en synliggørelse af både spredningspolitikken og de involverede etniske minoritetsbørn. Således forekommer betegnelsen "busbørn" ofte

---

<sup>22</sup> Der er tale om busser drevet af et privat selskab, men bestilt og betalt af kommunen. Busserne kører fra opsamlingssteder i børnenes lokalområder og til en eller flere modtagerskoler. Enkelte skoler har dog købt deres egen bus og selv ansat chauffør mod at modtage et økonomisk tilskud fra kommunen modsvarende udgiften til det private busselskab. Børnene kan køre med bus de første fire skoleår. Derefter skal de selv tage offentlig transport, hvortil kommunen betaler et buskort.

i nyhedsomtaler af Århus Kommunes spredningspolitik.<sup>23</sup> Ligeledes er bustransporten et fremtrædende tema i debat om og kritik af spredningspolitikken (se f.eks. Kristjánsdóttir & Timm 2011). De mest fremtrædende kritikpunkter er, at bustransporten koster mange penge, og at selve transporttiden samt den stemning, der findes i busserne, ikke er god for børnene. Også kommunens egen evaluering ved et konsulentfirma fremhæver flere gange bustransporten som et særligt problematisk 'opmærksomhedspunkt' ved ordningen (Brøndum og Fliess 2010a).

Desuden kan bussen betyde, at de implicerede børn bliver synlige på nye måder på modtagerskolerne (og i deres eget lokalområde). Med andre ord er det oplagt, at bustransporten ekspliciterer dels, at der finder forskelsbehandling sted – at nogle børn ikke bor i skoledistriktet og ikke selv har valgt skolen – og dels, at der er forskelle mellem børnene – nogle kører i en bestemt bus til skole (og har andre kendetegn som f.eks. ofte mørk hud og sort hår) mens andre ikke gør. Som jeg var inde på i kapitel 3 kan dette afstedkomme en dobbelt minorisering af de skolehenviste børn, idet den kommunale bustransport understreger, at børnene afviger fra det 'normale'.

Til sammenligning er det interessant, at Københavnermodellen, der bygger på frivillig fordeling af minoritets- og majoritetsbørn, bruger udtrykket *modelbørn* om de etniske minoritetsbørn, som flytter sig ud af det skoledistrikt, de bor i, for at gå i skole i et andet distrikt. Det er hensigten med begrebet, at det skal være utvetydigt og skabe klarhed omkring antal af modelbørn og forbrug af ressourcer på dem. Dog er brugen af begrebet ofte mere uklar og kompleks, bl.a. fordi begrebet tolkes forskelligt lokalt (Kofoed et al. 2010). I denne sammenhæng, hvor det drejer sig om forholdet mellem eksplicite og implicite forskelle, er selve betegnelsen 'modelbørn' relevant. Ordet modelbørn ikke er kendt af mange, der ikke har med Københavnermodellen at gøre, og det er ud fra ordet umiddelbart svært at udlede betydningen af det. Hvilken form for model er det f.eks., der henvises til? En internetsøgning på ordet fører f.eks. overvejende til omtaler af børn, der er fotomodeller.

Igennem følgeforskningen mødte vi fra starten et nyt ord: Modelbørn. Man kan sige, at indholdet fyldes ud af Københavnermodellen. Det er ikke en hverdagsproglig kategori, undtagen i Københavnermodellens regi. Udenfor

---

<sup>23</sup> En googlesøgning på "busbørn" 25.10.2011 viste f.eks. blandt de øverste hits nyhedsklip med følgende overskrifter: "Busbørn er en succes"; "Busbørn koster Århus 13 mio kr."; "DF: Busbørn skal bare sidde stille!"; "Busbørn i Århus er blevet 40% dyrere"; "Forældre i Toveshøj: Politikerne svigter busbørn".

Københavnmodellens regi ville man ikke ane, hvem 'modelbørn' mon henviste til. Andre betegnelser som 'tosproget', 'dansk' og 'etnisk' er derimod hverdagsproglige kategorier, som i højere grad giver mening, også udenfor skolefeltet. (Kofoed et al. 2010: 22)

Således synes betydningen af modelbørn at være implicit – hvor det overvejende er indforståede personer, der besidder en særlig viden, der ved, hvad modelbørn henviser til. Dette står i modsætning til begrebet om *busbørn*, hvis brug ikke synes at være initieret fra Århus Kommunes side, men som ikke desto mindre er et udbredt begreb. Det fremgår ikke kun af eksempelvis presseomtale som nævnt ovenfor, men også af den evaluering af ordningen, et konsulentfirma har udført for kommunen:

Bussen, som transporterer de henviste børn til og fra skolen, er for nogle af de henviste elever og deres kammerater blevet et symbol på de henviste børn: "*Jeg er busbørn*" er en kommentar, som nogle af de henviste elever har anvendt under vore interview med dem. På flere af skolerne kaldes denne gruppe børn tilmed "busbørn". Dette gøres af både lærere og pædagoger på nogle af skolerne og også af eleverne. På andre skoler tages der afstand fra termen "busbørn". Det er ikke vores indtryk, at busbørn er en gængs, dagligdags benævnelse af de henviste elever, men faktisk viser vores interview, at en del børn identificerer sig som busbørn i deres selvforståelse, hvilket i sig selv er et opmærksomhedspunkt. (Brøndum og Fliess 2010a: 13f; originalens kursivering)

Det fremgår, at selvom betegnelsen er i brug, er den ikke nødvendigvis dagligdags og udbredt til alle skoler. En væsentlig forskel fra det københavnske 'modelbørn' er dog at busbørn i højere grad kan siges at tilhøre et hverdagsprog, hvor det ikke er svært at forstå, hvad betegnelsen henviser til. Det ses også ved, at det ikke mindst er de skolehenviste børn, der selv bruger betegnelsen.

Det, at børnene er placeret på skolerne men kommer fra et andet distrikt, bliver tydeligt dels qua bussen og dels qua deres etnicitet. Den mørke hud og det sorte hår henviser nu ikke 'bare' til det, jeg har valgt at kalde etnisk minoritetsbaggrund, men kan nu også henvise til, at børnene ikke har bestået en sprogtest, og at de ikke selv har valgt deres skole. Dette er sandsynligvis mest fremtrædende på modtagerskoler, hvor der ikke tidligere har været etniske minoritetsbørn i elevgruppen (jf. Berg 2010), i modsætning til modtagerskoler, hvor der i forvejen var etniske minoritetsbørn blandt eleverne, men hvor spredningspolitikken betyder, at der nu 'bare' er kommet flere etniske minoritetsbørn. På disse skoler kan det være sværere at afgøre, hvilke etniske minoritetsbørn, der bor i skoledistriktet, hvilke der bor uden for distriktet, men selv har valgt skolen, og hvilke der er skolehenviste børn.

Betegnelsen busbørn ekspliciterer, at der findes forskelle og forskelsbehandling. Derved rejses også et andet interessant spørgsmål, som bl.a. fremgår af ovenstående passage fra evalueringsrapporten, nemlig om det er problematisk og måske forkert at bruge betegnelsen ('børnene kaldes *tilmed* busbørn' – 'det er et *opmærksomhedspunkt* at nogle børn forstår sig selv som busbørn'). Det er interessant, fordi betegnelsen på den ene side henviser til en praktisk virkelighed på skolerne – det kan f.eks. tænkes, at nogle skoler bruger den praktisk til at tælle de børn, der skal med bussen fra skole eller SFO på et bestemt tidspunkt. Dvs. at man kalder på og tæller 'busbørn', ligesom man kalder på og tæller '2.b', når 2.b skal på tur. På samme måde kan det tænkes, at når børn forstår sig selv som busbørn, gør de det, fordi de faktisk tilhører den gruppe børn, som bussen hver morgen sætter af ved skolen, modsat de øvrige børn på skolen, der går, cykler eller bliver kørt til skole.

På den anden side kan brugen af betegnelsen busbørn også ses som problematisk. Måske fordi betegnelsen som kategori kan vække den bekymring, at børnene ses som busbørn, før de ses som de børn og individer de i øvrigt er. På den måde er ordet busbørn et eksempel på, hvordan der – for f.eks. konsulenter, der forfatter en evalueringsrapport, eller for personale på en skole – kan opstå et ubehag ved at eksplicitere visse forskelle. Busbørn dækker over en reel forskel og forskelsbehandling, der bl.a. indebærer, at nogle børn kører i bus på en bestemt måde. Det samme ubehag fremgår af studier, der viser, hvordan børn bruger etniske/raciale/nationale betegnelser om sig selv, mens de voksne kalder dem tosprogede eller evt. modelbørn (Kofod et al. 2010).<sup>24</sup> Jeg mener ligeledes, at det førnævnte eksempel fra mine observationer, hvor en klasse bestående af etniske minoritetsbørn samstemmende erklærer, at i deres klasse er der ingen danskere, hvor lærerens reaktion lyder "vi er faktisk alle sammen danskere", kan tolkes i dette lys, dvs. at der hos den voksne opstår et ubehag eller en følelse af, at det er problematisk at omtale forskelle på en bestemt måde. Jeg er dog klar over, at det blot er en tolkning. Men uanset at vi ikke kender lærerens bevæggrund for at markere, at alle er danskere, fungerer episoden som et eksempel på, hvor komplekst det kan være at omtale forskelle i folkeskolen – ikke mindst for de voksne.

---

<sup>24</sup> Her nævnes ligeledes et ubehag ved betydningen af de busser, der transporterer Københavnermodellens 'modelbørn' til og fra skole, herunder overvejelsen "Måske vikarierer bussen for race?" (ibid.: 39).

### **Strukturers betydning for forholdet mellem 'henviste børn' og 'distriktets børn'**

Som tidligere nævnt er undervisningen på de modtagerskoler i Århus Kommune, der modtager henviste børn, præget af majoriteten, og det er hensigten, at de skolehenviste minoritetsbørn skal indgå i et majoritetspræget miljø. På modtagerskolerne udgør de således utvetydigt en kvantitativ minoritet<sup>25</sup> og også i høj grad en 'kvalitativ' minoritet, idet det overvejende er de henviste børn, der skal profitere af mødet med majoriteten og af at se noget andet end deres lokalområde (som diskuteret i kapitel 3). Hvis man ser bort fra, at modtagerskolerne skal tilbyde sprogstøtte og har personale, der er efteruddannet i dansk som andetsprog, indebærer særbehandling i form af spredning altså ikke, at der foregår en eksplicit anderledes pædagogik på modtagerskolerne. Målet er, at minoritetsbørn skal møde og interagere med majoritetsbørn.

Her er det interessant, at graden af kontakt og interaktion mellem henviste børn og distriktets børn synes at afhænge af graden af struktur og eksplicit rammesætning i de sammenhænge, interaktion kan foregå i. Det fremgår således af Brøndum & Fliess' evaluering af spredningstiltaget, hvor interaktionen mellem de forskellige grupper af børn behandles under overskrifter som 'Kammeratskab og legerelationer' og 'De sociale elementer af skolegang'. Her fremgår det, at flertallet af de henviste børns forældre fortæller, at det er en 'positiv social oplevelse' for deres barn at være på modtagerskolen, og at deres barn har 'gode venskaber i klassen' (Brøndum & Fliess 2010a: 25). Dette synes dog i langt højere grad at være gældende i det tidsrum, børnene tilbringer i selve skolen og SFOen, mens det i mindre grad gør sig gældende i andre sociale sammenhænge, hvoraf der især fokuseres på legeaftaler, børnefødselsdage og fritidsaktiviteter.

Med hensyn til børnefødselsdage og andre sociale arrangementer nævner rapporten, at distriktets forældre ofte gør en indsats for at alle børn, også de henviste, kommer med, og det er der taknemmelighed over blandt de henviste børns forældre. Indsatsen kan bl.a. bestå i at køre de henviste børn hjem efter børnefødselsdage. Legeaftaler efter skole- og SFO-tid til hverdag forekommer dog ifølge rapporten langt mere sjældent. Ligeledes går kun meget få af de henviste elever til fritidsaktiviteter i modtagerskolens lokalområde; dette er ifølge rapporten især et problem fra og med 4. og 5. klasse, hvor børn bruger SFOen mindre eller slet ikke og med andre ord 'selv

---

<sup>25</sup> Højest 20% af børnene må have et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte – dertil kommer eventuelle etniske minoritets elever uden sprogstøttebehov, men stadig er der tale om mindretal.

organiserer deres tid' – rapporten anbefaler derfor "en mere formaliseret fritidsoverbygning til børn efter 3. klasse" (ibid.: 42).

Alt i alt synes det tydeligt, at interaktion og kontakt mellem henviste minoritetsbørn og distriktets majoritetsbørn forekommer i mindre grad, desto mindre strukturerede og rammesatte sammenhænge børnene indgår i. I skole og SFO, hvor børnene pr. definition er nødt til at være, og hvor de voksne i større eller mindre grad rammesætter samværet, findes der kontakt. I fritiden, hvad angår private legeaftaler og fritidsaktiviteter, der afhænger af individuelle initiativer, er der meget lidt interaktion mellem henviste børn og distriktets børn. Endelig er det interessant, at der til børnefødselsdage og andre mere formaliserede sociale arrangementer, hvor det ofte er en forventning og et succeskriterium at alle (hhv. alle piger/alle drenge) fra en klasse inviteres og deltager, ses en større grad af deltagelse af henviste børn, samt at distriktets forældre her lægger en større praktisk indsats for at få de henviste børn med.

### **Heldagsskoler: eksplicit anderledes didaktik og pædagogik**

Når det kommer til de didaktiske overvejelser bag og det praktisk-pædagogiske indhold<sup>26</sup> i særbehandlingstiltagene, adskiller heldagsskoler sig fra tiltaget med at sprede børn. Modsat idéen med spredning af tosprogede børn, der som nævnt er, at de henviste børn skal have sprogstøtte, men i øvrigt integreres i den almindelige hverdag på de modtagende skoler, benytter heldagsskolerne sig af eksplicit særbehandling også indholdsmæssigt, dels i den didaktiske tænkning og målsætning for skolerne og dels i den pædagogiske praksis; altså ikke kun specifikt i relation til sprogstøtte.

På heldagsskolerne er majoriteten af børnene tosprogede (og/eller socialt udsatte), jf. begrundelsen for at oprette heldagsskoler. Dvs. at de børn der i samfundet som helhed er minoritet, her udgør flertallet, i hvert fald i kvantitativ forstand. De heldagsskoler, jeg har besøgt, søger ikke at ligne majoritetsskolerne i de didaktiske overvejelser og det pædagogiske indhold – de har en eksplicit anderledes pædagogik. Denne pædagogik handler om en langt større grad af *struktur*, end det kan antages at være tilfældet i hverdagen på en almindelig folkeskole (herunder de modtagerskoler, hvor henviste børn placeres). Et indlysende eksempel er, at børn, der går i

---

<sup>26</sup> Med didaktik mener jeg overvejelser om undervisningen i forhold til, hvad og hvordan der skal læres jf. betydningen 'undervisningskunst': med det pædagogisk-praktiske indhold mener jeg hvordan undervisningen faktisk finder sted.



heldagsskole, ikke går i skolefritidsordning om eftermiddagen, men er i skole til klokken 16. Mens mange danske skolefritidsordninger prioriterer børnenes 'frie tid' højt er det anderledes på heldagsskolerne (jf. også Barkholt 2008). Således udtaler en skoleleder for en heldagsskole:

*[...] vi er jo ikke SFO, så den der helt traditionelle fritidspædagogiske tilgang, den har vi i et mindre omfang end man ville have i en SFO. Så den mister man selvfølgelig. Men der tænker jeg, der er vi blevet sat til at løse en opgave der handler om sprog og begrebsafklaring, og give et ekstra skub til en gruppe af børn, som sprogligt i særdeleshed, men måske også socialt, har nogle andre forudsætninger end mange andre børn har. Så derfor griber vi opgaven an, jeg vil ikke sige mere kvalificeret, men måske mere målrettet end i den traditionelle fritidspædagogiske tilgang. Og det kan man sige, altså børnene mister den der fritidspædagogiske tilgang i større grad end de ville gøre hvis de gik i SFO, det er der ingen tvivl om. Men vores opgave er en anden. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Skolen har altså valgt at prioritere en målrettet tilgang til børns læring på bekostning af det fritidspædagogiske aspekt, der ellers præger tiden efter skole i SFOer og på fritidshjem for de fleste børn i Danmark, og det er lederen helt tydelig omkring: Opgaven er en anden. Den samme skoleleder uddyber valget af en anderledes didaktik og pædagogik ved, at heldagsskolen gør en forskel ved at 'skabe struktur i børnenes liv' og siger blandt andet:

*[...] børnene kan godt opleve deres hverdag som lidt halvkaotisk, det er ikke sikkert de oplever den som halvkaotisk, men i vores billede vil den være halvkaotisk. Så jeg tror, det er rigtig rigtig vigtigt, at vi organisatorisk gør en forskel i at skabe tryghed og rammer fra otte til fire for de her børn. At de ved, at når de går ind ad døren her, så ved de, hvad der skal ske indtil klokken fire. Og det er den ramme der er, sådan at de har det der holdepunkt, kan man sige. Det tror jeg at vi er dygtige til. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Fordi de etniske minoritetsbørn og/eller socialt udsatte børn udgør det store flertal på denne heldagsskole, er det muligt at organisere skolehverdagen med en høj grad af forudsigelighed – 'tryghed og rammer' – for eleverne, idet det er hvad netop denne elevgruppe har brug for. Lederen beskriver også, hvordan børnenes liv bl.a. er præget af, at 'børn opdrager børn' fordi der i familierne og boligområdet generelt er få voksne til mange børn.

De heldagsskoleledere, jeg har talt med, fortæller, at de på deres skoler benytter sig af *ekspliciterede mål* for nærmest enhver aktivitet. Det betyder, at der er

delmål med de forskellige undervisningsaktiviteter – hvor det overordnede formål altid er: mere lige skoleresultater, primært i form af at gennemføre folkeskolen med et tilfredsstillende resultat og derefter gennemføre en ungdomsuddannelse.<sup>27</sup> Mange aktiviteter og tiltag på de skoler, jeg har besøgt, beskrives som direkte udspringende af dette mål. F.eks. har skolerne ordninger, hvor eleverne hjælpes til at finde og passe fritidsjob i skoletiden. Begrundelsen er, at unge mennesker, der har haft et fritidsjob, statistisk har bedre chancer for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Således forklarer lederen for den anden heldagsskole jeg har besøgt:

*Så den jeg nok synes er allermest spændende lige nu vi har af partnerskaber, det er den her med erhvervslivet, omkring fritidsjob, som en del af heldagsskolen, hvor eleverne fra syvende, ottende og niende har mulighed for enten et lommepenge- eller et fritidsjob to gange om ugen og så erstatter det [skolen], altså sådan at de kan gå klokken fjorten. Og der allerede har vi halvtreds unge i arbejde. Femogtredive af dem er her fra skolen. Og det er fordi man simpelthen ved, at børn som har haft et fritidsjob har en markant større chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Altså, så vi har prøvet at gå ind i alle de der steder, hvor der er nogle parametre, der klart indikerer, at det er dét, der skal til for at gennemgå en ungdomsuddannelse. For eksempel også med fravær, gå ind og tage fat i de områder og sige, det er der vi laver initiativerne og partnerskaberne. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

Skolerne indfører altså særlige aktiviteter som f.eks. fritidsjob, fordi man mener at disse aktiviteter kan øge elevernes chancer for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Idet der ikke findes SFO på skolerne, tilbringer både de yngre og ældre elever deres eftermiddag i skoleregi. Det betyder dog ikke, at der kun er traditionel, boglig undervisning – f.eks. er der, typisk om eftermiddagen, også aktiviteter som fodbold på skemaet. Det er dog vigtigt, at der er et mål med fodbold som aktivitet. Det signaleres bl.a. ved at fodbold og andre sportslige og kreative aktiviteter benævnes f.eks. 'specialiseringsfag' eller 'studieværksteder':

*Vi kalder det studieværksteder, og de kan indeholde både sådan nogle faglige ting men de kan også indeholde fodbold eller noget [...] Men det, der er væsentligt i dét [...] det er at vi jo hele tiden har målsat det. Vi spiller ikke fodbold for at spille fodbold, vi spiller ikke rundbold for at spille rundbold, vi laver ikke...vi har for eksempel medborgerskab på skemaet her, og det har vi jo ikke bare for at have det, vi har det fordi det har et mål i forhold til den opgave vi har i at drive skole. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

---

<sup>27</sup> Jf. den danske regerings 95%-målsætning samt at der i kommunerne findes en forventning om, at heldagsskolerne kan medføre, at en større del af deres elever får en ungdomsuddannelse, end hvis skolerne ikke havde været heldagsskoler.

De heldagsskoler, jeg har besøgt, fører altså en eksplicit anderledes pædagogik og didaktik. Dels er organiseringen anderledes, idet der ikke er 'fri tid', bl.a. fordi børnene har behov for 'trygge rammer', hvor de ved hvad der skal ske, og – hvilket synes at være det primære – dels fordi der er brug for mange flere aktiviteter, der er målrettet elevernes præstationer dansksprogligt, fagligt og i øvrigt med henblik på at gennemføre en ungdomsuddannelse, end man ville kunne nå, hvis der også skulle afsættes tid til 'fri leg' eller anden fritid:

*Hvis vi gerne vil have at børnene skal have det her mere ud af det, så er det vigtigt at vi udnytter hele skoledagen. Men man kan jo også sagtens have specialiseringsfag som er legende. Uden at man, altså uden at man som barn føler, det kan godt være børnene egentlig føler at det er lidt fritid [...] Det kan være at man er ude at have matematik ude i naturen ikke. Så oplever børnene det som mere løst [...]. Men jeg tror vi skal passe på med at give køb på det undervisningsfaglige. Fordi det var faktisk det der var meningen. Og jeg tænker også, hvis vi skal vise de faglige resultater, så skal vi passe på med at, i hvert fald skal vi hele tiden vide, hvad det er vi laver ude i de her specialiseringsfag. At der er en mening og et mål med det. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

Det er et interessant spørgsmål, hvilken betydning spredning og heldagsskoler som nye ekspliciterede særbehandlingsformer kan få for folkeskolen med dens traditionelle ideal om lighed og lige muligheder for alle børn. På den ene side kan disse nye former for særbehandling ses som en udfordring for forestillingen om folkeskolen som neutral og 'forskelsblind', idet de eksplicit kategoriserer børn, før de overhovedet er startet i skolen. På den anden side synes idealet om lighed og forskelsblindhed at blive opretholdt på visse punkter, blandt andet når det drejer sig om undervisning af skolehenviste etniske minoritetsbørn med 'ikke uvæsentligt sprogstøttebehov', der skal 'integreres' i den etablerede undervisning, som er rettet mod etniske majoritetsbørn. Det kan diskuteres, om spredningspolitikken trods den tydelige forskelsbehandling med hensyn til frit skolevalg og den synliggørelse, som bustransporten og begrebet "busbørn" indebærer, vil betyde en opretholdelse eller skærpelse af den tendens, som er beskrevet i nyere forskning, til at nedtone forskelle mellem børnene, trods tegn på at disse forskelle faktisk findes.

På heldagsskolerne ser det ud til, at forskelle mellem etniske minoritets- og majoritetsbørn nedtones hhv. ekspliciteres på andre måder. Idet minoritetsbørnene her er numerisk majoritet, forekommer det relativt uproblematisk for skolerne at arbejde

med en eksplicit anderledes didaktik og pædagogik, der i høj grad er struktureret og målrettet elevernes præstationer hvad angår dansksproglig udvikling og videre uddannelse.

Da de to former for særbehandling til dels er målrettet den samme gruppe børn, nemlig børn med etnisk minoritetsbaggrund og sprogstøttebehov i dansk, er det interessant, at undervisningstilbuddene på hhv. modtage- og heldagsskoler er så forskellige. Hvor heldagsskolerne benytter sig af en eksplicit strukturering af skoledagen med henblik på at forbedre elevernes uddannelseschancer, synes idéen med modtagerskoler for etniske minoritetsbørn at være, at en skolegang blandt majoritetsbørn, hvor skolen sørger for sprogstøtte men ellers ikke ændrer sin pædagogiske tilgang, i sig selv kan forbedre minoritetsbørnenes uddannelseschancer. Også her forekommer eksplicite rammer for samvær og samfundsmæssig strukturering dog at være af betydning, jf. at der synes at være en sammenhæng mellem kontakt mellem majoritets- og minoritetsbørn og graden af struktur og rammesætning for samværet.

## **5. Tidsmæssige aspekter af særbehandling**

Tidslighed og tidsmæssige aspekter er centrale for heldagsskoler og spredning som særbehandlingsformer på flere forskellige måder. I dette kapitel vil jeg belyse forskellige aspekter, der alle har med tidslighed at gøre. Det første drejer sig om foranderlighed og hastighed som vilkår for bl.a. udformning af politik i samtiden og om, hvordan disse vilkår træder frem i forbindelse med særbehandling. Det næste drejer sig om, hvordan spredning og heldagsskoler på hver deres måde er karakteriseret ved et uklart forhold mellem midlertidighed og permanens. Endelig ser jeg på, hvordan særbehandling med lighed som formål er fremtidsrettet og på, hvornår det forventes, at målet med særbehandling er opfyldt.

Et andet tidsligt aspekt af særbehandlingsformer er, hvordan de gør en forskel i de involverede børn og familiers tid. Idet det er en del af spredningspolitikken, at forældre til skoleplacerede børn skal tilskyndes til at vælge modtageskolens SFO til deres børn, og idet heldagsskolerne indebærer en forlænget skoledag, betyder begge særbehandlingspolitikker et tydeligt indgreb i forældre og børns muligheder for selv at planlægge og styre deres tid, sammenlignet med forældre og børn i øvrigt. Dette særlige tidslige aspekt af særbehandling har jeg allerede berørt i forrige kapitel om ekspliciteret og struktureret i særbehandling, og kommer ligeledes ind på det i næste kapitel om sted og særbehandling, hvor det bl.a. fremgår, at begge særbehandlingsformer implicerer, at etniske minoritetsbørn bør tilbringe omkring otte timer om dagen andre steder end deres hjem eller boligområde, dvs. i samfundets varetægt frem for forældrenes.

### **Foranderlighed og hastighed som vilkår**

I det følgende vil jeg analysere, hvordan foranderlighed og hastighed (og hastige forandringer) er vilkår for de behandlede politikker. Med foranderlighed mener jeg, at politikkerne og deres vilkår og kontekster nærmest konstant forandres og potentielt kan forandres (i fremtiden).

Dette hænger sammen med min tese om, at politikkerne er begrundet ud fra et handlingsimperativ, et presserende behov for handling, der kan kendetegne social undtagelsestilstand (Thorup 2011; social undtagelsestilstand diskuteres nærmere i kapitel 9). Det presserende behov for handling er, hvad angår spredning og

heldagsskoler, kendetegnet ved, at der pga. en trussel om eller risiko for noget uønskværdigt må 'gøres noget' så hurtigt som muligt. Både spredning og heldagsskoler er således opstået pga. risikoen for, at de etniske minoritets elever, der er i politikernes målgruppe, vil få ulige og uønskværdige skoleresultater, der er betydeligt under landsgennemsnittet. Især er der fokus på de etniske minoritets elevers resultater og niveau i dansk som andetsprog (hvilket diskuteres i kapitel 8).

Dertil kommer, at politikerne i deres udformning er præget af foranderlighed og hastighed. Dels internt, hvilket bl.a. ses ved, at initiativerne ikke har været færdigudviklet, før de blev sat i gang. Dels eksternt, idet konteksten eller rammevilkårene for politikerne i høj grad er præget af foranderlighed. Kofoed et al. omtaler ligeledes Københavnmodellen som præget af foranderlighed både eksternt og internt:

Københavnmodellen er et fordelingspolitisk tiltag i en by, der forandrer sig. Ikke bare byen forandrer sig, og ikke bare menneskene i byen, men også skolerne og Københavnmodellen forandrer sig. Skoler nedlægges, nye politiske vinde blæser, flere eller færre børn starter i skolen, flere minoritets elever end forudset skifter til Københavnmodel-skolerne og øger dermed antallet af nyindskrevne elever på mellemtrinnet og udskoling. Lærere går på barsel, andre skifter job og forvaltningen trimmes. Også modellen justeres undervejs. Det er en præmis. (Kofoed et al. 2010: 5)

I sin evaluering af heldagsskolerne i Odense/Vollsmose skelner Holm mellem interne og eksterne udviklingsprocesser. Ved interne processer forstår han bl.a. organisatoriske og pædagogiske udviklingsprocesser, hvor han ved eksterne processer forstår, "hvordan heldagsskoleforsøget har influeret på familiers og børns hverdag og på den uddannelsesmæssige diskurs i lokalområdet" (Holm 2009: 11). Min skelnen i dette kapitel ser lidt anderledes ud, idet jeg, når jeg fokuserer på det interne, ser på, hvordan implementeringen af særbehandlingen foregår mht. de interne aspekter af både spredning og heldagsskoler (altså lig Holm). Derimod mener jeg med eksterne forhold ikke, hvordan politikerne påvirker omverdenen, men hvordan omverdenen i form af eksterne og udefrakommende faktorer påvirker udførelsen af politikerne. Eksempelvis er det oplagt at sætte spørgsmålet om foranderlighed og hastighed i forbindelse med mere overordnet modernitetsteori om samfundets udvikling og øget forandringshastighed som f.eks. Bauman (1999), Beck (1997 (1986)), Giddens (1990) m.fl. Set i et normativt perspektiv er temaet om foranderlighed og hastighed relevant for en diskussion af, hvorvidt den forandringshastighed, der karakteriserer indførelsen

af tiltag som spredning og heldagsskoler, har betydning for retfærdiggørelser og legitimeringer af de pågældende særbehandlingstiltag og i sidste ende for retfærdigheden af disse. Eksempelvis kan man spørge, om det er moralsk forsvarligt at gennemføre indgribende særbehandlingspolitikker hurtigt, f.eks. uden at der er tid til at iværksætte forudgående grundige undersøgelser eller høringer om mulige implikationer af politikkerne. Omvendt kan man, som vi skal se, legitimere, at politikkerne netop bør gennemføres hurtigt netop med henvisning til deres akutte vigtighed og på den måde argumentere for deres legitimitet.

### **Særbehandling som svar på presserende behov for handling**

Både heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest er ført ud i praksis hurtigt efter vedtagelsen. Flere steder omtales de politiske initiativer i forbindelse med, at handling er nødvendig nu. Det kan f.eks. illustreres ved det følgende citat, hvor baggrunden for indførelsen af spredning af etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest i Århus Kommune i 2006 beskrives af en embedsmand, der her refererer til situationen i årene umiddelbart inden 2006, hvor man i kommunen diskuterede den problematik, at der var for mange etniske minoritetsbørn på visse skoler:

*[...] fordi der, på det tidspunkt, som altid et par gange om året, er en diskussion om, at det ikke går ret godt med de tosprogede, og der er flere og flere og flere og flere skoler, der går hen og bliver rent tosprogede, og alle de ressourcestærke etnisk danske forældre har forladt dem, og nu er de ressourcestærke tosprogede forældre på vej væk. Hele det rush som vi kender fra både internationalt og her, og hvad kan vi gøre, hvad kan vi gøre, hvad, hvad – alle kræver politisk handling, og hvad kan vi gøre. (Interview med embedsmand)*

Som det fremgår, er baggrunden for at indføre særbehandling i form af spredning resultat af oplevelsen af et yderst akut behov for handling på et problem, som 'alle' kræver bliver håndteret. Passagen viser også et paradoks i og med, at problemet på den ene side altid har været der, og at der på den anden side kræves handling her og nu. Det er interessant at sammenligne med andre store kommuner med mange etniske minoritetsbørn som f.eks. København og Odense, som har det samme problem, der 'altid' diskuteres, men som ikke er nået frem til den samme løsning i praksis.

Der er også eksempler på tematisering af hastighed og foranderlighed i den debat, der har været i Københavns Kommune om spredningspolitik, som den er indført i Århus. Således forholder københavnske politikere sig her i en avisartikel til

Århus Kommunes model i forhold til 'Københavnermodellen', hvor det er frivilligt for eleverne, om de vil flytte til eller starte på en skole, der ligger længere væk fra deres bopæl end distriktsskolen:

Vi har aldrig troet på den frivillige model. Vi skal ikke bare trække på skuldrene og give det tid. Det handler om børn, som får en skæv start, og som vi risikerer at tabe på gulvet. Resultaterne er ikke gode nok", siger Venstres leder på Rådhuset, borgmester Pia Allerslev. Børne- og ungdomsborgmester i København, Bo Asmus Keldgaard (SF), advarer sine politiske modstandere mod at gå i panik. "Vores model er en succes. Dermed ikke sagt, at vi skal hvile på laurbærrene – vi skal endnu videre." (Nielsen 2008)

Her tematiseres hastighed både af tilhængere af ufrivillig spredning: det er vigtigt, at man ikke bare giver det tid og trækker på skuldrene, og af fortalere for frivillig spredning: vi skal ikke hvile på laurbærrene, vi skal endnu videre. Samtidig henviser Pia Allerslev til et fare- eller risikomoment: børn, der får en skæv start, og som risikerer at blive tabt på gulvet. Samme form for retorik går igen i en pressemeddelelse, der blev sendt ud af Pia Allerslev og Jakob Hougaard (dengang hhv. kultur- og fritidsborgmester (V) og beskæftigelses- og integrationsborgmester (S)) i anledning af Århus Kommunes "Analyse af L594-henviste elevers sprogscreeningsresultater efter to års skolegang" (Århus Kommune 2009a):

Samtidig kræver Pia Allerslev og Jakob Hougaard, at Bo Asmus Kjeldgaard øjeblikkeligt trækker i arbejdstøjet og hurtigst muligt fremlægger en helt ny og konkret model for sprogscreening og fordeling af læsesvage børn i Københavns skoler. [...] "Jeg er ikke et sekund i tvivl om, at der skal mere håndfaste metoder til, hvis ikke manglen på integration i skolen skal ende i en katastrofe – og derfor må vi hurtigt forlange et konkret udspil på bordet," siger Pia Allerslev. [...] "Københavnermodellen flyttede kun 31 indvandrerbørn i 2008 – 136 blev flyttet i Århus. Derfor haster det, mener de to borgmestre, der vil væk fra Københavnermodellen, der gør hundreder af læsesvage indvandrerbørn til tabere. Halvdelen af Københavns indvandrerelver forlader folkeskolen uden at kunne læse og skrive ordentligt. (Allerslev & Hougaard 2009)

I det citerede tematiseres nødvendighed, hastighed og fare – den nødvendige politik må indføres hastigt for at undgå faren. Nødvendighed og hastighed forbindes, hvilket fremgår af, at den ene afsender af pressemeddelelsen er 'ikke et sekund i tvivl'. Det fremgår også af sammenligningen af de to tal 31 mod 136 flyttede børn, der tilfører et præg af nødvendighed (det kan virke som et selvindlysende argument for succes, at



hele 136 børn er flyttet i Århus mod kun 31 i København) – en nødvendighed, der gør, at 'det haster'. Dertil føjes et element af fare og 'katastrofe': allerede i dag sker det i København, at 'hundreder af børn gøres til tabere', og det vil blive værre, hvis der ikke handles, nemlig ende i en 'katastrofe'. Endelig tales der for konkret og håndfast handling, idet der skal 'trækkes i arbejdstøjet' og bruges 'mere håndfaste metoder', der endvidere nødvendigvis må være *konkret*, f.eks. i kravet om en 'helt ny og konkret model'. Interessant nok reagerede adressaten for pressemeddelelsen, Bo Asmus Keldgaard, på en lignende måde på Århus Kommunes førnævnte analyse, en reaktion der blev omtalt således i *Folkeskolen*:

Der skal turbo på integrationen. København bør bruge nogle af Århus' erfaringer med spredning af tosprogede elever, mener børne- og ungdomsborgmester i København, Bo Asmus Keldgaard, SF. (Lauritsen 2009)

Turbobegrebet henviser ligeledes til hastighed og anvendes også i udtrykket 'turbodansk', som jeg vender tilbage til i kapitel 8.

### **Internt: hastige implementeringer af særbehandling**

I Århus Kommune har spredningspolitikken fra begyndelsen båret præg af at skulle igangsættes hurtigt. Dette aspekt af hastighed ses i to centrale elementer i særbehandlingstiltaget, nemlig sprogscreeningen, der ligger til grund for henvisning af etniske minoritetsbørn til andre skoler end distriktsskolen, og den sprogstøtte, modtagerskolerne skal yde til de henviste elever. For det første fandt det første års sprogscreeninger ifølge kommunen sted uden et 'validt materiale', idet der endnu ikke fandtes et sådant – og der var ikke tid til at vente på, at Undervisningsministeriet ville komme med et validt materiale i marts 2006. Screeningen fandt sted i januar 2006, for at børnene i løbet af foråret kunne kategoriseres ud fra sprogstøttebehov forud for skolestart i august samme år. Således fremgår det af byrådsindstillingen om anvendelse af L 594:

Der findes ikke på nuværende tidspunkt noget gennemprøvet og dermed validt sprogscreeningsmateriale til skolebegyndere. Undervisningsministeriet har meldt ud, at det stiller et gennemprøvet og dermed validt sprogscreeningsmateriale til rådighed i marts 2006. Indtil dette sprogscreeningsmateriale foreligger, benyttes et sprogscreeningsmateriale sammensat af flere materialer, som PPR, Sprogstøtteordningen og

Skoleforvaltningen i Århus i samråd har fundet frem til som egnet i en overgangsperiode. (Århus Kommune 2005: 9)

Denne provisoriske løsning, hvor der det første år ifølge kommunen blev anvendt et ikke validt materiale, viser den hastighed, der har præget processen. Det viser ligeledes, hvordan særbehandlingspolitikken er præget af foranderlighed, idet sprogscreeningsmaterialet ændres og udskiftes undervejs.

For det andet var der endnu ikke personale uddannet i dansk som andetsprog på alle de modtagerskoler, der skulle tage imod de henviste børn med ikke uvæsentligt sprogstøttebehov i august 2006. Således blev det i byrådsindstillingen beskrevet:

De tosprogede elever med et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog henvises til skoler, som har få tosprogede elever, og som har eller hurtigt vil få uddannet personale med kompetencer i dansk som andetsprog. (Århus Kommune 2005: 5)

Det faktum, at personalet på modtagerskolerne ikke var tilstrækkeligt efteruddannet i dansk som andetsprog, da de henviste børn begyndte deres skolegang, blev evalueret i Århus Kommunes ”Analyse af L594-henviste elevers sprogscreeningsresultater efter to års skolegang” (januar 2009), hvor en af hovedkonklusionerne lød:

**Modtagerskolerne løfter opgaven med at styrke de henviste elevers danske sprog flot [...]** Dette er bemærkelsesværdigt, idet opgaven med at undervise elever med dansk som andetsprog var helt ny for modtagerskolerne i 2006. Efteruddannelsesindsatsen i dansk som andetsprog for det pædagogiske personale kørte parallelt med modtagelsen af de første børn med særligt sprogstøttebehov. (Århus Kommune 2009a: 2; originalens fremhævelse).

Den hastige igangsættelse af spredningspolitikken, der altså indebar, at personalet blev uddannet i dansk som andetsprog ikke inden, men sideløbende med de henviste børns første tid i skolen, bliver af kommunen i analysen legitimeret ud fra, at det siden har vist sig, at de distriktsskoler (dvs. distriktsskoler, hvor der også var elever med ikke uvæsentligt sprogstøttebehov), der i forvejen havde erfaring med sprogstøtte i dansk som andetsprog, ikke gjorde det bedre end modtagerskolerne, når det kom til elevernes niveau i dansk som andetsprog efter to års skoleplacering:

Efteruddannelsesindsatsen i dansk som andetsprog på modtagerskolerne kørte parallelt med modtagelsen af de første børn med særligt sprogstøttebehov. På den baggrund er det bemærkelsesværdigt, at

modtagerskolerne opnår resultater, som er sammenlignelige med resultaterne for **distriktsskolerne**, der har været bekendte med dansk som andetsprogsopgaven i mange år. (Århus Kommune 2009a: 8, originalens fremhævelse)

Ligeledes var den hastige implementering af spredningspolitikken et tema i evalueringen af spredningspolitikken fra 2010, hvor det fremgik, at

Alle skoler giver udtryk for, at det første år med henviste børn til skolen betød, at både lærere og pædagoger ”kom ud på dybt vand”. Hovedparten af lærerne og pædagogerne havde ingen eller meget ringe erfaringer med at undervise og arbejde pædagogisk med tosprogede børn. Sideløbende med det første år gennemførtes et kursus i dansk som andetsprog, som er udbudt af forvaltningen og gentaget siden 2006. (Brøndum & Fliess 2010a: 46)

For de heldagsskoler, jeg har besøgt, var der også tale om en hurtig overgang til heldagsskoleformen, da den blev indført i 2006. Der var ikke tale om, at der ikke var erfaring med tosprogede børn, sådan som det var tilfældet på modtagerskolerne i Århus, men man kan sige, at personale og ledelse til gengæld ’kom på dybt vand’, hvad angik den nye skoleform med en lang skoledag og flere undervisningstimer. To år efter heldagsskolens start fortæller en lærer om sin oplevelse af, at man de første år blev kastet hurtigt ud i opgaverne:

*Plus at vi har jo startet heldagsskole op [...]. Så hvert år i vores forløb har der jo været noget nyt, og nogle nye der har været med, og nogle nye der har taget de kampe omkring, hvad er det nu lige der skal ske, og der bliver hele tiden lagt... ja, så er der nye eksamensformer ikke, så er der nye tiltag heldagsskolemæssigt. Ja der er rigtig meget nyt hele tiden, der vælter ned over os, altså så vi får ikke lov at lave heldagsskole heller ikke, og så prøve og finde måden og lige få vejret, altså det er jo ligesom at lære at dykke, men man skal dykke hele tiden, man må ikke komme op og trække vejret [...] På et tidspunkt, så klapper lungerne jo altså sammen og så... går gassen af ballonen. (Interview med lærer på heldagsskole)*

En skoleleder beskriver hastigheden, da skolen skulle omdannes til heldagsskole således: ”Det er en meget hurtig proces [...] så det er i princippet kun det der halve år, skolen har til at få igangsat en bredere skoledag.” (Interview med skoleleder, heldagsskole a). En anden skoleleder forklarer, hvordan man på heldagsskolen de første år ’stod inde på midten’, men nu er ved at ’komme ud i hjørnerne’ med heldagsskoleprojektet:

*Så... det har også været spændende at opleve, hvordan såvel forældre, børn og lærere eller ansatte har været en del af den udviklingsproces. Altså fra, at de har ligesom stået her inde på midten og været lidt utrygge, lidt bange, også ledere sikkert, ikke også [griner], altså så kan man sige, hvordan vi sådan er ved at få spændetrøjen af og ligesom tage vores eget terræn, og der kommer nok ikke nogen og fortæller os hvordan vi skal gøre det her, vel. Så det der, at påtage sig det pionérskab, og måske også den dynamik, det skaber faktisk også en medarbejderkultur på en mere undersøgende og nysgerrig måde, fordi vi er nødt til at finde ud af det sammen. Så man kan sige, populært sagt er vi gået fra de første år, hvor der var meget om 'hvorfor skal vi have en heldagsskole og hvad skal det nu gøre godt for' til, jamen et eller andet sted er det jo en fantastisk platform at lave skole på, ikke. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

Skolelederen beskriver altså, hvordan skolen har været igennem en udvikling fra den indledende utryghed og lukkethed ('hvad skal det gøre godt for'; 'spændetrøje') – en holdning der måske går igen i den ovenstående udtalelse fra en lærer, der blev interviewet tidligere i heldagsskolens udvikling – hvor man stod inde på midten, til det at man er kommet ud i hjørnerne og har indtaget sit eget terræn. Den hastigt gennemførte forandring til heldagsskole, hvor der ikke var forberedelse udefra ('der kommer ikke nogen og fortæller os hvordan vi skal gøre'), og hvor der heller ikke var tid til, at skolen selv kunne forberede sig, er blevet vendt til noget positivt i form af dynamik, pionérskab og nysgerrighed. Processen er præget af foranderlighed og hastighed, men lederen mener, at skolen har fået det bedste ud af det. Dertil har processen et aspekt af nødvendighed, der ses i lederens udtalelse om, at 'vi er nødt til at finde ud af det sammen'.<sup>28</sup>

Dette nærmest eksperimentelle aspekt ved heldagsskolerne – at heldagsskoler kan være nødt til at gøre deres egne erfaringer – fremgår også af en evaluering af magnet- og heldagsskoler i Århus Kommune, hvor det fremhæves, at det begrænsede antal heldagsskoler på landsplan samt den korte periode, heldagsskolerne har fungeret, gør at den nødvendige udvikling (som 'konceptet kræver') må bero på skolernes egne erfaringer:

Samtidig understreger interview med heldagsskolerne, at heldagsskolekonceptet fortsat kræver udvikling i pædagogik og læring. Der

---

<sup>28</sup> Boltanski (2011) taler om, hvordan sammenknytningen af vilje og nødvendighed er en udbredt ledelsesform i den avancerede kapitalisme, hvorved forandring er noget, vi skal ønske, og som bevæges af ubønhørlige kræfter, ”og for så vidt som vi er ”ansvarlige”, skal vi forsøge at få det bedste ud af den” (s. 288).

eksisterer få heldagsskoler i Danmark, og konceptet er relativt nyt, hvorfor udviklingsaktiviteterne primært skal tage udgangspunkt i egne skoleinterne erfaringer. (Brøndum & Fliess 2009: 64)

Det fremgår også af Holms følgeforskning om heldagsskolerne i Vollsmose, at den udvikling internt på skolerne, som implementeringen af heldagsskoleprojektet har medført, kan ses som positiv i sig selv. Her tematiseres hastighed ikke direkte, men må dog stadig antages at spille ind, idet udviklingen er sket i løbet af den relativt korte periode fra 2006, hvor heldagsskoleformen blev indført, til 2009, hvor rapporten er udgivet:

Etableringen af heldagsskoler i Vollsmose har igangsat en række betydningsfulde faglige og pædagogiske udviklingsprocesser, der har medført en kvalitativ udvikling af skolernes undervisningstilbud. Set i et internt organisatorisk perspektiv kan heldagsskoleforsøget betragtes som en succes, fordi det har bidraget væsentligt til skolernes interne faglig-pædagogiske udvikling. (Holm 2009: 25)

Det går altså igen i materialet om heldagsskoler, at de første år – ligesom for spredningspolitikens vedkommende – har været præget af, at udviklingen i høj grad har handlet om praktiske forhold og er foregået pragmatisk og provisorisk, idet skoleformen er blevet udviklet og afprøvet, mens den var i gang. En skoleleder fortæller, at selve driften af skolen, dvs. hvordan skolen skulle (om-)organiseres, nu hvor skoledagen var forlænget, fyldte meget i starten:

*hvor i starten, der kunne man måske ikke rigtig se dem [mulighederne], fordi man stod bare i driften hertil [holder hånden op ved halsen] og 'hvem der skulle lave hvad' og sådan ikke. Så vi er ovre det værste med logistik og organisering. [...] De første år har jo også været lidt pragmatiske, altså det har det været nødt til. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

Denne pointe, dvs. at man var nødt til at gå pragmatisk til værks de første år, hvor driften, logistik og organisering fyldte meget, genfindes i denne evaluering af heldagsskoler:

Af feltarbejdet fremgår der, at der især i forsøgsperiodens første år var en meget stor grad af opmærksomhed på de mere praktiske og organisatoriske forhold omkring opbygningen af heldagsskolerne, og at der i de efterfølgende år, da heldagsskolen var blevet ”hverdag”, i højere grad kom fokus på at udvikle og kvalificere organisatoriske og faglige aspekter af heldagsskoletilbuddet. (Holm 2009: 11)

Det er i denne sammenhæng interessant, at de første år, hvor det praktiske og organisatoriske var i fokus, kontrasteres med den efterfølgende 'hverdag'. Først da det var blevet 'hverdag' på heldagsskolerne, blev der overskud til andet end drift, nemlig at kvalificere og udvikle – nu ikke blot den organisatoriske side af heldagsskolerne, men også de faglige aspekter.

Det er ligeledes interessant, at den ovenfor citerede skoleleder (på heldagsskole b), der fra begyndelsen har været meget præget af hastig udvikling, taler positivt om, at udviklingen fortsætter, også nu hvor den indledende fase er overstået, og man er 'kommet ud i hjørnerne' af heldagsskolen, som nævnt ovenfor. Skolen beskrives som værende i konstant udvikling og forandring (hvilket forekommer at være blevet en del af hverdagen på skolen), og skolelederen forventer, at dette fortsætter. Således fortæller lederen, at der på denne heldagsskole allerede er tale om, at man vil finde nye måder at 'udvikle konceptet på', og fortsætter:

*Altså, når jeg så alligevel sådan tænker tilbage for fem år siden, jeg synes alligevel vi er kommet langt med det, ikke også. Så derfor, man skal aldrig sige aldrig, så om fem år ikke, så kunne det være sjovt lige at snakke med dig igen. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

Dette positive forhold til udvikling og forandring står til dels i modsætning til den anden heldagsskole, jeg har besøgt. Her fortæller lederen, at skolen nu, efter de første år, der var præget af hastig udvikling og forandring, har fundet 'ro' med sin opgave. Som jeg vil komme ind på i næste afsnit om eksterne ændringer, har denne skole oplevet store udefrakommende udfordringer i forhold til at drive (heldags-)skole. Dette kan have betydning for, hvorfor lederen på denne skole forekommer at fremhæve behovet for ro frem for behovet for eller lysten til fortsat udvikling. Skolelederen fortæller, hvordan skolens personale efter de første ca. fire år med heldagsskole så at sige har besindet sig på heldagsskolen.<sup>29</sup> Bl.a. har skolen for nylig fået et fælles pædagogisk grundlag, der har 'givet noget ro', hvorfor lederen nu oplever, at personalet endelig er nået til at sige: ”vi har *heldagsskolen*, vi har *børnene fra otte til fire*, hvad er det vi vil med dem.” (Interview med skoleleder, heldagsskole a.)

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger på heldagsskoler er flere steder i landet en central problematik ved den hastige iværksættelse af heldagsskolerne som

---

<sup>29</sup> Af hensyn til anonymisering er et længere citat udeladt.

ny skoleform med forlænget skoledag. Ønsket om et øget samarbejde mellem lærere og pædagoger hænger tæt sammen med selve heldagsskolekonceptet, idet den lange skoledag gør, at børnene ikke har mulighed for at gå i SFO eller på fritidshjem om eftermiddagen. F.eks. omtales samarbejdet som et centralt mål i evalueringen af heldagsskolerne i Århus, idet medarbejderne fra SFO skal indgå i heldagsskolen, fordi SFOen er nedlagt som pasningstilbud (Brøndum & Fliess 2009: 17), dvs. det har 'en fundamental betydning på grund af selve konceptet' (ibid.: 18). Det nævnes også, at forskellige former for samarbejde mellem lærere og pædagoger er 'særlig relevante for børn, som er potentielt socialt udsatte' (ibid.: 21).

Materialet om heldagsskoler viser forskellige bud på, hvorvidt samarbejdet mellem lærere og pædagoger er lykkedes. I den positive ende er følgeforskningen til heldagsskolerne i Vollsmose, som i 2007 i den første ud af tre rapporter fremhævede:

Det er en stor faglig udfordring at træffe kvalificerede og begrundede valg med hensyn til, hvilke organisationsformer der er mest hensigtsmæssige under hvilke omstændigheder. Heldagsskoleforsøgets udvidede skoletid samt det udvidede samarbejde mellem lærere og pædagoger har tilført denne problemstilling en større grad af kompleksitet og fremstår som en aktuell udfordring i det fortsatte arbejde med at udvikle heldagsskolen. (Valentin og Holm 2007: 22)

Mens den afsluttende rapport i 2009 beskrev, at 'pædagoger og pædagogfaglighed er blevet synligere' samt at 'fritidspædagogisk inspirerede organisationsformer' løbende er blevet opprioriteret gennem hele evalueringsperioden (Holm 2009: 12), dvs. at den udfordring angående samarbejdet, der blev beskrevet i 2007, her synes at være håndteret på en positiv måde.

Derimod er evalueringen af heldagsskolerne i København mere kritisk over for, om det samarbejde, der antages at være centralt for heldagsskolerne, fungerer tilfredsstillende. Således beskrives samarbejdet mellem lærere og pædagoger som et vigtigt virkemiddel, der ikke har produceret de nødvendige resultater:

I forhold til lærer / pædagog koordineringen viser evalueringen, at dette endnu er ikke fuldt implementeret. Indtrykket er, at lærere og pædagoger langsomt er ved at finde deres roller på heldagsskolerne, men at der stadig er lang vej i forhold til at skabe synergier mellem de forskellige kompetencer. Både lærerne og pædagogerne fortsætter med at arbejde, som de altid har gjort. (Rambøll 2011: 43)

Det er interessant at sammenholde heldagsskolen som ny og anderledes skoleform, der betyder relativt indgribende ændringer af børns liv og ikke mindst fritidsliv med, at 'lærere og pædagoger fortsætter med at arbejde, som de altid har gjort'. Ifølge denne rapport er der altså langt fra tale om, at alle aspekter af heldagsskolen forandres og udvikles i samme takt. Som det fremgår, spiller tiden en rolle for opnåelsen af målet som er et forbedret samarbejde mellem lærere og pædagoger inden for heldagsskolens rammer. Det er interessant, at dette centrale aspekt af heldagsskolen som særbehandlingstiltag kun langsomt er ved at falde på plads, mens selve heldagsskoleformen med den lange skoledag og afskaffelsen af fritidstilbud såsom SFO har været i gang i årevis.

Denne problematik omkring udviklingshastighed fremgår i særlig grad af evalueringen af heldagsskoler i Århus. Evalueringsrapporten udkom i 2009, under tre år efter iværksættelsen af heldagsskoler, og omhandler både magnet- og heldagsskoler i Århus (de nuværende heldagsskoler var tidligere magnetskoler hvormed målet var at tiltrække og fastholde områdets elever ved at være særligt attraktive). Der er altså tale om, at samarbejdet mellem lærere og pædagoger for heldagsskolernes vedkommende vurderes efter en relativt kort periode. Desto mere interessant er det, at det fremhæves som et stort problem, at samarbejdet i løbet af denne periode endnu ikke er etableret i tilstrækkelig grad. I det følgende vil jeg komme ind på det komplekse forhold mellem et presserende behov for handling og udvikling på den ene side og på den anden side erfaringen af, at udviklingen viser sig at være vanskelig at gennemføre og går langsommere end ønskeligt. Det beskrives som presserende, at der opnås et bedre samarbejde mellem lærere og pædagoger. Formuleringerne er her på linje med det tidligere beskrevne handlingsimperativ med dets fokus på behov for handling nu og her:

Samlet set er der et presserende behov for at skoleledelserne understøtter et tættere fagligt og socialt samspil mellem lærere og pædagoger. Der er tydelige eksempler på, at medarbejdergruppernes faglige roller ikke er udviklet tilstrækkeligt – og at der også socialt er behov for at understøtte team-ånd på tværs af fagkulturer. Også på dette område er der behov for, at skoleledelsen tager fat. Der bør således arbejdes for en mere målrettet anvendelse af ressourcerne gennem tydeligere mål og milepæle samt udvikling af virkemidler, der sker i et samarbejde mellem lærere og pædagoger, specielt i indskolingen og på mellemtrinnet. Dette er et presserende projekt, der involverer både lærerne, pædagogerne og øvrige medarbejdergrupper på skolerne, med henblik på at få projektet fagligt forankret samt sikre et ejerskab. Det er de respektive skoleledelsers opgave at stille sig i spidsen for et sådant projekt. (Brøndum & Fliess 2009: 10)



Således understreger formuleringen om, at skolelederne skal 'tage fat', at der skal *handles*, samtidig med at det gentages, at behovet er *presserende*. Dertil fremgår det, at problemet er, at de faglige roller ikke er udviklet tilstrækkeligt, hvilket nævnes flere steder i rapporten, f.eks. at samarbejdet 'fortsat har behov for at udvikle sig' (ibid.: 6), og at det 'langt fra er på plads' (ibid.: 20). Samtidig beskrives samarbejdet som '*afgørende* for indfrielsen af målene' med skolerne (ibid.: 10).

Det lægger op til et tidsmæssigt paradoks, idet rapporten også påpeger om samarbejdet mellem faggrupperne, at "Det har vist sig at være vanskeligt, tidskrævende og udfordrende at etablere denne balance." (ibid.: 21). Opgaven beskrives således som ganske vanskelig og tidskrævende at løse, men samtidig er det på grund af dens fundamentale og afgørende karakter, presserende at den alligevel løses med det samme. Måske fordi hele heldagsskolekonceptet (og magnet-skolekonceptet, der også er emne for rapporten, men som ikke behandles i denne sammenhæng) er præget af et behov for hastighed i form af hurtig handling, fordi det ellers vil gå galt – bl.a. for de involverede elevers skoleresultater. Paradokset opstår, når det 'viser sig' at være tidskrævende at gennemføre dét, der er defineret som nødvendigt at gøre nu og her.

### **Eksternt: hastige ændringer af kontekst og rammevilkår**

I dette afsnit vil jeg komme med eksempler på, hvordan særbehandlingsformerne spredning og heldagsskoler er udsat for ændringer af kontekst og rammevilkår, der påvirker driften af heldagsskolerne og udførelsen af spredningspolitikken. Her skal fokus altså ikke være på de vilkår, der har været kendte fra starten, og som har været med til at begrunde vedtagelsen og udførelsen af de to politikker, som f.eks. at de pågældende elever har et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte i dansk, og/eller at de kommer fra socioøkonomisk svage familier. Derimod skal fokus være på, hvordan øvrige, eksterne vilkår for at arbejde med særbehandlingspolitikkerne hurtigt ændrer sig.

Bl.a. evalueringen af magnet- og heldagsskoler i Århus Kommune peger på, at eksterne faktorer udgør store udfordringer for skolerne. Indledende slås det under overskriften "Store udfordringer – store omvæltninger" fast, at "Udviklingen i rammevilkår understreger, at skolerne har en stor og udfordrende opgave" (Brøndum & Fliess 2009: 4f). Rammevilkår defineres i rapporten således:

Rammevilkår defineres ved eksterne faktorer, som skolen enten ikke har indflydelse – eller kun delvis indflydelse – på, men som er ganske afgørende for skolens undervisning og øvrige ydelser. (Ibid.: 13)

Rapporten medregner til rammevilkår, at skolerne har mange potentielt socialt udsatte elever (ibid.: 5). Da dette vilkår set i et særbehandlingsperspektiv er en del af begrundelsen og legitimiteten for overhovedet at særbehandle i form af heldagsskoler, har jeg valgt ikke at se det som et 'eksternt' vilkår, men snarere en indlysende del af heldagsskolernes grundlag.<sup>30</sup> I en forandrings- og hastighedssammenhæng er de andre eksterne faktorer, der nævnes i rapporten, derimod relevante. Her nævnes bl.a. udskiftning af skoleledelser på heldagsskolerne inden for de knap tre år, de har eksisteret på evalueringstidspunktet, samt udskiftning blandt det øvrige personale som faktorer, der kommer udefra, men har indflydelse på heldagsskolernes drift. Vigtigst synes dog at være den store elevgennemstrømning på skolerne. Det beskrives, at elevtallet er faldende, særligt fordi de etnisk danske forældre fravælger skolerne til fordel for andre folkeskoler samt privatskoler. I det hele taget er udskiftningen af elever et problem:

Denne betydelige risiko for fortsat markant udskiftning spredt hen over alle klassetrin er en stor udfordring for skolerne; både fagligt, økonomisk og socialt. (Brøndum & Fliess 2009: 5)

Også en af de skoleledere, jeg har interviewet, har oplevet et lignende problem på sin skole, og forklarer f.eks. hvordan den store udskiftningsfrekvens i skoledistriktets boligområder påvirker skolen:

*Det vil sige at gennemstrømningen af børn generelt i området er kæmpekæmpestor. Og det betyder også, at vi kan ikke forvente... dén niende klasse der gik ud i [årstal udeladt], de startede, mener jeg, fireogtredive elever. Og der gik tretten ud. Og det var kun de syv af dem der havde gået her hele tiden. Altså, så hele gennemstrømningen af elever er rigtig rigtig stor, og derfor... arbejder vi jo på at fastholde en eller anden kontinuitet i elevgruppen op igennem skolegangen. Men det er rigtig svært for os. Så vi arbejder på at få mange børn ind fra starten af. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Set i forhold til, at heldagsskolerne som særbehandlingstiltag forventes at løse opgaven med at forbedre skoleresultaterne for børn, der beskrives som socialt udsatte

---

<sup>30</sup> Det er oplagt, at det ses anderledes i rapporten, der som før nævnt behandler både magnet- og heldagsskoler og ikke anlægger et eksplicit særbehandlingsperspektiv.

og/eller med utilstrækkeligt dansk som andetsprog – en opgave, der i forvejen beskrives som både udfordrende og presserende – er det interessant, at der samtidig på skolerne kan være så store udfordringer med udskiftning af elever og dermed ustabilitet som her beskrevet. Samme skoleleder forklarer om et år, hvor der kom mange nye elever til skolen, at *”da var det ikke heldagsskolen der fyldte, der var det nogle andre ting der kom og spillede ind”* (interview med skoleleder, heldagsskole a).

I det foregående afsnit beskrev jeg, hvordan det i den relativt korte periode siden vedtagelsen af heldagsskolerne har været udfordrende for ledelse og personale at håndtere den hastige indførelse af den nye skoleform. Der var med andre ord tale om et temmelig stort indgreb. Set i det lys er det interessant, at en heldagsskole kan opleve så store udefrakommende ændringer, endnu inden heldagsskolen er konsolideret, at heldagsskoleformen i perioder bliver opfattet som en sekundær udfordring i forhold til f.eks. at håndtere en yderst ustabil elevgruppe.

Spredning af børn på baggrund af sprogtest som særbehandlingsform kan også influeres af vilkår, der kan ses som eksterne i forhold til spredningspolitikken. I Århus Kommunes praktisering af spredning er der således ikke altid kontinuitet i, hvilke børn, der henvises til hvilke skoler. Egentlig anses det for optimalt, hvis de samme afgivende skoler (børnenes geografiske distriktsskoler) afgiver børn til de samme modtagerskoler, men det er ikke altid muligt at opretholde forholdet mellem afgiver- og modtagerskoler fra år til år. Det skyldes praktiske forhold på modtagerskolerne – f.eks. hvor mange børn fra modtagerskolens distrikt, der søger skolen, og dermed hvor mange klasser det er optimalt for modtagerskolen at oprette. Det er ikke let at finde skriftligt materiale om denne problemstilling, men i det følgende uddrag taler den embedsmand, jeg har interviewet (E), om problematikken:

*E: Og hvor vi så stadigvæk holder fast i, at en skole som Ellekærskolen har Lystrup Elsted Skole, altså noget med at, tanken var selvfølgelig, at så kunne man også udbygge [...] kendskabet til hinanden, og i og med at det er den samme forældrekreds, så vil der også være [...] søskende altså, kommer så samme sted hen, og så videre og så videre og så videre*

*Gro: Ja. Altså man gerne vil have at en skole, en distriktsskole sender til en modtagerskole?*

*E: Ja, præcis*

*Gro: Men bliver det lidt lavet om alligevel, holder det hvert år, altså også i år?*

*E: Nej, det holder ikke fuldstændigt, fordi det er sådan, at for eksempel Elsted Skole, bare for at tage den ikke, dens eget elevoptag, eller grundlag undskyld, er jo grundlag for hvor mange pladser vi kan råde over. Og da vi har den grundlæggende holdning, at vi ikke henviser en eller to til en skole, fordi det skal være sådan, at der kan være et par stykker i hver klasse, så kan et års indskrivningssituation jo gøre at en skole rent faktisk ikke, med mindre vi skal pålægge dem en klasse, hvad vi har ret til [...]. Men hvis en skole er meget stor, og ikke ønsker at blive femsporet på børnehaveklassetrinnet, fordi de ved de bliver firesporet, eller fire-, og så tre og så videre, så er det klart, der skal meget til for at vi gennemtrumfer noget. (Interview med embedsmand)*

Senere i interviewet forklarer embedsmanden, at søskende til børn, der i forvejen er henvist til en modtageskole, kan blive optaget på denne skole, også selvom den det pågældende år ikke er modtageskole for andre børn pga. pragmatiske forhold som f.eks. klassestørrelser:

*E: De har ret til at komme ind*

*Gro: Okay. På den samme modtageskole som deres ældre søskende?*

*E: Dem tæller vi, de bliver i reglen, hvis de ikke allerede er, så bliver de talt med i deres grundlag for at danne klasser*

Men hvis der ikke er tale om, at de nye skolestartere har søskende på den modtagerskole, som de foregående år har modtaget børn fra distriktet, kan de som nye skolestartere fra det distrikt altså blive henvist til en anden modtageskole. Hvilke skoler, der henvises til, afgøres først i løbet af foråret inden skolestart i august samme år. Det skyldes ikke blot, at resultaterne af sprogtest skal foreligge først, men også, at de modtagende skoler skal have overblik over antallet og størrelsen af deres kommende børnehaveklasser, dvs. hvor mange børn fra deres 'eget' distrikt, der vælger skolen. På den måde ses det, at praktiske forhold, der kan ses som eksterne i forhold til spredningspolitikken, influerer den, så der kan forekomme ændringer fra år til år. En anden måde at sige det på er, at forhold på modtagerskolerne her går forud for hensyn til skolehenviste børn, hvilket kan ses i lyset af det ulige forhold mellem minoritet og majoritet, jeg analyserede i kapitel 3. Pointen i forhold til tidslighed er, at der ikke er tale om et kontinuerligt forhold mellem afgivende distrikter og modtagende skoler, dvs. at spredningspraksis kan ændres fra år til år, herunder at de

børn, der skal henvises til andre skoler, ikke kan vide, hvilken modtageskole de skal henvises til før ret kort tid inden skolestart det samme år.

### **Midlertidighed eller permanens**

Spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer er hver især karakteriseret ved midlertidighed og foreløbighed – dvs. at politikkerne på hver sin måde er defineret ud fra, at de kun skal gælde i et vist tidsrum for derefter at kunne ændres; dvs. der er pr. definition ikke tale om endegyldige eller permanente løsninger. I det følgende afsnit vil jeg behandle, hvordan hhv. spredningspolitikken og heldagsskoler på hver sin måde kan ses som temporære foranstaltninger. Jeg vil først komme ind på, hvordan den skolehenvielse af den enkelte elev, som spredningspolitikken indebærer, er defineret ud fra, at den kun må vare, til formålet er opfyldt, og dernæst på, hvordan heldagsskolerne er defineret som en forsøgsordning, hvor den nødvendige dispensation fra folkeskoleloven gives for nogle få år ad gangen.

### **Spredning som midlertidigt tiltag: kun til formålet er opfyldt**

Forholdet mellem midlertidighed og permanens udgør en central problematik i forbindelse med den tidslige dimension af spredningspolitikken. Det er helt afgørende for politikken legitimitet og i det hele taget den måde, den kan praktiseres på, at den 'pligtmæssige henvisning' (som det formuleres i bemærkningerne til L 135) af børn med et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog kun må vare, indtil formålet med den er opfyldt, dvs. indtil det pågældende barn ikke længere har et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog. Dette aspekt af midlertidighed understreges flere gange i bemærkningerne til loven. Det sker f.eks. ved brug af formuleringen 'så længe' i forbindelse med muligheden for at begrænse (dvs. fratagelse af) det frie skolevalg for børn med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov:

[...] det frie skolevalg kan begrænses, så længe sprogstøttebehovet, der kan begrunde en henvisning til en anden skole end distriktsskolen, er til stede. (L 135, 2005)

[...] når eleven er henvist og optaget på en anden skole end distriktsskolen, har forældrene ikke krav på at kunne benytte sig af det frie skolevalg, så længe sprogstøttebehovet, som begrundede henvisningen, er til stede. (Ibid.)

Den legitimitet, som det midlertidige aspekt giver, hentes i bemærkningerne til lovens afsnit ”Forholdet til international ret” blandt andet i FN’s konvention om afskaffelse af enhver form for racediskrimination (ICERD):

Efter FN-konventionen om afskaffelse af enhver form for racediskrimination anses det i visse tilfælde ikke for ulovlig diskrimination at træffe særlige foranstaltninger for etniske grupper eller enkeltpersoner. Forskelsbehandling anses for lovlig, hvis den sker for at sikre tilfredsstillende fremgang for visse etniske grupper eller enkeltpersoner, der har behov for at nyde den beskyttelse, som måtte være nødvendig for at sikre sådanne grupper eller enkeltpersoner lige ret til at nyde eller udøve menneskerettigheder. De særlige foranstaltninger må dog ikke medføre opretholdelse af særskilte rettigheder, og de må kun opretholdes, indtil formålet med dem er opfyldt. (L 135, 2005)

I en diskussion om tidslighed er det relevant, at en særlig behandling kun må opretholdes, til formålet med den er opfyldt. Inden jeg diskuterer dette mere indgående, vil jeg citere det stykke i konventionen, som der henvises til. Det lyder i dansk oversættelse:

Deltagerstaterne skal, hvor forholdene taler herfor, træffe konkrete foranstaltninger på det sociale, økonomiske, kulturelle og andre områder til at sikre en passende udvikling og beskyttelse af visse racegrupper eller enkeltpersoner inden for disse med henblik på at tilsikre dem den fulde og ligelige nydelse af menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder. Sådanne foranstaltninger må i intet tilfælde have til følge, at der opretholdes ulige eller særskilte rettigheder for forskellige racegrupper, efter at formålet med foranstaltningerne er opfyldt. (International Konvention om afskaffelse af alle former for racediskrimination: Artikel 2, stk. 2)

Selvom det primære fokus i dette afsnit er på den tidslige dimension, skal det kort nævnes, at det er interessant, hvordan begge citater, når de bruges i sammenhæng med spredning på baggrund af sprogtest som særbehandlingstiltag, sætter forholdet mellem positiv og negativ særbehandling på dagsordenen. Det gør de, mener jeg, i kraft af omtalen af, at formålet med særbehandling skal være at ’sikre udvikling og beskyttelse’ af visse grupper, for at de kan ’nyde menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder’ (som det formuleres i FN-konventionen/ICERD) eller, som det formuleres i bemærkningerne til loven om spredning: ’sikre tilfredsstillende fremgang’ for grupper/personer, der har behov for den nødvendige ’beskyttelse’, der skal sikre dem ’lige ret til at nyde og udøve menneskerettigheder’.

Disse formuleringer, mener jeg umiddelbart, peger i retning af positiv særbehandling: f.eks. at sikre udvikling og beskyttelse, og det er her, det bliver interessant i forhold til de aspekter af spredningstiltaget, der umiddelbart kan ses som negative, som f.eks. at der foretages en suspension af retten til frit skolevalg. Tillige tales der i bemærkningerne til loven om, at de 'særskilte rettigheder', der kan være en del af et særbehandlingstiltag, ikke må opretholdes, når formålet med særbehandlingen er opfyldt. Det er en interessant formulering set i forhold til, at en central implikation af loven, nemlig midlertidig suspension af frit skolevalg, umiddelbart kan være svær at se som en rettighed, men snarere forekommer at kunne associeres med en pligt jf. formuleringen 'pligtmæssig henvisning' (se næste citat).

I det følgende skal der primært fokuseres på den tidslige dimension, nemlig at forskelsbehandlingen kun må opretholdes, indtil formålet med den er opfyldt. Det er fundamentalt for den juridiske legitimitet herunder forholdet til international ret, at spredning som særbehandlingsform kun må gælde i et vist tidsrum, dvs. at den er påkrævet midlertidig. Det hænger selvfølgelig sammen med, at særbehandlingen tillige er legitimeret ved sit formål om at sikre fremgang i danskkundskaber, og derfor ikke legitimt kan opretholdes, når en sådan fremgang først har fundet sted.

I bemærkningerne til loven om forskelsbehandlingens midlertidighed står der som tidligere nævnt: "De særlige foranstaltninger må dog ikke medføre opretholdelse af særskilte rettigheder, og de må kun opretholdes, indtil formålet med dem er opfyldt." (ibid.) I det følgende vil jeg først komme ind på selve det midlertidige aspekt. Dernæst vil jeg forsøge at komme nærmere en bestemmelse af, hvilke aspekter ved spredning som særbehandling, der ikke må opretholdes, og hvilke aspekter der derimod legitimt kan opretholdes efter det vigtige skæringspunkt, 'hvor formålet er opfyldt'. Som jeg vil komme ind på, synes det at være tilfældet, at det, der ikke skal opretholdes, er pligten til at være henvist, altså det obligatoriske i skoleplaceringen. Derimod nævnes det flere steder, at selve skoleplaceringen gerne ses opretholdt også efter at sprogstøttebehovet er blevet uvæsentligt – fra det tidspunkt skal skolegangen på modtageskolen blot opretholdes på frivillig basis. Altså synes det at være 'pligten' til henvisning, der ikke opretholdes, mens 'retten' til henvisning opretholdes også efter, at det frie skolevalg ikke længere er suspenderet. Dette er påfaldende set i sammenligning med lovens formulering om, at det er særskilte *rettigheder*, der ikke må opretholdes.

Først skal det handle om det midlertidige aspekt i sig selv. I henhold til bemærkningerne til loven er det en betingelse, at det kan forventes at vare et vist tidsrum, inden det ikke uvæsentlige sprogstøttebehov ikke længere er til stede, dvs. inden en henvisning til anden skole end distriktsskolen kan finde sted:

Der vil således være en formodning for, at en tosproget elev, som vurderes til at kunne følge undervisningen i den almindelige klasse, hvis der gives sprogstøtte i begrænset omfang (få ugentlige timer), almindeligvis ikke vil kunne henvises til en anden skole end distriktsskolen, da der ikke er et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte. Tilsvarende vil der ikke være grundlag for en henvisning, hvis eleven forventes efter kort tid med begrænset støtte at kunne få det fulde udbytte af undervisningen. (L 135, 2005)

Sidst i det citerede fremgår det således, at der ikke er grund til at henvise en elev, hvis den pågældende elev allerede 'efter kort tid' kan forventes ikke længere at have sprogstøttebehovet, dvs. vil kunne få det fulde udbytte af undervisningen. Der skal altså være tale om et forventet behov i længere tid end 'kort tid', men uden at det i øvrigt nærmere bestemmes, hvor længe dét så indebærer. Det skal blot løbende vurderes, hvorvidt den enkelte henviste elev fortsat har behov for undervisning i dansk på en anden skole end distriktsskolen. Herved understreges den principielle midlertidighed. De løbende vurderinger af dansksprogligt niveau nævnes flere gange, således også i det følgende citat, hvor der også nævnes en anden interessant pointe angående den tidslige dimension af særbehandling. Der foretages nemlig en sammenligning mellem undervisning af børn med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov og undervisning af tosprogede elever i basisdansk dvs. i modtagelsesklasser (jf. kapitel 3 om kategorisering af etniske minoritetsbørn).

Det vil blive fastsat, at det løbende skal vurderes, om der er et behov for undervisning i dansk som andetsprog, som kan begrunde fortsat opretholdelse af den pligtmæssige henvisning til en anden skole end distriktsskolen. Når der ikke længere er et ikke uvæsentligt behov for undervisning i dansk som andetsprog, skal eleven have tilbud om overførsel til distriktsskolen, jf. det ovenfor anførte. For basisundervisning vil den højeste tidsramme for denne type af undervisning fortsat være 2 år. Det vil sige, at eleven efter højst 2 år skal overføres til undervisning i en almindelig klasse, bortset fra de hidtil gældende undtagelser, der vil blive videreført. (L 135, 2005)<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Mht. disse undtagelser jf. Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog § 4 stk. 6: "Undervisningen efter stk. 1-4 ophører, når eleverne vurderes at kunne deltage i klassens almindelige undervisning med fornøden sprogstøtte, og senest efter 2 års forløb. Dette gælder dog ikke



Det er interessant, at mens der fastsættes en tidsramme for et forløb i modtagelsesklasse (som 'basisundervisning' typisk vil indebære), nemlig højst to år, er der ikke er nogen øvre grænse for, hvor længe en elev kan være henvist til en anden skole end distriktsskolen. Dette er endnu et eksempel, der peger i retning af, at spredningspolitikken indfører nogle nye uklarheder eller gråzoner i forhold til, hvad der tidligere har gjort sig gældende for etniske minoritetsbørn i folkeskolen. På dette punkt kan gråzonebegrebet associeres med tidslighed. Det er således uklart, hvor længe henvisningen kan og bør vare – det skal blot være længere end 'kort tid' og ikke længere end til 'behovet er opfyldt'. Mellemløbet mellem disse to punkter, hvoraf i hvert fald det førstnævnte (længere end kort tid) ikke kan siges at være særligt præcist, mener jeg, kan beskrives som en gråzone.

Dertil kommer, at eftersom der ikke er nogen øvre grænse for, hvor længe en 'pligtmæssig henvisning' lovligt kan opretholdes, er det i princippet muligt, at børn kan være henvist, dvs. uden mulighed for frit skolevalg, i årevis og i yderste konsekvens hele deres skoletid. Om dette vil blive tilfældet, er ikke muligt at svare på inden for dette ph.d.-projekt, idet spredningspolitik i henhold til L 594 kun har været mulig siden 2006. Dette, mener jeg, udgør et muligt paradoks med hensyn til den midlertidighed, der er en grundlæggende del af den officielle og juridiske legitimering af spredningspolitikken. For hvis et barn kan være henvist hele dets skoletid, fra 0. til og med 9. klasse, vil der være tale om, at henvisningen for dette barn reelt vil være/opleves som permanent. Jeg vil ikke gå ind i en diskussion af de juridiske implikationer i forhold til dansk eller international ret, men jeg ønsker at påpege, at den gentagne brug af formuleringer som 'så længe sprogstøttebehovet er til stede' og 'når sprogstøttebehovet ikke længere gør sig gældende' henviser til en midlertidighed, der altså for det enkelte barn kan slå over i permanent.<sup>32</sup> Dette peger også i retning af et yderligere normativt dilemma, nemlig hvorvidt og hvordan det kan være retfærdigt at skolehenvise børn med henblik på forbedring af deres niveau i dansk som andetsprog, hvis niveauet i løbet af ti års skolegang på en anden skole end distriktsskolen ikke højnes i en grad, så det udløser frit skolevalg. Med andre ord

---

for elever, der optages i folkeskolen efter afslutningen af de yngste klassetrin, og som ikke tidligere har modtaget undervisning i at læse."

<sup>32</sup> Holmen & Horst (2005) retter en lignende kritik mod lovforslaget, idet de mener, at forslagsstillerne bør kunne redegøre for "at foranstaltningen for den enkelte elev nås inden for et begrænset tidsrum, så der ikke bliver tale om en de facto krænkelse af ligestillingen." (Holmen og Horst 2005: 9)

rejses med spørgsmålet om midlertidighed et spørgsmål om proportionalitet mellem midler og mål i spredningspolitikken, som jeg mener kan være relevant at tage op i både empiriske undersøgelser og normative diskussioner på det tidspunkt, hvor spredningspolitikken har været praktiseret gennem en årrække, der svarer til et helt skoleforløb.

Århus Kommunes udmøntning af L 594 viser endnu et lag af betydninger af midlertidighed og permanens i forhold til skolehenvising af etniske minoritetsbørn. Det lag, jeg netop har nævnt, handler om den mulighed for at få det frie skolevalg tilbage, som er del af den juridiske legitimitet. Det vil sige den juridiske, officielle legitimering af spredningspolitikken, ifølge hvilken de involverede børn skal have frit skolevalg, hvis de opnår et tilstrækkeligt niveau i dansk som andetsprog. Det skaber som nævnt det principielle paradoks, at nogle børn måske aldrig i løbet af deres skoletid vil opnå det niveau i dansk som andetsprog, der var målet med skolehenvisningen, og dermed heller ikke det frie skolevalg.

Men Århus Kommunes udmøntning af loven peger på yderligere et dilemma. Således står der i den byrådsindstilling, der oprindeligt i 2005 medførte kommunens spredningspolitik, at det er ønskværdigt, at de skolehenviste går i SFO på modtageskolen pga. de 'integrationsmæssige aspekter' (jf. kapitel 2 om det komplekse forhold mellem sprog og integration):

Skolerne får hermed en væsentlig opgave i at motivere de tosprogede forældre til at tilmelde deres børn SFO eller andre fritidstilbud i skoledistriktet. Denne opgave vurderes at have stor betydning for, hvorvidt forældrene lader eleven blive på modtageskolen, når behovet for dansk som andetsprog ikke længere gør sig gældende. (Århus Kommune 2005: 8)

Som det fremgår af citatet, er det ikke blot en del af formålet med spredningspolitikken i Århus Kommunes version, at de henviste elever skal forbedre deres dansk i en grad, så støttebehovet bliver 'uvæsentligt' og de dermed opnår frit skolevalg – det er også en del af formålet, at de elever, der opnår denne dansksproglige fremgang, bliver på modtageskolen, også efter at de ellers, med det frie skolevalg, har fået mulighed for at fravælge modtageskolen. Børnenes deltagelse i SFOen efter skoletid (en deltagelse der er valgfri i modsætning til selve skolegangen på modtageskolen) har således ikke blot et formål her og nu, som f.eks. samvær med klassekammerater i fritiden, men også et fremtidsrettet formål, der handler om at gøre barnet til permanent og ikke midlertidig elev på modtageskolen, også når/hvis det

rette niveau i dansk er opnået. Dette skal ses i lyset af den dobbelthed mellem sprog som officielt og juridisk formål og integration som bredere formål, jeg analyserede i kapitel 2.

Men ønsket om at motivere de henviste børn til at bruge modtageskolens SFO med det formål, at de bliver på skolen, hvis de opnår frit skolevalg, kan også pege på, at den principielle mulighed for, at permanent henvisning (som diskuteret ovenfor: dvs. for de eventuelle børn, der ikke måtte opnå forbedrede danskkundskaber i et omfang, der giver frit skolevalg) kan ses i et mere positivt lys. Med det mener jeg, at citatet om at motivere til at bruge SFO signalerer, at Århus Kommune finder det ønskværdigt, at de børn, der forbedrer deres niveau i dansk tilstrækkeligt, bliver på modtagerskolerne. Dette implicerer, at hvis det er ønskværdigt at blive på modtagerskolerne, så kan det måske også siges at være ønskværdigt for de børn, der ikke består den løbende sprogvurdering. På samme måde bruges det som argument for spredningspolitikens succes, at de børn, der har opnået frit skolevalg, for en stor dels vedkommende ikke har ønsket at flytte væk fra modtageskolen – og at forældre til skolehenviste børn udtaler, at de ikke ville flytte børnene, selv hvis de kunne (Brøndum & Fliess 2010a).<sup>33</sup>

På den måde nedtones spørgsmålet om frit skolevalg, som i en juridisk legitimering er afgørende, når det kommer til en mere bred legitimering af politikken, der handler om mere end sprogkundskaber, f.eks. om integration og børns venskaber. Tilsvarende betyder det i forhold til tid, at den midlertidighed, der er snævert juridisk nødvendig, nedtones i en bredere sammenhæng, hvor juridisk legitimitet ikke er fokus. I begge tilfælde er det et interessant spørgsmål, hvilke relationer og evt. afsmitninger der findes mellem det snævert juridiske og det bredt integrationsmæssige.

### **Heldagsskoler mellem midlertidig forsøgsordning og permanent foranstaltning**

I det følgende skal det handle om, hvordan heldagsskoler fungerer som forsøg med en midlertidig dispensation eller undtagelse fra folkeskoleloven. Hermed kan det fra officiel/ministeriel side synes uklart, hvorvidt eller hvor længe forsøget med heldagsskoler skal fortsætte. Som jeg var inde på i afsnittet om foranderlighed og

---

<sup>33</sup> I kapitel 7 diskuterer jeg hvordan daværende undervisningsminister Bertel Haarder oprindeligt brugte et lignende argument i sin legitimering af tvangsaspektet af L 594: at langt de fleste forældre til 'tosprogede børn' selv ville ønske skoleplacering.

hastighed er netop foranderlighed og hastighed generelle vilkår i det (sen) moderne samfund. For offentlige institutioner som f.eks. skoler betyder det bl.a., at de ikke ved, hvordan deres bevillinger ser ud i fremtiden etc. Dette vilkår synes igen radikaliseret for heldagsskolerne, idet de ikke ved, om selve den særlige heldagsskoleform med udvidet skoletid, de investerer så meget i, vil vare ved. I dette afsnit vil jeg først komme ind på, hvordan heldagsskoler fra overordnet politisk og ministeriel side er en forsøgsordning, der bygger på dispensationer fra folkeskoleloven. Dernæst vil jeg komme ind på, hvordan man på de heldagsskoler, jeg har besøgt, forholder sig til skoleformen set i forhold til midlertidighed eller permanens, dels internt blandt skolernes ledelse og personale og dels i relationen til skolernes elever og deres forældre.

Heldagsskoler er iværksat som forsøgsordninger i 2005 bl.a. med det formål at indhente erfaringer, som kan evalueres og bidrage til en kvalificeret viden om heldagsskoler (Skolestartudvalget 2006: 74). I 2008 blev det ved politisk aftale vedtaget at fortsætte forsøgsordningen (Undervisningsministeriet 2008). Af aftalen fremgår det også, at forsøgene med heldagsskole skal evalueres, og at partierne bag aftalen (V, K, S og DF) skal 'forelægges en status for forsøgene medio 2010 med henblik på stillingtagen til det videre forløb' (ibid.). Evalueringen var dog endnu ikke foretaget i foråret 2012. Derimod fik flere af de deltagende skoler i 2009 forlænget deres ansøgninger, så 10 heldagsskoler har fået dispensation til og med skoleåret 2011/12, og igen i februar 2012 har fået forlænget dispensationerne med yderligere et skoleår, således at de nu udløber med udgangen af skoleåret 2012/13. Yderligere én heldagsskole, der startede med skoleåret 2010/11, har fået dispensation til og med skoleåret 2013/14. Den sidste forlængelse i februar 2012 skyldes at en evaluering af heldagsskolerne afventes (kilde: Undervisningsministeriet).

Det er tydeligt, at lederne på de heldagsskoler, jeg har besøgt, gør sig tanker om, hvorvidt heldagsskolerne bliver en permanent ordning. Da jeg foretog interviews med de respektive ledere, var det en del af interviewguiden, at jeg ville spørge om deres tanker om heldagsskolen som forsøgsordning. Men allerede inden jeg kom ind på dette i interviewet, talte den ene skoleleder selv om, hvordan vedkommende overvejede det. Således kom skolelederen ind på emnet, da jeg havde spurgt om vedkommendes erfaringer som skoleleder med den proces, hvor skolen blev omdannet til heldagsskole:

*Så derfor føler jeg mig egentlig meget privilegeret at jeg har fået lov at være med hele vejen, og føler egentlig også at der bliver lyttet rigtig meget til den vej jeg foreslår, at vi skal gå videre med derpå ikke. Fordi man kan sige, så længe i hvert fald vi har heldagsskoler, så regner vi jo også med at vi har politisk opbakning til dem, ellers så regner jeg jo med at man lukker dem, altså sådan ikke. Så jeg bruger ikke så meget energi på den del, men mere på... det jeg er meget optaget af nu det er, fem år har vi været i gang, nu skal vi til at levere nogle resultater. Fordi ellers så vil der også lige pludselig være nogen, der sådan ligesom siger 'jamen de er jo dobbelt så dyre som andre skoler' ikke, 'hvorfor skulle vi det hvis ikke resultaterne kommer' og sådan noget. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

Som det fremgår, er overvejelserne om skolens fremtid som heldagsskole en del af skolelederens overvejelser om det at være leder for skolen. Det er interessant, at skolelederen på den ene side 'har valgt ikke at bruge energi' på at tænke over, om der er politisk opbakning til heldagsskolerne – vedkommende regner med, at der er opbakning så længe skolen ikke er lukket.<sup>34</sup> Men på den anden side er skolelederen opmærksom på, at der skal leveres (faglige) resultater, for at 'nogen' ikke pludselig begynder at se på heldagsskolen med kritiske øjne i forhold til, at den koster mere end andre skoler.

Spørgsmålet om ressourcer er også centralt i den anden heldagsskoleleders overvejelser om, hvorvidt heldagsskolen er en permanent eller midlertidig ordning. Således siger skolelederen adspurgt om heldagsskoleforsøget som permanent ordning:

*Altså man kan jo ikke trække det tilbage igen. Altså fordi det giver ingen mening. [...] jeg tænker der er ikke nogen problemer i det, den måde vi organiserer skole på i dag, som heldagsskole. Hvis der endelig er nogle problemer i det, så er det et resourcespørgsmål fra kommunerne af, ikke også. Så rent lovgivningsmæssigt tænker jeg, at der ikke er noget belæg for at sige at vi ikke kan være der mere, og det tror jeg heller ikke der kommer. Det giver ingen mening, både den ene og den anden blok er jo opmærksomme på den måde her at drive skole på og særligt den blå blok vil jo gerne have det udvidet ikke også, antallet af heldagsskoler. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Citatet viser, hvordan skolelederen overvejer og afvejer heldagsskolens chancer for at bestå i fremtiden. På linje med den anden skoleleder mener vedkommende, at der lovgivningsmæssigt (mht. dispensation om holddeling og udvidet skoledag) og landspolitisk (blå og rød blok) er opbakning til heldagsskolerne. Derfor mener

---

<sup>34</sup> To af de oprindelige heldagsskoler, der fik dispensation i 2006, er i dag lukket. Nordgårdskolen i Århus Kommune blev nedlagt ved udgangen af skoleåret 2007/08 og Humlehaveskolen i Odense Kommune blev nedlagt ved udgangen af skoleåret 2010/11.

skolelederen, ligesom den anden leder, at den største risiko for at skolen ikke kan fortsætte i form af heldagsskole handler om ressourcer og økonomi fra kommunernes side. Lederen for heldagsskole b gør sig også overvejelser om de landspolitiske tendenser, da jeg spørger om holdningen til heldagsskolen som permanent ordning:

*Jamen jeg har da også selv tænkt på, altså nu er det jo anden gang, vi har søgt anden gang. Og det er første år nu af anden runde så vi har to år mere. Jamen jeg er da også spændt på, hvornår man, og om man, vælger at gøre det permanent. Det kunne godt være, altså der er også politisk nogen vinde, det kan betyde meget hvem der kommer til at sidde ved roret ikke også. [...] Så det er jo altid rigtig svært fordi altså det kan komme til i sidste ende at falde på økonomien, tænker jeg. Jeg tror egentlig ikke umiddelbart selve konceptet i de her udsatte boligområder, at det er det, det kommer til at falde på.*

(Interview med skoleleder, heldagsskole b)

Igen fremgår det, hvordan lederen følger med i, hvilke politiske vinde, der blæser, og at lederen er relativt sikker på, at der pt. er landspolitisk opbakning til heldagsskolen som en løsning i udsatte boligområder – men at det kan komme til at falde med økonomien. Derfor er det også vigtigt for denne leder, at skolen ikke kun 'brander' sig som heldagsskole – fordi det er vigtigt, at skolen kan fortsætte i en anden form, hvis den forlængede skoledag af den ene eller anden grund bliver afskaffet:

*Så derfor har vi også valgt sådan ligesom at sige, jamen altså det kan godt være at vi brander os på heldagsskolen, som koncept, men vi brander os også i høj grad på at være den lokale folkeskole. Fordi vi skal kunne klare, hvis det lige pludselig bliver besluttet at vi ikke kan have heldagsskole mere. Så nytter det jo ikke noget at så tænker man, gud jamen så må jeg hellere få flyttet vores børn. Altså så... men mon ikke vi får en advarsel hvis man lige pludselig, hvis det er den vej vinden blæser. (Interview med skoleleder, heldagsskole b)*

På den måde finder lederen det nødvendigt at spille på to heste i sin strategi for at sikre søgning til skolen; dels skal skolen *brandes* på at være heldagsskole, og dels på at være den lokale folkeskole. Skolen skal kunne klare sig i forhold til søgningen fra lokalområdet børn, hvis heldagsskoleformen falder væk – fordi skolen ikke kan klare sig, hvis forældrene flytter deres børn. Igen overvejer lederen, om man ikke vil få en advarsel, hvis vinden pludselig blæser den vej, at heldagsskoleformen vil blive afskaffet.

Alt i alt er det værd at bemærke, hvordan det synes vigtigt for lederne at tage bestik af, hvilke 'politiske vinde' der blæser, og hvordan de f.eks. overvejer, at der må

være opbakning til skolen, så længe man ikke har lukket den, samt tænker at 'mon ikke der kommer en advarsel', hvis en afskaffelse af heldagsskolekonceptet er på vej. Dertil kommer en bekymring for, om kommunerne vil stoppe ressourcerne til skolerne, der er dyrere i drift end andre skoler. Altså overvejer skolelederne på den ene side de landspolitiske vinde og tendenser og på den anden side de kommunale økonomier i forhold til, hvorvidt heldagsskoleformen kan fortsætte på deres skoler i fremtiden. På den anden side arbejder de på heldagsskolerne, som om de fortsætter – især den enes tilfælde dog i form af at spille på to heste, så skolen hele tiden har mere i baghånden end bare heldagsskoleformen, hvis det – f.eks. pga. manglende økonomisk støtte fra kommunen – skulle komme til at afskaffe heldagsskoleformen.

Det bliver tydeligt, at tankerne om heldagsskolernes midlertidighed kun er den ene side af skoleledernes måde at forholde sig til heldagsskolernes status på, når man ser på, hvordan skolelederne forholder sig til de børn, der går på skolen, og deres forældre. Modsat skoleledernes egen tvivl er det vigtigt for dem, at børn og forældre ikke overvejer, hvorvidt heldagsskoleformen fortsætter:

*Jeg tænker, vi har jo ikke fortalt at det ikke er, at det holder op, fordi at det ville heller ikke give mening, fordi så ville vi få den modstand også. For os er det vigtigt bare at sige, at jamen det er den måde vi laver skole på her. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

På den måde søger lederen altså at få heldagsskoleformen til at fremstå som permanent over for forældre og børn. Den eksisterende modstand, der refereres til, kan være forældre og børns modstand imod den lange skoledag, som jeg kommer ind på i næste afsnit. Ligeledes fortæller den anden heldagsskoleleder, hvordan både personalet og børnene på skolen på interviewtidspunktet (efter knap fem skoleår) ikke længere skal vænne sig til heldagsskoleformen – og at det for både lederen selv og personalet er svært at forestille sig deres skole uden heldagsskoleformen:

*Altså jeg ville have svært nu ved overhovedet at forestille mig den her skole uden at den havde heldagsskolestatus. Og det tror jeg ikke, altså du kan ikke finde en lærer her mere, eller en pædagog, der vil sige 'ej, kunne vi bare gå tilbage til det gamle'. Det tror jeg ikke på at du kan. [...] Og man kan sige, da man indførte heldagsskolerne var det jo faktisk også for at få de skoler som egentlig, de var jo i nogle negative spiraler. Som hvor man også kan sige, og havde nogen rygter, nogle omdømmer som var svære. Og det var jo derfor man godt ville prøve at gøre noget andet. Så man kan sige, børnene skulle vænne sig til det dengang. I dag er der ikke nogen der snakker om at de skal vænne sig til det. Altså i dag tror jeg egentlig det bare skaber den*

*større helhed i børnenes liv som vi egentlig også har ønsket med det.*  
(Interview med skoleleder, heldagsskole b)

Dette er interessant at sammenholde med det interview med en lærer, jeg foretog et par år forinden dvs. tidligere i heldagsskolernes forløb. Denne lærer anlagde en mere kritisk vinkel, måske fordi der på det tidspunkt stadig var tale om, at børnene 'skulle vænne sig til det' for at bruge formuleringen fra skolelederen ovenfor. Hun fortæller om, hvordan man har planlagt at lave værksteder for børnene om eftermiddagen i stedet for egentlig undervisning, som der hidtil har været de fleste dage:

*Jeg håber det bliver godt, men nu skal vi jo lige finde ud af det. Jeg håber, at, at det giver dem lysten til at tro på at, at det ikke helt er så hårdt. Sidste år havde vi jo undervisning helt ud til kvart i fire, det har vi jo haft fra første klasse. Det var hårdt, og de har grædt. De holdt så med tiden op med at græde, men det betød ikke at de ikke var trætte, altså de kunne næsten ikke holde sig vågne vel. Men selvfølgelig, som man også siger i medierne, det snakker de jo ikke ret meget om, så nu har de jo vænnet sig til det. Men børnene er ligeså trætte, men de har fundet ud af, at det hjælper ikke at græde.* (Interview med lærer på heldagsskole)

Læreren rejser således spørgsmålet, hvad det betyder, at børnene 'har vænnet sig til' heldagsskoleformen med den lange skoledag. Hun mener, at børnene er lige så trætte som før, men at de har fundet ud af, at det ikke hjælper at protestere (græde). Dog håber læreren også på, at heldagsskolen bliver bedre for børnene. I dette tilfælde går hendes forhåbninger på flere værkstedsaktiviteter frem for egentlig undervisning. På den måde synes læreren, trods sin kritiske vinkel, også at acceptere heldagsskoleformen som et fortsat vilkår og ikke blot en midlertidig ordning.

### **Lighed hvornår?**

Både etniske minoritetsbørn, der henvises til andre skoler på baggrund af sprogtest, og børn på heldagsskoler oplever en særbehandling, hvor der gribes ind i visse rettigheder, som andre børn har. Formålet med denne særbehandling er overordnet set at opnå øget lighed, især i form af bedre skoleresultater. Temaet for dette afsnit er det tidslige forhold mellem den særbehandling, børnene oplever 'her og nu' i deres hverdag – og som de i princippet kan opleve gennem hele deres skoletid – og det fremtidige mål om lighed. I det omfang særbehandlingen er legitimeret ud fra målet om lighed, er det interessant, hvornår det kan antages, at ligheden opnås. Hultqvist (2004) påpeger, hvordan fremtiden bruges som pædagogisk styringsmekanisme, der



muliggør styring af mennesker i retning af de forestillinger, der aktuelt tilskrives fremtiden. I pædagogisk praksis og forskning er fremtid således ikke et tidsbegreb men snarere en teknologi til styring af sandsynlighed (ibid.: 168). Denne pointe er relevant i forhold til særbehandlingsformer, der i høj grad er begrundet ud fra en fremtidigt og ideel forestilling om lighed.

Det tidlige forhold mellem nutid og fremtid i heldagsskole- og spredningspolitikken kan endvidere relateres til den del af den pædagogiske debat i Danmark, der mere generelt handler om 'det gode børneliv her og nu' versus 'målstyring' med henblik på fremtidige resultater. Meget forenklet er der tale om to temaer i debatten, hvor det ene står for at børn bør leve i nuet, fri leg uden ydre målstyring osv., mens det andet står for en øget målrettethed mod faglige og evt. andre resultater, der ses som målet med f.eks. et barns tid i daginstitution eller skolegang. Jf. diskussioner om det komplekse forhold mellem frihed og styring, der f.eks. fremgår af tiltag som læreplaner og andre nye styringsteknologier (Gulløv 2006; Moos (red.) 2007; Plum 2010).

Mens modsætningen mellem frihed og styring kan ses som forenklet, fordi pædagogik grundlæggende indebærer at styre, er der imidlertid tydelige tegn på, at både heldagsskoler og spredning som særlige tiltag i høj grad kan associeres med den ene pol i modsætningen, nemlig den der handler om målrettethed imod faglige præstationer. Spørgsmålet om 'det gode børneliv her og nu' synes i materialet om heldagsskoler og spredning dermed klart nedtonet til fordel for de mere langsigtede målsætninger om faglige præstationer og dermed øget lighed. Dermed ikke være sagt, at de mange aktører, der er involveret i de her behandlede særbehandlingspolitikker, ikke også ønsker at prioritere, at børnene har et godt børneliv. Jeg vil blot påpege, at de langsigtede mål generelt fylder mere i omtalen af hhv. spredning og heldagsskoler. Måske kan det hænge sammen med disse tiltags status som netop særbehandlingstiltag, at målene med dem synes umiddelbart vigtigere end det daglige, nutidige indhold.

Hermed synes spredning og heldagsskoler som særlige tiltag rettet mod etniske minoritetsbørn også på dette punkt at sætte nogle af samtidens centrale pædagogiske tendenser på spidsen. I det følgende vil jeg komme med eksempler på, hvordan de langsigtede mål og ikke mindst det langsigtede aspekt i sig selv omtales.

Således omtales det i Århus Kommunes byrådsindstilling fra 2005 (angående kommunens indførelse af både spredning og heldagsskoler) at målet 'på sigt' er at forbedre tosprogede børn og unges uddannelsesmuligheder:

I udkast til principper for Århus Kommunes nye integrationspolitik er der et særligt fokus på beskæftigelse og uddannelse. Nærværende byrådsindstilling understøtter dette indsatsområde, da den bl.a. skal medvirke til på sigt at forbedre uddannelsesmulighederne for tosprogede børn og unge. (Århus Kommune 2005: 18)

Ligesom det i samme byrådsindstilling understreges, at de nye særbehandlingstiltag (hvor heldagsskolerne indgår som en del af magnetskolekonceptet, da de på det tidspunkt tre heldagsskoler i forvejen var defineret som magnetskoler) ikke kan forventes at vise resultater, faglige eller sproglige, før efter flere år, ideelt set et helt skoleforløb, og derfor ikke kan evalueres i f.eks. 2007:

Det må forventes, at faglige og sproglige effekter af såvel magnetskolekonceptet som anvendelsen af L 594 først kan måles, når en gruppe elever har modtaget et af disse tilbud som minimum 4-7 år og ideelt set gennem et fuldt skoleforløb. Disse parametre vil derfor ikke indgå i 2007-evalueringen men vil indgå i den større evalueringsmodel [...] når såvel magnetskolekonceptet som anvendelsen af L 594 har fungeret en årrække. (Ibid.: 15)

Århus Kommune foretog som før nævnt i 2009 en analyse af de foreløbige resultater i dansk som andetsprog for de elever, der havde været omfattet af kommunens spredningspolitik siden 2006. Analysen omfatter resultater for elever med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov i dansk, dvs. både elever, der er blevet henvist til andre skoler end distriktsskolen, elever, der er blevet på den lokale skole og endelig elever på heldagsskoler, hvor det er en del af kommunens politik, at der må være over 20 % elever med et særligt sprogstøttebehov i dansk som andetsprog. I denne analyse vurderes altså elevernes 'sproglige fremgang' efter to skoleår. Her skal jeg ikke gå ind i resultaterne, men fremhæve et andet aspekt af analysen, nemlig at der på den ene side vurderes resultater efter en kort periode, mens det på den anden side understreges, at resultaterne egentlig ikke bør vurderes før efter lang tid. Som en af hovedkonklusionerne på rapporten nævnes således:

**Over en tredjedel af eleverne har udviklet sig markant dansksprogligt i den toårige periode (se afsnit 2.1).** Sprogscreeningsresultaterne viser, at der er sket markant dansksproglig fremgang for 34,5 % af eleverne. Dette

vurderes af Videncenter for Integration at være et tilfredsstillende resultat, idet al sprogtilegnelse (såvel af modersmål som andetsprog) tager tid. (Århus Kommune 2009: 2, originalens fremhævelse)

Det fremhæves yderligere flere steder i analysen, at udvikling af børns niveau i dansk som andetsprog, der jo er formålet med spredning som særbehandling, tager tid:

Videncenter for Integration vurderer, at det er tilfredsstillende, at 34,5 % af den samlede børnegruppe har oplevet en markant dansksproglig fremgang i den toårige periode. Der findes ikke et sprogscreeningsbaseret sammenligningsgrundlag hverken lokalt i Århus eller på landsplan, hvorpå forventninger til dansksproglig udvikling hos elever med dansk som andetsprog kan baseres. Videncenterets vurdering bygger derfor på viden om sprogtilegnelse bredt set: *Al sprogtilegnelse (såvel af modersmål som andetsprog) tager tid, og tilegnelsen af ordforråd er en livslang proces for alle sprogbrugere.*<sup>35</sup> (Ibid.: 6, originalens fremhævelse)

Ifølge Århus Kommune er det altså bl.a. fordi, der ikke findes materiale at sammenligne med, at man bygger på den brede sprogvidenskabelige antagelse, at 'al sprogtilegnelse tager tid'. Det langsigtede perspektiv understreges tilmed af, at 'tilegnelsen af ordforråd ses som en livslang proces', en formulering der minder om det generaliserede begreb om livslang læring (jf. Kristensen 2001). Ligeledes fortsættes det senere i analysen, at:

Ovenstående understreger, at der er tale om et langt, sejt træk, når der er tale om udviklingen af et nuanceret andetsprog. Børnene har behov for kontakt over lang tid med dansksproglige miljøer og en pædagogik, som er målrettet dansksproglig udvikling på de forskellige alderstrin. (Ibid.: 10)

Dermed mener jeg, at det er tydeligt, at det mål, der legitimerer særbehandlingen, her i form af spredning, nemlig forbedringer i dansk som andetsprog, ses som et langsigtet mål, der i mange tilfælde først kan opnås efter et langt, sejt træk eller endog en livslang proces. Der kan hermed opstå et skisma mellem den nutidige særbehandling og en evt. forventning om resultater på kort sigt, som kan legitimere særbehandlingen, og det fremtidige mål, der i mange tilfælde først kan nås på længere sigt. Dette, mener jeg fremgår tydeligt af Århus Kommunes analyse af resultater af spredningspolitikken, der på den ene side fremhæver, at det er positivt, at et vist antal

---

<sup>35</sup> Endvidere henvises der til 'Thomas og Colliers store amerikanske undersøgelse fra 2002' der viser 'at det tager adskillige år for eleverne med engelsk som andetsprog at mindske denne kløft' mellem andetsproget og modersmålet (ibid.).

børn har opnået 'sproglig fremgang' efter få år, men samtidig understreger, at det mindre tilfredsstillende resultat for de øvrige børn ikke bør ses som negativt, idet sproglæring tager tid.

For heldagsskolernes vedkommende fremhæver flere evalueringer på en lignende måde, at det er nødvendigt at anlægge et lignende langsigtet perspektiv på de forbedringer, heldagsskolerne er sat i verden for at fremme. Holm skriver med henvisning til den første forsøgsperiode for heldagsskolerne i Vollsmose (2006-2009):

Ser man nærmere på skolernes forsøgsansøgninger er de grundlæggende motiveret i et ønske om at sikre bedre uddannelse og integration af elever i Vollsmose. Her er der tale om særdeles langsigtede mål, som tidligst vil manifestere sig mange år efter forsøgsperioden, og som ikke umiddelbart eller kun i meget begrænset omfang lader sig vurdere inden for rammerne af den treårige forsøgsperiode. (Holm 2009: 8)

På samme måde fremgår det af Rambølls evalueringsrapport om heldagsskolerne i Københavns Kommune, at det foreløbig kun giver begrænset mening at vurdere karakterer ved folkeskolens afgangsprøve for de elever, der har afsluttet deres skolegang på heldagsskolerne.

Det tager (lang) tid at forbedre elevernes faglige kompetencer. Heldagsskolerne har alle fungeret i et begrænset tidsrum, og i de fleste tilfælde er de stadig i gang med at lære at få det bedste ud af at være heldagsskoler. Det er derfor usikkert om det overhovedet er rimeligt at forvente målbare effekter på afgangsprøveniveau. (Rambøll 2011: 29)

Som det fremgår af rapporten, kan man antage, at effekten af heldagsskoleformen på afgangselevernes resultater er begrænset, idet skolen kun har været heldagsskole i de sidste år af elevernes skoletid. I denne sammenhæng er det dog mest vigtigt at fremhæve, at det ifølge rapporten 'tager (lang) tid' at forbedre elevernes kunnen, og at det åbenbart også tager relativt lang tid for skolerne at 'lære at få det bedste ud af at være heldagsskoler'. Igen er der tale om et langsigtet perspektiv på effekten og resultaterne af heldagsskolerne – et tiltag, der som særbehandlingsform griber ind i børns liv hver dag, hvilket er legitimeret ved samme forventning om bedre resultater og dermed større lighed for disse børn.

Der er tale om et skisma, der også illustreres af et interview med en lærer på en heldagsskole. Læreren taler flere gange om, at det tager længere tid for hendes elever at lære det, der forventes i skolen, og at vejen for dem dermed er længere end

for andre børn, der har dansk som modersmål. Hun taler om, at det er tidskrævende at undervise de tosprogede elever på heldagsskolen, fordi ord og begreber skal forklares meget grundlæggende.

*Så alting, og det er svært at lære dem, og glide over for meget ikke, altså hvis ikke de forstår for mange ting, så giver det ikke mening, man kan ikke sige de skal skøjte over halvfems procent og så få mening ud af de sidste ti procent vel. Så er man bare nødt til at bruge tiden på at lukke det op [...]. I starten blev jeg mere frustreret over det. Men det har jeg så lært mig, at vi når det vi når, her. Men jeg kommer aldrig til at synes det er fair, at de skal måles på de samme parametre som almindelige danske børn, der har dansk derhjemme, der folder det ud, der bruger det, og er nysgerrige ind i deres modersmål, ikke. Fordi, når vi skal lære det teoretisk her, så tager det længere tid. (Interview med lærer på heldagsskole)*

Læreren oplever, at det kræver mere tid at undervise de tosprogede børn. Det bemærkelsesværdige i denne sammenhæng er, at hun derfor mener, at det er uretfærdigt, at elever som hendes skal vurderes på samme parametre som børn, der har dansk som modersmål. Det er interessant, fordi læreren er lærer på en heldagsskole, hvor der netop er afsat mere tid til at undervise børnene qua den forlængede skoledag. Selvom der er en forlænget skoledag mener læreren, at hun må holde sig til, at 'vi når det, vi når' på elevernes vegne. Dette ligger i forlængelse af de ovennævnte markeringer af, at det ikke nødvendigvis kan forventes, at særbehandling i form af spredning og heldagsskoler medfører lige resultater for de involverede børn – det er et langsigtet mål, man åbenbart kun kan gøre sig forhåbninger om.

## 6. Særbehandling og stedets betydning

I dette kapitel ser jeg på, hvordan spredning og heldagsskoler gør forskel i forhold til betydninger af og begrundelser ud fra sted. Særbehandlingsformer kan f.eks. være begrundet ud fra sted idet de kan medvirke til at flytte børn til et sted, hvor det er bedre for dem at være end de steder, hvor de ellers ville have været. Det betyder samtidig, at heldagsskoler og spredning som særbehandling gør en forskel på den måde, at de indebærer at flytte børn til andre steder. Dette gælder ikke kun, at børn køres i bus fra et område til et andet, men er også relevant for heldagsskoler. I det følgende vil jeg analysere, hvordan området får betydning for særbehandling, idet både spredning og heldagsskoler er begrundet ud fra etniske minoritetsbørns geografiske områder. Dette ses i sammenhæng med en traditionel forståelse af folkeskolen som lokal skole og samtidig som mødested for børn med forskellige baggrunde. Hhv. heldagsskoler og spredning kan ses som udtryk for hver side af denne opfattelse. Således vil jeg vise, hvordan spredning italesættes som kulturmøde hen over geografiske afstande, og diskuterer herunder, hvordan bussen gør forskel som et 'sted på vej' for børn. Dernæst viser jeg, hvordan heldagsskoler italesættes som 'lokalområdets skole', samt hvordan de gør en forskel i og med, at børn placeres i et voksendefineret skolerum hele dagen. Endelig påpeger jeg, hvordan både heldagsskoler og spredning bygger på, at etniske minoritetsbørn bør tilbringe en fastlagt del af deres dag på et andet sted end hjemmet og gaden.

### Områdets betydning

Både heldagsskoler og spredning er i høj grad begrundet ud fra de geografiske områder, hvor de etniske minoritetsbørn, der er målgruppen for særbehandling, bor med deres familier, og som er præget af, at andelen af etniske minoritetsfamilier er høj sammenlignet med samfundet i øvrigt. Begrundelserne for at oprette heldagsskoler, som de fremgår af skolernes dispensationsansøgninger til Undervisningsministeriet, forholder sig næsten alle til det område, som skolerne ligger i, som præget af etniske minoritetsfamilier, socialt udsatte familier samt almene boliger.<sup>36</sup> Således lyder et par eksempler:

---

<sup>36</sup> Mens udtrykket socialt boligbyggeri ofte ses i offentlig debat – og f.eks. i omtaler af heldagsskoler – bruger jeg udtrykket almene boliger i henhold til Lov om almene boliger.

Selsmoseskolens skoledistrikt omfatter bl.a. Taastrupgård, som er et socialt boligbyggeri, der har en stor koncentration af flygtninge / indvandrere samt en stor grad af socialt belastede familier. Ud fra de udfordringer, som Taastrupgård som bydel giver, har Børne- og Ungdomsudvalget i Høje Taastrup Kommune foreslået og gennemført forskellige tiltag [...]. (Høje Taastrup Kommune 2006)

Det fremgår af ansøgningen, at heldagsskolen ligger i forlængelse af disse tiltag. På samme måde argumenterer Esbjerg Kommune ud fra, at området, hvor man har ønsket at oprette heldagsskole, er kendt for sociale problemer:

Bakkeskolen i Esbjerg ligger i et område, der er kendt for sin store koncentration af flygtninge / indvandrere samt socialt boligbyggeri med socialt belastede familier. Ud fra de specielle udfordringer som Bakkeskolen har, har Børn & Familieudvalget i Esbjerg Kommune drøftet mulighederne for en forbedret indsats for elevernes skolegang på Bakkeskolen. (Esbjerg Kommune 2009)

I Københavns Kommune begrundes ønsket om heldagsskoler ud fra, at skoler har 'kommunens udsatte byområder som grunddistrikt' (Dispensationsansøgninger, Københavns Kommune, hhv. 2007 og 2008), og i Århus begrundes det med, at forhold i skoledistrikterne, bl.a. 'socioøkonomiske', medfører at " hovedparten af børnene har et ikke uvæsentligt behov for undervisning i dansk som andetsprog" (Dispensationsansøgning, Århus Kommune, 2005). Ligeledes udtalte en skoleleder om baggrunden for, at vedkommendes skole blev omdannet til heldagsskole:

*Og erfaringerne og oplevelsen var at rigtig mange børn gik enten hjem og så fjernsyn eller gik hjem og påtog sig et ansvar som de i princippet ikke var store nok til at påtage sig. Fordi at forældrene generelt og generaliseret, hvilket jeg ikke er vild med, men alligevel, er forholdsvis svage i området ikke? Så der var behov for at skabe en kvalificeret dag til børnene. Jeg tænker, at her gør [...] heldagsskoletænkningen en forskel i det, at vi skal skabe struktur i børnenes liv (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Skolelederens udtalelse er i overensstemmelse med de nævnte begrundelser ud fra sted, idet det fremhæves, at heldagsskolen er hensigtsmæssig fordi den ligger i et 'område, hvor forældrene er forholdsvis svage'. Dertil henvises til et mere specifikt aspekt af sted, nemlig børnenes hjem, hvor de i fritiden enten er henvist til at se fjernsyn eller er overansvarlige i familien. På den måde fremgår det, at hjemmet ikke er et godt sted at være for børnene i så mange timer, som det er muligt ved en

skoledag der slutter midt på dagen eller først på eftermiddagen. Dette aspekt af, at børnene skal 'væk fra hjemmet' vender jeg tilbage til sidst i kapitlet.

Jeg har her koncentreret mig om, hvordan heldagsskoler som særbehandlingstiltag er begrundet ud fra sted gennem en karakteristik af de områder, hvor heldagsskolerne er placeret. Selvom spredningspolitikken officielt er begrundet ud fra sproglige kriterier, er den i praksis også i høj grad forbundet med særbehandling i forhold til sted, idet den indebærer, at børn kan forhindres i at gå på deres lokale distriktsskole. Der er også henvisninger til karakteren af det område, børnene skal flyttes fra som f.eks. en skelnen mellem 'ghetto' og 'omverden' i en evaluering af Århus Kommunes spredningspolitik (Brøndum & Fliess 2010b), som jeg vender tilbage til nedenfor.

Kampmann (2006) taler om, hvordan geografiske områder tillægges en ny betydning i relation til migration, hvilket indebærer

[...] en vældig reaktualisering af den opmærksomhed, der rettes mod børns bolig- eller kvartersmæssige tilhørsforhold. Hele områder bliver ofte udpeget som i sig selv bestemmende for, hvordan man etablerer sin tilgang til disse børn. (Kampmann 2006: 117)

Om de områder, der i dag får særlig opmærksomhed, antages det, at de gør noget uhensigtsmæssigt ved børn, idet de er farlige, uordentlige og uciviliserede (ibid.). Den betydning, områderne tillægges, spiller sammen med et andet aspekt af sted qua befolkningens oprindelse i andre lande. Således bindes forklaringen på familiers og børns udsathed sammen med, at disse i virkeligheden ikke har et tilhørsforhold til dette sted, fordi de oprindeligt kommer et andet sted, hvortil de stadig har deres primære tilhørsforhold: "Identifikation og tilhørsforhold til et sted, en lokalitet eller et område – og mangel på samme – bliver således et fremherskende element i forståelsen af særlige problemer knyttet til bestemte grupper af børn." (Ibid.: 118). Endvidere peger Kampmann på, at en lignende opmærksomhed på lokalitetens betydning ikke tilfalder børn med etnisk majoritetsbaggrund.

I forlængelse heraf er det interessant, at spredning og heldagsskoler begge er begrundet ud fra antagelser om betydning af sted og lokalitet. Dermed kan den måde, hvorpå disse særbehandlingsformer relateres til sted og lokalitet ses som et tydeligt udtryk for den tendens, Kampmann peger på, og samtidig som endnu en understregning af forholdet mellem minoritet og majoritet, idet majoriteten også



angående lokalitetens betydning fremstår som 'det normale', hvilket bl.a. ses ved, at områdets og stedets betydning for majoritetens børn forekommer upåagtet i relation til særbehandlingsformerne. Således forekommer det ikke belyst i forbindelse med Århus Kommunes spredningspolitik, at modtagerskolerne er relativt forskellige i forhold til lokalitet. Det fremstår f.eks. underbelyst, hvorvidt der er forskel på, hvordan placeringen af etniske minoritetsbørn fungerer på modtagerskoler placeret i byens centrum (hvor skoledistrikternes boligmasse overvejende består af etagebyggeri herunder en del almennyttigt) sammenlignet med modtagerskoler, hvor boligmassen primært består af enfamiliehuse. Blandt de sidstnævnte er det endvidere tænkeligt, at der kan være forskelle på, om skolen er beliggende i en forstad til byen (som f.eks. Risskov) eller i en satellitby (som f.eks. Lystrup).<sup>37</sup>

I sammenligning med de skoler og skoledistrikter, der udpeges som problematiske, forekommer skoler med mange etniske majoritetsbørn således 'normale'. Herved kan det imidlertid overses, at også 'normale' folkeskoler er præget af en generel tendens til lokalisering og forskelliggørelse, der viser sig ved, at folkeskolernes indhold, undervisning og værdier bliver stadig mere heterogene og forskellige. Således gør den bredere samfundsmæssige tendens til individualisering (Beck 1997 (1986)) sig også gældende i folkeskolen i form af individualisering og kulturalisering af skolerne (Schmidt 1999b; Kristensen 2002). Her skal nævnes to centrale aspekter af denne udvikling. For det første en skolepolitisk og organisatorisk decentralisering og lokalisering af folkeskolen, der skal ses i sammenhæng med 1980'ernes og 1990'ernes modernisering af den offentlige sektor: styring gennem selvforvaltning, øget brugerindflydelse, samt administrativ decentralisering af store dele af den offentlige sektor (Kristensen 2002). Dertil kom idéen om "Folkeskolen som lokalt kulturcenter" (ibid.; Knudsen & Ravn 1989). Denne tendens har vist sig som en øget forekomst af lokal profilering af dels kommunale skolepolitikker og dels

---

<sup>37</sup> Et geografisk forhold påpeges f.eks. i denne udtalelse af en forælder til et barn, hvis distriktsskole modtager skolehenviste etniske minoritetsbørn. Forælderen påpeger at spredningspolitikken er 'smertefuld' for begge parter, både distriktets børn og "de nye, der skal ud af byen og se, hvordan alle "de rige svin" bor" (Brøndum & Fliess 2010a: 38; min kursivering). På den måde tematiseres geografi i modsætningen mellem børnene 'fra byen', der ifølge forælderen ser modtageskolens distrikt som præget af 'rige svin'. Det er interessant, at de henviste børn beskrives som 'fra byen' idet de områder, der afgiver børn til modtagerskoler, som f.eks. Gellerup, Hasle og Brabrand (jf. f.eks. Aarhus Kommune 2011) oftest betegnes som forstæder til Århus. På den måde er udtalelsen et eksempel på, hvordan geografiske forskelle kan tillægges forskellige betydninger i relation til særbehandling.

enkelte skoler<sup>38</sup> og handler også om markedsgørelse af skolerne – herunder at gøre skolen attraktiv for at tiltrække og fastholde elever, hvilket også kan ses i sammenhæng med indførelsen af mere frit skolevalg i 2005.

Således ses lokalisering ikke blot ved opmærksomhed på 'ghettodannelse' og problematisering af områder, som særbehandlingsformerne kan forbindes med, men også ved mere 'positive' forsøg på lokal profilering af bestemte skoler. Ved sidstnævnte bliver det tydeligt, at heller ikke 'majoritetens skoler' er ensartede eller normale. Samlet betyder begge tendenser dog en øget forskelliggørelse af folkeskolen og tendentielt et brud med enhedsskolen i betydningen en folkeskole, der udgør et ensartet tilbud landet over. Hvor sidstnævnte tendens til decentralisering og lokalisering ofte har været resultat af bevidste politikker på statsligt og kommunalt plan, er den forskelliggørelse af folkeskolen, der skyldes boligmæssig segregering, måske mindre tilsigtet. Ikke desto mindre spiller de to tendenser sammen i den nuværende kulturalisering og individualisering af folkeskolen, hvor skoler i stigende grad får særlige profiler og mere ensidig elevsammensætninger.

At en ensidig elevsammensætning fører problemer med sig, og hvordan disse kan afbødes, diskuteres som før nævnt bl.a. under overskriften kammeratskabseffekt. Denne effekt har dog nogle geografisk betingede udfordringer. Debattøren Lars Olsen taler i sin bog *Den sociale smeltedigel* (2009) netop for mere 'blandede skoler' og gennemgår, hvordan folkeskolen i Danmark historisk har fungeret som mødested for forskellige samfundsklasser og -grupper. Som eksempel nævner Olsen sin egen skolegang:

Jeg kommer fra en socialt mere blandet bydel, hvor miljøet på skolen spændte vidt: Fra arbejderfamilier til børn af funktionærer og folk med høje uddannelser. Og social blanding er trods alt det typiske for danske byområder. Ofte består en bydel af både etagebyggeri, rækkehuse og parcelhuse, veje med lejeboliger afløses af veje med ejerboliger. I sådanne områder bliver folkeskolen for alvor en smeltedigel, hvor mange forskellige

---

<sup>38</sup> Tidlige eksempler, der dengang fremstod nyskabende, er Billund Kommune, der i 1998 som den første i landet indførte en 'fælles pædagogisk grundholdning' med sit projekt om 'den røde tråd', hvor Howard Gardners teori om mangesidig intelligens skulle præge kommunens arbejde med børn fra nul til atten år (Peters 2001). Et projekt, der ligeledes vakte opsigt i slutningen af 90'erne og begyndelsen af 00'erne, var Gentofte Kommunes SKUB-projekt, der arbejdede med nytænkning og nyorganisering af skolerne pædagogisk og arkitektonisk, og ifølge hvilket hver skole og pasningsordning skulle udvikle sin egen 'unikke pædagogiske vision og praksis' med det mål at 'udvikle det bedste skolevæsen' (www.skub.dk; sidst besøgt 25.06.12).

sociale og kulturelle miljøer tårner sammen på den lokale skole. (Olsen 2009: 105)

I bogen uddyber Olsen ligeledes lokalområdet betydning som f.eks., at børn kan have deres kammerater tæt på og lege på vejen en sommeraften. I socialt blandede boligområder er overvejelser om skolen som social smeltedigel relevante. Med den boligbaserede segregering, der præger nogle by- og forstadsområder, opstår der imidlertid et paradoks i forhold til, om skolen skal være social smeltedigel, eller om det er vigtigere at bibeholde det lokale aspekt. I det følgende vil jeg først gennemgå, hvordan spredningspolitikken svarer til den ene side af dette paradoks netop ved at ville samle børn med forskellige baggrunde hen over den geografiske afstand og dernæst, hvordan heldagsskolen svarer til den anden side, idet den søger at udnytte den lokale beliggenhed til sin fordel på bekostning af det socialt blandede.

### **Spredning: kulturmøde på tværs af geografiske afstande**

Spredningspolitikken er, foruden det specifikt sproglige formål, begrundet ud fra, at børn med forskellige baggrunde skal møde hinanden. Men, som jeg har været inde på, bygger dette dog på en vurdering af de etniske minoritetsbørns boligområde som problematisk sammenlignet til modtageskolens område. Jeg vil fremhæve to måder, hvorpå spredningspolitikken flytning af børn fra et geografisk sted til et andet, som det finder sted i Århus Kommune, gør en forskel i børns liv. Dels har selve afstanden betydning for børns hverdagsliv og aktiviteter mm., og dels har måden, hvorpå afstanden mellem skole og hjem tilbagelægges, dvs. den kommunale bustransport, betydning i sig selv. For det første beskrives effekten af Århus Kommunes flytning af børn i evalueringen af politikken således:

”Klassen” som gruppe inkluderer [...] de henviste børn og bidrager på den baggrund til en nedbrydelse af et parallelsamfund mellem ghetto og omverden. I skolen – og i SFO-tiden – leger de henviste børn typisk med distriktets børn, og dermed indgår begge parter i et kulturmøde og opbygger relationer mellem børn med anden etnisk baggrund og etnisk danske børn, som de ellers ikke ville have gjort. (Brøndum & Fliess 2010b: 4)

I denne formulering henvises først til det førnævnte forhold mellem de etniske minoritetsbørns lokalområde ’ghettoen’ og majoritetens normale område ’omverdenen’. Med formuleringen om, at der opstår relationer, som ellers ikke ville forekomme, kan politikken tolkes som en succes set i forhold til idealet om

folkeskolen som 'smeltedigel'. Dog fremgår det også, at succesen bygger på, at børnene leger sammen i skolen og SFOen. Børnene er her placeret i en institutionel ramme og på et fysisk sted, som de ikke kan forlade – de er så at sige nødt til at forholde sig til hinanden.

Når det kommer til fritiden – tiden efter SFO-tiden – ser det ifølge samme evaluering noget anderledes ud. Her betyder afstand og geografisk placering noget, og faktisk handler en del af 'opmærksomhedspunkterne' i rapporten om sted og geografiske afstande. Den største udfordring er ifølge rapporten busturene fra elevernes lokalområde til modtageskolen og retur. Transporten er som nævnt det andet punkt, jeg fokuserer på. Men også spørgsmålet om elevernes venskaber er blandt de geografisk betingede opmærksomhedspunkter:

Analysen af legerelationer dokumenterer et opmærksomhedspunkt i at få etableret en "bedste ven"-relation mellem henviste børn og distriktets børn. Elevinterview har flere gange vist, at distriktets børn ofte har en "bedste ven" i klassen, som bor tæt ved og/eller i mange tilfælde også har gået i samme dagtilbud. På samme måde har de henviste elever en "bedste ven" fra dagtilbuddet og tæt ved hjemmet, som der ikke kan leges med i skoletiden. (Brøndum & Fliess 2010b: 4)

I det hele taget er det ifølge evalueringsrapporten sjældent, at de henviste børn i fritiden har legeaftaler med børn, der bor i skoledistriktet. Det skyldes 'transportmæssige og geografiske udfordringer' dels pga. den fysiske afstand mellem skole og hjem, og dels fordi en del af forældrene til henviste børn ikke har bil (Brøndum & Fliess 2010a: 20). Endvidere deltager kun et fåtal af de henviste børn i fritidsaktiviteter (som f.eks. sport) i modtageskolens nærområde på linje med de lokalt boende skolekammerater (ibid.)

Dette kan relateres til en skelnen mellem sammenhænge, hvor børnene er placeret et fast sted, hvor de er nødt til at interagere med andre børn (som f.eks. skolen) og fritidssammenhænge, der er kendetegnet ved frie valg og mere variation. Zeiher (2001) taler om 'insularization' af børns hverdagsliv. Hvor der traditionelt var passende steder for alle børns aktiviteter nær deres hjem, er tendensen i dag, at steder rettet mod børns aktiviteter er fordelt over det urbane landskab, og ofte er børn afhængige af voksne (forældre) til at transportere sig imellem disse 'øer'. Denne udvikling betyder også en partikularisering af sociale relationer, idet disse i høj grad bliver valgfrie modsat i den traditionelle lokale sammenhæng, hvor alle var tvunget til at forholde sig til alle. Således er børns fritidsliv under insulariserede betingelser

baseret på mobilitet, tidsmæssig planlægning og frie valg af kammerater (ibid.). For de skolehenviste børn er livet på en vis måde også præget af insularization – dog er det her ikke forældrene, der fragter børnene til og fra afgrænsede aktiviteter, men den særlige bus, der transporterer børnene til steder og på tidspunkter, der er fastlagt af kommunen. Dermed kan spredningspolitikken ses som en radikaliseret version af tendensen til insularization, idet børnene her bevæger sig mellem to primære 'øer' i form af hjem/lokalområde og skole. De involverede børn er tvunget til at være på begge steder, og forbindelsen fra sted til sted er tillige obligatorisk/fastlagt.<sup>39</sup>

Endvidere gør spredningspolitikken og den tilhørende bustransport en anden forskel for børns 'steder'. Rasmussen (2004) og Carstensen (2006) beskriver børns 'ruter' i deres kvarterer bl.a. i 'den institutionaliserede trekant' mellem hjem, skole og fritidsinstitution. Bl.a. beskriver Carstensen (ibid.), hvordan skolebørns daglige ture eller 'ruter' mellem hjem, skole og fritidsinstitution viser sig som 'børnestrøg' i kvarteret. Ruterne er på forhånd fastlagt af forældre og institutionspersonale, men børnene foretager små variationer (ibid.: 75f). Børnene får herved mulighed for at danne deres eget forhold til byrummet – at indtage det som 'børns egne steder' modsat steder for børn, som voksne har udtænkt og organiseret (jf. Rasmussen (red.). 2006).

Sådanne muligheder er altså en typisk del af dagligdagen for børn i by- og forstadsområder, der går på den lokale skole. Her gør spredningspolitikken en forskel for de henviste børn. Mens det ofte er omtalt, at busturen til og fra skole kan indebære ubehagelige oplevelser såsom uro og konflikter mellem børnene, er det i mindre grad belyst, at busruten træder i stedet for børnenes egne ruter i kvarteret. Således er det en konsekvens af særbehandlingspolitikken, at de henviste børn ikke er en del af kvarterets børnestrøg og ikke har mulighed for at få del i den selvstændighed, der kan ligge i selv at tilbagelægge skolevejen og her indtage 'egne steder'.

Børnene i Carstensens undersøgelse "sætter pris på at være "på vej" til og fra hverdagens øer" (Carstensen 2006: 87). Dermed er børnenes ruter ikke blot funktionelle midler til at nå et mål, men også et mål i sig selv. Dette er i klar modsætning til spredningspolitikens bustransport, der i høj grad er funktionelt

---

<sup>39</sup> Endvidere kan man antage, at børns fritidsliv i 'udsatte' lokalområder præget af mange børn i hver bolig i højere grad tager form af et 'unified life space' (Zeihner 2001), hvor børnene f.eks. leger udenørs uden forudgående planlægning og organisering. Denne selvstændige brug af lokalområdet vurderes dog ofte som negativ, hvilket både spredning og heldagsskoler med deres tilskyndelse til hhv. krav om, at børnene tilbringer otte timer dagligt i skole/SFO eller heldagsskole, netop kan ses som et udtryk for.

begrundet. Samtidig kan pointen om ruten som mål i sig selv belyse, hvorfor bustransporten fungerer så dårligt. At dette er tilfældet hævdes ikke blot af kritikere af spredningspolitikken, men fremgår også af evalueringen af kommunens politik (Brøndum & Fliess 2010a). Ligeledes forbinder en embedsmand i kommunen bussen med et legitimeringsdilemma på følgende måde:

*Vi har, de steder hvor der er behov for det, der har vi lavet om på ordningen således at en skole og et busselskab kan sætte medhjælp på bussen. Det var ikke med i første ombæring. Vi har lavet forskellige andre tiltag i forhold til at lave aktiviteter undervejs, lige fra højtlesning til alt muligt andet, for også at gøre noget. Fordi det er jo spildtid. Altså alt andet lige, så er bustransporten jo i virkeligheden ikke særlig hensigtsmæssig. Men hvis du skal vælge mellem at sige, jamen... er alternativet bedre? Nej. Det er ikke bedre. Så okay, så er der nogle ulemper, det må vi gøre så godt som muligt. (Interview med embedsmand)*

Bussen som 'et sted på vej' får ikke positive omtaler i mit materiale om spredning.<sup>40</sup> Der forekommer ikke beskrivelser af, at børnene har mulighed for at tilegne sig rummet på en konstruktiv måde, som det f.eks. er tilfældet for børn, der selv går fra hjem til skole. Hvis noget skal ændres i bussen, skal der en voksen med til at underholde og/eller løse konflikter. Bussen ses ikke som et mål men som et nødvendigt middel, der dog ikke altid er ønskværdigt. Dette minder i betragtelig grad om, hvordan spredningspolitikken som helhed ofte beskrives, nemlig som et nødvendigt middel, der ikke i sig selv er ønskværdigt, men som retfærdiggøres af udsigten til at nå et sagligt formål. Dette dilemma fremgår af embedsmandens refleksion og afvejning af, om der er et bedre alternativ til bustransport – som på den måde kan ses som et dilemma omkring spredningspolitikken som helhed.

### **Heldagsskoler: den lokale skole**

Heldagsskoler er med deres lokalt boende elevgruppe udtryk for det andet aspekt af, hvad der traditionelt kendetegner folkeskolen, nemlig at være den lokale skole. Mens heldagsskolerne ikke lever op til idealet om 'lokal smeltedigel', søger de til gengæld

---

<sup>40</sup> Kofoed et al. (2010: 39) har påpeget, hvordan busserne i Københavnermodellen ses på en anden måde end f.eks. busser til skovbørnehaver, der er forbundet med kvalitetsbevidsthed og forældreengagement. Når busture til og fra skovbørnehaver skal 'sælges' til forældrene tales der også om, at børnene slapper af, fordøjer dagens indtryk, osv. Omvendt med busserne til modtagerskolerne, som i bedste fald omtales som spildtid og i værste fald som en decideret negativ oplevelse for børnene. Eksemplet med skovbørnehaver, der ofte er et positivt tilvalg fra forældreside, peger på, at den uattraktive bustransport i Århus måske kan hænge sammen med en mangel på frit valg.

at profilere sig på at være lokalområdets skole, hvilket også kan ses som en særligt 'dansk' måde at lave skole på:

*[...] heldagsskole eller ej, jeg er meget fortalende for at børn går i deres lokale distriktsskole. Det er altså den måde, vi laver skole på i Danmark og altid har gjort det. Og hvor jeg tænker, jamen der er sikkert noget bosætning, som jeg slet ikke er herre over og sådan noget, men det må der være nogle andre der tager sig af. Som udgangspunkt er min grundfilosofi at børn skal kunne gå i skole.*

(Interview med skoleleder, heldagsskole b)

Skolelederen mener ligeledes, at det er vigtigt for integrationen i Danmark, at man kan identificere sig med det lokalområde, hvor man bor, og at en lokalt beliggende skole kan medvirke til denne proces. Trods skolens elevsammensætning med et stort flertal af etniske minoritetsbørn italesættes skolen således som særligt dansk, idet den fungerer som lokalområdets skole. Dette svarer bl.a. til idealet om folkeskolen som lokalt kulturcenter, som jeg var inde på ovenfor.

En anden skoleleder fortæller, at skolens geografiske nærhed til elevernes bopæle er en særlig fordel i arbejdet med netop disse elever og familier:

*Vi har jo forældre, der bor lige herovre, altså tohundrede meter væk fra skolen. De har firehundrede meter over i de daginstitutioner, der ligger herhene. De synes de ligger for langt væk. At de kan næsten ikke magte at gå over med deres børn i daginstitutioner, ikke også. Og hvis man har det sådan, så skal man altså ikke have sit barn til at gå i skole langt væk fra, hvor man bor.* (Interview med skoleleder for heldagsskole a)

Således fortæller de heldagsskoler, jeg har besøgt, om flere fordele ved at være den lokale skole. Dels er det muligt at samarbejde med lokalområdets aktører lige fra idrætsklubber og foreninger til politi med mere for at skabe de bedst mulige vilkår for skolens børn. Dels er det lettere at inddrage familierne til eleverne, fordi skolen ligger så tæt på. Skolerne oplever f.eks., at nogle forældre kommer til skolen, som den offentlige institution, der ligger tættest på deres hjem, og søger hjælp til at læse breve fra kommunen, og sådanne opgaver søger skolerne at prioritere. Ligeledes har den geografiske nærhed betydning for de sociale arrangementer, jeg var inde på i forrige kapitel, f.eks. velbesøgte eftermiddage med kaffe og kage for forældrene. Skolerne ønsker i endnu højere grad at åbne sig mod lokalområdet, f.eks. så forældre og andre kan bruge faglokalerne.

Altså lever heldagsskolerne ikke op til idealet om en bred elevsammensætning men ønsker til gengæld at udnytte skolernes lokale beliggenhed bedst muligt, hvilket svarer til idéen om folkeskolen som lokalt kulturcenter. På den måde kan de på én gang profilere sig som særligt 'danske', idet danske folkeskoler er lokale skoler, og udforme tilbud, der er målrettet en elev- og forældregruppe, hvor flertallet har etnisk minoritetsbaggrund og/eller er socialt udsatte.

Det skal tilføjes, at heldagsskolen som særbehandlingsform kan gøre en forskel i form af de rum, skolerne tilbyder som steder for børn. Den heldagsskole, hvor jeg foretog observationer, havde på tidspunktet for feltstudiet stort set ikke ændret på den rumlige indretning set i forhold til, før skolen fik udvidet sin skoledag. Bygningernes traditionelle indretning som skole var videreført rumligt og materielt med klasselokaler og skolegård, mens det nærliggende fritidshjem, der nu var lukket ned, stod tomt og ikke blev brugt til daglig. Der forekom at være en høj grad af voksenetablerede og -definerede steder for børn, mens der var en del begrænsninger for, hvorledes børnene selv kunne definere deres steder (for denne skelnen se Kampmann 2006: 110f). Eksempelvis måtte børnene i pauserne kun være i skolegården, der var indrettet med asfalteret boldbane i den ene ende og et mindre klatrestativ i den anden ende (samt adgang til toiletter hvor ophold var forbudt, hvilket eleverne dog udfordrede) eller i to klasselokaler, der var indrettet til tegne- og læseaktiviteter ('Billedværksted' hhv. 'Stillerum').<sup>41</sup> Dette er ikke usædvanligt for skoler, men for heldagsskolen gør det en forskel, idet børnene tilbringer hele deres dag i den typiske skolebygning, undtagen når de er på voksenorganiserede udflugter. Børnene på denne heldagsskole havde således ikke adgang til det mere 'hjemlige', som fritidshjemmet eller selve hjemmet almindeligvis tilbyder børn om eftermiddagen. Mht. udeområder svarede skolegårdens indretning dvs. asfalteret, med mål til boldspil og enkle legeredskaber til 'de allerfleste skolegårde' (Rasmussen 2006: 23), hvilket er i modsætning til udeområdet på fritidsinstitutioner, der typisk er mere varierede end skolegårdene bl.a. med 'masser af mobilt legetøj' og nogle gange dyr eller bålplads (ibid.: 27).

Mens det rumligt hjemlige fritidshjem, der oprindeligt var en hjem-erstatning (Beknes 2006) tendentielt erstattes af den rumligt mere skoleagtige SFO, hvor en del

---

<sup>41</sup> Da en lærer fortalte mig om disse muligheder tilføjede hun, at der også snart ville blive oprettet et 'matematikværksted', hvortil en elev kommenterede "*der tror jeg ikke eleverne ville gå ind*" (feltnoter).



af rummene til børn ofte fungerer som klasselokaler i skoletiden, erstattes disse altså for heldagsskolens vedkommende med skolens rum hele dagen (undtagen ved udflugter). Kampmann (2006: 111) beskriver en tendentiell fordobling af institutionsrummets funktionalitet, idet rummets offentlige kvaliteter fastholdes samtidig med, at der fokuseres mere på, at institutioner skal kunne rumme det private. Heldagsskolerne kan ses som en radikalisering af den ene side af denne tendens, idet de qua skoler særligt indebærer institutionaliserede, voksenetablerede og -definerede rum frem for rum, der i højere grad kan fungere som børns steder.<sup>42</sup>

### **Et andet sted end hjemmet og gaden**

Som jeg har vist, legitimeres begge særbehandlingspolitikker ud fra stedets og områdets betydning. Spredningspolitikken bygger bl.a. på, at det vil være godt for etniske minoritetsbørn at komme væk fra 'udsatte boligområder' pga. problematiske træk ved disse. Heldagsskoler bygger derimod på, at det er godt for børnene at gå i skole i lokalområdet. Dels fordi det antages at være et alment og dansk princip, at 'børn skal kunne gå i skole' og dels på præcis den samme problematisering af det 'udsatte' lokalområde med 'svage' familier, som spredningspolitikken henviser til. For heldagsskolerne bliver det blot til, at den lokale skole er en fordel, fordi forældrene er 'svage' og derfor ikke magter at flytte sig, samt muligheden for samarbejde med nærpolti mm.<sup>43</sup>

Begge politikker bygger endvidere på, at de børn, der er i målgruppen, vil have bedst af at tilbringe deres dag (på omkring otte timer) et andet sted end hjemmet og gaden, hvorved jeg forstår at være udendørs i lokalområdet. Eksempelvis påpeger en skoleleder som nævnt, at området er præget af mange børn og få voksne, og at 'børn opdrager børn' (interview med skoleleder for heldagsskole a). En lærer fortalte mig, at heldagsskolen er bedre for børnene end at være hjemme, hvor de 'sidder i deres seng og ser tv' (lærerudtalelse, feltnoter). En anden lærer udtalte, at børnene i området er nødt til at lege udenfor i mange timer, da deres traumatiserede forældre ikke magter at have dem hjemme i lejligheden (interview med lærer på heldagsskole).

---

<sup>42</sup> Mine observationer om konkret indretning og brug af rum gælder kun én skole, men betragtningen om heldagsskolen som voksendefineret rum er generel, da heldagsskoler indebærer, at børn principielt tilbringer hele dagen i skolerummet som primært sted, hvorfra udflugter, sportsaktiviteter mm. kun udgør afbræk.

Yderligere en begrundelse er, som jeg citerede i kapitel 3, at 'uhensigtsmæssige grupperdannelser' skal undgås.<sup>44</sup>

Som jeg netop var inde på, kan heldagsskolerne særligt ses et udtryk for den ene, voksendefinerede side af institutionsrummets dobbelte funktionalitet. Svarende til denne tendens påpeger Gulløv (2006: 57f) et paradoks mellem vigtigheden af at anbringe børn i institutionelle sammenhænge og en stærk betoning af børns selvstændighed. På den ene side skaber voksne, ifølge Gulløv, steder for børn og skelner mellem rigtige og forkerte steder og måder at være på, men på den anden side underspilles denne myndighedsudøvelse. Særbehandlingsformerne er også her et eksempel på, at særligt den ene side af paradokset fremhæves nemlig, at der skal skabes 'rigtige' steder for etniske minoritetsbørn, og at etniske minoritetsbørn bør tilbringe hele deres dag i institutionelle sammenhænge. Den myndighedsudøvelse, der ligger heri, forekommer ikke synderligt underspillet: Spredningspolitikken fratager forældre og børn det frie skolevalg og dermed muligheden for at vælge den lokale skole; samtidig tilskyndes forældrene til at vælge SFO, hvilket betyder, at et større antal børn end ellers tilbringer hele deres otte timers dag et andet sted end hjemmet og boligområdet. Heldagsskolerne forekommer ligeledes tydelige omkring deres myndighedsudøvelse som samfundsinstitution, hvor det i høj grad er voksne, der strukturerer børns skoledag både tidsligt og rumligt. På den måde kan spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer, der gør forskel i tid og sted, ses i forlængelse af, men også som radikalt udtryk for, det Kampmann (2006: 109) med henvisning til Zeihers begreb om 'barndommens civilisering og tæmning' kalder en tendens til voldsom samfundsmæssiggørelse af børns hverdagsliv.

---

<sup>44</sup> En lignede retorik omkring, at fattige børn skal væk fra hjemmet og gaden, hvor de understimuleres, fandtes i begyndelsen af 1900-tallet. Olsen (2009) citerer f.eks. den socialdemokratiske skolemand H.C. Johannesen i *Den offentlige Byskoles Veje og Mål* (Socialdemokratiske Diskussionsklubber, 1906) for, hvordan fattige børn allerede ved skolestarten har dårlige forudsætninger for at lære, fordi de er overladt til sig selv, mens forældrene arbejder:

De mindre Børn må da overlades til lidt ældre Søskendes Omsorg eller anbringes på forskellig vis. Men i så godt som alle Tilfælde er de henviste til de små Stuer, hyppigt med Udsigt til en Bagård, til Trapper, Gårdspladsen og når det kommer højt Gaden. De ser intet og hører intet, der kan sætte Tanke og Fantasi i Svingning. Der er ingen, der kan åbne deres Øjne og Øren for, hvad der foregår omkring dem. [...] Alt dette giver trægt Sind og sløve Tanker for store og små. Mange Børn møder på Grund af den ved disse Forhold hidførte forsømte legemlige og åndelige Vækst ved Skolebegyndelsen med alt for få Forudsætninger for et virkeligt udbytte af Undervisningen. (Citeret fra Olsen 2009: 60)

## 7. Særbehandling og ansvar

### F O R O R D

Til indvandrere og flygtninge.

Hvis jeres børn skal klare sig i det danske samfund skal de lære dansk, ellers kan de heller ikke få en uddannelse.

Det danske samfund gør en stor indsats for, at jeres børn skal få lært dansk. Men ansvaret for, at børnene får lært dansk er først og fremmest forældrenes.

Læs derfor denne lille pjece med råd til forældrene om, hvad I kan gøre for at støtte jeres børn i at lære dansk.

Bertel Haarder

Illustrationen<sup>45</sup> stammer fra en pjece henvendt til forældre til tosprogede børn udgivet af Undervisningsministeriet i 1991. Den viser eksemplarisk, hvordan etniske minoritetsforældres ansvar kan forekomme uendeligt, idet det altid primært og i sidste ende vil være forældrenes ansvar, at deres børn lærer dansk. Dette blev altså allerede fremhævet i 1991, hvor forældreansvar generelt slet ikke var i fokus i samme grad, som det er kommet efter årtusindeskiftet. Således kan det aktuelle fokus på etniske minoritetsforældres ansvar ses i kontinuitet af en tematisering af ansvar, der længe har eksisteret, men som samtidig træder frem på nye måder i forbindelse med de nye

---

<sup>45</sup> Illustrationen er her lånt fra Thomsen 2004

særbehandlingsformer og i forbindelse med en aktuel og mere omfattende tendens til fokus på forældreansvar.

I dette kapitel vil jeg placere særbehandling af etniske minoritetsbørn i form af heldagsskoler og sprogtest i sammenhæng med den aktuelle tendens til et øget fokus på ansvar – primært forældreansvar, men relateret hertil er naturligvis også spørgsmål om, hvad der er børnenes ansvar, og hvad der er skolens eller samfundets ansvar. I den periode, hvor spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler blev vedtaget dvs. omkring midten og slutningen af 2000'erne, var der i Danmark en tendens til øget fokus på personligt ansvar, hvilket bl.a. ses i den daværende regerings politik. F.eks. nedsatte den daværende regering i 2007 ”Ministerudvalget for det personlige ansvar” og iværksatte i 2008 en bredt anlagt kampagne for det personlige ansvar, herunder hjemmesiden [www.mitansvar.dk](http://www.mitansvar.dk) (Jacobsen 2008; Knudsen 2008, 2010). I regeringsrapporten *Lige muligheder – Styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft* (Regeringen 2007) slås det fast, at der er mulighedslighed i Danmark, og at den ulighed, der faktisk eksisterer i samfundet, f.eks. hvad angår uddannelses- og indkomstniveau, skyldes utilstrækkelige personlige ressourcer:

Forskelle i livschancer grundlægges tidligt i barndommen blandt andet som følge af forskelle i hjemmebaggrund. Hvor forskelle i livschancer tidligere i høj grad handlede om manglende adgang til uddannelse for alle og meget ulige økonomiske betingelser, har forskelle i livschancer i dag andre årsager, herunder at mangel på personlige ressourcer og social kapital videreføres fra forældre til børn. Kernen i denne problemstilling er personlige ressourcer. Personlige ressourcer handler blandt andet om at kunne begå sig socialt, kommunikere med andre, træffe beslutninger og tage ansvar for sig selv og sin familie. (Regeringen 2007: 3)

En af de personlige ressourcer, der ses som kilde til øget lighed/ulighed, er altså ansvar hos de pågældende individer. Rapporten kan ses som udtryk for, at der er kommet større fokus på familien som kilde til ulighed end tidligere, og at forældrenes ansvar i den sammenhæng ses som afgørende: ”Hvis der skal sikres lige muligheder for alle børn og unge, er det vigtigt, at forældrenes ansvar fastholdes. De har ansvaret for børnenes liv.” (Regeringen 2007: 20). Et andet perspektiv på familien som kilde til ulighed kunne være at fokusere på samfundets muligheder for at gribe ind i familien for herigennem at ændre dens praksis i en retning, der kunne fremme ligheden. Diskussionen om forældreansvar er kompleks, fordi det på den ene side fra samfundets side fastholdes, at det er forældrenes eget ansvar at opføre sig på en måde,

så deres børn opnår større lighed; mens det på den anden side fremhæves, på hvilke specifikke måder forældrene skal tage ansvar. Så på den ene side er det familiens eget ansvar at fremme ligheden, og på den anden side griber samfundet ind i familien for at fremme ligheden. Dette forhold afspejles i ovennævnte rapport, der dels fremhæver familiens eget ansvar som afgørende og dels skitserer forskellige støttende tiltag, der skal sættes i gang for at hjælpe familier, hvis børn risikerer at vokse op med og til ulige vilkår. Den samme kompleksitet gælder de særbehandlingspolitikker, der studeres i denne afhandling.

Et fremtrædende aspekt ved det øgede fokus på forældreansvar er, at forældres egen vilje eller evt. manglende vilje til at tage ansvar fremhæves. Dette omtales bl.a. i regeringsgrundlaget fra 2005: ”Regeringen ønsker i stærkere grad at markere samfundets afstandtagen til de forældre, der mangler viljen til at leve op til deres forældreansvar.” (Regeringen (2005): *Nye mål. Regeringsgrundlag*.) Der er altså i højere grad blevet fokuseret på, at der antageligt findes en gruppe forældre, der ’kan, men ikke vil’ tage tilstrækkeligt ansvar for deres børn. Et konkret tiltag i denne retning er forældreoplysning (vedtaget 2006), der muliggør at trække familier i børnefamilieydelse, hvis de ikke lever op til bestemte krav f.eks. angående deres børns fravær i skolen. Målgruppen for forældreoplysning defineres som ”forældre, der er i stand til at varetage forældreansvaret, men ikke varetager det” (Rambøll Management 2007: 6).<sup>46</sup>

Hanne Knudsen (2010) har diagnosticeret tendensen til fokus på forældreansvar/ansvarliggørelse af familien inden for folkeskolen. Hun beskriver, hvordan grænsen mellem skole og familie fra ca. 2000 (men med ansatser i 1990’erne) er flyttet ind i familien, hvor der tidligere har været en mere tydelig opdeling og ansvarsfordeling mellem skole og familie. Ifølge Knudsen eksisterer denne tendens dog ikke kun som et brud, men også i kontinuitet, med andre historiske rationaler og diskurser om forholdet mellem familie og skole. Det betyder, at børns læringsrum ses som større og mere end skolen, og at når møder mellem skole og

---

<sup>46</sup> I dagbladet Information hhv. 21. maj og 6. juni 2008 blev en århusiansk families erfaringer med en kombination af forældreoplysning og spredning på baggrund af sprogtest omtalt. Familiens ældste børn, der var skolehenvist til en skole i et område præget af velhavende familier, udeblev ofte fra skolen angiveligt grundet familiens fattigdom f.eks. skam over billigt tøj og manglende mulighed for at deltage i aktiviteter. Familien blev via forældreoplysning trukket i børnefamilieydelse, da det ikke lykkedes forældrene at nedbringe børnenes fravær tilstrækkeligt. Jeg diskuterer denne case i forhold til rettigheder og lighed i Jacobsen 2008.

familie i dag finder sted, sker det i stigende grad med familiens bidrag til skolen som læringsrum som genstand og tema.

Jeg vil i det følgende diskutere, hvordan spredning og heldagsskoler kan ses i forhold til tendensen om øget fokus på forældreansvar dels generelt og dels inden for folkeskolen. Herunder er det interessant, om tendensen til øget ansvarliggørelse af forældre/familier kan ses i tydeliggjort eller radikaliseret form, når det angår etniske minoriteter. Med andre ord afspejler min tilgang i dette kapitel min tese om det pædagogiske felt som privilegeret felt for en diagnostisk tilgang til studier af samfundsmæssige og politiske tendenser, samt at sådanne tendenser kan fremtræde i en yderligere radikaliseret, tydeliggjort eller accentueret form inden for den del af det pædagogiske felt, der særligt handler om etniske minoritetsbørn, herunder ikke mindst særlige tiltag rettet mod etniske minoritetsbørn. Således fremtræder tendensen til fokus på det personlige ansvar i en særlig form inden for det pædagogiske felt i form af et øget fokus på forældreansvar, og jeg vil vise, hvordan de særbehandlingsformer, jeg studerer, på forskellige måder medfører særlige accentueringer af tendensen til fokus på forældreansvar. Altså vil jeg vise, hvordan denne tendens fremtræder på særlige måder i forbindelse med særbehandling af etniske minoritetsbørn.

Generelt kan det konstateres, at etniske minoriteter (ofte benævnt tosprogede) hyppigt nævnes som et særligt indsatsområde i forbindelse med forældreansvar – f.eks. er der adskillige eksempler herpå i den førnævnte rapport om 'lige muligheder' (Regeringen 2007). I en svensk sammenhæng har Dahlstedt (2007; 2009) gjort opmærksom på, hvordan tendensen til øget ansvarliggørelse af forældre sætter sig igennem på særlige måder for etniske minoriteter.

Mere specifikt angående heldagsskoler og spredning skal jeg indledende kort nævne et par eksempler på, hvordan tendensen til øget ansvarliggørelse af forældre kan være relevant for særbehandling af etniske minoritetsbørn. For det første opfattes børns læringsrum i dag i stigende grad som større og mere end skolen (Knudsen 2010), og det forventes dermed, at forældre tager ansvar for, at børnenes tid udenfor skolen bliver brugt på måder, der kan ses som meningsfulde i forhold til skolens aktiviteter og formål. Som jeg har vist, gælder det for både spredning og heldagsskoler, at de involverede børns læringsrum udvides tidsmæssigt til at gælde ikke kun formiddag og først på eftermiddagen (som på almindelige folkeskoler) men til en større del af eftermiddagen. På heldagsskolerne er dette obligatorisk; og det er en del af spredningspolitikken i Århus Kommune, at forældrene til henviste børn skal

tilskyndes til at vælge modtageskolens SFO til deres børn. Dette kan ses som et tegn på, at de etniske minoritetsforældre, der er målgruppen for disse politikker, fra samfundets side vurderes at kunne tage mindre ansvar for deres børns læringsrum i fritiden (om eftermiddagen) end godt er, og at samfundet i form af heldagsskole eller kombinationen modtageskole/SFO derfor må tage over i forhold til denne opgave. I en ansvarsoptik betyder det, at samfundet overtager en del af ansvaret for, at de involverede børn stimuleres tilstrækkeligt om eftermiddagen. Som før nævnt begrundes Århus Kommune udvidelsen af skoledagen på heldagsskoler med, at børnene dels skal indgå i meningsfulde og konstruktive aktiviteter og dels undgå uhensigtsmæssige gruppedannelser (Århus Kommune 2005: 11). Der er altså tale om en kombination af at stimulere (opnå en ønsket tilstand) og forebygge (undgå en uønskværdig tilstand som f.eks., at børn indgår i bestemte former for grupper). På den måde kan den udvidede tid, som børn på modtagerskoler og heldagsskoler tilbringer uden for hjemmet både betyde, at forældrene fratages deres indflydelse på og ansvar for børnenes tid om eftermiddagen i forebyggende øjemed, og at samfundet overtager ansvaret for den samme tid i stimulerende øjemed. Set i forhold til den mere generelle antagelse om, at forældre skal tilskyndes til at tage ansvar for, at deres børns fritid (det udvidede læringsrum) bliver brugt hensigtsmæssigt i relation til skolens formål, er det interessant, at forældre til etniske minoritetsbørn i disse tilfælde ikke tilskyndes til at tage mere ansvar men i stedet fratages det.

Knudsen (2010) viser også, hvordan genstanden for mødet mellem skole og familie i stigende grad er blevet, hvordan familien kan bidrage til skolen som læringsrum, dvs. at der i stigende grad fokuseres på, hvad familien kan bidrage med. Det betyder, at samarbejdet mellem forældre og skole bliver monologisk, dvs. at det skal foregå på skolens præmisser og i skolens sprog men stadig ses som 'samarbejde' (ibid.: 255f). Det skaber nogle dilemmaer, som jeg vender tilbage til nedenfor, hvor jeg diskuterer begrebet forventningsafstemning, der bl.a. bruges i forbindelse med Århus Kommunes spredningspolitik.

I forhold til de særbehandlingsformer, der studeres i denne afhandling, er spørgsmålet om familiens ansvar komplekst. På den ene side er der tydelige tegn på, at samfundet i disse tilfælde overtager noget af det, der normalt ses som forældres ansvar. F.eks. overtager samfundet ansvaret for valg af skole i forbindelse med spredningspolitikken – et ansvar, forældre ellers almindeligvis har. Ligeledes overtager samfundet ansvaret for at fylde børns tid ud om eftermiddagen i forbindelse

med heldagsskoler (og som jeg netop var inde på, er det også ønsket for de skolehenviste børn). På den anden side er der også områder, hvor forældre tydeligt forventes at tage mere ansvar i 'samarbejdet' med skolen. Som jeg vil vise, gælder dette i særlig grad for de familier, hvor børnene er henvist til andre skoler på baggrund af sprogtest. I det følgende vil jeg foretage et par nedslag på centrale områder ved de to særbehandlingsformer, hvor forældre pålægges eller forventes at tage mere ansvar, eller hvor de fratages et ansvar, der ellers har været gældende for forældre til børn i folkeskolen. Jeg ser først på ansvar for skolevalg og dernæst på ansvar for dels det faglige og dels det sociale aspekt af skolegangen illustreret ved hhv. lektier og sociale arrangementer.

### **Ansvar for skolevalg**

Spørgsmålet om valg af skole er centralt for spredningspolitikken, hvor forældre fratages deres ret til frit skolevalg, hvis deres barn via en sprogtest samt løbende sprogvurderinger vurderes at have et ikke uvæsentligt behov for støtte i dansk som andetsprog. Hvad angår skolevalg praktiseres der altså ikke en øget ansvarliggørelse af forældrene, men snarere det modsatte – spredningspolitikken som den fremgår af L 594 samt praktiseres i Århus Kommune indebærer, at forældre ikke ses som tilstrækkeligt ansvarlige i forhold til valg af skole til deres børn. Senere vil jeg komme ind på, hvordan spredningspolitikken imidlertid på andre måder kan indebære en øget ansvarliggørelse af forældre, der er mere på linje med den beskrevne tendens til fokus på forældreansvar. Men angående skolevalg kan det umiddelbart være svært at se, at spredningspolitikken 'pligtmæssige henvisning' kan indebære andet end, at de involverede forældre fratages ansvaret for valg af den skole, de måtte finde mest passende til deres barn og familien i øvrigt. Spørgsmålet om ansvar hænger med andre ord sammen med spørgsmål om tvang og pligt.

I forbindelse med behandlingen af L 135 (lovforslaget forud for vedtagelsen af L 594) i 2005 stillede Folketingets Uddannelsesudvalg følgende spørgsmål til daværende undervisningsminister Bertel Haarder: ”Ministeren bedes begrunde, hvorfor det ikke er et tilbud til forældrene, at børnene får en bedre undervisning, men en tvang.” Bertel Haarders svar, der her citeres i sin helhed, lød:

Det er ikke min fornemmelse, at det vil blive opfattet som tvang. Beslutningen om henvisning vil i folkeskolens ånd blive truffet på baggrund af en dialog mellem forældrene og skolen, hvorigennem man fra



skolens side vil søge at forklare forældrene, at henvisningen er i deres barns interesse.

Det er her min klare opfattelse, at langt de fleste tosprogede forældre er interesserede i, at deres børn får det undervisningstilbud som bedst fremmer deres danskindlæring, herunder at de går i en skole med en elevsammensætning, som er befordrende for tilegnelsen af dansk.

Der kan dog være enkelte, som ikke kan se det hensigtsmæssige i en henvisning, f.eks. fordi de selv har en begrænset skolebaggrund eller er bange for, at deres barn skal blive for ”dansk” i en skole med overvejende danske elever. En undersøgelse foretaget af Ugebrevet A4 viser, at der er en restgruppe af tosprogede forældre, som ønsker, at deres børn går i en skole med flest elever af udenlandsk herkomst, og som ser det som noget negativt, at deres børn omgås ikke-muslimske jævnaldrende.

I sådanne tilfælde må vi sige, at nødvendigheden af danskindlæringen er så stor, at det er nødvendigt at få alle med, også de enkelte, som ikke umiddelbart kan se fordelene. Vi har tillid til forældrene, men vi skal også have de sidste med.

Jeg vil i den forbindelse gerne henlede opmærksomheden på, at det også på andre områder, f.eks. i forbindelse med specialundervisning, gælder, at hensynet til barnets særlige behov må gå forud for forældrenes ønsker om skolevalg. (Haarder 2005; svar til Folketingets Uddannelsesudvalg)

Jeg viser svaret i dets helhed, fordi det indeholder adskillige interessante markeringer om og legitimeringer af spredningspolitikken. I forhold til ansvar er det særligt interessant, at ministeren mener, at en pligtmæssig skolehenvisning slet ikke vil blive opfattet som tvang af de pågældende forældre. Det antages, at langt størstedelen af forældrene synes, at en henvisning er en god idé. De er interesserede i den bedste skolegang til deres børn – også hvis det indebærer en henvisning til en anden skole end distriktsskolen. De ville måske selv have valgt det, hvis de kunne, i hvert fald antages de at være tilfredse med samfundets valg på deres vegne. Kun et mindretal antages at være utilfredse, og ministeren angiver to grunde til en mulig utilfredshed: begrænset skolebaggrund hos forældre eller uvilje imod, at barnet skal omgås for mange ’danske’ eller ’ikke-muslimske’ skolekammerater. På denne måde tegnes en forskel op mellem antageligt ansvarlige forældre (’langt de fleste’), der vil forstå og acceptere den pligtmæssige henvisning af deres barn til en ikke-selvvalgt skole – og antageligt uansvarlige forældre (’restgruppen’), som ’ikke umiddelbart kan se fordelene’ åbenbart pga. mangel på uddannelse eller manglende ønske om omgang med ’danskere’.

Ud fra dette svar synes det altså ikke at være muligt at forestille sig forældre, der er modstandere af henvisning og samtidig villige til at tage tilstrækkeligt ansvar for valg af skole for deres barn. Det skal dog nævnes, at de to mulige årsager er

'eksempler' i og med formuleringen 'f.eks.', men det beskrives ikke, hvad der ellers kunne være mulige årsager til forældres modstand mod skoleplacering af deres børn. Andre mulige årsager til modstand kunne være af praktisk art herunder logistiske/transportmæssige udfordringer for familien (som jeg vender tilbage til nedenfor omkring sociale arrangementer) eller af principiel art såsom, at retten til frit skolevalg bortfalder for disse forældre. Hermed er det ikke blot retten til at vælge distriktsskolen til sit barn, der bortfalder, men også retten til at fravælge distriktsskolen til fordel for en anden folkeskole end den modtageskole, kommunen har udpeget.<sup>47</sup> Sådanne muligheder synes ikke at indgå i ministerens svar, hvor det antages, at modstand mod skolehenvielse må bunde i, at forældrene ønsker, at deres børn skal have flest skolekammerater med 'udenlandsk herkomst' og dermed en mangel på ansvarlighed over for børnenes danskundskaber og integration. Evt. modstandere af pligtmæssig skolehenvielse ses som ikke-ansvarlige, mens forældre, der tager ansvar for deres børns uddannelsesforløb, forventes at være enige i skolehenvielsen 'nødvendighed' for deres børns danskindlæring.<sup>48</sup>

Ministeren henviser også til, at der vil foregå en 'dialog' mellem forældrene og skolen, og her er det interessant, at dialogen skal have det formål at 'forklare forældrene, at henvielsen er i deres barns interesse'. Der er altså tale om en 'dialog', hvor forældrene skal overbevises om at kommunens synspunkt er det rette; og hvor de per definition ikke har mulighed for at afvise dette, idet henvielsen er pligtmæssig. Derfor kan udtrykket monolog måske være mere dækkende (se Knudsen 2010: 255ff for en diskussion af forholdet mellem mono-, dia-, og polylogiske relationer i forholdet mellem skole og hjem). Jeg vender tilbage til forbindelsen mellem monologisk samarbejde og særbehandling af etniske minoritets elever i folkeskolen senere i dette kapitel.

I forbindelse med ansvar er det relevant, at det fremdrages som del af legitimeringen af Århus Kommunes spredningspolitik, at forældre, hvis/når de opnår frit skolevalg, ikke ønsker at benytte dette, men derimod udtaler, at deres barn skal fortsætte på modtageskolen (Århus Kommune 2009a; Brøndum & Fliess 2010a: 31f). Dette ligger ligeledes op ad den førnævnte tankegang: 'hvis forældrene fik valget,

---

<sup>47</sup> En ret, som blev udvidet med "Lov nr. 335 af 18. maj 2005 (Mere frit skolevalg inden for og over kommunegrænser)" der trådte i kraft 1. august 2005 dvs. cirka samtidig med indførelsen af L 594, der trådte i kraft 1. oktober 2005.

<sup>48</sup> Forbindelsen mellem et ønsket mål (danskindlæring) og et nødvendigt middel (skolehenvielse) diskuteres i kapitel 8 som tegn på en tendens til sprogliggørelse.

ville de selv vælge modtagerskolen'. Det betyder, at forskellen mellem de forældre til henviste børn, hvis børn har fået frit skolevalg pga. forbedrede danskkundskaber, og de forældre til henviste børn, der ikke har fået frit skolevalg, nedtones. Med andre ord nedtones betydningen af det frie skolevalg, uanset om man har det eller ej, til fordel for indsigt i nødvendigheden af, at etniske minoritetsbørn går i skole med få andre børn med etnisk minoritetsbaggrund.

Bertel Haarders svar om, at det kun er en restgruppe af forældre, der ikke ville vælge, at deres barn skulle flyttes til en anden skole end distriktsskolen, hvis de fik valget, svarer meget godt til den kritik, der har været af "Københavnmodellen for integration", hvor det er frivilligt for forældre at vælge en anden skole end distriktsskolen (en skole med få etniske minoritetsbørn) til deres børn. Her har kritikken lydt, at de mest ressourcetsvage forældre ikke benyttede ordningen, og at ordningen derfor ikke omfattede denne 'restgruppe' i den grad, det var ønsket fra kommunens side (Lauritsen 2009). Med andre ord er Københavnmodellens brug af frit valg blevet kritiseret. I den frivillige ordning, som Københavnmodellen er, er der imidlertid også dilemmaer på spil omkring ansvar og frit valg:

Det påpeges tillige [af integrationsvejledere], at busordningen kan give nogle forældre en oplevelse af ikke at behøve at tage ansvar, og at skolens ansvar til gengæld flyder ud over skoletiden, og at nogle forældre på den måde umyndiggøres. Blandt nogle af integrationsvejlederne peges der på et dilemma, nemlig at forældrene både giver udtryk for et ubehag ved transportordningen og samtidig, at mange forældre nok netop har takket ja til Københavnmodellen, fordi den også inkluderer en transportordning, som de har brug for, hvis barnet får en længere transportvej. (Kofoed et al. 2010: 38)

Således peger evalueringen af Københavnmodellen på, at der findes flere dilemmaer omkring det frie valg af en anden skole end distriktsskolen. Ifølge integrationsvejlederne, der er ansat på de københavnske skoler, som modtager etniske minoritetsbørn fra andre distrikter, er der flere problemer ved Københavnmodellens busordning. Dels kan den kommunalt arrangerede bustransport give forældrene 'en oplevelse af ikke at behøve at tage ansvar' og dels finder nogle forældre et ubehag ved transportordningen, som de egentlig selv har valgt via deres valg af Københavnmodellen for deres barn. Som før nævnt er bustransporten også central i kritikken af Århus Kommunes spredningspolitik. I Århus er bustransporten, der har fået kritik for at være langvarig, ubehagelig og for at fremhæve eleverne som

anderledes (Berg 2010; Kristjánsdóttir & Timm 2011, Trillingsgaard 2009), en del af skolehenvielsen, som forældrene ikke selv har valgt til deres børn. Dvs. bustransporten er ikke udtryk for et frit eller myndigt valg. Det er interessant, at nogle af de samme kritikpunkter imod bustransporten rejses i København, hvor forældrene selv har valgt ordningen, hvorfor det i København bliver mere komplekst. At den københavnske bustransport af nogle bliver opfattet som umyndiggørende, og som om forældrene ikke tager tilstrækkeligt ansvar for deres børn, viser et dilemma ved modellen. Deltagelsen i Københavnermodellen inklusive bustransport er selvvalgt af forældrene (og dermed på sin vis udtryk for myndigt og vel også ansvarligt valg) men betyder på den anden side, at de ikke har det daglige, praktiske ansvar for transport af deres børn, som andre forældre har. Dette eksempel fra Københavnermodellen kan ses som tegn på, at forældres 'frie valg' ikke nødvendigvis er ensbetydende med fravær af dilemmaer omkring myndighed og ansvarlighed, når det drejer sig om særbehandling af etniske minoritetsbørn.

### **Ansvar for det faglige indhold i børns skolegang: lektier på heldagsskoler**

Det faglige indhold i børns skolegang indebærer naturligvis meget mere end lektier, f.eks. selve undervisningen. I forbindelse med særbehandling er det imidlertid særligt relevant at slå ned på lektier, da lektier er en problematik, der forandres i forbindelse med særbehandling i form af heldagsskoler. På grund af den forlængede skoledag er det på heldagsskolerne udbredt, at eleverne ikke får lektier for hjemme – evt. med undtagelse af de ældste klassetrin. På den måde gør heldagsskolerne en forskel i forhold til, hvem der har ansvar for det faglige indhold i heldagsskoleelevernes skolegang. Det ansvar, børn og forældre normalt har for, at der laves lektier hjemme, bliver flyttet til skolen, idet skolearbejdet nu i højere grad laves i skolens tid og på skolens område. Denne ændring kan vurderes mere eller mindre kritisk og medfører forskellige reaktioner fra forældre.

Lars Holm er i sin følgeforskning af heldagsskolerne i Vollsmose flere gange inde på emnet lektier. Hans observationer omkring lektier er relevante her, da de er et eksempel på det særlige ved heldagsskoler som særbehandlingsform. Han ser dels, at ansvarliggørelse af forældrene generelt er på dagsordenen på heldagsskolerne (hvilket er i tråd med det generelle fokus på øget forældreansvar, som nævnt ovenfor) og dels, at de manglende lektier udgør en problematik, der er et særligt træk ved heldagsskolerne:

Det er et karakteristisk træk, at der i heldagsskolernes skole-hjem samtaler ses en betydelig ambivalens i forhold til en sådan ansvarliggørelse og inddragelse af forældre. Der ses dels en vis tvivl om forældrenes forudsætninger for at indgå konstruktivt i en ansvarliggørelse. Forældregruppen beskrives og betragtes ikke sjældent som ressourcetsvage eller problemskabende. Dels skaber ønsket om en øget forældreinddragelse en særlig problematik for heldagsskolerne, fordi det her er normal praksis, at eleverne ikke har lektier for hjemme. Når der ikke er nogen lektier, betyder det, at forældrene ikke gives konkrete og dagsaktuelle muligheder for at støtte deres børns skolegang. (Holm 2008: 12)

Her omtales lektier altså som forældrenes mulighed for 'konkret og dagsaktuelt' at støtte deres børns skolegang. På den måde er det tydeligt, at forældrene fratages et ansvar, en mulighed for støtte, i forhold til deres børns faglige udbytte af skolegangen. Holms feltarbejde viser også, at en del forældre er utilfredse med og frustrerede over, at der ikke er lektier i heldagsskolen:

Et af de konkrete forhold, som en del forældre ser som eksponent for heldagsskolens regulerende funktion og som udtryk for en underkendelse af familiens ressourcer og potentiale, er heldagsskolernes lektiefrihed. I den lektiefrie heldagsskole er der ikke et umiddelbart behov for at eleverne bærer skolebøgerne med hjem eller laver lektier hjemme. Dette aspekt af heldagsskolerne opleves af mange forældre som problematisk. En af forældrene formulerer sit synspunkt således:

"For mig er det bedst, hvis børnene kommer hjem med deres bøger og lektier, så forældrene kan bære en del af ansvaret for deres børns og ikke kun skolen"

*(Mor til elev i 2. klasse på en af heldagsskolerne)*" (Holm 2009: 18; originalens kursivering)

Ifølge Holm føler flere forældre sig nedvurderede som forældre i og med, at deres børn ikke har lektier for, idet de 'har en praksis – eller ønsker at have en praksis, hvor forældre og søskende laver lektier sammen' (ibid.), og at mange forældre endog laver egne 'lektier' til deres børn, især i matematik. Omvendt er der andre heldagsskoler, der ikke oplever denne kritik fra forældreside. I mine interviews med ledere for heldagsskoler har jeg spurgt til, om de har oplevet kritiske reaktioner fra forældre på, at børnene ikke (eller i langt mindre grad) har lektier for i heldagsskolen. Her svarede en skoleleder:

*Vi har ikke særlig mange reaktioner fra vores forældre. Altså vores forældregruppe er, igen generaliseret, rigtig rigtig svag. Så de reagerer ikke på det. Altså, der var et år vi havde syv classesammenlægninger og vi havde ingen reaktioner fra forældrene. Hvis det var sket [griner] på en hvilken som*

*helst anden dansk folkeskole, så havde der været krise i lokalsamfundet, ikke også. Og det har vi ikke her. Så vi har ikke fået de dér.* (Interview med skoleleder, heldagsskole a)

Ifølge denne skoleleder har forældrene på vedkommendes skole ikke reageret hverken positivt eller negativt på de manglende lektier, eller på at der på den måde flyttes ansvar fra familie til skole. Lederen giver i den forbindelse et andet eksempel på, hvordan den 'svage forældregruppe' adskiller sig fra andre forældre, nemlig at der ingen reaktioner var, da skolen lagde klasser sammen på syv årgange. I en sådan situation ville der ifølge lederen på andre skoler være reaktioner fra forældrene – eksempelvis kunne det tænkes at forældrene her ville forsøge at bruge deres forældreansvar til at ændre eller kritisere skolens prioriteringer dvs. række ind på skolens område. Således peger citatet på, at der på denne heldagsskole med hensyn til ansvar synes at være en relativt klar opdeling mellem skole og forældre: det er skolens ansvar, hvad der sker i skolen herunder elevernes faglige udvikling og classesammenlægninger; og det er lederens oplevelse, at forældrene i langt mindre grad blander sig i skolens anliggender og prioriteringer end det typisk er tilfældet på andre skoler.

Sammenlignes de to eksempler på forældreholdninger kan man sige, at i det ene tilfælde ses der blandt forældrene en vis modstand imod skolens/samfundets kategorisering af forældre til børn på heldagsskoler som 'svage' og som nogen, der ikke skal tage ansvar for deres børns læring i form af lektier; mens forældrene i det andet tilfælde, hvor skolelederen ligeledes karakteriserer dem som 'svage', ikke viser modstand mod de manglende lektier, men stiltiende synes at acceptere, at skolen har overtaget dette ansvar i forbindelse med omdannelsen til heldagsskole.

Disse eksempler på forældres modreaktioner hhv. manglende reaktioner på heldagsskolens afskaffelse af lektier illustrerer, at der findes forskellige holdninger og måder at tage ansvar blandt etniske minoritetsforældre. Dette fremgår tydeligt i forbindelse med heldagsskoler, hvor flertallet af børn og forældre har etnisk minoritetsbaggrund og måske derfor i højere grad kan vurderes på egne præmisser – dvs. ses 'i sig selv' som heterogen gruppe – end i tilfælde, hvor de etniske minoritetsbørn udgør et mindretal af den samlede børnegruppe, og hvor det derfor vil være mere oplagt at sammenligne minoriteten med flertallet.

I en ansvarsdiskussion handler forskellene om forældre, der 'ikke kan' kontra forældre, der 'ikke vil'. Mens Holm i sin fortolkning lægger vægt på, at forældrene på

de heldagsskoler, han har besøgt, gerne vil tage ansvar for lektier på linje med andre forældre, karakteriserer skolelederen i interviewet ovenfor forældrene på skolen som 'rigtig svage', hvorfor de ikke reagerer på den evt. nedvurdering af forældreevne, der kan tolkes ud af afskaffelsen af lektier. Denne skoleleder, der taler om svage forældre, fremhæver det som vigtigt, at det netop ikke er et spørgsmål om manglende vilje men om manglende evne dvs. at skolens forældre 'ikke kan' (det samme som andre forældre):

*Jeg har lige lyst til at sige, at hver gang jeg udtaler mig om den her skole, så har jeg sådan en frygt for, at det kommer til at lyde som om at vi har en hel masse dumme, rigtig dårlige forældre og børn. Altså det har vi ikke. Det er fordi man kommer hurtigt til at generalisere på de her ting, ikke. Og jeg har aldrig oplevet en forælder her, ikke engang her, kan man sige, der ikke vil det bedste for deres børn, vel. Altså, det kan være deres forældreevne måske kun er tredive procent i forhold til hvad min er, men lad dem endelig få brugt de tredive procent bedst muligt, ikke også. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

### **Ansvar for det sociale indhold i børns skolegang: sociale arrangementer på modtagerskoler**

Et aspekt af ansvar for børns skolegang, hvor spredning på baggrund af sprogtest som særbehandling gør en forskel, er forældrenes samarbejde med skolen om sociale arrangementer, der ligger ud over selve skoletiden. Det fremgår af bl.a. evalueringen af Århus Kommunes spredningspolitik, at de sociale aspekter af skole-hjemsamarbejdet fylder meget i relation til, hvem der har ansvar for hvad. Der er tale om, at ansvaret for disse sociale aspekter skal fordeles mellem både skole, forældre til de henviste børn og forældre til de børn, der i forvejen bor i modtagerskolernes skoledistrikter. Det følgende citat er fra de anbefalinger, som konsulentfirmaet Brøndum & Fliess giver i deres evaluering af modtagerskolerne.

Skolelederen er en autoritet, hvorfor et personligt møde i maj-juni inden start i børnehaveklasse i august vil blive opfattet positivt af forældrene til de henviste elever. På mødet kan skoleledelsen og medarbejdere fortælle om skolens værdier og vision, herunder redegøre for forventningerne til skole-hjem-samarbejdet, fordelene ved indmeldelse i SFO samt om de uskrevne regler om deltagelse i sociale skole- og klassearrangementer, lige fra forældreudflugter, skole-udstillinger til børnenes deltagelse i henholdsvis fødselsdage og daglig indgåelse af legeaftaler. En så tidlig forventningsafstemning som muligt vil resultere i en bedre start for alle parter. (Brøndum & Fliess 2010a: 50)

Indledende slås det fast, at etniske minoritetsforældre, hvis børn har et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov, antages at have en positiv opfattelse af autoriteter herunder skoleledere. Denne kategorisering og antydning af forventning om, at etniske minoritetsforældre måtte have en særlig respekt for autoriteter er i sig selv interessant i sammenhæng med ansvar og forholdet mellem skole og forældre,<sup>49</sup> men er dog ikke det centrale her. Hensigten med det anbefalede møde med skolelederen før de henviste børns skolestart er, at det skal medføre en forventningsafstemning, der skal lette det kommende skole-hjemsamarbejde. Begrebet forventningsafstemning diskuteres nærmere nedenfor.

I forbindelse med ansvar for de sociale aspekter af henviste elevers skolegang er det interessant, at disses forældre fra starten skal gøres fortrolige med modtageskolens 'uskrevne regler' om, at de skal bakke op om: *deltagelse i sociale skole- og klassearrangementer, lige fra forældreudflugter, skoleudstillinger til børnenes deltagelse i henholdsvis fødselsdage og daglig indgåelse af legeaftaler*. Der synes altså at være relativt omfattende forventninger til skolehenviste børns forældres engagement, hvis der tages udgangspunkt i konsulentrapportens anbefalinger.

I rapportens evaluerende del nævnes også de problemer, der er observeret på skolerne og som anbefalingen om tidlig og autoritativ udmeldelse af uskrevne regler om deltagelse skal råde bod på. Der fremgår, at distriktets forældre (dvs. de forældre der bor i, og i forvejen 'hører til' på de evaluerede modtagerskoler) også har eller tager et ansvar for, at de henviste børn deltager i de mange sociale arrangementer, der finder sted uden for skoletiden. I kapitel 4 var jeg inde på, hvordan de henviste børn i højere grad deltager i strukturerede arrangementer såsom børnefødselsdage, mens de i mindre grad deltager i mindre strukturerede aktiviteter, hvor kun få børn er involveret, og hvor der er mindre tydelige regler og forventninger, såsom private legeaftaler i fritiden. Her skal der imidlertid ses på ansvar, herunder hvordan distriktets forældre synes at tage ansvar. Blandt en stor del af disse er der opbakning til at medvirke til, at de skolehenviste børn deltager i sociale arrangementer (f.eks. kører distriktets forældre dem hjem efter børnefødselsdage) men der er også et mindretal af distriktets forældre, der fremfører en 'markant kritik' af, at de henviste børns forældre f.eks. ikke

---

<sup>49</sup> Man kunne f.eks. diskutere, om de etniske minoritetsforældre forventes at være mere villige til at tage ansvar for deres børns skolegang, hvis skolen repræsenteret ved lederen autoritativt pålægger dem dette – set i forhold til etniske majoritetsforældre, hvor respekt for autoriteter i så fald antagelig ikke ville have den samme effekt.



viser tilstrækkelig taknemmelighed for hjælpen eller ikke tilbyder at give igen en anden gang, 'selvom de har bil' (Brøndum & Fliess 2010a: 34).

En anden del af ansvaret for de henviste børns deltagelse i sociale sammenhænge tilskrives deres egne forældre. Modsat distriktets forældre er de henviste børns forældre ifølge evalueringen generelt tilfredse med samarbejdet mellem de to forældregrupper, som de tegnes op i evalueringsrapporten:

Forældrene til de henviste børn har generelt ikke kritiske bemærkninger til deres samarbejde med distriktets forældre. Derimod er de positive over for distriktets forældre, som de synes, er gode til at hjælpe deres barn med transport og andre praktiske gøremål i forhold til at sikre deres deltagelse i sociale arrangementer. Det samme positive udsagn fremkommer i forhold til at sikre aftaler i det daglige. Samtidig viser vores interview, at mange henviste forældre ikke er særlig ambitiøse i forhold til at skabe legerelationer. Det er ikke højt prioriteret blandt forældrene at fokusere på fritiden. De sociale arrangementer, herunder fødselsdage, er for nogle af forældrene ikke højt prioriteret (nogle familier afholder ikke fødselsdag). Skolerne fortæller, at forældrene på den baggrund ikke ved, at det betyder meget for klassekammeraterne – og de indbyrdes relationer og positioner eleverne imellem. Det sociale liv med fødselsdage og sociale arrangementer uden for skoletiden er således et vigtigt element i at være integreret i folkeskolen, hvilket både distriktets forældre og skolerne bekræfter i vores interview. Det er ikke alle forældre til henviste elever bevidste om – og det betyder, at det for distriktets forældre og klassekammerater til de henviste børn ser ud som om, at forældrene til de henviste børn ikke bakker deres barn tilstrækkeligt op. (Brøndum & Fliess 2010a: 35f)

I denne udlægning af, hvordan de henviste børns forældre ikke i tilstrækkelig grad prioriterer 'fritiden, legerelationer, fødselsdage og andre sociale arrangementer' er det tydeligt, at målestokken for, hvad der er et passende niveau af deltagelse og engagement, defineres af modtageskolen og dens forældre. Dette sociale liv er vigtigt, 'hvilket både distriktets forældre og skolerne bekræfter'. Det er endnu et eksempel på, at spredningspolitikken i hvert fald i denne udformning indebærer, at minoritetsforældrene helst skal deltage og 'integreres i folkeskolen' på majoritetens præmisser (jf. kapitel 3 om forholdet mellem majoritet og minoritet).

Det fremgår også af citatet, at det antages, at de henviste børns forældres manglende ansvarstagen i form af manglende engagement og prioritering af de mange sociale arrangementer og sammenhænge, som det forventes, at de og deres børn deltager i, skyldes, at de 'ikke ved', hvad det betyder, og 'ikke er bevidste' om det, altså mangel på viden og bevidsthed. Følgelig antages det, at oplysning kan afhjælpe problemet, jf. de ovennævnte anbefalinger om møder med skolelederen før skolestart.

Dog nævnes det også, at manglende ressourcer hos de henviste børns forældre kan være årsag til den mangelfulde deltagelse:

Holdningen fra forældrene til de henviste elever, som ikke prioriterer de sociale arrangementer, kan beskrives ved dette typiske citat fra en mor til et henvist barn: *"Man kan simpelthen ikke forlange et tættere sammenhold med de andre forældre i klassen – det hverken orker vi eller kan vi!"*. Forældrenes opbakning og gensidige forventningsafstemning til både hinanden og mellem forældrene og skolen er således vigtig for, at børnene får en forældreunderstøttet ramme for at deltage i arrangementer i og uden for skoletiden. (Brøndum & Fliess 2010a: 36; originalens kursivering)

Som det fremgår, er en typisk holdning fra de mange forældre, der ikke lever op til modtageskolens og distriktets forældres forventninger om deltagelse, at de hverken orker eller kan. Et eksempel på, hvad der mere konkret kan mangle ressourcer til, er den megen transport frem og tilbage til de mange arrangementer. Afstanden og dermed også ofte transporttiden er alt andet lige længere for de henviste børns forældre end for distriktets. Transportproblemet antydes bl.a. i rapportens omtale af distriktsforældrenes velvillighed mht. at køre de henviste børn. Det interessante ved ovennævnte citat er, at svaret på forældrenes udmelding 'vi hverken orker eller kan' synes at være forventningsafstemning, samt mere oplysning, hvilket som nævnt fremgår af rapportens anbefaling om informerende møder med forældrene inden skolestart. Hermed rejses atter spørgsmål omkring ansvar, vilje og evne. Hvis forældrene ikke evner (kan, orker) at tage mere ansvar, er det spørgsmålet, hvorvidt og hvordan det vil være muligt at fremme denne evne eller kunnen via mere oplysning. Mens det måske ville være mere oplagt, at adfærden kunne ændres via oplysning, hvis den skyldtes manglende vilje til deltagelse og/eller manglende viden om vigtigheden heraf – og ikke manglende evne. Antagelsen om, at oplysning kan afhjælpe problemet, svarer til den gruppe, der i den førnævnte tendens til øget fokus på forældreansvar ofte nævnes som målgruppe: nemlig de forældre, der 'kan, men ikke vil'. Det er uklart, om forældre til henviste børn ifølge evalueringsrapporten kan placeres i gruppen, der ikke 'vil' eller der ikke 'kan' tage ansvar. Forventningen og ønsket om, at de skal og bør tage mere ansvar, er derimod tydelig.

Dertil kommer det interessante forhold, at også distriktets forældre forventes at tage mere ansvar, end de ellers ville have gjort. Det kan ses i sammenhæng med det generelle fokus på ansvar, der ikke blot kan handle om at tage ansvar for egne børn, men også for andres børn, som det bl.a. kom til udtryk i den daværende regerings

kampagner (hvor f.eks. daværende velfærdsminister Karen Jespersen i 2008 på hjemmesiden [www.mitansvar.dk](http://www.mitansvar.dk) opfordrede forældre til at tage ansvar for at hjælpe deres børns legekammerater, hvis disses forældre skulle skilles – jf. Knudsen 2008). Det er ligeledes en central del af formålet med og legitimeringen af Århus Kommunes spredningspolitik, at 'byrden' og dermed ansvaret for at 'løfte' denne skal fordeles på hele kommunen.

Således indebærer spredning på baggrund af sprogtest som særbehandlingspolitik, at både minoritets- og majoritetsforældre forventes at tage mere ansvar, og forventes at gøre det på andre måder, end de ville have gjort som almindelige distriktsskoleforældre i de skoledistrikter, hvor børnene hver især hører til geografisk. Dels forventes minoritetsforældrene at tage ansvar for, at deres børn og de selv deltager i sociale arrangementer og arrangerer legeaftaler i et omfang, der afspejler majoritetens praksis. Dette er pga. afstanden til modtageskolen samt de potentielt anderledes forventninger, som majoriteten på modtageskolen har, en ændring i forhold til, hvis børnene blot havde gået i skole på deres geografiske distriktsskole. Dels forventes majoritetsforældrene at tage (med-)ansvar for at 'integre' de henviste minoritetsbørn ved f.eks. at køre dem hjem efter arrangementer og 'tilpasse menuen'. Dette er også en udvidelse af ansvaret som forældre til børn i folkeskolen sammenlignet med, hvis distriktets forældres børn blot havde gået i skole med andre børn fra distriktet og ikke med henviste børn. I evalueringsrapporten spores modstand mod at tage det øgede ansvar blandt både majoritets- og minoritetsforældre. Der er dog den forskel på beskrivelsen af de to gruppers reaktioner, at hvor en del majoritetsforældre kritiserer minoritetsforældrenes manglende deltagelse og engagement, retter minoritetsforældrene ikke deres modstand direkte mod majoritetsforældrene, men synes at rette den mod ordningen som sådan, idet de 'hverken kan eller orker' leve op til forventningerne om et tæt samarbejde med distriktets forældre.

Overordnet set er det markante fokus på børns deltagelse i sociale arrangementer og forældres ansvar herfor endnu et tegn på, at spredningspolitikken ikke kun handler om sprog, men i høj grad også om integration. Det understreges af, at integrationen ikke blot forventes at finde sted i skoletiden, men også SFOen, som forældrene tilskyndes til at vælge til deres børn, og dertil også i fritiden, hvor minoritets- og majoritetsforældre på hver sin side forventes at engagere sig i hinanden

i utallige sociale sammenhænge fra legeaftaler og børnefødselsdage til udflugter og skoleudstillinger.

Etniske minoritetsforældres ansvar for deltagelse i sociale arrangementer på modtagerskoler kan perspektiveres ved en sammenligning med heldagsskoler. På heldagsskoler udgør minoriteten den numeriske majoritet, og det kan bl.a. gøre en forskel med hensyn til forældreansvar og håndtering af sociale arrangementer. Således synes der på heldagsskolerne ikke på samme måde som på modtagerskolerne at være en forventning om, at forældrenes deltagelse i sociale arrangementer skal svare til majoritetens. Samtidig kan heldagsskolernes lange skoledag og skolernes geografiske nærhed til de fleste elevers hjem være en fordel i forhold til at lave arrangementer, der er tilpasset forældrenes mulighed for at deltage. En skoleleder udtaler, hvordan den lange skoledag 'giver plads' til at inddrage forældrene også inden for skoletiden:

*Vi kan også involvere forældrene eller i hvert fald forsøge at involvere forældrene i større grad, fordi vi jo netop har plads til de der ting. Altså, at få holdt de der eftermiddage med fælles kagebord og sådan noget, i undervisningstiden, sammen med børnene, sammen med forældrene. Ikke fordi det skal være kage altid, men aktivere dem ind i skolen. Det har vi også en større mulighed for, end hvis det var fra otte til tolv og en stram plan hele tiden, og minimumstimetal og hvad har vi, ikke. Så der har vi nogle andre muligheder. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Når skolelederen taler om at 'forsøge' at involvere forældrene, kan det ses som en antydning af, at det i lederens øjne ikke altid er let at inddrage forældrene, heller ikke på heldagsskoler. Der er dog stadig den forskel, at forældre på heldagsskoler ikke, som på modtagerskolerne, bliver gjort ansvarlige for at deltage på samme niveau som majoritetsforældrene eller 'distriktets forældre'. Majoritetens idealer, f.eks. om forældreengagement og deltagelse på bestemte måder og i et bestemt omfang, er ikke uden betydning for heldagsskolerne, der som alle andre folkeskoler indgår i samfundet, men de forekommer mindre nærværende til hverdag end på modtagerskolerne, hvor den etnisk danske majoritet er majoritet både i kvantitativ og kvalitativ forstand.

På de heldagsskoler, jeg har besøgt, arbejdes der også med at gøre skolen mere åben for forældrene. Skolelederne taler om, at de ønsker udvidet åbningstid, så skolen f.eks. er åben for aktiviteter om aftenen (interview med skoleleder for heldagsskole b), og om at åbne skolens rum mere for forældrene (interview med skoleleder for heldagsskole a). Igen synes det at gøre en forskel i forhold til

modtagerskolerne, at heldagsskolerne i større grad tager udgangspunkt i en tolkning af de etniske minoritetsforældres behov, når de udformer strategier for at inddrage og måske derigennem ansvarliggøre forældrene. Et eksempel er ønsket om at åbne faglokaler for forældrene:

*Vi arbejder også lige nu på at prøve på at åbne skolen op også mere uformelt. Sådan at forældrene kan komme op og benytte vores sløjdløkkale og vores hjemkundskabslokaler, også gerne i skoletiden mens børnene er her, faktisk. Et sløjdløkkale er jo ikke i gang hele ugen, så der er jo sådan nogle stille perioder. Og det vil være rigtig fint, fordi mange af vores forældre ikke har noget kendskab til dansk skolekultur. Og hvis de på den måde også kan komme ind og opleve, hvad er det faktisk for en verden, børnene bevæger sig rundt i når de er her, ikke. (Interview med skoleleder, heldagsskole a)*

Det er klart, at dette ønske er opstået ud fra en vurdering af de etniske minoritetsforældres specifikke behov og mulighed for at komme på skolen. Gennem at åbne faglokalerne for forældre er det muligt at delagtiggøre dem i skolens måde at arbejde på og øge indblikket i deres børns liv i skolen. Denne tilgang er i modsætning til den tilgang, der synes at være på modtagerskoler, hvor det snarere er ønsket, at de etniske minoritetsforældre skal delagtiggøres i skolens og distriktsforældrenes eksisterende praksis for skole-hjemsamarbejde.

Opsamlende fremstår de etniske minoritetsforældre på modtagerskolerne bl.a. i tilfældet forældresamarbejde og sociale arrangementer som 'minoritet i dobbelt forstand' ligesom jeg, for børnenes vedkommende, var inde på i kapitel 3. De er ikke bare 'etniske minoriteter' men er også minoritet i den forstand, at de så at sige kommer udefra på modtagerskolerne, som de pga. spredningspolitikken ikke selv har valgt og som ofte ligger langt fra deres hjem. Dertil kommer, at skolerne ofte ikke har været vant til at have etniske minoritetslever, hvorfor skolens praksis bl.a. i forhold til sociale arrangementer er defineret ud fra lokalt bosatte etniske majoritetsfamiliers behov. Forældre til skoleplacerede børn er altså numerisk minoritet både som samfundsmæssig gruppe og som forældregruppe på modtagerskolen. De er også kvalitativ minoritet mht. indflydelse, igen både i deres position i samfundet og i høj grad også i deres position i forhold til modtagerskolen og 'distriktets forældre'.

For etniske minoritetsforældre til børn på heldagsskoler er der tale om et mere simpelt forhold. Disse forældre udgør også en minoritet i samfundsmæssig forstand; dels numerisk og dels mht. indflydelse. Men på heldagsskolerne udgør de den numeriske majoritet. Dette betyder ikke, at de også i kvalitativ forstand 'bliver

majoritet' på heldagsskolerne, idet elevsammensætningen ikke ændrer ved, at skolerne er danske folkeskoler, der skal leve op til samme krav, og i høj grad er underlagt samme idealer, som alle andre folkeskoler. Imidlertid viser eksemplerne i dette kapitel, at heldagsskolerne i deres arbejde for at leve op til folkeskolens målsætninger har mulighed for at gå ad nogle andre veje end f.eks. modtagerskoler. Fordi de etniske minoritetsbørn her er majoritet, har skolerne mulighed for særligt at målrette deres tilbud mod disse og deres forældre. Det er kagebord og åbne faglokaler i skoletiden eksempler på. Omvendt peger diskussionen af lektier på, at heller ikke de etniske minoritetsforældre på heldagsskolerne er en heterogen masse, idet nogle synes at være tilfredse med de manglende lektier (eller forholder sig neutralt), mens andre er utilfredse med at blive placeret i kategorien 'forældre der ikke laver lektier med deres børn'.

### **Forventningsafstemning**

Som nævnt ovenfor forekommer begrebet forventningsafstemning flere gange i evalueringen af Århus Kommunes spredningspolitik (Brøndum & Fliess 2010a). Jeg finder begrebet eksemplarisk for forståelsen af ansvarliggørelse og ansvarsfordeling i forbindelse med spredning af etniske minoritetsbørn og med deres forældres forhold til de ikke-selvvalgte modtagerskoler. Begrebet forventningsafstemning kan, som det bruges i evalueringsrapporten, ses som eksempel på det monologiske samarbejde (Knudsen 2010), der præger forholdet mellem skole og forældre. Monologisk samarbejde betyder som aktuel tendens, at relationen mellem skole og forældre på den ene side ses som samarbejde, men på den anden side skal foregå på skolens præmisser og i skolens sprog (ibid.: 255). Knudsen viser, hvordan dette kan skabe dilemmaer, paradokser og endda umulige dilemmaer i form af dobbeltbindinger, hvor indbyrdes negerende påbud udtrykkes samtidigt (ibid: 53 ff). Et eksempel på dobbeltbinding fra Knudsens materiale er "Du skal selv bestemme, og du skal gøre som der bliver sagt." (Ibid.: 55) Sådanne forventninger i form af dobbeltbindinger forekommer også i forbindelse med særbehandling, ikke mindst spredningspolitikken, hvor det forventes af forældre, der ikke selv har haft indflydelse på valget af modtageskole til deres børn, at de selv indser vigtigheden af, og frivilligt deltager i, sociale arrangementer på linje med forældre, der har haft mulighed for aktivt at vælge skolen.

Begrebet forventningsafstemning viser, hvordan denne tendens til monologisk samarbejde fremtræder særligt tydelig i forbindelse med særbehandling

(jf. min tilgang til at se, hvorvidt aktuelle tendenser fremtræder i accentueret form i forbindelse med særbehandling af etniske minoritetsbørn). Det følgende citat er et eksempel på, hvordan forventningsafstemning bruges om modtagerskolers relation til etniske minoritetsforældre, hvis barn som led i Århus Kommunes spredningspolitik er henvist til modtageskolen:

En enkelt familie fortæller, at de set i lyset af den ulempe, som det trods alt er, at deres barn går i skole langt fra sit lokalområde, langt fra sine kammerater fra børnehaven og på en helt anden skole end sine søskende, havde en forventning om noget andet end det helt almindelige skoletilbud, som de mener at have fået. De forventede en skolegang, hvor deres barn fik støtte til ikke blot sproglige udfordringer, men også faglige udfordringer på et helt andet niveau end det, som forældrene finder, at skolen er i stand til at tilbyde. Denne forældreholdning illustrerer behovet for tæt dialog og kontakt mellem forældre og skole for at afstemme forventningerne – samt tydeliggøre på hvilke områder, modtagerskolerne kan tilbyde en særlig faglig og pædagogisk indsats. Den pågældende familie er dog i dag positiv over for skolen, idet en forventningsafstemning gradvist har fundet sted. (Brøndum & Fliess 2010a: 21)

Citatet viser det uklare forhold mellem negativ og positiv særbehandling i forbindelse med spredning på baggrund af sprogtest. Den pågældende familie oplevede spredningspolitikken som negativ for familien og det skolehenviste barn af flere grunde: lang afstand fra lokalområdet og kammerater fra børnehaven, og at barnet kom på en anden skole end sine søskende. Familien forventede derfor, at disse oplevede ulemper ville blive opvejet af nogle særlige fordele for deres barn ved at gå på modtageskolen. De forventede ikke bare, at barnet ville få 'støtte til sproglige udfordringer' jf. det officielle formål med spredningspolitikken og barnets mangelfulde præstation i sprogtest, hvilket havde udløst skolehenvisningen. De forventede også 'faglige udfordringer på et helt andet niveau' end det, de oplevede. Med andre ord forventede disse forældre, at der med den negative side af særbehandlingen, de oplevede i og med de nævnte ulemper, ville følge en positiv særbehandling i form af særlige tiltag og faglige udfordringer på modtageskolen. I stedet oplevede denne familie et 'helt almindeligt skoletilbud'.

Forældrenes forventning til, hvordan og i hvilken grad skolen ville tage ansvar for deres barns faglige udvikling set i lyset af de oplevede ulemper ved skolehenvisningen, viste sig altså at være urealistiske. Det er interessant, at eksemplet tages med i evalueringen af spredningspolitikken for at 'illustrere behovet for tæt dialog og kontakt mellem forældre og skole for at afstemme forventningerne'. Det

fremgår, at formålet med dialog og kontakt er, at forældrene skal afstemme deres urealistiske forventninger, og at det skal ske gennem, at skolen skal tydeliggøre over for forældrene, hvad de kan forvente, og hvad de ikke kan forvente fra skolens side. Således er citatet et eksempel på, hvordan tendensen til monologisk samarbejde i relationen mellem forældre og skole kommer til udtryk i forbindelse med spredningspolitikken, hvor 'dialog' skal tjene til at forældrene afstemmer deres forventninger til skolens virkelighed. Dette er også sket med succes ifølge evalueringsrapporten; idet forældrenes holdning i dag er positiv som følge af en gradvis forventningsafstemning.

Citatet viser således et eksempel på, hvordan den generelle tendens til magtmæssig ubalance kombineret med idealer om 'dialog' og 'samarbejde' mellem skole og forældre kan fremtræde på en mere udtalt måde i forholdet mellem modtagerskoler og forældre til skolehenviste børn end i det almindelige skole-hjem-forhold. Forældrene i eksemplet har reageret imod den eksplicitte særbehandling, de og deres barn er udsat for; men ender med at acceptere modtageskolens virkelighed og samarbejde med modtageskolen på dens præmisser. På den måde er problematikken i citatet på én gang et eksempel på den generelle tendens i relationen mellem skole og forældre, og et radikalt udtryk for denne, idet forældrenes forventninger om en art kompensation for de tydelige ulemper ved skoleplaceringen ikke anerkendes af skolen. Det særligt interessante er dermed ikke, at skolens virkelighed ser ud som den gør, og at der f.eks. ikke er ressourcer til en egentlig positiv særbehandling i form af faglige udfordringer på et andet niveau; det mest interessante er, hvordan målet og succeskriteriet for spredningspolitikken her viser sig at være, at forældrene skal afstemme deres forventninger og acceptere nødvendigheden af negativ særbehandling uden oplevet positivt modstykke; og ikke mindst, at dette faktisk (ifølge evalueringen der bl.a. bygger på forældres egne beretninger) synes at ske med stor succes.



## DEL II

## 8. Sprogfokus og sprogliggørelse

Ved sprogliggørelse forstår jeg en tendens til at fokusere på og problematisere tosprogethed som det vigtigste karakteristikum ved etniske minoritetsbørn<sup>50</sup> – hvad enten der er tale om, at tosprogetheden ses som 'problem' eller 'ressource'<sup>51</sup> – samt endvidere at italesættelsen af sprog som det vigtigste karakteristikum fører til en legitimering af ekstraordinære løsninger. Som jeg senere vil uddybe er sprogliggørelse inspireret af et begreb om sikkerhedsliggørelse (Buzan, Wæver & de Wilde 1998), hvilket betyder, at en succesfuldt sprogliggjort problematik indebærer en italesættelse af en eksistentiel trussel, som medfører en 'undtagelsehandling' dvs. særlige forholdsregler, der afviger fra normal praksis og dermed bryder med fælles regler mellem enheder. I dette kapitel vil jeg således diskutere udsagn om tosprogethed ud fra en tese om, at sprogliggørelse finder sted både blandt myndigheder og aktører, der legitimerer og accepterer aktuel politik, og blandt forskere og andre, der indtager mere kritiske positioner over for aktuel politik på området, herunder de særbehandlingsformer, jeg studerer i denne afhandling.

I aktuel forskning og debat er det et velkendt tema, at der i både politik og praksis findes en tilbøjelighed til at problematisere tosprogethed og at se etniske minoritetsbørn som mangelfulde (se f.eks. Bundgaard & Gulløv 2008; Gilliam 2009; Gitz-Johansen 2003, 2006; Kristjánsdóttir 2003). Jeg har selv været inde på dette tema i bl.a. analysen af begrundelser for særbehandling og af de problematiseringer af etniske minoritetsbørn, der indgår i disse begrundelser (kapitel 2). I dette kapitel vil jeg imidlertid særligt diskutere de problematiseringer, der finder sted i forbindelse med sprog.

Endvidere vil jeg diskutere, hvorvidt der også blandt kritikere af det aktuelle fokus på tosprogethed som problem synes at være et relativt udbredt fokus på sprog og tosprogethed. Blandt disse kritikere er det blot den eksisterende praksis, politik og omtale om og af etniske minoritetsbørns tosprogethed, der problematiseres, mens selve tosprogetheden søges italesat som ressource. Dog synes det også blandt kritikere

---

<sup>50</sup> Jf. også Gitz-Johansen 2009 som taler om en tendens til 'sprogfetichisme' inden for undervisning og pædagogik i flerkulturelle sammenhænge.

<sup>51</sup> Jf. Horst (red.) (2003). Jf. også Moldenhawer 2001 som gør opmærksom på, at emnet etniske minoriteter i folkeskolen er "stærkt ideologisk og politisk præget. Der er en udbredt tilbøjelighed til at betragte deres tilstedeværelse som enten problematisk, fordi de er for mange i samme klasse eller på samme skole, eller som en kulturel ressource der kan tilføje den traditionsbundne folkeskole en vis indholdsmæssig og didaktisk fornyelse." (ibid.: 11)

at være synspunktet, at den ressource, der ligger i tosprogethed, ikke kan realiseres uden ekstraordinære indgreb. Med andre ord er det tesen, at der både blandt fortalere for 'tosprogethed som problem' og fortalere for 'tosprogethed som ressource' findes en antagelse om, at tosprogethed fordrer ekstraordinære løsninger, ofte i form af eksplicit særbehandling.

Sprogliggørelse af etniske minoritetsbørn gør sproget – utilstrækkelige færdigheder i andetsproget dansk – til det vigtigste problem at få løst. Det betyder, at hvis et problem er sprogliggjort ses det som selvindlysende, at problemet er så vigtigt, at ekstraordinære midler bør tages i brug for at løse det og at den normale eller almene pædagogiske praksis og politik dermed må nedprioriteres. Løsningerne ses altså som nødvendige. Det sprogliggjorte formål – at forbedre etniske minoritetsbørns niveau i dansk som andetsprog – er ligeledes selvindlysende, forstået på den måde at det er svært at forestille sig, at nogen kan være imod dette mål. På den måde kan ekstraordinære former for politik og pædagogik legitimeres via sprogliggørelse. Det er altså tesen, at både eksisterende politik og praksis og kritik heraf tendentielt sprogliggøres, således at etniske minoritetsbørn i høj grad ses som *tosprogede* både af fortalere for tosprogethed som problem og af fortalere for tosprogethed som ressource. Jf. kapitel 1 ser jeg sprogliggørelse som en tendens i betydningen stræben, hang eller tilbøjelighed; en ophobning af hændelser og bestræbelser, der driver i en bestemt retning (Kristensen 2008: 21).

### **Tegn på sprogfokus i politik om etniske minoritetsbørn**

Omkring 1995-1996 blev begrebet "tosproget" indført i det daværende Undervisningsministerium (fra 2011 Ministeriet for Børn og Undervisning) som erstatning for begrebet "fremmedsproget" og er siden blevet brugt generelt i Undervisningsministeriets politik og dokumenter (Kristjánsdóttir 2011a: 120; 133). Argumentet var, at udtrykket tosproget var i større overensstemmelse med international terminologi i form af udtrykket *bilingual*. Undervisningsministeriets definition af tosprogede børn lyder: "Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk."<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Tosprogede/Fakta-om-tosprogede-elever-i-folkeskolen>; jf. Bemærkninger til lov nr. 413 af 22. maj 1996.

I dette afsnit vil jeg diskutere, hvordan tendensen til sprogfokus og sprogliggørelse kommer til udtryk hos Undervisningsministeriet. Når man undersøger, hvordan Undervisningsministeriet officielt omtaler og behandler temaet etniske minoritetsbørn i folkeskolen, er det tydeligt, at der er et fokus på sprog. Det ses på, hvordan ministeriet har valgt at prioritere information og udsagn på sin hjemmeside samt i den valgte omtale af de temaer og projekter, der informeres om på hjemmesiden. På hjemmesiden for Undervisningsministeriet er *tosprogede* således et særskilt punkt under menuen 'Folkeskolen'.<sup>53</sup> Der findes også menupunktet "Fakta om tosprogede elever i folkeskolen", hvor der står, at "Tosprogede elever har ofte andre forudsætninger end de øvrige elever i folkeskolen". Klikkes der videre – stadig under "fakta" om tosprogede elever findes den førnævnte officielle ministerielle definition af "tosproget", samt denne forklaring:

Tosprogede elever har lige som alle andre elever i folkeskolen krav på at få en undervisning, der imødekommer deres forudsætninger og behov. De tosprogede elever har ofte andre forudsætninger og behov end de øvrige elever, og vil derfor typisk opleve at stå over for en anden type udfordringer, når de starter i folkeskolen. Folkeskoleloven indeholder derfor regler, der forpligter skoler og kommuner til en række indsatser for at imødekomme disse udfordringer og behov. Det drejer sig først og fremmest om undervisning og støtte i dansk som andetsprog. Tosprogede elever har krav på en støtte, der i omfang og varighed modsvarer deres behov.<sup>54</sup>

Det fremgår, at der foretages en skelnen mellem tosprogede elever og øvrige elever (de øvrige elevers karakteristika er ikke nærmere bestemt) – dvs. eleverne i folkeskolen opdeles her i to grupper: en minoritet, der har særlige karakteristika og en majoritet uden særlige karakteristika. Det særlige ved minoriteten dvs. de "tosprogede elever" er, at de ofte har andre behov og forudsætninger end majoriteten og derfor ofte har en anden type udfordringer. Disse udfordringer vedrører primært "undervisning og støtte i dansk som andetsprog" dvs. udfordringerne vedrører de tosprogede børns tosprogethed med vægt på det ene af de to sprog: dansk som andetsprog, og til denne udfordring behøver de tosprogede børn ofte en særlig støtte, som de i øvrigt har krav på.

---

<sup>53</sup> <http://www.uvm.dk>; Alle hjemmesider der citeres i dette kapitel er sidst besøgt 12. marts 2012

<sup>54</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Tosprogede/Fakta-om-tosprogede-elever-i-folkeskolen>

### **Tre centrale indsatser: Dette virker på vores skole, Tosprogs-Taskforce og turbodansk**

Andre fremtrædende menupunkt under ”Tosprogede i folkeskolen” på Undervisningsministeriets hjemmeside er *Tosprogs-Taskforce* og *Dette virker*. Tosprogs-Taskforce blev etableret 1. november 2008 og er ifølge hjemmesiden afløseren til projektet ”Dette virker på vores skole”, som kørte fra 2006-2007, hvorefter hjemmesiden [www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk) åbnede 23. august 2007. Selvom området fra 2008 er overtaget af Tosprogs-Taskforce eksisterer hjemmesiden for ”Dette virker på vores skole” stadig som en kilde til information og inspiration på området ”tosprogede børn i folkeskolen”. Formålet med ”Dette virker på vores skole” var således at ”identificere, udvikle og videreformidle god praksis på tosprogsområdet”.<sup>55</sup> Temaer og cases på hjemmesiden for ”Dette virker på vores skole” er organiseret under menupunkterne forældresamarbejde, forventninger, kompetenceudvikling, ledelse, mangfoldighed, organisering, samarbejde, sprog og fag, sproglig bevidsthed, tiltrækning og værdier. Som det fremgår af de forskellige overskrifter, er det ikke kun sprog, der er i fokus i de forskellige cases og temaer. Jeg vil her fremhæve temaet ’Tiltrækning’<sup>56</sup> som eksempel, da det samtidig er af særlig relevans for denne afhandling. Klikker man på dette emne og dermed videre til siden om tiltrækning, fremgår det, at det dækker ”Tiltrækning, fastholdelse og fordeling” ud fra holdningen (underoverskrift) ”Tosprogede og dansksprogede børn lærer af at være sammen”. Som jeg var inde på i kapitel 2, er der også her mangfoldige begrundelser og kategoriseringer i spil, når der tales om, hvorfor det er vigtigt at fokusere på tiltrækning, fastholdelse og fordeling af forskellige kategorier af børn. I det indledende afsnit om tiltrækning, fastholdelse og fordeling tales der således om ressourcestærke og ressource svage elever, hvor de stærke skal trække de svage op, men: ”De fleste skolers interesse kredser dog om at sikre en hensigtsmæssig sammensætning af etnisk danske og tosprogede elever.” Det er interessant, at der med få linjers mellemrum i hjemmesideteksten foretages to forskellige kontrasteringer af kategorier, nemlig af ’tosprogede og dansksprogede’ hhv. ’tosprogede og etnisk danske’. Dertil nævnes mulige motiver for at fokusere på fordeling af børn, f.eks.

---

<sup>55</sup> <http://www.dettevirker.dk/om%20dettevirker.dk.aspx>

<sup>56</sup> Alle citater og henvisninger til dette emne stammer fra <http://www.dettevirker.dk/temaer%20og%20cases/temaer%20og%20cases/tiltraekning.aspx>

ønsket om at skolens elevsammensætning skal afspejle distriktets, ønsket om integration, samt hensynet til skolens økonomi. På den måde er der flere forskellige begrundelser og motiver på tale angående tiltrækning, fastholdelse og fordeling, og derfor er der ikke et entydigt sprogfokus i denne beskrivelse af temaet på ”Dette virker”. Det gælder i øvrigt flertallet af de nævnte ’temaer og cases’ der indgår i projektet.

Omvendt mener jeg, det er vigtigt at bemærke, at den gruppe elever, som fordelingstemaet specifikt og ”Dette virker...” generelt handler om, i overvejende grad beskrives som netop *tosprogede*. Som nævnt er det interessant, at de ’tosprogede’ elever både kan kontrasteres med ’danske sprogede’ (hvilket de tosprogede elever vel også er, selvom de desuden har et eller flere andre sprog) og med ’etnisk danske’, hvormed etnicitetskategorien kommer i spil for majoritetens vedkommende, mens sprogkategorien fastholdes for minoritetens vedkommende. Dette eksempel, mener jeg, kan ses som et udtryk for, at en kompleks og omfattende problematik på den ene side omtales som sådan (i og med at ressourcer, etnicitet, sted/geografi, økonomi og integration og sprog nævnes i løbet af et relativt kort tekststykke) men på den anden side tendentielt rubriceres entydigt under kategorien ’tosprogede’. Således udtrykker den omtale af ”Dette virker på vores skole”, som ligger på projektets hjemmeside, en tendens til, at et komplekst tema på den ene side vises som komplekst, men på den anden side hele tiden forbindes med sprog, hvormed der ses et sprogfokus og en tendens til, at sprog ses som den overordnede problematik angående etniske minoritetsbørn.

Efterfølgeren til ”Dette virker på vores skole” er som nævnt rådgivningsenheden ”Tosprogs-Taskforce” som blev lanceret i 2008. Titlerne på de to initiativer har det til fælles, at de begge viser et fokus på handling og det funktionelle/effektive. Det ligger både i at det ’virker’ og i ’taskforce’, hvor sidstnævnte tillige har militære konnotationer. Tosprogs-Taskforce beskrives således:

Tosprogs-Taskforcen, der blev etableret den 1. november 2008, er en rådgivningsenhed. Særligt på skoler med en relativt høj andel af tosprogede elever skal rådgivningsenheden vejlede og hjælpe kommuner i deres arbejde med at styrke kvaliteten i undervisningen af tosprogede elever. Tosprogs-Taskforcen bliver finansieret af satspuljemidler, og der er bevilliget otte millioner kroner hvert år fra 2008 til medio 2012.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Tosprogede/Initiativer-til-styrket-faglighed-hos-tosprogede>

Et typisk citat fra hjemmesiden for Tosprogs-Taskforce giver et fingerpeg om, hvordan denne kampagne/indsats kan ses i forlængelse af, men også adskiller sig fra 'Dette virker' ved et øget og mere entydigt fokus på sprog såvel som handling:

### **Styrk indsatsen for tosprogede elever**

Undersøgelser viser, at 38 procent af de tosprogede elever i Danmark forlader folkeskolen uden de nødvendige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Skolerådet anbefaler i sin 2008-beretning, at skoler skal udarbejde en strategi for undervisningen af tosprogede elever. Hvis I vil hæve niveauet for de tosprogede på jeres skole, kan I her melde jer til To sprog – én udfordring og lave en plan for jeres undervisning af eleverne.

### **Lav en plan**

En plan for arbejdet med de tosprogede elever sikrer fælles mål på skolen, så arbejdet for de tosprogede kan målrettes og styrkes. Tosprogs-Taskforcen har skabt en enkel proces på syv trin til udarbejdelsen af en plan, illustreret herunder. [...] Vi har udviklet de nødvendige redskaber, og vi er klar med rådgivning, så I bliver klar til at styrke jeres skole til gavn for eleverne.<sup>58</sup>

Her er det ikke formålet at tage stilling til, hvorvidt Tosprogs-Taskforce og denne kampagne 'virker' efter hensigten, men derimod at diskutere den retorik og de formuleringer der anvendes. Til dette formål er de tekster, der ligger på kampagnernes hjemmesider relevante, da de udtrykker, hvad kampagnerne ønsker at vise.

Tosprogs-Taskforce fortsætter som sagt det handlingsorienterede fokus, der også fremgår af kampagnen 'Dette virker...'. Dette fremgår tydeligt af citatet ovenfor. I citatet henvises der til kampagnen "To sprog – én udfordring", der er blevet til i et samarbejde mellem Tosprogs-Taskforce og Danmarks Radio og har varet fra marts 2010 og stadig var i gang i foråret 2012. Der indledes med en konstatering af, at 38 procent af de tosprogede elever afslutter folkeskolen uden at være kompetente til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Udsagn som dette – i forskellige varianter, men af samme type – går som nævnt igen i mange legitimeringer af 'indsatser' rettet mod tosprogede elever herunder de former for særbehandling, der studeres i denne afhandling. Et andet eksempel fra "To sprog – en udfordring" lyder: "Undersøgelser viser, at 47 procent af de tosprogede elever i Danmark afslutter folkeskolen uden de nødvendige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse."<sup>59</sup> Denne måde at argumentere på er velkendt og kan ses som et udtryk for sprogliggørelse i tilfælde

---

<sup>58</sup> <http://www.tosprogstaskforce.dk/sitecore/content/Tstf/Lav%20en%20plan.aspx>

<sup>59</sup> <http://www.tosprogstaskforce.dk/lav%20en%20plan/ofte%20stillede%20sporgsmaal.aspx>

som dette, hvor konstateringen af dårlige tal bruges til at legitimere nødvendige indgreb, der adskiller sig fra, hvad der normalt gøres. I citatet ses også et andet træk ved sprogliggørelse, nemlig at indgrebene ses som selvindlysende: 'hvis I vil hæve niveauet, kan I...'. Dette synes selvindlysende, da det nok er de færreste aktører i folkeskolen, der ikke ønsker at hæve niveauet for tosprogede børn. Dertil føjes et element af nødvendighed. Dels mangler de tosprogede børn de 'nødvendige kompetencer', hvorfor der bør gøres noget; dels tilbyder Tosprogs-Taskforcen de nødvendige redskaber til at løse problemet.

Citatet tyder endvidere på, at Tosprogs-Taskforce adskiller sig fra 'Dette virker' ved at handle om centralt initiativ og handlekraft, mens 'Dette virker' lagde mere vægt på lokale erfaringer ('på vores skole'). Ifølge hjemmesiden virker den plan, Tosprogs-Taskforce tilbyder, på alle skoler. Som Tosprogs-Taskforce fremstilles på sin hjemmeside, kan det også læses som et mere entydigt sprogfokuseret initiativ end 'Dette virker', hvilket bl.a. signaleres i kampagnetitlen 'To sprog – én udfordring'. Dette er i modsætning til 'Dette virker', der som nævnt samlede mange temaer og problematikker under overskriften sprog. Dermed mener jeg, at 'Dette virker' og ikke mindst den centrale 'kampenhed' Tosprogs-Taskforce kan ses som udtryk for en tendens til sprogliggørelse.

Et tredje eksempel på, hvordan der findes et sprogfokus i aktuel politik, kan ses i initiativet *turbodansk*. Ligesom de to ovennævnte eksempler er turbodansk et initiativ under Undervisningsministeriet, hvor det er et af fem indsatsområder under *Projekt Skoleudvikling*, der har kørt fra 2009 til 2011. Men i modsætning til de to andre eksempler er projekterne om turbodansk i ministeriets officielle udgave ikke primært rettet mod tosprogede. Det overordnede Projekt Skoleudvikling, som turbodansk var en del af, havde til formål "at styrke indsatsen for fagligt svage og udsatte elever, så de får mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse."<sup>60</sup> Dette var ligeledes formålet med de 36 lokale projekter om turbodansk. Det fremgår dels af hjemmesiden og dels af evalueringsrapporten for projekterne (Rambøll 2011), at de projekter, begrebet turbodansk dækker over i denne sammenhæng, langt fra kun har etniske minoritetsbørn – eller tosprogede børn i rapportens sprogbrug – som målgruppe. Målgruppen angives således at være "bogligt svage elever på 6.-9.

---

<sup>60</sup> <http://skoleudvikling.uvm.dk/om%20skoleudvikling.aspx>



klassetrin, som har behov for forbedrede læsefærdigheder.” (ibid.: 2) og beskrives i øvrigt således.

Forsøgene er gennemført af kommuner og skoler over hele landet i skoleårene 2009/2010 og 2010/2011. Der er gennemført i alt 36 turbodanskprojekter, der har inkluderet 81 skoler (15 skoler i første runde og 66 skoler i anden runde). Forsøgene er meget forskellige. Nogle fokuserer specifikt på læsning, mens andre har som mål at øge elevernes motivation. Nogle projekter retter sig mod elever med en særlig læseudfordring, mens andre fokuserer på piger som gruppe eller stiler projektet mod tosprogede elever med læsevanskeligheder. (Ibid.)

Altså var nogle af turbodansk-projekterne rettet mod tosprogede elever, men kun i tre ud af de 36 projekter indgik der ifølge evalueringen kun tosprogede elever (ibid.: 10). Når begrebet turbodansk er relevant for en diskussion om tendens til sprogfokus og evt. sprogliggørelse af etniske minoritetsbørn, er det imidlertid fordi begrebet ofte forbindes med netop etniske minoriteter eller tosprogede børn. Det kan bl.a. ses i en avisomtale af projektet fra 2009, der under overskriften ”Turbodansk til Hassan” forbinder turbodansk utvetydigt med etniske minoritetsbørn som særlig målgruppe:

Det kan være svært at hanke op i skoletasken hver morgen, når tre-stavelsesord får øjnene til at flakke febrilsk, og selv specialundervisningen ikke har hjulpet det store. Det skal projekt turbodansk nu ændre på i Københavns Kommune og 12 andre kommuner. I København vil de skoletrætte og læsesvage elever i 6.-9. klasse på 16 skoler blive taget ud af deres klasse i to perioder med intensive læseundervisning i skoleåret 2010/2011. Baggrunden er, at næsten halvdelen af de tosprogede børn i kommunen forlader folkeskolen med læsefærdigheder, der er så dårlige, at de får meget svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse. Den udvikling skal vendes, pointerer Børne- og Ungdomsborgmester Bo Asmus Kjeldgaard (SF). (Ambrosius 2009)

Her skabes der altså en klar forbindelse mellem ’skoletrætte og læsesvage elever’ og ’tosprogede børn’, om end der ikke decideret sættes lighedstegn imellem de to kategorier. Igen ses den legitimering, der blev nævnt oven for som karakteristisk for tendensen til sprogliggørelse, nemlig at næsten halvdelen af de tosprogede børn forlader folkeskolen uden tilstrækkelige læsefærdigheder. Det er dette ofte gentagede faktum om etniske minoritetsbørn, der bliver argument for et projekt rettet imod læsesvage unge generelt. Der er flere eksempler på, at turbodansk forbindes med etniske minoritetsbørn. F.eks. forbinder de daværende ministre Søren Pind og Bertel Haarder i en kommentar turbodansk og etniske minoritetsbørn. Gennem turbodansk

skal læsesvage etniske minoritetsbørns læsefærdigheder forbedres, og dermed forbedres disse børns mulighed for at få en uddannelse og udøve demokratisk deltagelse:

Derfor vil vi have demokratisk assimilation. Der skal være lov og orden og stilles skarpt på krænkelse af børns rettigheder og kvinders selvbestemmelse. Børnene skal lære at læse, og hvis de ikke kan læse, skal de have turbodansk, så de kan få en uddannelse og blive oplyste demokratiske medborgere. Uden oplysning, intet demokrati. (Haarder & Pind 2011)

Her er altså en positiv tilgang til turbodansk om end beskrivelsen af de problemer, turbodansk skal løse, er mere orienteret mod det negative ved etniske minoriteter (som citatet viser, forbindes disse med problemer i forhold til lov og orden, børns rettigheder og kvinders selvbestemmelse). Allerede som undervisningsminister i 2008 forbandt Bertel Haarder turbodansk med etniske minoritetsbørn. Således udtalte han i 2008 om 'essensen i regeringens politik i forhold til tosprogede elever':

Regeringens politik er at sætte turbo på dansk – dansk – dansk. Og vi roser de lærere, som faktisk har fået de små til at læse bedre. Nu læser børnene lige så godt i 2. klasse, som de gjorde i 3. klasse. Vi har sammen med Lærerforeningen gjort Strandgårdsskolen i Ishøj til Månedens Skole, netop fordi de har ydet en rigtig kraftig indsats. Og nu har vi fået 50 millioner til turbodansk og til erhvervsklasser og til undervisningsassistenter blandt andet for at hjælpe de ældre indvanderelever, som ikke fik lært dansk, da de var små. Der er ikke noget, der er vigtigere end at få lært tosproget dansk. Det er topprioritet. (Kaare et al. 2008a)

Et tegn på sprogliggørelse ses i formuleringen om, at 'intet er vigtigere end at få lært tosproget dansk' og at det er 'topprioritet'. En mere kritisk tilgang til turbodansk findes hos f.eks. Kristjánsdóttir, der forbinder turbodansk med en mulig fremtidig tendens til, at betydningen af begrebet dansk forskydes til i retning 'af det nye begreb turbodansk':

Som det er set, kan begrebet "indvandrere" forskydes til "muslimer" eller "dansk" forskydes til "turbodansk", og tosprogede ville i en fremtidshorisont kunne forskydes til turbosprogede. Om elever i fremtiden vil blive begrebsliggjorte som turbodansksprogede, turbotosprogede eller turbosprogede, står hen i det uvisse." (Kristjánsdóttir 2011a: 129)

Det er interessant, at Kristjánsdóttir i en note til det citerede afsnit oplyser om turbodansk, at Undervisningsministeriet har 'lanceret 40 projekter under betegnelsen

turbodansk under ”Skoleudviklingsprogram (2009-2011) for fagligt svage og udsatte elever” (ibid.: 215) Dermed synes hun at forbinde turbodansk for fagligt svage og udsatte elever med etniske minoritetsbørn. På den måde mener jeg, at det ikke er selve initiativet turbodansk, som det beskrives i de officielle publikationer (Hjemmeside under Undervisningsministeriet<sup>61</sup> Rambøll 2011), der kan ses som et udtryk for sprogliggørelse, men snarere den *omtale* af begrebet turbodansk og de projekter, det dækkede over i ”Projekt Skoleudvikling”. Turbodansk omtales altså som en løsning på et problem, der særligt handler om dansk som andetsprog. Som vist ses det forhold, at turbodansk forbindes med etniske minoritetsbørn, både hos en kritiker af udtrykket turbodansk (Kristjánsdóttir) og hos fortalere for samme (Haarder og Pind). Det ses også ved, at et projekt, der officielt er rettet mod læsesvage generelt, bliver omtalt som nyhed under overskriften ”Turbodansk til Hassan”. Jeg har nævnt, at officielle omtaler af turbodansk-projekterne ikke fokuserer på etniske minoritetsbørn som den primære målgruppe. Derudover vil jeg ikke tage stilling til, i hvor høj grad projekterne om turbodansk reelt har rettet sig mod etniske minoritetsbørn, dvs. hvorvidt det har ’hold i virkeligheden’, at forskellige aktører så tydeligt forbinder turbodansk med etniske minoritetsbørn eller tosprogede børn. Det vigtige her er konstateringen af, at turbodansk forbindes med tosprogede. Det kan tages som udtryk for en tendens til, at når der tales om sprog, læsesvage unge og behov for støtte i faget dansk, antages det meget hurtigt, at der er tale om tosprogede børn eller etniske minoritetsbørn. Dermed mener jeg, at turbodansk også kan ses som udtryk for sprogliggørelse, og her tænker jeg særligt på det udbredte fokus på etniske minoritetsbørns sprogvanskeligheder samt på behovet for ’nødvendige’ løsninger. Omtalen af turbodansk som noget, der udelukkende eller især angår etniske minoritetsbørn viser, at etniske minoritetsbørn i høj grad forbindes med sproglige vanskeligheder; hvilket tendentielt synes at betyde, at sproglige vanskeligheder (med faget dansk og f.eks. læsning) omvendt primært forbindes med etniske minoritetsbørn og ikke med børn generelt. Altså udtrykkes der her en tendens til, at når vi taler om sprog og sprogproblemer, og måske skoletrætte unge, må det selvsagt handle om etniske minoritetsbørn.

---

<sup>61</sup><http://www.skoleudvikling.uvm.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Indsatsomraader/Turbodansk.aspx>

## Sprogliggørelse som strukturel parallel til sikkerhedsliggørelse

Som nævnt er begrebet sprogliggørelse inspireret af begrebet *securitization* eller sikkerhedsliggørelse (Buzan, Wæver & de Wilde 1998). Med inspireret mener jeg, at der er strukturelle parallelle træk ved de måder, sikkerhedsliggørelse og sprogliggørelse fungerer på, mens analyseobjekter og analyseniveauer ikke sammenfaldende. Mens sikkerhedsliggørelse omhandler internationale relationer på forskellige niveauer og i forskellige sektorer, bruger jeg sprogliggørelse mere specifikt som betegnelse for en tendens, jeg ser udtryk for i aktuelle debatter og politikker om etniske minoritetsbørn og tosprogethed i Danmark. I den følgende redegørelse for, hvilke karakteristika jeg især ser som parallelle mellem sikkerhedsliggørelse og sprogliggørelse, trækker jeg på Buzan, Wæver & de Wilde 1998, særligt kapitel 2 om hvordan sikkerhedsliggørelse fungerer som begrebsliggørelse af sikkerhedsanalyse. Jeg forholder mig altså ikke til den øvrige teoriudvikling af og diskussion om sikkerhedsliggørelse men kun til de grundlæggende træk ved begrebet og teorien, som jeg finder relevante for begrebet om sprogliggørelse.

Teorien om sikkerhedsliggørelse handler blandt andet om, hvad det gør ved beslutninger, at noget italesættes eller 'frames' som et sikkerhedsproblem, nemlig at de eksisterende eller etablerede regler og procedurer for beslutninger tilsidesættes, hvorved emnet enten italesættes som en særlig form for politik eller som hinsides politik:

"Security" is the move that takes politics beyond the established rules of the game and frames the issue either as a special kind of politics or as above politics. (Buzan, Wæver & de Wilde 1998: 23)

Om 'sikkerheden' reelt er truet, er ikke afgørende for, om et problem kan sikkerhedsliggøres med succes. Dermed bliver sikkerhedsliggørelse en selvreferentiel praksis, da der ikke nødvendigvis skal ligge et reelt problem til grund for sikkerhedsliggørelse. Sikkerhedsliggørelse handler om brugen af begrebet sikkerhed som talehandling og dermed kan sikkerhedsliggørelse observeres gennem studier af retorik og argumenter:

The way to study securitization is to study discourse and political constellations: When does an argument with this particular rhetorical and semiotic structure achieve sufficient effect to make an audience tolerate violations of rules that would otherwise have to be obeyed? (Ibid.: 25)

Denne tilgang til sikkerhed betyder, at et begrebs betydning ligger i dets brug og ikke i hvad der analytisk eller filosofisk kan defineres som den 'bedste' brug af begrebet. Dertil mener Buzan, Wæver & de Wilde, at begrebets mening kan udledes af den måde, det bruges på og ikke i, hvad folk mener, det betyder eller bør betyde:

The meaning lies not in what people consciously think the concept means but in how they implicitly use it in some ways and not others. (Ibid.: 24)

I min tilgang til sprogliggørelse er jeg inspireret af denne tilgang til sikkerhedsliggørelse. Jeg ønsker at se på, hvordan begreber bruges på bestemte måder snarere end jeg ønsker at forholde mig til, hvad de der bruger begrebet selv lægger i det. Jeg forholder mig derfor primært til konkrete formuleringer og den måde de står i forhold til hinanden på, hvilket også svarer til, at jeg i min tilgang, jf. kapitel 1, tilstræber at 'lytte til hvad patienten *også* siger'.

I denne forståelse af sikkerhedsliggørelse som en særlig måde at beskrive et problem på, der kan få et publikum til at acceptere regelbrud, der ellers ikke ville kunne accepteres, er der paralleller til sprogliggørelse, idet begrebet om sprogliggørelse handler om, hvordan tale om tosprogethed og ulige skoleresultater gør dette til det vigtigste problem at få løst angående etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet, hvor folkeskolen er en central del. I min diskussion af sprogliggørelse forholder jeg mig ikke til, hvilke problemer eller udfordringer med tosprogethed, der reelt findes, og hvordan de bedst kan løses. Ikke fordi jeg hævder, at problematikker omkring tosprogethed ikke findes, eller bare er konstruerede, men fordi jeg finder det værdifuldt at forsøge at belyse, *hvordan* tosprogethed gøres til et meget vigtigt spørgsmål af flere forskellige positioner i debatten. I min tilgang til sprogliggørelse som tendens er jeg motiveret af den undren, der ligeledes ligger til grund for afhandlingen som sådan, nemlig en undren over, hvordan en særbehandlingspolitik som spredning af etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest er blevet legitim og kan legitimeres. Angående sprogliggørelse handler denne undren mere specifikt om den diskrepans, der findes mellem mange sprogforskere og andre forskere i etniske minoriteter på den ene side og de politikere, der har vedtaget loven (samt andre fortalere for loven) på den anden side. På grund af den kløft, der findes mellem flere faglige og videnskabelige anbefalinger på den ene side og vedtagen politik og praksis på den anden side finder jeg det relevant ikke bare

at studere, hvad sprogforskning viser om, hvad der 'virker', men også hvordan tosprogethed italesættes (blandt andet i form af sprogliggørelse) med større eller mindre succes.

I afhandlingens første del har jeg analyseret, hvordan spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler legitimeres inden for forskellige dimensioner. Hermed er der allerede givet nogle bud på, hvordan bestemte fravigelser fra almindelige regler og praksis er blevet legitimeret ved henvisning til et vigtigere og større mål. Ved almindelige regler, der fraviges, forstår jeg retten til frit skolevalg og ved almindelig praksis forstår jeg, at en skoledag i folkeskolen ikke må overskride et vist antal timer. I et sprogliggørelsesperspektiv inspireret af ovenstående kan man derfor sige, at argumenterne for særbehandling har haft tilstrækkelig effekt til at opnå accept af fravigelsen fra regler og praksis, der ellers gælder generelt i folkeskolen.

En succesfuld sikkerhedsliggørelse, dvs. en italesættelse af sikkerhed der medfører fravigelse fra almindelige regler, er kendetegnet ved en særlig retorisk struktur, der handler om overlevelse og prioritering af handling omgående, 'for ellers vil det være for sent'. Der er tre hovedbestanddele i denne proces:

A succesful securitization thus has three components (or steps): existential threats, emergency action, and effects on interunit relations by breaking free of rules. (Ibid.: 26)

For det første indebærer sikkerhedsliggørelse, at noget italesættes ikke blot som et problem, men som en trussel. En sikkerhedsliggørende aktør siger, at noget ikke længere kan håndteres på den normale måde ved at skildre det som en eksistentiel trussel. Ved eksistentiel forstås, at det er afgørende for det truedes fortsatte eksistens (overlevelse), at truslen imødegås. Den eksistentielle trussel skal dermed ses i sammenhæng med det, der er truet (*the referent object* eller referenceobjektet). Inden for sikkerhedsliggørelse er oplagte referenceobjekter stat, regering, samfund eller territorium (ibid.).

Angående etniske minoritetsbørn i folkeskolen italesættes disse børns fortsatte uddannelsesmæssige succes (og dermed deres chancer for at klare sig godt på de fleste eller alle øvrige områder i tilværelsen) ofte som truet jf. de udbredte referencer til undersøgelser, der viser, at etniske minoritetsbørn præsterer relativt dårligere end majoritetsbørn i folkeskolen. Lidt forenklet kan man derfor sige, at

uddannelsesmæssig succes er det referenceobjekt, der er truet inden for sprogliggørelsesprocesser.

For det andet indebærer succesfuld sikkerhedsliggørelse, at den eksistentielle trussel medfører en 'undtagelseshandling', dvs. særlige forholdsregler der afviger fra normal praksis. Et eksempel på, hvordan sprogliggørelse medfører undtagelseshandlinger kan være iværksættelsen af særbehandlingsformer som de, der studeres i denne afhandling. I kapitel 3 om foranderlighed og hastighed var jeg inde på eksempler på, hvordan spredning og heldagsskoler som særbehandling og undtagelser fra sædvanlig praksis er blevet iværksat ud fra et presserende behov for handling. I kapitel 9 diskuterer jeg undtagelsesbegrebet i forbindelse med de studerede former for særbehandling mere indgående.

For det tredje betyder succesfuld sikkerhedsliggørelse, at der kan observeres at et regelbrud har haft 'effekt på relationer mellem enheder' hvilket også beskrives således:

This self-based violation of rules is the security act, and the fear that the other party will not let us survive as a subject is the foundational motivation for that act. In a securitized situation, a unit does not rely on the social resources of rules shared intersubjectively among units but relies instead on its own resources, demanding the right to govern its actions by its own priorities [...] (Ibid.: 26)

I dette citat ses både forskelle og ligheder med sprogliggørelse som tendens. I internationale relationer handler sikkerhed om overlevelse, og de regler, der brydes for at sikre overlevelsen, kan f.eks. være internationale konventioner og aftaler. 'Vi' kan her være det publikum, der tolererer regelbruddet af frygt for at modparten ellers ikke vil lade 'os' overleve. En debat om etniske minoritetsbørn, der viser udtryk for sprogliggørelse, adskiller sig herfra ved, at det problem, der søges sprogliggjort som vigtigere end alt andet, ikke direkte handler om publikums overlevelse (dog kan det indirekte handle om f.eks. nationens overlevelse som kulturel enhed og konkurrencedygtig stat, hvilket jeg diskuterer i kapitel 9). Derimod findes der i en sprogliggørelsesproces en strukturel parallel til, at en enhed ikke stoler på de regler og principper, der normalt vil være fælles mellem enheder, men så at sige går enegang og handler ud fra egne prioriteter, selvom der naturligvis er tale om et helt andet område. Parallellen kan inden for et aktuelt eksempel på succesfuld sprogliggørelse – nemlig spredning på baggrund af sprogtest – bestå i, at politikere og embedsmænd ikke

trækker på den faglige viden om tosprogede børns sproglige udvikling, der ifølge sprogforskere er internationalt anerkendt, men i stedet vælger at handle ud fra egne prioriteringer. Jeg vender tilbage til en sådan kritik af spredningspolitikken nedenfor under diskussionen af kritikken af 'sprog som problem'.

Et kriterium for sikkerhedsliggørelse er, at processen skal være gennemført med succes dvs. italesættelsen af truslen skal have en effekt i form af undtagelseshandling og tilsidesættelse af regler, som jeg netop har været inde på. Der skelnes således mellem 'securitizing moves' og 'successful securitization' (ibid.: 25). Denne måde at skelne på er også relevant for sprogliggørelse som tendens. Således kan iværksættelsen af politikker, der indebærer undtagelseshandlinger (særbehandling, der på flere områder adskiller sig fra normal praksis) og afvigelse fra regler, ses som udtryk for succesfuld sprogliggørelse.

I det næste afsnit diskuterer jeg, hvordan særbehandlingspolitikkerne spredning og heldagsskoler kan ses som udtryk for succesfuld sprogliggørelse. I diskussionen af sprogliggørelse som tendens tager jeg udgangspunkt i den kritik, der rettes mod aktører (f.eks. politikere) og enheder (f.eks. Undervisningsministeriet), der ifølge kritikken har en opfattelse af 'tosprogethed som problem' samt et kompensatorisk blik på tosprogethed. Dvs. at jeg her diskuterer særbehandling som succesfuld sprogliggørelse, men ud fra en kritisk vinkel.

I det derpå følgende afsnit diskuterer jeg udtryk for forsøg på sprogliggørelse, der ikke har fået den samme succes i form af indførelse af undtagelser/særbehandling og brud på almindelige regler. Jeg diskuterer således, hvorvidt de positioner, der er karakteriseret ved en opfattelse af 'tosprogethed som ressource' også kan ses som et forsøg på sprogliggørelse. Bl.a. vil jeg komme ind på, hvordan fortalere for et 'ressourcesyn på tosprogethed' ofte refererer til vidtgående trusler i deres argumentation for en ændret politik og pædagogik rettet mod etniske minoritetsbørn. Herunder taler de ikke mindst om den samme trussel som de aktører, der taler for de aktuelle former for særbehandling, nemlig truslen om, at de etniske minoritetsbørn vil klare sig dårligt med hensyn til videre uddannelse.

Endelig skelner Buzan, Wæver & de Wilde mellem niveauerne ikke-politiseret, politiseret og sikkerhedsliggjort. Overordnet sagt er et emne eller en sag ikke-politiseret, hvis staten ikke forholder sig til det, og det ikke er et tema i offentlig debat eller beslutningsprocesser. Et politiseret emne er derimod en del af offentlig politik og indebærer dermed regeringsbeslutninger og indgår i fordeling af ressourcer



(ibid.: 23). En politiseret sag er dermed åben for beslutninger, valg og forhandling (og indebærer at nogen kan holdes ansvarlig, da det kunne være anderledes). Politiserede sager står i modsætning til sager, der ikke kan være anderledes (f.eks. naturlove) og sager der ikke bør/kan kontrolleres politisk (f.eks. privatsfæren). Hvis et emne sikkerhedsliggøres kan det på den ene side ses som en ekstrem form for politisering eller en yderligere intensivning af politisering (som giver en endnu større rolle til staten), men på den anden side kan det ses som det modsatte af politisering (ibid.: 29). Som sagt præsenteres det sikkerhedsliggjorte emne som en eksistentiel trussel, der kræver undtagelsesforholdsregler og dermed legitimerer handlinger hinsides de almindelige politiske procedurer og de begrænsninger, der måtte ligge deri. Dermed betyder sikkerhedsliggørelse, at et emne nu ses enten som en særlig form for politik eller hævet over politik, idet emnet dramatiseres og præsenteres som værende af afgørende vigtighed og prioritet. De fordele, der opnås ved dette, er at skabe fokus, opmærksomhed og mobilisering, mens ulemperne kan være, at den almindelige åbne beslutningsproces og debat tilsidesættes.

'Tosprogede børn' er de senere årtier gået fra at være en ikke-politiseret sag til en politiseret, hvor der i højere grad debatteres og kæmpes om, hvordan tosprogede børn skal defineres og prioriteres (Kristjánsdóttir 2006; Kristjánsdóttir & Timm 2007). Med begrebet sprogliggørelse ønsker jeg at diskutere aktuelle udtryk for, at den politiske debat om etniske minoritetsbørn flyttes til et andet niveau, der har strukturelle ligheder med et sikkerhedsliggjort niveau. Som jeg vil komme ind på i det følgende, er der en tendens til, at etniske minoritetsbørn qua tosprogede beskrives som nærmest eksistentielt truede af de dårlige skoleresultater, der måles og fortsat forventes/frygtes for disse børns vedkommende. Dermed ses hele det samfund eller den stat, som de etniske minoritetsbørn er en del af, ofte også som truet. På den måde flyttes emnet 'tosprogede børn' tendentielt hinsides en frugtbar politisk debat og hinsides normale procedurer i både politik og pædagogik. Ved at tale om tosprogede børn som truede søger forskellige positioner i debat, politik og forskning at skabe fokus og opmærksomhed på etniske minoritetsbørn og dermed også at opnå en ændret mobilisering af indsatser og prioritering af ressourcer. Jeg mener at dette blandt andet kan ses ved, at der tales om katastrofer og tab – med andre ord ved brug af en

dramatiserende eller alarmistisk<sup>62</sup> retorik. Det skal understreges, at formålet med min diskussion af sprogliggørelse som tendens ikke er at tage stilling til, hvad den faktiske risiko for etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet består i, eller hvilke virkemidler der faktisk er bedst til at mindske risikoen for dårlige skoleresultater. Formålet er derimod at se på, hvordan etniske minoritetsbørn omtales, beskrives og italesættes som tosprogede med det at have to sprog som vigtigste karakteristikum og med overhængende risiko for at blive 'tabere'.

Ligesom det kan være svært at være imod sikkerhed som mål – hvem vil tale for en større usikkerhed f.eks. et 'højere trusselniveau' i samfundet? – synes forbedringer af etniske minoritetsbørns sprogkundskaber også at være et selvindlysende positivt mål. Det er derfor sjældent målet, men snarere vejen dertil, der er uenighed om. Imidlertid er der i sprogliggørelse som tendens aspekter af selvreferentiel argumentation forstået på den måde, at ikke blot målet om bedre skoleresultater, men også vejen dertil, synes selvindlysende rigtigt, og at disse to ses som sammenhængende. I de følgende afsnit vil jeg komme ind på forskellige bud på, hvordan målet 'bedre sprogkundskaber og dermed øget lighed i uddannelseschancer for etniske minoritetsbørn' bør opnås – nogle bud mere succesfulde i effekt end andre.

### **Udtryk for sprogliggørelse: fokus på sprog som problem**

I det indledende afsnit i dette kapitel var jeg inde på, hvordan der i aktuelle politiske indsatser rettet mod etniske minoritetsbørn – som f.eks. Tosprogs-Taskforce – findes et tydeligt fokus på sprog og tosprogethed som et vigtigt problem. Et sådant sprogfokus er også en central del af begrundelserne for heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest, hvilket afhandlingens analysedel, særligt kapitel 1, viser. Som jeg også har været inde på, går begrundelser som "Undersøgelser viser, at 38 procent af de tosprogede elever i Danmark forlader folkeskolen uden de nødvendige kompetencer til at gennemføre en ungdomsuddannelse" (Tosprogs-Taskforce som citeret ovenfor) igen både i det materiale, der specifikt handler om særbehandling i form af heldagsskoler og spredning, og i den bredere offentlige debat om etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet. Det sproglige problem blandt nogle etniske minoritetsbørn (utilstrækkelige dansk-kundskaber og dermed utilfredsstillende chancer

---

<sup>62</sup> For andre eksempler på alarmisme og alarmistisk retorik se Christensen (2006), der taler om alarmistisk konkurrenceretorik i den nationale konkurrencestat og Thorup (2011), der taler om alarmister og normalister som politiske modsætninger i en aktuel social undtagelsestilstand. Begge tages op i kapitel 9.

for videre uddannelse efter folkeskolen) beskrives som det vigtigste problem angående etniske minoritetsbørn, og dermed legitimeres indgreb og indsatser som 'nødvendige'. Et eksempel er Bertel Haarders udtalelse som nævnt ovenfor: "Der er ikke noget, der er vigtigere end at få lært tosprogede dansk. Det er topprioritet." (Kaare et al. 2008a).

I dette afsnit vil jeg belyse, hvordan tosprogethed beskrives og italesættes som et problem i megen aktuel politik og debat. Jeg vil imidlertid især gøre det ved at inddrage kritik af dette 'problematiserende blik' på tosprogethed. Jeg har valgt dette fokus her, da jeg i afhandlingens analysedel, særligt kapitel 3, har vist, hvordan etniske minoritetsbørns tosprogethed og dansksproglige niveau – tillige med andre udpegede problemer – problematiseres og indgår i legitimeringsprocesser af særbehandling. Endvidere har jeg ovenfor diskuteret tre aktuelle udtryk for sprogliggørelse: 'Dette virker', Tosprogs-Taskforce og Turbodansk. Derfor finder jeg det her relevant at inddrage kritiske perspektiver på det udbredte sprogfokus. Det er blandt andet i disse kritiske perspektiver, jeg finder inspiration til og belæg for min tese om sprogliggørelse. Jeg fokuserer særligt på to former for kritik, nemlig kritik af kompensatorisk politik og pædagogik mht. tosprogethed samt kritik af, hvordan fokus på etniske minoritetsbørns tosprogethed kan bruges som 'dække over' ønsket om at få gennemført andre og mere 'skjulte' dagsordener.

### **Kritik af sprogfokus i kompensatorisk pædagogik**

Et bud på, hvordan der aktuelt fokuseres på etniske minoritetsbørns tosprogethed, og hvordan dette foregår på en kritisabel måde, er kritikken af et 'kompensatorisk' blik på etniske minoritetsbørn ikke mindst mht. tosprogethed. Gitz-Johansen (2003; 2006) konstaterer blandt andet ud fra feltstudier på folkeskoler, at der aktuelt findes en kompensatorisk tilgang til at arbejde med etniske minoritetsbørn, og at denne tilgang ofte forbindes med et fokus på sprog. Ifølge Gitz-Johansen er det et problem, at mens flerkulturelle daginstitutioner og skoler egentlig ønsker at arbejde med det multikulturelle/integration, bliver dette tema ikke del af en fælles pædagogisk refleksion, og derfor 'holder man sig til at intensivere og systematisere arbejdet med at lære tosprogede børn dansk', hvormed Gitz-Johansen konkluderer, at der er et 'dominerende fokus på sprogstimulering' (2003: 199f). Endvidere finder han i læreres udtalelser og i faglig og offentlig debat flere tegn på en tendens til en form for kompensatorisk syn på etniske minoritetsbørn, der minder om kompensatorisk

pædagogik, som den kunne ses i 1970'ernes USA (bl.a. i Head Start-programmerne). Om situationen i Danmark, der minder om den tidligere amerikanske opfattelse af kompensatorisk pædagogik, forklarer han:

Det er en pædagogisk og uddannelsespolitisk bevægelse der er foregået parallelt med, at integrationsbegrebet i den offentlige debat er drevet i retning af en assimilationsforståelse. Det betyder at lærere, pædagoger og andre uddannelsespolitiske aktører i dag som en selvfølge kan tale om tosprogede børn som et særligt uddannelsesmæssigt problem, der har brug for en ekstra pædagogisk indsats for, at de skal klare sig i den danske folkeskole ”på lige fod med de danske elever” [...] (Gitz-Johansen 2003: 202)

Gitz-Johansen tilføjer, at opfattelsen af etniske minoritetsbørn som et særligt problem oftest forbindes med børnenes sprogkunderskaber, der ’giver anledning til særlig bekymring’ (ibid.: 204). Den tendens, Gitz-Johansen her beskriver, svarer til det sprogfokus, jeg ser som en central del af tendensen til sprogliggørelse. En anden central pointe ved sprogliggørelse er suspensionen af det ’normale’ til fordel for en ekstraordinær indsats eller et ekstraordinært perspektiv på etniske minoritetsbørn. Dette træk ved sprogliggørelse finder jeg også tegn på i Gitz-Johansens beskrivelse af, hvordan det kompensatoriske blik på det etniske minoritetsbarn som depriveret eller resourcesvagt (jf. kapitel 3 om, hvordan særbehandling begrundes ud fra en kategorisering af resourcesvage og -stærke børn) kan komme til at betyde, at der i politik og praksis fokuseres på disse børns fejl og mangler og på, at skolen skal bibringe børnene de manglende kompetencer. Dette mener han er i modsætning til den traditionelle danske reform- og erfaringspædagogiske tilgang til børn, hvor der tages udgangspunkt i barnets kompetencer frem for mangler:

Det kan se ud som om, at flere lærere og pædagoger, når stillet over for tosprogede børn, ser forbi de pædagogiske idealer, som de ellers refererer til, når de taler om deres arbejde; ”at tage udgangspunkt i det enkelte barn”, ”det kompetente barn” osv. (Ibid.: 209)

På den måde mener jeg, at Gitz-Johansen peger på, hvordan den ’almindelige’ eller ’normale’ tilgang til børn (hvad enten det er i dokumenter eller pædagogisk praksis) tendentielt suspenderes til fordel for et ekstraordinært blik, der fokuserer på sprog og sproglige mangler.

Kritikken af den kompensatoriske pædagogik og dens fokus på ’det forarmede opvækstmiljø’ svarer også godt til flere begrundelser for særbehandling i

form af spredning og sprogtest, der som vist i denne afhandlings analysedel f.eks. lægger vægt på, at de etniske minoritetsbørn, der er målgruppe for begge særbehandlingsformer, ikke har et tilstrækkeligt stabilt og stimulerende miljø i familien og nærmiljøet og derfor i særlig grad vil profitere af at være i skole eller skole/SFO i hen ved otte timer om dagen. At sprog bliver den overordnede indikator for mangfoldige problematiseringer af etniske minoritetsbørn kan hænge sammen med, at sprogkundskaber er målbare og ofte kan ses som et objektive kriterium, jf. de sprogtest, der legitimt og lovligt kan lægges til grund for spredning af etniske minoritetsbørn. I forbindelse med sprogtest kritiseres lovforslaget, der ledte til L 594, af Holmen og Horst i et høringssvar for ligeledes at anlægge et kompensatorisk perspektiv på etniske minoritetsbørn:

Det må konstateres – beklageligvis – at der ikke findes forskningsbaserede eller videnskabeligt udviklede test, der kan opfylde disse behov [for individuel vurdering af barnets sprog, min tilføjelse]. Behovene udtrykker et forståeligt ønske om en relativ hurtig pejling af sproglige svagheder, der så kan styrkes gennem en afgrænset og målrettet indsats. Det vil sige atter en gang skriver man sig ind i en grundlæggende kompensatorisk forståelse af det tosprogede barns grundvilkår. (Holmen & Horst 2005: 11)

Det ønske om en hurtig løsning via sprogtest, som her kritiseres af forfatterne, kan ses som et tegn på sprogliggørelse. Kritikken af den hurtige løsning forbindes med kritikken af den kompensatoriske forståelse, der anholdes for at ville 'fylde' det etniske minoritetsbarns 'huller' med f.eks. dansk som andetsprog. At anvende test til at løse problemet er blot ikke muligt ifølge forfatterne, da der ikke findes forskningsbaserede eller videnskabeligt udviklede test, der opfylder dette formål.

Omvendt kan man indvende, at hvis der faktisk *er* dansksproglige mangler hos mange etniske minoritetsbørn, vil det også være relevant at sætte ind for at 'udbedre' disse mangler gennem skolens undervisning i dansk som andetsprog. Imidlertid kan den kompensatoriske pædagogik også ifølge Gitz-Johansen kritiseres for, at den ikke er effektiv, især ikke på længere sigt (dvs. samme kritik som Holmen og Horst rejser), samt at det er 'urimeligt' at anlægge et kompensatorisk perspektiv på etniske minoritetsbørn ud fra en 'hvid middelklassenorm', fordi 'forskellige sociale og etniske grupper er kulturelt distinkte'. Derfor ønsker Gitz-Johansen multikulturel pædagogik som et alternativ til den kompensatoriske pædagogik, han observerer gør sig gældende i samtiden. Dette alternativ vil jeg vende tilbage til senere i kapitlet hvor jeg diskuterer sprog som ressource. Her skal det foreløbig konkluderes, at kritikere

peger på, at tendensen til at anlægge et kompensatorisk perspektiv på etniske minoritetsbørn, særligt hvad angår disse børns tosprogethed, gør at almindelig pædagogik suspenderes og at særlige tiltag legitimeres som nødvendige. Et eksempel, der peges på i kritikken af den kompensatoriske tilgang, er at den pædagogiske tilgang med 'udgangspunkt i det enkelte barn' (reform- og erfaringspædagogik), der almindeligvis praktiseres i den danske folkeskole, for de etniske minoritetsbørns vedkommende suspenderes til fordel for netop en kompensatorisk pædagogisk tilgang, der fokuserer på børnenes mangler. Således kan det kompensatoriske perspektiv ses som udtryk for en tendens til sprogliggørelse af etniske minoritetsbørn, der aktuelt gør sig gældende.

### **Kritik af sprogfokus som skalkeskjul for andre dagsordener**

En anden fremtrædende kritik af den aktuelle tendens til fokus på etniske minoritetsbørns sprog som problem handler om, hvordan problematisering af tosprogethed samt politiske løsninger på de angivne problemer bruges til at skjule eller dække over andre dagsordener. Nærmere bestemt går den her belyste kritik på, at der ganske vist fokuseres på etniske minoritetsbørns tosprogethed, men ikke på en måde, hvor den rette faglige viden om tosprogethed inddrages. Dermed, lyder kritikken, bygger de løsninger, der foreslås ikke på den rette faglige viden om tosprogethed, hvorfor de dels antages at være uvirksomme eller ineffektive og dels mistænkes for at dække over helt andre dagsordener end de officielle, der som nævnt handler om tosprogethed. Jeg var netop inde på, hvordan kompensatorisk pædagogik kritiseres for ikke at forholde sig til den rette faglige viden – såsom en faglig viden om, at kompensatorisk pædagogik ikke virker efter hensigten. I dette afsnit lægger jeg vægt på, hvordan den aktuelle tendens til fokus på tosprogethed som problem kritiseres for at skjule eller dække over andre dagsordener – der handler om andet end sprog. I denne kritik af forslaget til L 594 peger Holmen og Horst på, hvordan lovforslaget indebærer centrale træk ved det, jeg kalder sprogliggørelse:

Forslagsstillerne begrundede deres forslag i OECD's undersøgelser vedr. tosprogede skolebørns lavere præstationer. Men forslagsstillerne forholder sig ikke på noget tidspunkt til teori og forskning vedrørende tosprogede børns tilegnelse af andetsproget eller forskning vedrørende forholdet mellem hverdagsproget og skolesproget. (Holmen & Horst 2005: 9)

Således refererer forfatterne til, hvordan lovforslaget problematiserer de etniske minoritetsbørns lavere præstationer (en problematisering, der henviser til internationale sammenligninger, hvilket som nævnt er typisk for tendensen til sprogliggørelse) og derfra slutter, at der må gøres noget. Men lovforslaget kritiseres, fordi den ifølge Holmen og Horst normale forskning og viden på området (i form af f.eks. 'lødige faglige og pædagogiske argumentation'; *ibid.*) tilsidesættes til fordel for en hurtig og vidtgående løsning i form af spredning. I Holmen og Horsts optik er spredning på baggrund af sprogtest, som den beskrives i lovforslaget, en særligt vidtgående løsning, fordi den 'tilsidesætter ligebehandlingsbegrebet' (kritik af diskrimination vender jeg tilbage til i kapitel 10). Dermed peger denne kritik på flere centrale træk ved sprogliggørelse, nemlig overordnet set, at et fokus på etniske minoritetsbørns dansksproglige problemer som en trussel imod disse børns senere chancer for uddannelse tilsidesætter normal praksis (dels den eksisterende praksis med frit skolevalg; dels faglig viden og forskning på området) og legitimerer en ekstraordinær løsning eller en undtagelsehandling.

Dertil kommer, at Holmen og Horst mener, at den individuelle pædagogiske vurdering, der ifølge lovforslaget skal identificere de etniske minoritetsbørns eventuelle 'ikke uvæsentlige behov for støtte i dansk som andetsprog', dækker over en anden dagsorden end den officielle hensigt med lovforslaget dvs. sprogforbedringer. Holmen og Horst begrundes deres kritik i, at en sådan pædagogisk vurdering ikke kan bygge på den rette faglighed og viden om sprog:

Derfor kan man sige, at anvendelsen af begrebet "individuel pædagogisk vurdering" mv. uden forankring i en sprogpædagogisk forståelse fører til, at pædagogikken bliver en trojansk hest for at gennemføre og legitimere en spredningspolitik. (Holmen & Horst 2005: 10)

Således mener Holmen og Horst altså, at den individuelle pædagogiske vurdering af etniske minoritetsbørns niveau i dansk som andetsprog dækker over den reelle hensigt med spredningspolitikken. De kritiserer den måde, hvorpå de mener, at sprog eller tosprogethed bliver brugt til at legitimere en spredningspolitik, vel at mærke uden at der er en tilstrækkeligt fagligt forankret og begrundet vurdering. Dermed kan deres kritik også ses i et sprogliggørelsesperspektiv, idet de også med denne mistanke om, at problematisering og vurdering af tosprogethed fungerer som 'trojansk hest' peger på, at spredning på baggrund af sprogtest er en ekstraordinær løsning, der tilsidesætter normal praksis og f.eks. almindelig faglig viden på området.

På linje med denne kritik af, hvordan tosprogethed bruges som 'trojansk hest' for at legitimere en ifølge Holmen og Horst ikke sprogfagligt legitim spredningspolitik kritiserer Kristjánsdóttir (2011a) ligeledes, hvordan tosprogethed problematiseres på en måde, hvorved andre hensigter med brugen af begrebet skjules. Kristjánsdóttir bruger således metaforen 'camouflage' om den proces, hun mener finder sted når begreber om tosprogethed dækker over et problem/noget. Ligesom Holmen og Horst skelner hun mellem to opfattelser af tosprogethed. Den opfattelse, der bygger på faglig viden (denne opfattelse diskuteres mere indgående i næste afsnit om tosprogethed som ressource) sættes over for den mere problematiserende opfattelse af tosprogethed, der ofte hænger sammen med den kompensatoriske opfattelse som nævnt ovenfor.

I "Nysprog om tosprog. Sprogbrug, politik og pædagogik" (2011a) ser Kristjánsdóttir diskursanalytisk på brugen af ord, hvori 'tosprogs-' indgår, fra 2000 og godt ti år frem. Hun viser, hvordan en mængde nye ord forbundet med 'tosprogs-' er opstået i denne periode, og hun konkluderer at den daværende regerings politik i perioden "kan karakteriseres som integrationspolitik med vægt på etsprogethed og assimilering" (ibid.: 195). Denne opfattelse forbinder hun med de mange udtryk og begreber, hvori 'tosprogs-' indgår, på den måde at hun mener, at der kan skelnes minus- og plusbetydninger af disse begreber og at de alle kan ses inden for en kompensatorisk pædagogisk tænkning (ibid.). Til minusbetydninger regner hun bl.a. tosprogs elev, tosprogs forældre og tosprogs andel, dvs. disse betydninger kendetegner i en vis forstand objekterne for de aktuelle politikker på området. Til plusbetydningerne regner hun bl.a. tosprogs lærer, tosprogstaskforce og tosprogs indsats dvs. de løsninger og redskaber, samfundet aktuelt søger at sætte i værk for at 'løse problemerne' med de etniske minoritetsbørns tosprogethed (ibid.: 196). Om denne skelnen mellem betydninger af begreber hvori 'tosprogs-' indgår forklarer Kristjánsdóttir:

Minusbetydningerne udgør problemets kerne, plusbetydningerne dækker over dem. De løser problemerne med tosprogs børnene og deres tosprogs forældre på skolerne, i kommunerne og i staten. Tosprogsbegrebets plusbetydninger er en sprogbrug, der kan karakteriseres som camouflage. "Sprog" betyder egentlig "dansk", blandt andet i talen om sprogscreening og sprogtest. Initiativer, der er rettet mod målgruppen "tosprogs barnet" og "tosprogs forældrene", er camouflerede assimilationsordninger i mainstreamundervisning, det vil sige det, der oftest bliver kaldt for "den almindelige undervisning" [...]. Når tosprogsbegrebet bruges i plusbetydning, er det møntet på et etnisk dansk etsproget personale og den indsats, der



foregår i organisationer, hvis politik er en etsproget kompensatorisk udlændingepolitik med integration, forstået som assimilation, som mål. (Kristjánsdóttir 2011a: 196f)

Med sin pointe om camouflage (jf. også Kristjánsdóttir 2011b hvor der tales om 'røgslør') gør Kristjánsdóttir opmærksom på, hvordan det aktuelle fokus på tosprogethed, som hun konstaterer findes via de mange tosprogs-udtryk, handler om at problematisere tosprogethed og fremme assimilation og etsprogethed, f.eks. idet 'sprog' i dette sprogfokus ifølge Kristjánsdóttir betyder 'dansk'. Kristjánsdóttir synes på linje med Holmen og Horst at bygge sin kritik på, at denne tendens til fokus på etniske minoritetsbørns sprog som problem indebærer, at man ikke benytter sig af den rette faglige viden om tosprogethed. Således handler en del af kritikken af 'sprog som problem' om, at der bliver indført undtagelsestiltag for etniske minoritetsbørn, og at disse er udtryk for en skjult dagsorden om integration og/eller assimilation, der ikke handler om sprog, men som italesættes som sprog og dermed bliver lettere at legitimere.

### **Udtryk for sprogliggørelse: fokus på sprog som ressource**

Som jeg var inde på først i dette kapitel, er en modsætning til den ovenfor skitserede tendens til at se tosprogede børns sprog som 'problem' en tendens, der indebærer et ønske om at se tosprogethed som 'ressource'. Ofte karakteriseres opfattelsen af tosprogethed som ressource også som den faglige opfattelse (se f.eks. Horst 2011: 394, 410), hvilket ses i modsætning til den 'tvivlsomme faglighed', som forbindes med f.eks. L 594 (Kristjánsdóttir 2011a: 193). Flere repræsentanter for denne 'faglige' opfattelse mener, at den er underkendt i store dele af den aktuelle politik og praksis rettet mod etniske minoritetsbørn, der som nævnt ofte kritiseres for at fokusere på tosprogethed som problem. Det, at opfattelsen af 'sprog som ressource' er underkendt med hensyn til politiske effekter betyder, at når jeg ser tilgangen til tosprogethed som ressource i et sprogliggørelsesperspektiv, ser jeg den som et *forsøg* på sprogliggørelse, men ikke en succesfuld eller effektfuld sprogliggørelse. I det følgende vil jeg netop diskutere, hvorvidt den måde, 'sprog som ressource' italesættes på, også kan ses som udtryk for sprogliggørelse. Jeg ønsker dermed ikke at tage stilling til det faglige indhold i argumentationen hos fortalere for 'sprog som ressource', som f.eks. hvorvidt denne tilgang faktisk vil virke bedre i forhold til etniske minoritetsbørns skoleresultater. Derimod ser jeg på den måde, hvorpå fortalere

for 'sprog som ressource' taler om og karakteriserer etniske minoritetsbørn og de politiske og pædagogiske tiltag der ønskes iværksat for dem.

### **Tosprogethed som det vigtigste karakteristikum ved etniske minoritetsbørn**

*At afvise et barns sprog i skolen er at afvise barnet.*  
(Cummins 2001: 20; originalens kursivering)

Som nævnt er et centralt udtryk for tendensen til sprogliggørelse, at sprog ses som et vigtigt – ofte det vigtigste – karakteristikum ved etniske minoritetsbørn. Hos fortalere for 'sprog som problem' ses dette som nævnt typisk ved, at 'det vigtigste er, at børnene får lært dansk'. Hos fortalere for 'sprog som ressource' findes der ligeledes en opfattelse af, at sprog og dermed tosprogethed er et yderst vigtigt karakteristikum ved etniske minoritetsbørn. Dette begrundes i høj grad ud fra, at sprog, kultur og identitet ses som sammenhængende jf. ovennævnte citat. Det vil sige, at en manglende anerkendelse af et barns modersmål ofte ses som ensbetydende med en manglende anerkendelse af barnet som helhed:

For eksempel signalerer et direkte eller indirekte forbud mod, at minoriteter taler deres modersmål i skolen, at deres sprog er mindre værd i en skolesammenhæng end dansk. Da sprog og identitet er tæt forbundne, kan det opfattes som et signal om at skolen nedvurderer hele elevens baggrund. (Gitz-Johansen 2003: 211)

Altså slutes der her af Gitz-Johansen fra et forbud mod at tale modersmål til en nedvurdering af hele elevens baggrund. Dette synspunkt genfindes i store dele af kritikken af den daværende regerings afskaffelse af statsstøtten til modersmålsundervisning i 2002, hvor argumentet bl.a. lyder, at kundskaber på modersmålet er en forudsætning for kundskaber på andetsproget, og at etniske minoritetsbørn, der ikke kan deres modersmål tilstrækkeligt, risikerer fremmedgørelse og splittelse i forhold til deres baggrund (Kristjánsdóttir & Timm 2011). Ofte tales der ligeledes for, at børn bør uddannes med udgangspunkt i deres sproglige og kulturelle forudsætninger (f.eks. Holmen 2006; Kristjánsdóttir 2011a), ligesom det som nævnt ofte forekommer, at børns sprog og kultur omtales som en sammenhængende helhed. En anden kritik af manglende anerkendelse af tosprogede børns modersmål lyder:

Selvom eleverne ikke bliver fysisk straffet for at tale deres modersmål (som det tidligere var tilfældet i mange lande), bliver der sendt et kraftigt signal til

dem om at hvis de ønsker at blive accepteret af læreren og samfundet, må de give afkald på enhver form for tilhørsforhold til deres eget sprog og deres egen kultur. (Cummins 2001: 17)

Nærmere bestemt går kritikken i dette citat på 'assimilatoriske politikker', der 'forsøger at få børn til at opgive deres modersmål' (ibid.). Som udtryk for sprogliggørelse er det interessant her, at det antages, at hvis etniske minoritetsbørn ikke taler deres modersmål i skolen, og hvis de vil accepteres af læreren og samfundet, vil det være ensbetydende med at de giver afkald på *ethvert* tilhørsforhold til deres eget sprog og deres egen kultur. På den måde tyder meget på, at tosprogethed og ikke mindst modersmålet af fortalere for 'sprog som ressource' bliver set som det vigtigste karakteristikum ved etniske minoritetsbørn – et karakteristikum, der skal anerkendes, hvis ikke de etniske minoritetsbørn og det samfund, de indgår i, skal få meget store problemer. Således kan en konsekvens af manglende brug af modersmålet i skolen altså beskrives som, at eleverne føler, at *hele* deres baggrund nedvurderes, eller at de må afgive *enhver* form for tilhørsforhold til deres sproglige og kulturelle baggrund. Der ses også et udtryk for sprogliggørelse i måden, hvorpå de problemer, der vil opstå, hvis modersmålet ikke gives den rette plads, beskrives. I beskrivelsen bruges en dramatiserende og alarmistisk sprogbrug om, at 'det hele må opgives' dvs. at konsekvenserne vil blive radikale og uoverskuelige, hvis der ikke vælges en tydeligt anerkendende tilgang til etniske minoritetsbørns modersmål. Der findes også mere specifikt sprogfaglige argumenter for, at modersmål bør inddrages i undervisning af etniske minoritetsbørn. Disse argumenter handler primært om, at andetsproget læres mere effektivt, hvis modersmålet styrkes (f.eks. Cummins 2000, 2001; Holmen 2006) Imidlertid er det i et sprogliggørelsesperspektiv ikke, hvad der virker, der er interessant, men hvordan der tales om etniske minoritetsbørn og sprog, og her ser jeg udtryk for sprogliggørelse i de sammenhænge, der fremhæves at være mellem sprog og kultur.

### **Trussel mod uddannelsesmæssig succes: risiko, tab og katastrofe**

Et centralt udtryk for sprogliggørelse er italesættelsen af en trussel. Overordnet set forholder både fortalere for 'sprog som problem' og fortalere for 'sprog som ressource' sig til den trussel mod etniske minoritetsbørns uddannelsesmæssige succes, der ofte omtales i sammenligninger af skoleresultater (som f.eks. PISA- og OECD-undersøgelser). Hos fortalere for 'sprog som ressource' mener man dog ikke, at den

nuværende tilgang til etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet vil have den ønskede effekt. Ifølge denne opfattelse er etniske minoritetsbørn ikke truet, fordi deres modersmål og/eller niveau i dansk som andetsprog udgør et problem, men fordi de ressourcer, der ligger i deres modersmål og tosprogethed ikke udnyttes på den rette måde. Dermed frygter fortalere for 'sprog som ressource' på linje med som fortalere for 'sprog som problem', at de etniske minoritetsbørn bliver *tabere*. F.eks. skelner Holmen (2006: 217) med henvisning til en nordisk sammenfatning af international viden om uddannelse af tosprogede børn (Hvenekilde et al. 1996) mellem tre mulige modeller for grundskoleuddannelse af etniske minoritetsbørn: en tosprogethedsmodel (hvor begge sprog bruges gennem hele skolegangen), en sprogskiftemodel (hvor der undervises tosproget indtil andetsproget er tilstrækkeligt udviklet) og en 'sprogdrukkingsmodel' hvor minoritets eleven udelukkende undervises på andetsproget. Det væsentlige her er ikke de sprogfaglige betragtninger, dette indebærer, men at den tredje model også kaldes 'skoletabermodellen'. På den måde antydes det, at den model, der også i vid udstrækning anvendes i Danmark aktuelt, producerer *tabere*. Dermed mener jeg, at dét at undervise udelukkende på andetsproget beskrives som en trussel imod de etniske minoritetsbørns fremtidige succes såvel uddannelsesmæssigt som på andre livsområder.

En sådan tabsmetaforik findes også hos f.eks. Cummins (2001), der taler om *sprogtab*, hvormed der menes, at etniske minoritetsbørn 'let mister deres modersmål' i de tidlige skoleår, hvilket der bl.a. er risiko for, hvis der ikke er tilstrækkeligt mange, der taler modersmålet i børnenes skole og/eller lokalområde. Dette tab kan have store konsekvenser for etniske minoritetsbørn:

De bevarer måske receptive færdigheder (forståelse) på sproget [modersmålet], men de vil bruge flertalssproget når de taler med deres kammerater og søskende og når de svarer deres forældre. Når børnene bliver unge mennesker, er afstanden mellem forældrene og børnene blevet til en følelsesmæssig kløft. Elever bliver ofte fremmedgjort over for både hjemmets og skolens kultur med forudsigelige resultater til følge. (Cummins 2001: 19)

Som det fremgår, beskrives her en trussel af alvorligt omfang. Etniske minoritetsbørn, der mister eller taber deres modersmål (hvor betydningen: 'forstår modersmålet men foretrækker selv at udtrykke sig på andetsproget' også ses som et tab af modersmål), risikerer en følelsesmæssig kløft i relationen til deres forældre samt en

fremmedgørelse over for både hjemmets og skolens kultur. Det hænger således sammen med den antagelse, der ofte ses blandt fortalere for 'sprog som ressource' om, at sprog og identitet og dermed bl.a. 'kultur', følelsesliv og tilværelsen i øvrigt er tæt forbundne.

Som jeg var inde på i kapitel 5 bruges udtryk som tab og katastrofe i forbindelse med forsøg på legitimering af særbehandling i form af spredning af spredning på baggrund af sprogtest. Jeg citerede blandt andet københavnske politikere for, at det vil have katastrofale følger, og at de etniske minoritetsbørn vil blive tabere, hvis der ikke omgående skrives til handling og indføres en mere radikal spredningspolitik end den eksisterende københavnermodel. Der findes også katastroferetorik blandt fortalere for 'sprog som ressource'. Cummins taler f.eks. om, at den problemorienterede tilgang kan have 'katastrofale følger for børnene og deres familier' (ibid.: 17). Desuden mener Cummins, at "Ødelæggelsen af sprog og kultur i skolen har dybt skadelige følger for værtslandet." (ibid.), hvormed forstås at lande, der ikke anerkender minoriteters modersmål tilstrækkeligt, vil 'tabe økonomisk og socialt på den globaliserede verdensarena'. Hermed skulle det være klart, at der blandt fortalere for 'sprog som ressource' findes udtryk for sprogliggørelse i form af dramatiserende sprogbrug og italesættelse af alvorlige trusler i form af bl.a. tab, katastrofe, ødelæggelse og skader.

### **Ønskede ændringer af skolesystemets organisering**

Et andet træk ved sprogliggørelse er, at der ønskes ændringer af eksisterende praksis og politik, hvilket netop legitimeres ud fra det italesatte trusselsniveau. Med andre ord kan ønsker om iværksættelse af undtagelsesmæssige forholdsregler og tiltag være udtryk for forsøg på sprogliggørelse. Nærmere bestemt er det i et sprogliggørelsesperspektiv på folkeskolen den uddannelse og skolegang, der tilbydes etniske minoritetsbørn, der skal ændres for at imødegå truslen mod, at disse børn kan opnå bedre skoleresultater og et bedre liv i øvrigt. Jeg vil i det følgende diskutere udtryk for sprogliggørelse i form af nedslag på nogle af de ønsker, fortalere for 'sprog som ressource' har til ændringer af uddannelsessystemet og ikke mindst folkeskolen. Der er tale om ønsker og forsøg på sprogliggørelse, idet sprogliggørelsen af 'sprog som ressource' aktuelt ikke har haft markante effekter i form af ændringer af folkeskolen og resten af uddannelsessystemet. Jeg vil først komme ind på, hvordan skolen ønskes ændret mht. organisering og struktur (ønsket om undervisning på to

sprog) og dernæst vil jeg komme ind på, hvordan selve tilgangen til børn ønskes ændret i retning af i højere grad at tage udgangspunkt i etniske minoritetsbørns 'sprog og kultur' i folkeskolen. Blandt andre Holmen (2006) taler for tosproget undervisning i folkeskolen, hvilket som nævnt oven for bl.a. ses ved en kontrastering af 'tosprogethedsmodellen' og 'sprogskiftemodellen' der begge inddrager minoritetsbørns modersmål (løbende henholdsvis successivt) i modsætning til 'skoletabermodellen' der bygger på undervisning på andetsproget dvs. det pågældende samfunds majoritetssprog i skolen.

I *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen* (2011) beskriver Kristjánsdóttir og Timm forskellige ønsker til, hvordan skoler, der ser etniske minoritetsbørns sprog som ressource, kunne se ud. Ønskerne er bl.a. inspireret af forældre til tosprogede børn (sproglige minoritetsforældre) der indgår som cases i bogen. Beskrivelserne af ønsker eller visioner for skoler, hvor sprog ses som ressource, kan ses som udtryk for sprogliggørelse, idet de beskriver ønskede brud med og undtagelser fra eksisterende praksis. Det første bud, der her skal præsenteres, er det Kristjánsdóttir og Timm (2011) kalder en 'fælleskulturel skole'. Denne er inspireret af en case med en mor, der oplevede, at hendes barns adfærd i skolen blev problematiseret ud fra kulturelle stereotyper, hvilket Kristjánsdóttir og Timm bl.a. mener skyldes den pågældende skoles monokulturelle tilgang. Casen er beskrevet som et eksempel på minorisering under overskriften "Jeg vil altid blive betragtet som sort" (ibid.: 123). I denne case var det ikke primært barnets dansksproglige niveau, der blev problematiseret, idet barnet præsterede godt på dansk. Derimod blev barnets adfærd tolket og problematiseret ud fra et syn på 'kultur som problem'. Modstykket til en sådan monokulturel skole beskrives som den 'fælleskulturelle skole'. I næste afsnit vender jeg tilbage til visionen om denne skoles tilgang til eleverne og deres kulturelle baggrunde. Her skal det handle om, hvordan den 'fælleskulturelle skole' er organiseret og struktureret anderledes ud fra de forskellige modersmål blandt skolens elever. Således skal minoritets elever på en sådan 'fælleskulturel' skole modtage modersmålsundervisning 'tre timer om ugen i et bælte, hvor årgangene er opdelt i sproggrupper'. På skolen skal de etnisk danske elever fra 3. klasse 'have mulighed for at vælge et fremmedsprog på begynderniveau som f.eks. et af de største indvandrersprog, et af de europæiske sprog eller kinesisk. Det er afgørende for de etniske minoritetsbørns skolesucces, at skolen organiseres på denne måde:

Skolens mål indebærer, at undervisningen i dansk tager udgangspunkt i, om eleverne har dansk som modersmål eller andetsprog. [...] Det indebærer anerkendelse og synliggørelse af alle sprog, og at der arbejdes med viden om ligheder og forskelle mellem sprog, både de minoritetssprog, der er repræsenteret på skolen, det danske sprog, som for nogle børn er modersmål og for andre andetsprog, og de fremmedsprog, der aktuelt prioriteres på skolen. [...] *Kun derved* mener skolen, at de tosprogede elever vil få den selvtillid, der er en forudsætning for en vellykket sprogtilegnelse og læring i øvrigt. (Ibid.: 168; min kursivering)

Det fremhævede 'kun derved' indikerer, at den ønskværdige fælleskulturelle skole finder det nødvendigt at organisere en del af skolens undervisning ud fra opdeling i sproggrupper samt i det hele taget at fokusere på, anerkende og synliggøre sprog og sproglige forskelle i skolens hverdag. Som det beskrives, er det på den 'fælleskulturelle skole' den eneste vej til, at skolens etniske minoritetsbørn opnår selvtillid og dermed succes med hensyn til sprogtilegnelse og læring generelt. Derved ses beskrivelsen som selvindlysende rigtig, da selvtillid og skolesucces må antages at være positive mål, og der kun er én vej til at opnå dette mål.

Samtidig udgør den 'fælleskulturelle skole', som den beskrives her, en undtagelse fra eller et brud med den i dag eksisterende praksis. Som nævnt skal den 'fælleskulturelle skole' ses som et visionært svar på en skole med en monokulturel tilgang, der på kritisabel vis problematiserer etniske minoritetsbørn ud fra kulturelle stereotyper. Men den 'fælleskulturelle skole' bryder ikke blot med en monokulturel tilgang men også med en skole, hvor undervisnings sproget er dansk og børnene ikke er opdelt i sproggrupper – dvs. med folkeskolen som den generelt ser ud i dag. De etniske minoritetsbørn skilles på den 'fælleskulturelle skole' ud som en særlig gruppe qua deres sproglige baggrund. Som nævnt får majoritetsbørnene fra 3. klasse et 'tilbud' om fremmedsprogsundervisning på begynderniveau, men dels beskrives det kun som tilbud, dels fremstår den 'fælleskulturelle skoles' sprogfokus ikke generelt som begrundet i hele børnegruppen men først og fremmest i de etniske minoritetsbørn. Således er det på grund af minoritetsbørnene, at skolen skal organiseres anderledes sprogligt:

Formålet med sprogundervisningen er imidlertid, at eleverne får mulighed for at udvikle deres modersmål i sammenhæng med skolens øvrige faglighed [...] (Ibid.: 169)

Herved beskrives de etniske minoritetsbørn som en særlig gruppe, der skal have modersmålsundervisning i skolen, for *kun derved* kan de opnå vellykket læring og

dermed uddannelsesmæssig succes. Majoritetsbørnene, der har dansk som modersmål, fremstår sekundære i denne sammenhæng. På den måde fremstår den 'fælleskulturelle skole' som et brud med, eller undtagelse fra, den almindelige tilgang i folkeskolen hvor der er stor vægt på dansk som det primære sprog, samt som et brud med folkeskolen som ensartet institution, idet den 'fælleskulturelle skole' har en særlig profil i forhold til andre skoler.

Et andet eksempel på en skoleform, der ifølge Kristjánsdóttir og Timm ser sprog som ressource på ønskværdig vis, er en international og globalt orienteret folkeskole, der er 'organiseret i sproggrupper'. Visionen om denne 'internationale skole' skal ses som et modsvar til to cases, hvor forældrepar har hhv. dansk og et andet sprog som modersmål, og har haft vanskeligheder med at finde modersmålsundervisning til deres børn i Danmark. Disse forældre kunne derfor ønske en skolegang for deres børn, hvor skolen i høj grad er organiseret og struktureret i en opdeling i sproggrupper ud fra elevernes modersmål. Denne 'internationale skoles' organisering beskrives således:

Skolen er organiseret i årgange og på tværs af årgange i sproggrupper. Der er aktuelt tale om følgende sproggrupper: en dansk/dansk som andetsprog-engelsk, en tysk-dansk, en polsk-dansk, en arabisk-dansk, en tyrkisk-dansk og en somali-dansk. [...] Skolens skema er tilrettelagt, så skolen i perioder organiserer al undervisningen i sproggrupperne, i andre perioder primært på årgange, på nær den egentlige sprogundervisning, som hele tiden finder sted i sproggrupperne. Årgangsundervisningen foregår på dansk/dansk som andetsprog, og i sproggrupperne foregår undervisningen på børnenes modersmål. For de sproglige majoritets elever og de sproglige minoritets elever, der ikke matcher en sproggruppe, foregår det på engelsk. Sproggrupperne er opdelt i læringsniveauer, hvor eleverne indgår på hold, uanset hvilken årgang de følger i den øvrige undervisning. (Ibid.: 117)

Som det fremgår er sproggrupperne opdelt ud fra de største sproggrupper blandt minoritetssprogene dvs. på den fiktive internationale skole tysk, polsk, arabisk, tyrkisk og somali. I den sidste sproggruppe samles børn med dansk som modersmål og børn, hvis modersmål er minoritetssprog, der i mindre omfang er repræsenteret på skolen (dvs. en slags minoritet blandt minoriteter). Når de andre sproggrupper undervises på deres modersmål, undervises denne sproggruppe på engelsk. Som den sproglige organisering af den 'internationale skole' beskrives, er den organisatoriske ændring i forhold til den eksisterende folkeskole endnu mere vidtgående end på den 'fælleskulturelle skole', idet en stor del af undervisningen finder sted i sproggrupper.



Dog er organiseringen af den 'internationale skole' – i modsætning til organiseringen af den 'fælleskulturelle skole' – ikke argumenteret ud fra, at undervisning i og på modersmålet er en nødvendighed for elevernes succes, idet der med organiseringen i større sproggrupper ikke undervises på de små modersmål. På den 'internationale skole' synes undervisning på modersmålet altså ikke at være den eneste vej til selvtillid og skolesucces. Til gengæld er det en del af legitimeringen af visionen om den 'internationale skole', at det giver eleverne selvværd, at deres 'kompetencer anerkendes'. Således denne beskrivelse af skolen:

Skolen er officielt domæne for mange sprog. Der tales mange forskellige sprog i klassen, på gangene, i pauserne og ved andet samvær. Det styrker elevernes selvværd at vide, at deres kompetencer anerkendes og udgør en del af skolens profil. Lærerne er rekrutteret i forhold til sproggrupperne, og de er alle tosprogede. (Ibid.: 118)

Her er det altså det, at der undervises på og tales mange sprog, der er kendetegnende for skolen, og som gør den til en vision om en bedre folkeskole, hvor bl.a. etniske minoritetsbørn med tyrkisk, arabisk og somalisk som modersmål har større chance for skolesucces, end i den eksisterende folkeskole, hvor undervisningssproget er dansk. Det fremgår, at skolen med henvisning til EU-kommissionens rammestrategi for flersprogethed skal lægge vægt på "flersproget og interkulturel uddannelse, herunder undervisning i indvandrernes sprog i tillæg til nationale sprog" (ibid.: 116). Dog accepteres de pragmatiske begrænsninger, der følger af, at nogle indvandrersprog kun er repræsenteret på skolen i et meget lille omfang. Men uanset at visionen om den 'internationale skole' ikke legitimeres ud fra nødvendigheden af modersmålsundervisning, men snarere ud fra en international sproglig profil, udgør den jf. organiseringen i sproggrupper et klart brud med centrale principper for folkeskolen, nemlig at børn opdeles i klasser efter alder og i hold efter fagligt niveau men normalt ikke efter modersmål. Beskrivelsen af den 'internationale skole' udgør også et brud med almindelig praksis i folkeskolen i og med, at 'alle lærere er tosprogede', hvilket ikke vil være muligt at gennemføre i stort omfang i Danmark, hvor flertallet af landets folkeskolelærere har dansk som modersmål og ikke kan betegnes tosprogede lærere.

Sammenlagt adskiller de to visioner om skoler, jeg her har valgt at inddrage, sig fra, hvordan folkeskolen ser ud aktuelt, og de kan dermed ses som ønsker om brud med den eksisterende folkeskole. Her skal særligt fremhæves to centrale områder,

hvorpå sådanne brud med eller undtagelser fra eksisterende praksis beskrives i visionerne om trusselsafværgende og dermed nødvendige ændringer af folkeskolen.

For det første indebærer beskrivelserne en anderledes organisering af enkelte skoler med udgangspunkt i et øget fokus på sprog og særligt på andre sprog end dansk. Dermed udgør visionerne om ændret organisering af skoler et brud med eksisterende praksis i folkeskolen og i høj grad også med eksisterende politik, hvor det synspunkt ofte fremføres, at undervisningssproget i folkeskolen er og bør være dansk.

For det andet kan beskrivelserne på et mere overordnet plan ses som et brud med, at folkeskolen udgør et ensartet tilbud på landsplan og således også med, at enhver lokal distriktsskole bør være en folkeskole, der i forholdsvis høj grad ligner andre skoler.<sup>63</sup> Det er således interessant i sig selv, at hhv. den 'fælleskulturelle' og den 'internationale' skole beskrives som relativt forskellige. Med denne forskellighed antydes nemlig, at ændringer af folkeskolen i retning af at øge chancerne for etniske minoritetsbørns skolesucces (og dermed undgå truslen om fiasko) i et 'sprog som ressourceperspektiv' kan indebære, at folkeskoler bliver mere forskellige og i højere tilbyder forskellige profiler, linjer og sproggruppeopdelinger. Dette kan ses i sammenhæng med den aktuelle og mere generelt gældende tendens til lokalisering og kulturalisering af folkeskolen der, som jeg var inde på i kapitel 6, betyder at enkelte skoler i stigende grad får særlige profiler og dermed adskiller sig fra andre skoler. Heldagsskoler er i øvrigt også et eksempel på denne tendens, da de også adskiller sig fra folkeskolen generelt ved at have en særlig profil. Forskelliggørelse og kulturalisering af folkeskolen er altså ikke en tendens, der udelukkende angår omorganisering af skoler ud fra et fokus på sprog og herunder særligt minoritetssprog. Men når visioner om forskelliggørelse af folkeskolen finder sted ud fra ønsker om øget sprogfokus og kriterier om, at modersmålsundervisning er afgørende for etniske minoritetsbørns skolesucces, mener jeg, at de undtagelser fra folkeskolen som et alment, ensartet tilbud, som visionerne indebærer, kan ses i sammenhæng med en tendens til sprogliggørelse. Det skyldes blandt andet, at undtagelserne beskrives som nødvendige for at imødegå en alvorlig trussel imod etniske minoritetsbørns

---

<sup>63</sup> Hvis f.eks. en eller flere 'internationale skoler' blev realiseret, er det et interessant spørgsmål, om de skulle fungere som distriktsskoler eller som skoler, der kunne tilvælges af børn med en særlig interesse for en 'international' og sproggruppeopdelt skolegang. Samt, hvis det sidste var tilfældet, hvordan optagelsesproceduren til en sådan skole skulle udformes. Med andre ord rejser visionen om en international skole bl.a. spørgsmål om positiv forskelsbehandling og kriterier herfor.

skolesucces. Med andre ord beskrives de tendentielt som selvindlysende positive. Således mener jeg, at der i argumentationen for reorganisering af folkeskoler ud fra et syn på 'sprog som ressource' findes eksempler på selvindlysende og naturaliserende retorik, hvilket kan ses som udtryk for sprogliggørelse.

Jeg diskuterer sådanne udtryk for sprogliggørelse mere indgående nedenfor og vil her blot give et enkelt eksempel. Hos Kristjánsdóttir (2011a) fremgår det således, at det er en trussel imod etniske minoritetsbørns skolesucces, at majoritetssproget dansk er det absolut dominerende sprog i folkeskolen. Ligeledes beskrives det som en trussel mod etniske minoritetsbørns trivsel med mere, at skolen er monokulturelt anlagt, hvilket jeg vender tilbage til nedenfor. I forlængelse af beskrivelsen af disse trusler synes det nærmest selvindlysende, at skolen bør anlægge en anden strategi ud fra et syn på 'sprog som ressource'. Med henvisning til Risager (2003a) taler Kristjánsdóttir således for indførelsen af et transnationalt paradigme for uddannelse, hvor sprog og territorium ses som adskilte:

I en globaliseret verden bør det være normalt, naturligt og selvfølgelig, at børn i Danmark vokser op i hjem, hvor der er plads til sproglig mangfoldighed. [...] I et transnationalt perspektiv må man derfor se det som et vilkår, at børn vokser op i et hjem, hvor alverdens sprog kan tales som modersmål. Udfordringen inden for det transnationale paradigme er at tænke uddannelse som noget, hvor tosprogethed og interkulturaliteten både er et personligt og et samfundsmæssigt anliggende. (Kristjánsdóttir 2011a: 202)

På den måde beskrives det ved hjælp af adjektiver som normalt, naturligt og selvfølgelig, at eksistensen af en globaliseret verden med sproglig mangfoldighed og forskellige modersmål bør medføre ændringer af uddannelsessystemet i retning af en mere tosproget og interkulturel uddannelse. Det globaliserede og flerkulturelle samfund er et vilkår, som man 'bør' handle på. Med andre ord sluttes der fra 'er' til 'bør' – jf. diskussionen om, hvorvidt der bør sluttes fra eksistensen af et multikulturelt samfund til en aktiv form for multikulturalisme og i så fald hvilken (jf. Parekh 2000: 6). Der er således tegn på, at ønsket om to- eller flersproget uddannelse samt om interkulturel pædagogik af fortalere for 'sprog som ressource' naturaliseres som det eneste rigtige valg, hvis truslen imod etniske minoritetsbørns skolesucces og øvrige succes i livet skal imødegås.

Imidlertid er det ikke i særlig høj grad lykkedes fortalere for 'sprog som ressource' at realisere deres ønsker og visioner om ændringer af folkeskolen. Det kan naturligvis skyldes en politisk/værdimæssig modstand mod de ønskede ændringer af

skolen, der findes hos fortalere for 'sprog som ressource' – hvilket de ofte selv er inde på i deres kritik af den eksisterende praksis og som forklaring på, hvorfor det rette, faglige synspunkt, som de står for, ikke er slået igennem i praksis. Men det kan også skyldes pragmatisk motiverede indvendinger imod at realisere eksempelvis den ændring, der består i at reorganisere skolen ud fra sproggrupper. I det følgende vil jeg vise et eksempel på en sådan indvending, nemlig på hvordan en embedsmand i Århus Kommune forholder sig til den holdning, at det øger chancerne for gode skoleresultater for børn med dansk som andetsprog, hvis de samles i sproggrupper ud fra deres førstesprog og undervises ud fra dette i folkeskolen. Embedsmanden henviser her til erfaringer fra Aalborg Kommune:<sup>64</sup>

*Og så vælger vi, der er jo en debat på det tidspunkt: jamen kan I så ikke henvise, fordi der er Aalborg Kommune, der har kørt nogle forskellige ting. Og nogle af dem, der er modstandere sagde så, jamen hvis det så bare er sproggrupper I kan, altså med det samme sprog. Men der findes ingen måde at fordele sproggrupper på, på en sådan måde, at de bestemmelser om tyve procent og alt mulig andet kan gå op, fordi altså, der tales jo tyve forskellige sprog, altså jeg ved godt at vi er domineret af arabisk og tyrkisk og somalisk, men det er altså, det kan ikke lade sig gøre. Vi vælger at sige, vi kigger på hvor de bor, kammeratskabsrelationer, og hvilke dagtilbud de kommer fra. (Interview med embedsmand)*

Dette uddrag stammer fra en passage i interviewet, hvor embedsmanden fortæller om den proces, der i Århus Kommune har ført til realiseringen af kommunens praksis med spredning på baggrund af sprogtest. Passagen indledes med, at embedsmanden fortæller om overvejelserne, der gik forud for udformningen af spredningspolitikken. Her forsøgte man "at lave en kalkule på, hvad er den smarteste måde at komme i gang på"<sup>65</sup> (ibid.), hvilket viste sig at være i første omgang at henvise elever til de skoler, der selv havde et ønske om at modtage henviste elever, dvs. skoler som var motiverede. Embedsmanden redegør altså for, hvordan kommunen praktisk og pragmatisk har forsøgt at få L 594 til at gå op med de eksisterende børn og skoler i kommunen. Som det fremgår af citatet har kritik af spredning fremført af

---

<sup>64</sup> Jf. Aalborg Kommune 2009: 40 om undervisning i såkaldte tokulturelle klasser, hvor etniske minoritetsbørn med 'integrationsmæssige behov' og 'behov for dansk som andetsprog' placeres i sproggrupper. Jf. også Kristjánsdóttir & Timm 2011: 138f.

<sup>65</sup> Denne overvejelse om, hvordan man *smartest kommer i gang* kan også ses i sammenhæng med det krav om umiddelbar handling, der i øvrigt kendetegner sprogliggørelse – idet Århus Kommunes spredningspolitik kan ses som udtryk for en succesfuld sprogliggørelse af etniske minoritetsbørns skolegang. Jf. også kapitel 5 om, hvordan særbehandlingsformer er præget af foranderlighed og hastighed – herunder embedsmandens beskrivelse af situationen forud for indførelse af spredning: 'alle kræver handling – hvad kan vi gøre'.

'modstandere' været til overvejelse bl.a. i form af det synspunkt, at det er bedst at samle børnene i sproggrupper ligesom i Aalborg. Pointen her er, at embedsmanden søger at legitimere kommunens politik ved at tage højde for kritik – i dette tilfælde i form af synspunkter om fordele ved sproggruppeopdeling. En sådan opdeling kan blot ikke lade sig gøre, hævdes det, og her er det især interessant, at der argumenteres ud fra, at kommunens børn med dansk som andetsprog har tyve forskellige modersmål, selvom mange af børnene ganske vist tilhører de store sproggrupper tyrkisk, arabisk og somalisk. Som nævnt havde Kristjánsdóttir og Timms vision om den 'internationale skole' en særlig gruppe for børn med dansk som andetsprog, der kom fra små sproggrupper, samt for børn med dansk som modersmål (den gruppe, der skulle undervises på engelsk en stor del af tiden), mens børn fra store sproggrupper fik undervisning på deres modersmål. Heroverfor vælger Århus Kommune at undlade sproggruppeopdeling bl.a. ud fra, at der tales mange sprog i kommunen, og at børn i de mange små sproggrupper ikke vil kunne tilgodeses ved en sådan opdeling.

Hermed peger både visionen om den 'internationale skole' og embedsmandens fortælling om og legitimering af Århus Kommunes spredningspolitik på, at det 'selvindlysende positive' ved at inddrage etniske minoritetsbørns modersmål i deres skolegang for at imødegå truslen imod skolesucces, kan møde pragmatiske begrænsninger ikke mindst for de små sproggruppers vedkommende. På den måde kan det 'eneste rigtige' – at undervise i og på modersmålet for at sikre skolesucces – synes umuligt eller delvist umuligt at realisere.

Det er i øvrigt også interessant i en lighedsdiskussion, hvor man f.eks. kan spørge, om det er retfærdigt at prioritere nogen (f.eks. store sproggrupper) frem for andre (f.eks. små sproggrupper) ud fra pragmatiske hensyn, hvis man antager, at sproggruppeorganiseret skolegang vil være en utvetydig fordel for etniske minoritetsbørn. Dette vil med andre ord kræve en politisk diskussion og stillingtagen om fordeling af ressourcer og prioritering af, hvem der skal modtage ressourcer ud fra bl.a. forventede effekter for forskellige grupper, men også ud fra hvilke ressourcer der er til rådighed eller kan skaffes. Hermed mener jeg, at man kan se, hvordan retorikken om bestemte handlinger som det eneste rigtige modsvar på en trussel tilhører en sprogliggørelsesoptik, der tendentielt forsøger at placere et spørgsmål hinsides det politiske niveau. Mens det politiske niveau omvendt handler om prioritering og pragmatiske hensyn – f.eks. om, med en embedsmands ord, hvad der er smartest at

gøre i henhold til den eksisterende praksis og realitet og i henhold til en diskussion om de værdier, man ønsker at handle ud fra.

### **Ønskede ændringer i undervisningens indhold og pædagogiske tilgang**

Ovenfor var jeg inde på Kristjánsdóttir og Timms vision om den 'fælleskulturelle skole' som et udtryk for forsøg på sprogliggørelse af etniske minoritetsbørns uddannelse i form af en anderledes organisering og strukturering af undervisningen herunder ved at gøre modersmålsundervisning til en integreret del af skolegangen. I det følgende vil jeg fokusere på, hvordan visionen om den 'fælleskulturelle skole' også er udtryk for, at der ønskes ændringer i skolens holdning til kultur i form af ændret curriculum og heraf en ændret tilgang til børnene, hvor der i højere grad skal tages udgangspunkt i ikke blot deres sproglige baggrund men også deres kulturelle baggrund. I omtalen af de ønskede ændringer af læseplan/curriculum og pædagogisk tilgang ser jeg ligeledes udtryk for sprogliggørelse. På sin vis burde dette måske ikke rubriceres som sprogliggørelse, idet fokus på sprog som afgørende vigtigt er et centralt træk ved sprogliggørelse. Når jeg alligevel omtaler det her, skyldes det, at sprog og kultur som før nævnt i høj grad ses som sammenhængende af fortalere for 'sprog som ressource'. Denne sammenhæng er i sig selv tegn på det selvreferentielle aspekt ved det forsøg på sprogliggørelse, der foretages af fortalere for 'sprog som ressource', idet det bliver svært at skelne de enkelte aspekter af argumentationen fra hinanden – de enkelte dele synes at forudsætte hinanden.<sup>66</sup> Imidlertid vil jeg her forsøge at belyse eksempler på, hvordan ændringer mht. kulturelle aspekter af skolen ses som afgørende for at imødegå truslen imod etniske minoritetsbørns skolesucces.

Som jeg var inde på ovenfor skal visionen om den 'fælleskulturelle skole' ses som et svar på en case, hvor en 'sproglig minoritetsforælder' oplevede, at hendes barns skole i høj grad problematiserede barnet og dets adfærd ud fra kulturelle stereotyper. Som jeg også nævnte, er et interessant aspekt ved denne case, at skolen ikke fandt, at der var problemer med det pågældende barns niveau i dansk som andetsprog. Bl.a. derfor kom det bag på forældrene i casen, at deres barn alligevel blev problematiseret ud fra sin 'kultur'. Casen om drengen 'Amal' er altså en case om

---

<sup>66</sup> Et andet eksempel på hvordan forskellige aspekter ses som sammenhængende: "En flerkulturel pædagogik kan ses som et modstykke til den kompensatoriske pædagogik i forhold til sprogsyn, læringssyn og samfundssyn." (Kristjánsdóttir 2011: 201).

en sproglig minoritetselev uden sprogproblemer nævnt i en bog om sproglige minoritetsforældre. Problematikken beskrives bl.a. på denne måde:

Selvom Amal ikke indgår i kompensatoriske ordninger i forhold til udvikling af sit danske sprog, fokuserer skolen altså alligevel på familiens sprog og kultur, når den søger forklaringer på Amals problemer i skolen. [...] Skolen ser ikke Amal som et barn af ressourcestærke forældre med dansk-pakistansk baggrund. Der bliver ensidigt fokuseret på problemer, som skolen vælger at årsagsforklare som kulturelt betingede. (Kristjánsdóttir & Timm 2011: 135)

Med henvisning til bl.a. Risagers begreb om kulturalisering (2003b) og Gilliams om andetgørelse (2009) mener forfatterne således, at casen om Amal er et eksempel på, hvordan

[...] sproglige minoritetslevers kulturelle aner på denne vis både ignoreres i undervisningen og samtidig bliver den eneste forklaringsfaktor på elevers præstationer og kulturelle adfærd (Kristjánsdóttir & Timm 2011: 140)

Ligeledes kritiseres 'den farveblinde skole' (ibid.: 158f). Denne kritik svarer altså til kritikken af synet på 'tosprogethed som problem' og 'kompensatorisk pædagogik', der i øvrigt også fremføres af Kristjánsdóttir og Timm blandt flere andre. Det interessante er nu, hvordan det beskrives, at den 'fælleskulturelle skole' som modsvar til den kritiserede monokulturelt og kompensatorisk anlagte skole vil møde sine elever, så problematikker, som casen 'Amal' er udtryk for, ikke opstår. Som modsvar til den monokulturelle skoles manglende anerkendelse af etniske minoritetsbørns 'kulturelle aner' og samtidige kulturelt betingede problematisering af og fejlfinding ved samme gruppe elever skal den 'fælleskulturelle skole' aktivt anerkende og inddrage disse 'kulturelle aner' i sit curriculum og sin undervisning. Ønsket fra moderen til 'Amal' ('Shabana') lyder derfor således:

Hvis Shabanas stemme blev hørt, gik hendes søn i en folkeskole med globalt udsyn, der lægger op til, at familiens sprog, religion og tradition for at holde ferier i Pakistan bliver betragtet som en ressource i undervisningen og i udviklingen af elevernes interkulturelle kompetence. (Ibid.: 161)

Her ses det, at der tales for et syn på 'kultur som ressource', hvilket hænger sammen med, at sprog ses som ressource, idet sprog og kultur af fortalere for 'sprog som ressource' ses som sammenhængende størrelser. Mens drengen 'Amal' i casen ikke umiddelbart vurderes som sprogligt problematisk af skolen (hvilket ville være i tråd med synet på 'sprog som problem') vurderes han til gengæld som problematisk ud fra

sin og forældrenes kulturelle baggrund. På samme måde som Kristjánsdóttir og Timm med flere ønsker, at synet på tosprogethed skal ændres fra problem- til ressourcefokus, ønsker de altså, at synet på kulturelle baggrunde, der afviger fra den nationalt danske, skal ændres fra at være problemorienteret til at blive ressourceorienteret. Men ligesom tendensen til sprogliggørelse kommer til udtryk ved et sprogfokus både i den problem- og ressourceorienterede tilgang, opretholdes der her et kulturfokus både i den problemorienterede tilgang, der i casen beskrives som karakteristisk for den pågældende skole, og i den ressourceorienterede tilgang, der beskrives i visionen om den 'fælleskulturelle skole'.

I argumentationen for den 'fælleskulturelle skole' gives der adskillige eksempler på, hvordan 'det interkulturelle og globale' allerede er repræsenteret i slutmål for fremmedsprogfagene og den øvrige fagrække i folkeskolen (Kristjánsdóttir & Timm 2011: 161ff). På den måde kan man se denne vision i forlængelse af hidtidig praksis og eksisterende principper snarere end et brud hermed. Dog er der også udtryk for ønsker om et brud med det eksisterende, hvilket bl.a. ses i ønsket om, at der på den 'fælleskulturelle skole' skal "reflekteres over det nationale danske som en konstruktion i et historisk og diskursivt perspektiv" (ibid.), hvilket bl.a. betyder, at det er legitimt og velkomment hvis forældrene udfordrer skolens bud på det 'normale' og det 'almene' (ibid.). I denne beskrivelse mener jeg, at der kan være tale om et brud med ikke blot det nationale aspekt af folkeskolen, men også med folkeskolen som en institution, der byder på noget alment, og som legitimt kan definere, hvad det almene er og bør være, over for forældrene. Med andre ord kan der tendentielt være tale om et brud med folkeskolens myndighed og autoritet over for forældrene.

Som nævnt er den 'fælleskulturelle skole' kendetegnet ved, at børnenes 'kulturelle aner' inddrages således, at "Forskellig kulturel viden bliver en ressource til udvikling af undervisning i stedet for en forklaringsfaktor på dårlig adfærd" (ibid.: 170). Formålet med dette er at undgå den trussel imod etniske minoritetsbørns skolesucces, der kan ligge i et problematiserende fokus på børnenes kulturelle baggrund. I casen 'Amal' bestod truslen bl.a. i, at drengens ellers udmærkede skolepræstationer blev dårligere som årene gik, og konflikterne med andre drenge samt skolens kulturelle problematiseringer af ham tog til (ibid.: 130). Her fungerer visionen om den 'fælleskulturelle skole', hvor elevernes og deres forældres kulturelle



baggrunde aktivt inddrages i undervisningen, som et modsvar til den gamle, monokulturelle skole:

De konflikter, Shabana har oplevet i drengegruppen på sin søns gamle skole, opstår sjældent på denne skole, fordi den anerkendelse af eleverne, der ligger i skolens curriculum afspejler sig i elevernes kompetence til at håndtere deres indbyrdes forskellighed i de sociale relationer. I de få tilfælde, hvor der opstår konflikter, bliver de af lærerne og ledelsen betragtet som relationelle [...] At påstå, at konflikter imellem en gruppe elever kan forklares ud fra én af drengenes kultur, ville på denne skole blive betragtet som etnisk diskrimination. (Kristjánsdóttir & Timm 2011: 170f)

I denne argumentation for et ressourceorienteret kulturfokus ses nogle af de samme træk som jeg har beskrevet under overskriften sprogliggørelse, her blot med fokus på kultur i stedet for sprog. Af formuleringen om, at konflikter sjældent opstår, *fordi* eleverne anerkendes i curriculum, fremgår der en årsagssammenhæng mellem et ændret curriculum, der i højere grad fokuserer på og anerkender elevens kulturelle baggrund, og fravær af konflikter, her bl.a. i form af konkurrencesituationer mellem drenge (ibid.). Anerkendelse af elever og kompetence til at håndtere forskellighed forbindes med kultur og forekommer dermed at blive til anerkendelse af *kultur* og kompetence til at håndtere *kulturelle* forskelligheder. Dette kan ses i sammenhæng med, at kultur og sprog blandt fortalere for et 'ressourceperspektiv' opfattes som uadskillelige fra et barns identitet – dvs. at anerkendelse af et barn ses som ensbetydende med anerkendelse af barnets 'kultur' herunder kulturelle aner. Som det i øvrigt gælder for sprogliggørelse ses der en beskrivelse af en nødvendig handling: hvis konflikter mellem børn (og dermed trussel mod skolesucces) skal mindskes, er det nødvendigt at ændre skolens curriculum og tilgang til børnene, så der fremover vil være et større fokus på f.eks. traditioner og historier tilhørende børnenes 'kulturelle aner'.

På den måde forklares konflikter i skolen ud fra kultur ligesom på den 'gamle' monokulturelt anlagte skole, der problematiserer drengen i casen ud fra kulturelle stereotyper. Her antages det blot, at det er en monokulturel tilgang, der er problemet og ikke minoritetskulturen. Det vil sige, at selvom der i citatet ovenfor tales om en relationel tilgang til børns konflikter, antydes det også, at konflikter mellem drengene hænger sammen med forskellige kulturelle baggrunde, hvilket i øvrigt ikke er selvmodsigende jf. antagelsen om, at kulturel baggrund er en integreret del af

børnene selv.<sup>67</sup> Det interessante her er ikke, hvorvidt der reelt kan observeres sammenhænge mellem kulturelle baggrunde og konflikter i den danske folkeskole, men hvordan der argumentatorisk slutes fra den eksisterende skole som en trussel mod børns trivsel og skoleresultater til, at ændringer af skolens curriculum er nødvendige – her blot ud fra et kulturfokus i stedet for et sprogfokus. Med andre ord forekommer det i visionen om den 'fælleskulturelle skole' selvindlysende, at ændringer af skolens curriculum er vejen til at imødegå den eksisterende trussel mod etniske minoritetsbørns skolesucces.

I forbindelse med dette selvindlysende aspekt er det interessant, at det 'nationale danske' bør ses som en historisk og diskursiv konstruktion, mens det forekommer, at minoriteters kulturer og historie i mindre grad omtales som konstruktioner men snarere som 'noget', der skal anerkendes og inddrages. Selvom det set ud fra et ønske om øget lighed er oplagt at fremhæve minoritetskulturer, idet de netop qua minoritet har en underordnet status i samfundet, forekommer det stadig at være en risiko, at minoritetskulturer essentialiseres (præcis som den danske nationale kultur kritiseres for at blive det).

Sprogliggørelse er således et bud på en tendens, der præger konfliktuerende positioner i form af fortalere for sprog som problem og fortalere for sprog som ressource. Begge positioner ser sprog som et afgørende træk ved etniske minoritetsbørn. Hvor førstnævnte taler om, at 'der ikke er noget der er vigtigere end at tosprogede lærer dansk' taler sidstnævnte om, at 'en afvisning af barnets modersmål er at afvise barnet'. Begge holdninger kan forbindes med en afgørende trussel mod etniske minoritetsbørns skolesucces, som bl.a. italesættes med termer som tabere og katastrofe. Ud fra disse italesættelser af nødvendighed ønsker begge positioner således iværksættelse af ekstraordinære løsninger som bryder med folkeskolen som almen institution. Mens fortalere for sprog som problem har haft succes med at legitimere særbehandlingsformer som spredningspolitik og heldagsskoler har fortalere for sprog som ressource – dog med mindre succes – søgt at legitimere tosproget undervisning og internationale skoler i folkeskoleskoleregi.

---

<sup>67</sup> Således forekommer det, at curriculum ses som den kraft, der primært indvirker på konflikter, mens det relationelle perspektiv træder til som sekundært redskab. Et alternativt syn på konflikter i skolen, der dels vægter relationelle aspekter og dels den kompleksitet, der ligger i at mange forskellige kræfter virker ind på konflikter og sociale processer i skolen præsenteres af Kofoed & Søndergaard (red.) 2009.

## 9. Særbehandling som undtagelser i en national konkurrencestat

I dette kapitel vil jeg med udgangspunkt i teorier om undtagelser og undtagelsestilstand samt i fremstillinger af tendenser, der aktuelt præger samfundet (hhv. social undtagelsestilstand og national konkurrencestat) besvare forskningsspørgsmålet

*Hvilke tendenser kan særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest ses som udtryk for og tegn på?*

I kapitlets diskussioner bevæger jeg mig fra et generelt og overordnet teoretisk niveau til mere specifikke og konkrete niveauer. I kapitlets første afsnit, der således er det mest overordnet teoretiske, tager jeg udgangspunkt i den Giorgio Agambens begreb om undtagelsestilstand og undtagelser, herunder forholdet mellem inklusion og eksklusion. I de følgende afsnit diskuterer jeg, hvorvidt et Agamben-inspireret begreb om undtagelser kan bruges samtidsdiagnostisk til at identificere og begrebsliggøre undtagelser i aktuel politik, såsom særbehandling af etniske minoritetsbørn. I kapitlets fjerde afsnit diskuterer jeg konteksten for indførelsen af særbehandlingsformer på et andet niveau, nemlig ud fra et begreb om social undtagelsestilstand som betegnelse for en tendens, der præger de vestlige samfund for indeværende. I det efterfølgende femte afsnit inddrager jeg begrebet om den nationale konkurrencestat som et bud på den specifikt nationale statslige kontekst for indførelsen af særbehandling. Dernæst diskuterer jeg hvordan folkeskolen har forandret sig i lyset af statens forandring, dvs. hvordan disse tendenser mere konkret og specifikt kommer til udtryk i folkeskolen. Her tager jeg også et emne op, der særligt angår spredning og heldagsskoler som særbehandling, nemlig spørgsmålet om rettigheder, der diskuteres ud fra en antagelse om, at spørgsmålet om rettigheder bliver sekundært i forhold til et nyt fokus på tilskyndelser i konkurrencestaten. På den måde vil jeg i dette kapitel diskutere, hvordan særbehandling i form af spredning og heldagsskoler kan sættes i forbindelse med tendenser, der aktuelt gør sig gældende på forskellige niveauer, fra det overordnede til det mere specifikke.

Kapitlet hænger dermed sammen med den tese, der ligger til grund for tilgangen i afhandlingen, nemlig at aktuelle former for særbehandling af etniske minoriteter med fordel kan ses i lyset af tendenser, der præger både det pædagogiske

område og samfundet mere generelt – og samtidig, at mere overordnede pædagogiske og politiske tendenser kan træde tydeligere frem i form af særbehandling, idet både forskelle og ligheder med almen pædagogik og uddannelsespolitik bliver tydelige i studier af særbehandling. Med andre ord undersøger jeg, hvorvidt særbehandling kan ses som en radikaliseret form af aktuelle politiske og pædagogiske tendenser og dermed netop belyse disse.

Således mener jeg også, at de mere overordnede tendenser kan sige noget om, hvorfor ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn er trådt i kraft som legitime politikker i 2005. Jeg ønsker dermed at se særbehandlingsformerne i kontinuitet med overordnede tendenser og med samfundsudviklingen. Ganske vist fremstår særbehandling ofte som et radikaliseret udtryk for tendenser, og dermed kan særbehandling naturligvis også anskues som brud med den eksisterende praksis. Men ved at se på kontinuitet, sammenhænge og ligheder kan der opstå et perspektiv, der kan fungere som alternativ til at se særbehandlingspolitikkerne som noget, der 'kun' angår etniske minoritetsbørn og dermed måske en indgang til en form for kritik, der kan supplere eller delvist fungere som alternativ til den kritik af nationalisme/monokulturalisme og racisme, som jeg vil komme ind på i kapitel 10. Naturligvis udgør særbehandling også brud og undtagelser, men det er spørgsmålet, hvorvidt disse brud udelukkende og særligt er rettet mod etniske minoriteter qua deres status som etniske minoriteter. Som supplement til et perspektiv, der lægger vægt på særbehandling som særligt rettet mod etniske minoriteter, vil jeg anlægge et perspektiv, hvor særbehandlingsformer som brud og undtagelser ses i en større sammenhæng, dvs. en sammenhæng, hvor brud med og undtagelser fra f.eks. et alment formål med folkeskolen også gælder andre grupper end etniske minoritetsbørn.

I dette kapitel går jeg således videre til et mere overordnet teoretisk og samfundsmæssigt niveau end jeg gjorde i kapitlet om sprogliggørelse. Hvor jeg med begrebet om sprogliggørelse tog udgangspunkt i, hvad der særligt angår etniske minoritetsbørn som 'sag' og diskuterede sprogliggørelse som mit bud på en tendens, der aktuelt præger politik om og omtale af etniske minoritetsbørn, tager jeg i dette kapitel udgangspunkt i mere generel teori og tænkning om undtagelser, undtagelsestilstand og national konkurrencestat og vender herfra blikket den modsatte vej – mod sagen: særbehandling af etniske minoritetsbørn.

## **Teori om undtagelsestilstand og relevans for særbehandling**

Den følgende diskussion om undtagelsestilstand og undtagelser kan ses i forlængelse af kapitlet om sprogliggørelse, hvor jeg bl.a. belyste, hvordan bekymring pga. trusselsforestillinger kan medføre og legitimere undtagelseshandlinger. Jeg vil i dette afsnit beskæftige mig mere indgående med begreber om undtagelsestilstand og undtagelser (Agamben 2009, Thorup 2010, Vitus 2011). Indledende skal det siges, at Agambens begreb om undtagelsestilstand forekommer relevant pga. den ubestemmelighed, der karakteriserer de særbehandlingsformer, jeg behandler i afhandlingen. Mere specifikt tænker jeg på to centrale aspekter af, hvorfor en Agamben-inspireret tænkning om undtagelsestilstand er relevant for spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer, nemlig for det første Agambens teori om det ubestemmelige og komplekse forhold mellem inklusion og eksklusion, og for det andet om, hvordan undtagelsestilstanden er præget af forholdet mellem midlertidighed og permanens.

Spredning og heldagsskoler som former for særbehandling indebærer en ubestemmelighed mellem inklusion og eksklusion, som bl.a. kan ses ved, at der findes en ubestemmelighed mellem, hvorvidt der er tale om positiv særbehandling i betydningen en aktiv indsats med det formål at ændre uligheder for underrepræsenterede grupper (jf. Lippert-Rasmussen 2004, 2007b) – i dette tilfælde en gruppe, der er underrepræsenteret i uddannelsessystemet efter folkeskolen (hvilket, fortalere for disse særbehandlingsformer synes at mene, er tilfældet) eller om der er tale om diskrimination i betydningen moralsk uacceptabel særbehandling (Lippert-Rasmussen 2007a) (hvilket, kritikere synes at mene, er tilfældet). Eksempelvis taler det imod, at der er tale om positiv særbehandling, at særbehandlingsformerne er forbundet med tvang og ikke er frivillige. Man kunne f.eks. spørge: hvis der er tale om positive særbehandlingstiltag, der skal give udsatte grupper bedre vilkår, hvorfor så ikke lade forældrene til de børn, der er i målgrupperne, vælge selv? Omvendt taler det imod, at det er diskrimination, at særbehandlingsformerne officielt er legitime og moralsk acceptable, hvilket de bl.a. er set i forhold til internationale konventioner og set i forhold til, at spredningspolitikken er accepteret af et stort flertal i hhv. Folketinget og Århus Byråd. Hermed mener jeg, at der kan være tale om en ubestemmelighed mellem inklusion og eksklusion, hvor det er vanskeligt at afgøre, om der er tale om det ene eller det andet.

I forlængelse heraf mener jeg, det er meningsfuldt at diskutere særbehandling ud fra tænkning om undtagelsestilstand – dvs. at et sådant greb kan føre til en nærmere bestemmelse af, hvordan særbehandlingspolitikker indebærer, at de involverede børn og forældre placeres i en slags mellemkategori mellem rettighedshavende og ikke rettighedshavende forstået på den måde, at de fratages deres rettigheder, men uden at der er tale om diskrimination i betydningen en moralsk problematisk handling. Ydermere kan der forekomme en ubestemmelighed mellem eksklusion og inklusion ved de valgte særbehandlingsformer, idet særbehandling i form af bl.a. fratagelse af rettigheder legitimeres ud fra, at målet er øget lighed. Med andre ord foretages der en nutidig tvungen eksklusion (fra rettigheder) begrundet ud fra en mulig fremtidig inklusion (via bedre uddannelsesresultater; til deltagelse i samfundslivet). Hermed ses også et andet aspekt ved tænkning om undtagelser, der er relevant for de valgte særbehandlingsformer, nemlig forholdet mellem midlertidighed og permanens, som jeg var inde på i analysen af tidslighed, og som jeg vender tilbage til nedenfor.

Centralt i Agambens tænkning er en refleksion over, hvordan undtagelsestilstanden betyder et retsligt fravær af ret, dvs. hvordan den både kan indebære en suspension af retsordenen og samtidig være indstiftet og omfattet af retsordenen (Agamben 2009: 53). Således er undtagelsestilstanden kendetegnet ved en indistinktionszone, hvor forholdet mellem inklusion og eksklusion – ude og inde – bliver uklart og ubestemmeliggør hinanden:

Sandt at sige er undtagelsestilstanden hverken inden for eller uden for retsordenen, og problemet med dens definition vedrører netop en tærskel eller en zone af forskelsløshed, hvor ude og inde ikke udelukker hinanden, men ubestemmeliggør hinanden [...]. (Ibid.)

Det er særligt sådanne af Agambens tanker om det ubestemmelige forhold mellem inklusion og eksklusion, der forekommer relevante i forhold til de uklarheder, der præger de her studerede særbehandlingsformer, netop hvad angår forholdet mellem inklusion og eksklusion. I det følgende citat er der endvidere flere temaer og pointer, der er relevante for en nærmere forståelse af, hvordan de her studerede særbehandlingsformer kan ses som undtagelser præget af ubestemmelighed. Således siger Agamben om undtagelsestilstand:

Hvis ekstraordinære tiltag er resultatet af perioder med politisk krise og som sådan skal begribes inden for det politiske felt og ikke inden for det juridisk-konstitutionelle felt [...], så kommer sådanne tiltag i den paradoksale situation til at blive juridiske tiltag, som ikke lader sig bestemme i juridiske termer, og undtagelsestilstanden fremstår så som den retslige form af noget, der ikke kan antage retslig form. Men hvis undtagelsen, på den anden side, er den oprindelige anordning [...], ved hvilken retten vedrører livet, og indoptager dette i sig ved at suspendere sig selv, så er en teori om undtagelsestilstanden forudsætningen for at bestemme den relation, hvorved det levende bindes og overgives til retten. Det er dette ingenmandsland mellem offentlig ret og politisk kendsgerning, mellem retsorden og liv, som denne undersøgelse har sat sig for at udforske. Kun ved at fjerne sløret fra denne utydelige zone vil vi kunne nærme os en forståelse af, hvad der er på spil i forskellen – eller den formodede forskel – mellem det politiske og det juridiske og mellem retten og det levende. Først da vil det måske være muligt at besvare spørgsmålet: Hvad vil det sige at handle politisk? (Agamben 2009: 25f)

Det skal understreges, at når jeg mener, at tankerne i f.eks. dette citat af Agamben kan øge forståelsen for særbehandling af etniske minoritetsbørn i folkeskolen, betyder det ikke, at jeg mener, at Agambens tanker kan 'appliceres' direkte på disse konkrete cases. Jeg mener derimod, at der kan trækkes strukturelle paralleller fra Agambens tænkning til en forståelse af særbehandlingsformer, idet nogle af de temaer eller tankefigurer, Agamben præsenterer, synes at være relevante for en forståelse af særbehandling som undtagelser. I næste afsnit uddyber jeg, hvordan de studerede særbehandlingsformer kan forstås som mikroundtagelser frem for som et udtryk for én overgribende Undtagelsestilstand, der gælder samfundet som helhed. Her er det imidlertid pointen, hvordan de temaer, Agamben slår an bl.a. i ovenstående citat, kan pege på, hvordan særbehandling kan ses som undtagelser.

For det første taler Agamben om, at ekstraordinære juridiske tiltag skyldes politisk krise, hvorved det paradoks opstår, at juridiske tiltag ikke kan bestemmes i juridiske termer, idet undtagelsestilstand er den retslige form af noget, der ikke kan antage retslig form. Det er interessant i forhold til et tiltag som lovliggørelsen af spredning på baggrund af sprogtest, der kan siges at være et ekstraordinært juridisk tiltag (vel at mærke på et begrænset område), der er vedtaget på baggrund af en politisk krisesituation. Ligeledes er det interessant, at Agamben finder en teori om undtagelsestilstand er nødvendig og relevant for at udforske relationen mellem det politiske og det juridiske, som han benævner et ingenmandsland eller utydelig zone mellem ret og politik. Det, mener jeg, er relevant for det uklare og paradoksale

forhold mellem sprog og integration som juridisk legitimation hhv. politisk kontekst og motivation for spredning på baggrund af sprogtest, som jeg var inde på i kapitel 2.

### **Midlertidighed og permanens**

Ifølge Agamben er det, der i romerretten kaldtes *iustitium* en 'arketype' for den moderne undtagelsestilstand. *Iustitium* betyder "stilstand, suspension af loven" og gør det muligt at betragte undtagelsestilstanden i sin paradigmatiske form (Agamben 2009: 77). I romerretten indtrådte *iustitium* ved *tumultus* (nøds- eller krisetilstand), hvor senatet kunne udpege en midlertidig *dictator* hvorved retten i denne periode var suspenderet. Agamben forklarer dette som "en paradoksal, juridisk institution, hvis eneste funktion er at frembringe et retsligt tomrum." (Agamben 2009: 78) Her er det centrale ikke de nærmere bestemmelser omkring romerrettens *iustitium*; det er derimod den temporalitet, der er en del af definitionen på *iustitium*. *Iustitium* anvendtes i tilfælde, hvor offentlig tumult gjorde det nødvendigt for myndighederne at ophæve den almindelige retstilstand for at opretholde staten. Det er særligt relevant i denne sammenhæng, at *iustitium* måtte være en midlertidig tilstand, der kun måtte vare til roen var genoprettet eller maksimalt seks måneder. Formålet var altså at overvinde undtagelsestilstanden og krisen (*tumultus*) for at vende tilbage til normaliteten. Derimod adskiller samfundets nutidige tilstand sig fra den klassiske romerske undtagelsestilstand ved, at den er karakteriseret ved 'en undtagelsesregeringsmåde samtidig med at den ordinære lovgivningsproces og forfatning er i kraft' (Thorup 2010: 39). Der er en tendens til, at undtagelsestilstanden hermed bliver permanent og ikke har som formål at vende tilbage til normalt tilstanden – dvs. at den stik imod *iustitium* har sin egen opretholdelse som undtagelsestilstand som formål (ibid.).

### **Afhysteriseret tilgang til undtagelsestilstand og undtagelser i flertal**

Når jeg bruger Agambens tænkning om undtagelser som afsæt for et forsøg på at begrebsliggøre ubestemmelige og indistinktive aspekter ved de valgte former for særbehandling – dvs. aspekter, der forbinder særbehandling med et ingenmandsland eller en utydelig zone af forskelsløshed – samt til at belyse forholdet mellem midlertidighed og permanens, skal det understreges, at jeg ikke ser en 'lige linje' fra den form for undtagelsestilstand, der forbindes med krig og terror, eller f.eks. med Tyskland under nazismen, og til f.eks. den undtagelse fra almindelig lov og praksis,



som spredning af etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest eller heldagsskoler kan siges at udgøre. Jeg er bevidst om, at der er tale om forskellige niveauer og former for undtagelser, og mit formål med at inddrage tænkning om undtagelsestilstand er ikke at fremhæve de valgte særbehandlingsformer som udtryk for en art totalitarisme. Jeg ønsker derimod at bruge tænkning om undtagelser mindre radikalt. Heri følger jeg Mikkil Thorup, når han taler for en '(normativ) afhysterisering'<sup>68</sup> af Agambens såvel som Foucaults analyser af henholdsvis undtagelsestilstand og biopolitik.<sup>69</sup> Thorup betegner Foucaults og Agambens analyser af biopolitiske problematikker som hysteriske på grund af deres hang til at forbinde det liberale demokrati med den totalitære nazisme. I stedet taler han for at se spørgsmålet om biopolitik og administration af befolkningens liv som "en fuldt integreret og immanent del af den liberale magtudfoldelse" (Thorup 2010: 29), dvs. at fokusere på, hvordan f.eks. undtagelseslovgivning finder sted som en del af liberal magtudøvelse frem for at ville afsløre liberalismens skjulte totalitære tilbøjeligheder (ibid.). Når jeg ønsker at diskutere undtagelsestilstand og særbehandlingspolitikker som undtagelser er formålet således ikke at afsløre et fordækt totalitært potentiale eller andre skjulte dagsordener. Dette svarer til min analysestrategi og tilgang i øvrigt, nemlig at jeg ønsker at lytte til, hvad 'patienten' *også* siger frem for at afdække, hvad der skjules. Det vil bl.a. sige, at jeg snarere end at afsløre skjulte negative intentioner bag de valgte særbehandlingsformer tilstræber at lytte til, hvad en aktør eller tekst *også* siger i sit forsøg på at legitimere særbehandling.

Ved at se særbehandlingsformer som undtagelser ønsker jeg således at fokusere på, hvordan de fremstår som integrerede dele af den liberale magtudfoldelse eller magtudøvelse snarere end at fokusere på særbehandling som et brud hermed. Dette hænger sammen med min tese om, at særbehandling af etniske minoritetsbørn med fordel kan ses i sammenhæng med mere omfattende pædagogiske og

---

<sup>68</sup> Når jeg taler om, at noget er hysterisk er det i en metaforisk betydning dvs. som et udtryk der henviser til overdreven følelseladethed, overspændthed eller højspændthed. Dermed bruger jeg ikke ordet i en kønsspecifik betydning som det ellers kan konnotere idet hysteri tidligere betegnede en kønsspecifik lidelse blandt kvinder, jf. ordets etymologi, der viser tilbage til græsk *hystéra*: 'livmoder' (Katlev 2000: 308-309; se også Hustvedt 2010).

<sup>69</sup> Et andet relevant perspektiv, som jeg dog ikke vil gå nærmere ind i her, er Foucaults begreb om biopolitik som administration af befolkningens liv; en politik, der opstiller hierarkier ikke mindst i forhold til sundhed (jf. Lemke 2009: 44ff). I dag er der i stigende grad fokus på uddannelsesmæssig og økonomisk eller konkurrencedygtig 'sundhed', hvilket for de etniske minoritetsbørns vedkommende i høj grad finder sted under overskriften 'sprog', som påvist i diskussionen af sprogliggørelse, og hvilket jeg vender tilbage til i diskussionen af den nationale konkurrencestat nedenfor.

samfundsmæssige tendenser. Jeg følger ligeledes Thorup i, at begrebet undtagelsestilstand bør afhysteriseres, eller anvendes på en mindre overspændt måde, for at få adgang til begrebets empiriske og analytiske kvaliteter og anvendelighed med henblik på samtidsdiagnoser. Ifølge Thorup vil en 'hysterisk' brug af begrebet ofte forbinde det med et generelt fravær af ret, lovløst rum og lignende, hvilket er empirisk og analytisk uholdbart, idet situationen i dag er kendetegnet ved at

[...] problemet ikke er et fravær af ret og lov men deres forandring fra normativt at angå individets retsbeskyttelse til nu i stigende grad at angå påstanden om kollektiv overlevelse. (Thorup 2010: 4)

Dels er samfundet aktuelt ikke kendetegnet ved et fravær af lov, idet de undtagelser, der findes, er juridisk regulerede, og dels er samfundet ikke kendetegnet ved en tendens til generelle undtagelser, men ved specifikke undtagelser, der gælder for afgrænsede grupper af individer og/eller på afgrænsede områder. Det nye er bl.a., at individets retsbeskyttelse tendentielt nedprioriteres til fordel for kollektivets overlevelse eller beskyttelse. Et oplagt eksempel er 'Tuneserlovens' vedtagelse i 2008 (jf. Koch 2009). I forbindelse med emnet for denne afhandling mener jeg, at der kan argumenteres for, at spredning på baggrund af sprogtest er et eksempel på, at individers retsbeskyttelse (i form af retten til frit skolevalg) nedprioriteres til fordel for beskyttelse af kollektivet mod truslen om dårlige uddannelsesresultater og dermed dårlig økonomi for etniske minoritetsbørn som gruppe såvel som for samfundet som helhed. Som jeg var inde på i kapitel 3 om forholdet mellem individ og kollektiv er formålet med spredningspolitikken naturligvis også at hjælpe det enkelte individ; der er blot ingen garanti for, at det enkelte individ får gavn af skoleplaceringen i form af tilstrækkelig dansksproglig fremgang. Et lignende forhold gælder for heldagsskoler, hvor den enkelte families ret til at bestemme over børnenes fritid suspenderes til fordel for et kollektivt mål om at leve op til f.eks. 95%-målsætningen og dermed undgå uddannelsesmæssig 'katastrofe' ikke blot for hvert enkelt barn, men også for samfundet som helhed og dermed kollektivet. Dermed legitimeres særbehandlingspolitikker, der fratager en mængde individer deres rettigheder, ud fra kollektivets bedste. Jeg udfolder denne diskussion, set i en konkurrencestatsoptik, i dette kapitels sidste afsnit om, hvordan rettigheder trænges i baggrunden i konkurrencestaten.

### Særbehandlingsformer som mikroundtagelser

Som nævnt ovenfor giver Agambens tænkning om undtagelsestilstand aktuelt anledning til at studere specifikke undtagelser, der gælder for afgrænsede grupper af individer snarere end generelt for samfundet. Man kan tale om undtagelser i flertal, lokale undtagelser eller mikroundtagelser (Thorup 2010). Som nævnt er det interessante ved disse mindre omfangsrige, lokalt gældende undtagelser, at de tenderer at blive permanente. I modsætning til en klassisk forestilling om undtagelsestilstand suspenderer de lokale mikroundtagelser loven på et begrænset område. Men til gengæld foregår undtagelsen her permanent, hvilket også er i modsætning til den klassiske forestilling om undtagelsestilstand, der f.eks. i form af romerrettens *iustitium* indebærer en fastlagt tidslig begrænsning.

De særbehandlingsformer, jeg studerer i denne afhandling, kan anskues som sådanne mikroundtagelser. I afhandlingens analysedel har jeg fokuseret på, hvordan hhv. spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler set ud fra forskellige vinkler er særbehandling, dvs. hvordan disse to politikker på væsentlige områder adskiller sig fra vanlig praksis i folkeskolen. På den måde kan de siges at udgøre undtagelser fra almindelig praksis og alment rettet politik. Angående sprogliggørelse er det netop en central pointe, at en succesfuldt sprogliggjort problemstilling medfører en undtagelseshandling. En Agamben-inspireret forståelse af mikroundtagelser kvalificerer tilgangen til de valgte særbehandlingsformer som undtagelser yderligere. Ligeledes udgør forståelsen af mikroundtagelser et bud på, hvordan særbehandlingsformerne kan ses som tegn på en aktuel tendens til, at der i stigende grad opstår lokale, men permanente undtagelser i samfundet.

Det er kendetegnende for mikroundtagelser, at de er lokalt gældende. Dette gælder ligeledes de to former for særbehandling, hvor spredning kun praktiseres gennemgribende i én kommune og heldagsskoler kun findes i syv kommuner. Det betyder, at kun et begrænset antal børn er direkte involveret i disse særbehandlingsformer. Det er heller ikke sådan, at de pågældende børn nu er placeret i et 'lovløst rum'. Men de undtagelser, som særbehandlingen udgør, gælder udvalgte rettigheder samt bestemte områder af børnenes liv, hvilket bl.a. er beskrevet i analysedelen under dimensionerne tid og sted. På den måde er særbehandlings-

formerne i dobbelt forstand lokale undtagelser: De gælder et begrænset antal børn, og de angår specifikke områder af disse børns liv.<sup>70</sup>

Det er også karakteristisk for den aktuelle tendens til mikroundtagelser, at disse starter som midlertidige – som svar på et konkret og påtrængende problem (igen kan der henvises til, hvordan sprog netop italesættes som et konkret og påtrængende problem, der kalder på nødvendige løsninger her og nu; jf. begrebet om sprogliggørelse) men siden bliver permanente. Dvs. at undtagelsen fra begyndelsen er legitimeret som et påtrængende samfundsmæssigt problem, der beskrives i termer af krise, men at undtagelsen bevares som gældende praksis, også når problemet igen er mindsket eller trusselsniveauet faldet: ”Man starter med at begrunde en permanent undtagelse med nødvendighed og beholder den permanent med en begrundelse om belejlighed.” (Thorup 2010: 4). For de her studerede særbehandlingsformer er det dog anderledes på den måde, at der ikke synes at være realistiske udsigter til, at ’problemet’ (dvs. etniske minoritetsbørns utilstrækkelige kundskaber i dansk som andetsprog) forsvinder. Dermed kan det på den ene side synes legitimt, hvis undtagelserne bliver permanente; men på den anden side stilles der hermed et spørgsmålstejn ved den oprindelige legitimering af undtagelserne, der bl.a. bestod i et aspekt af midlertidighed. I analysen af tidlige aspekter ved spredning og heldagsskoler (kapitel 5) var jeg inde på forholdet mellem midlertidighed og permanens. Spredning er netop legitimeret ved at være en midlertidig løsning, idet skoleplaceringen kun må vare, så længe sprogstøttebehovet eksisterer; men derfor kan skoleplaceringen alligevel blive permanent for et ukendt antal børn, der aldrig kommer til at få frit skolevalg. Heldagsskoler startede som en tidsbegrænset forsøgsordning (tre år) men er siden forlænget flere gange for de oprindelige heldagsskolers vedkommende, og flere skoler er kommet til.

Det andet centrale aspekt ved de valgte særbehandlingsformer, der tyder på, at de kan ses som mikroundtagelser i et Agamben-inspireret perspektiv, er det komplekse forhold mellem eksklusion og inklusion, der hænger sammen med, at retten suspenderes gennem retten, hvorved der opstår en zone af forskelsløshed og ubestemmelighed eller indistinktion. Som nævnt ovenfor er der aktuelt en tendens til, at retten suspenderes gennem retten på lokale områder, dvs. at den generelle ret og lov

---

<sup>70</sup> Dette er dog ikke ensbetydende med, at særbehandlingen ikke kan have (evt. ikke intenderede) sideeffekter og dermed kan forekomme meget dominerende i børns liv. Eksistensen af en sådan dominans kan blot ikke på forhånd konkluderes ud fra de områder, særbehandlingen specifikt adresserer.

ikke sættes ud af kraft, men at bestemte grupper legitimt fratages visse, specifikke rettigheder. Dette må siges at være gældende for både spredning og heldagsskoler. Samtidig kendetegnes begge disse særbehandlingsformer ved, at det er vanskeligt at afgøre, om de er ekskluderende eller inkluderende, hvilket fremgår af denne afhandlings fokus på legitimering af særbehandlingsformerne samt kritikken af denne. Særbehandlingsformerne synes dermed præget af et komplekst og ubestemmeligt forhold mellem eksklusion og inklusion. De ekskluderer gennem inklusion – og inkluderer gennem eksklusion. I en mere overordnet formulering afspejles dette paradoks også i afhandlingens titel, der kan forstås således: Lighed (inklusion) gennem særbehandling (eksklusion). I det følgende vil jeg give nogle lidt mere detaljerede bud på, hvordan de valgte særbehandlingsformer placerer sig i en zone af ubestemmelighed mellem eksklusion og inklusion.

For det første udtrykker spredning på baggrund af sprogtest dette ubestemmelige forhold gennem den ekspliciterede suspension af retten til frit skolevalg, der gælder for etniske minoritetsbørn, der ikke består en sprogtest. Heri ligger en klar eksklusion fra andre menneskers rettigheder. Imidlertid er denne eksklusion tæt knyttet til et formål om inklusion, der jo udgør det officielle juridiske grundlag for, at eksklusionen er legitim. Dette forhold mellem eksklusion og inklusion på det juridiske legitimerende plan har endvidere betydning på det praktiske, hverdagslige niveau, hvor eksklusion og inklusion ligeledes hænger tæt sammen for de involverede børn og deres forældre. Som vist i analysedelen er målet med skoleplaceringen af børnene ikke blot at forbedre deres danskkundskaber, men også, at de skal inkluderes i majoriteten (dvs. integreres). Samtidig hænger denne ønskede inklusionsproces uløseligt og eksplicit sammen med, at de skoleplacerede elever og deres elever er ekskluderede fra det fællesskab, de skal inkluderes i. De har ikke selv valgt hverken skolehenvielsen eller den specifikke skole, barnet placeres på; de er placeret på baggrund af en sprogtest modsat 'distriktets børn', der har en geografisk bestemt ret til en plads på denne skole; og desuden en ret til at vælge en hvilken som helst anden folkeskole, hvis der er plads; jf. lov om udvidet frit skolevalg. Afstanden mellem skole og hjem for de skolehenviste børn viser dette forhold mellem inklusion og eksklusion (de skal udelukkes fra en skolegang i deres

lokalområde for at blive inkluderet i samfundet) med bussen som et tydeligt udtryk for en sådan ubestemmelig zone mellem inklusion og eksklusion.<sup>71</sup>

For det andet opstår der med loven om spredning en ny kategori af 'tosprogede børn'. Jeg viste således i kapitel 3, hvordan 'tosprogede børn med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov' er opstået som en mellemkategori mellem de to mere tydeligt fastlagte grupper af børn, der tidligere fandtes ud fra en opdeling efter sprogniveau. Tidligere kunne 'tosprogede børn' falde i én af to kategorier: enten kategorien børn med behov for basisdansk og dermed placering i modtagelsesklasse eller i kategorien 'resten' af børnene, der kunne forvente en almindelig skolegang evt. med støtte i dansk som andetsprog og/eller adgang til modersmålsundervisning – men, hvilket er afgørende i denne sammenhæng, i normalklasser. De to kategorier består endnu, men er siden 2005 suppleret med den nye kategori 'tosprogede børn med et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov'. Denne nye kategori er både inkluderet (i normalklasser) og ekskluderet (fra frit skolevalg og dermed ofte fra den lokale skole, med bl.a. de konsekvenser og betydninger, som jeg netop var inde på). Derimod var og er forholdet mellem inklusion og eksklusion for de to andre gruppers vedkommende mere entydigt. Modtagelsesklasserne er en mere tydelig eksklusion fra den normale folkeskole, mens en almindelig skolegang er en mere tydelig inklusion. At der også foregår eksklusion her, og at der også for etniske minoritetsbørn i almindelige skoleklasser i den almene folkeskole findes et komplekst forhold mellem inklusion og eksklusion er indlysende og velbeskrevet i forskningen (jf. Gilliam 2009, Kofoed 2004, Moldenhawer 2001, Staunæs 2004 m.fl.). Her er det afgørende imidlertid den grad af eksplicitering der, som jeg var inde på i kapitlet herom, indebærer en eksplicit fratagelse af rettigheder, eksplicitering af skoleplacering via bustransport herunder betegnelsen 'busbørn' mm. – samtidig med at det foregår i inklusionens navn.

Ydermere er det interessant ved den nye ubestemmelige 'hverken-eller'-kategori af etniske minoritetsbørn, at placeringen i denne kategori, med de

---

<sup>71</sup> Imidlertid skal der igen mindes om vigtigheden af en afhysteriserende tilgang til bussen, der kører børnene frem og tilbage. Jeg mener f.eks. ikke, at bussen bør ses som et totalitært fænomen lignende en 'lejr' i Agambens forstand. Når det er sagt, er det interessant, at mange problemer og konflikter kan tilskrives denne overgangszone i tid og rum (jf. kapitel 6), der udgør en slags hverken-eller-zone mellem skole og hjem. Bussen kan dermed ses på linje med andre fænomener på det pædagogiske område, der kan betegnes som det, der ikke kan beskrives og målfastsættes, og dermed ofte unddrager sig opmærksomhed på trods af hvad fænomenerne egentlig fylder i den pædagogiske hverdag og børnenes liv, som f.eks. omsorg versus udvikling og læring i daginstitutioner (Plum 2009).

konsekvenser det kan have for den enkelte, potentielt er permanent. Som jeg var inde på i kapitel 5 er den eksklusion, modtagelsesklasserne indebærer, pr. definition midlertidig, idet den er tidsbegrænset til højst to år. Dvs. der er tale om en midlertidig undtagelse og en midlertidig eksklusion fra den almene folkeskole. Skoleplaceringen af børn med 'ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte' er ganske vist legitimeret ud fra sin midlertidighed idet den kun varer så længe sprogstøttebehovet er til stede. Men den er ikke tidsbegrænset, idet placeringen kan fortsætte skolegangen igennem hvis sprogstøttebehovet ikke ophører. Også heri ligger der en ubestemmelighed, idet ordningen i udgangspunktet defineres som midlertidig men alligevel (hvilket dog i mindre grad er beskrevet) kan vise sig at blive permanent. På den måde svarer særbehandlingsformen spredning på baggrund af sprogtest til en lokal, permanent undtagelse.

Til sidst skal nævnes heldagsskoler der, qua ekspliciteret særbehandling, også kan siges at være en undtagelse der er udtryk for et komplekst forhold mellem inklusion og eksklusion. Heldagsskoler har ligesom spredningspolitikken formålet inklusion, idet formålet med heldagsskoler er, at de involverede etniske minoritetsbørn, der er den mest fremtrædende del af heldagsskolernes målgruppe, opnår skoleresultater der svarer til gennemsnittets samt tilsvarende deltagelse i ungdomsuddannelser. Men midlet hertil er en eksklusion fra normaliteten i form af den almindelige folkeskole, i og med at skoledagens længde og indhold ændres med eksplicit henvisning til det særlige ved etniske minoritetsbørn som den primære målgruppe. Dels forlænges skoledagen obligatorisk, hvilket fratager forældrene og børnene selv en indflydelse på børnenes fritid, som alle andre har; dels ændres skolens indhold i retning af en mere målrettet og struktureret undervisning, hvorved både antallet af undervisningstimer og disses indhold udgør en undtagelse fra folkeskolens virke i generel forstand. Her satser man altså på, at man gennem en anderledes skolegang, hvormed man på sin vis ekskluderer børnene (hvilket evt. kan tolkes som at 'gøre en dyd ud af nødvendigheden' hvis man i forvejen ser børnene/skolerne som afsondrede og ekskluderede fra samfundet pga. den ensidige sammensætning af børn set ud fra etniske, sproglige og socioøkonomiske kriterier) kan inkludere børnene i samfundet. På den måde kan man sige, at eksklusion og inklusion også på heldagsskolerne ubestemmeliggør hinanden, idet heldagsskolerne fremstår afsondret og ekskluderet fra samfundet som helhed ikke blot qua børnesammensætning men også qua den forlængede skoledag og den ændrede undervisning, der gør

heldagsskoler til et eksplicit særbehandlingstiltag, mens de samtidig fremstår inkluderende i og med, at formålet med de mange særbehandlingstiltag, der finder sted på heldagsskolerne, er en fremtidig inklusion af eleverne.

Som jeg har været inde på, er et andet interessant træk ved heldagsskoler som undtagelser, at de fungerer som forsøgsordning og dermed er kendetegnet ved et ubestemmeligt forhold mellem midlertidighed og permanens. Endelig er det interessant, at eksistensen af heldagsskoler ikke er fastsat ved lov (f.eks. folketingsbeslutning) men ved ministeriel godkendelse af enkeltstående ansøgninger om fravigelse fra folkeskoleloven, hvorved heldagsskolerne fremstår i en form for juridisk tomrum. Dermed mener jeg, at heldagsskolerne er præget af en ubestemmelighed mellem officiel legitimering og mindre udtalt legitimering sammenlignet med f.eks. spredning på baggrund af sprogtest som særbehandlingsform, hvor den juridiske legitimering er langt mere eksplicit.

Opsamlende kan jeg konkludere, at det her præsenterede perspektiv på de valgte særbehandlingsformer som mikroundtagelser dels kan bidrage til en mere kvalificeret forståelse og begrebsliggørelse af særbehandling (en bevægelse, jeg fortsætter i det følgende) og dels fungere som eksempel på, hvordan et Agamben-inspireret undtagelsesbegreb på denne måde kan anvendes samtidsdiagnostisk til at identificere lokale, potentielt permanente undtagelser.

### **Social undtagelsestilstand**

Diskussionen af tendensen til social undtagelsestilstand hænger både sammen med den diskussion af undtagelsestilstand, som jeg netop har været inde på, og med diskussionen af sprogliggørelse. Der er fælles træk mellem disse tendenser, idet problematikker omkring undtagelser, undtagelsestilstand og bekymring går igen. Social undtagelsestilstand er betegnelsen for en tendens til generaliseret bekymring, der som udgangspunkt gælder det regionale niveau (i international forstand), men som også har betydning på nationale og lokale niveauer (Thorup 2011). Begrebet om social undtagelsestilstand handler om frygten for Vestens tilbagegang og er bl.a. inspireret af Moïsis bog *The Geopolitics of Emotion. How Cultures of Fear, Humiliation and Hope are Reshaping the World* (2009). I denne sammenhæng er det særligt relevant, hvordan Moïsi mener at Vesten er præget af frygt. Han skelner mellem en amerikansk version og en europæisk version af tendensen til frygtkultur. Mens USA frygter for at miste positionen som verdens førende supermagt handler den



europæiske version af den vestlige dominerende frygt om frygten for tabet af identitet. Dette angår både det kulturelle, hvor det bl.a. er indvandringen til Europa, der ses som trussel, og om det økonomiske, hvor Europas økonomi ses som truet af bl.a. gældskrise og den kinesiske økonomi.

Når der tales om følelser i denne sammenhæng henviser det til en analytisk optik snarere end til konkrete aktørers følelser. Moisi taler om, hvordan *mapping of emotions* (Moisi 2009: 15ff) kan anvendes som en tilgang til at studere adfærdsmønstre, der kan være med til at forklare aktuelle geopolitiske udviklinger (som nævnt angår begrebet social undtagelsestilstand primært det regionale niveau). Således skal 'følelserne' ikke tages bogstaveligt; den form for frygt, der præger social undtagelsestilstand skal primært forstås i analytisk forstand eller som perspektiv på verden snarere end som tilstedeværelsen af en konkret, nærværende følelse. Dette svarer til talen om at risikosamfundet som præget af en generaliseret risikobevindsthed (Beck 1997 (1986)) og afspejles også i en aktuel tendens til hverdagslivets sikkerhedspolitik (Thorup 2010: 43f; jf. også Buzan, Wæver & de Wilde 1998). Den sociale undtagelsestilstand betyder i modsætning til en juridisk undtagelsestilstand, der kan aflæses i lovgivning, en generel bekymring og usikkerhed, der er "uerklæret, ofte implicit og uofficiel. Den er ikke resultat af en akut og lammende frygt, men derimod af en generel bekymring og usikkerhed." (Thorup 2011: 6) Idet jeg følger denne definition mener jeg, at den sociale undtagelsestilstand som tendens til generel bekymring og frygt for Vestens tilbagegang kan ses som en del af bagtæppet for spredning og heldagsskoler som særbehandlingspolitikker. Den skal forstås som en del af den mere omfattende bekymring; særligt på det niveau, der angår regionale forhold. Bekymringen angår således vestens tab af status og dominans, men har samtidig lokale implikationer, idet den ikke har en privilegeret genstand men er generel. Dette vender jeg tilbage til nedenfor, hvor det skal handle om det nationale niveau (hvad der er specifikt for Danmark; herunder debatten om sammenhængskraft som også kan ses som udtryk for generel bekymring og frygt) og det lokale niveau (hvor jeg diskuterer forbindelser mellem disse tendenser og folkeskolen, herunder de konkrete former for særbehandling, jeg studerer i denne afhandling).

Som nævnt handler den sociale undtagelsestilstand, der præger Europa, om bekymringen for en dobbelt trussel: den politisk-religiøse trussel henholdsvis den politisk-økonomiske trussel som kan eksemplificeres med hhv. islamistiske terrorangreb med 11. september som paradigmatiske begivenheder og den fremad-

stormende kinesiske økonomi. Disse trusler, eller rettere den italesættelse af dem, der finder sted, har det til fælles, at de begge medfører et behov for 'akut (forsvars)handling' (Thorup 2011: 6) – en bevægelse, der er parallel til den sikkerhedsliggørende bevægelse jeg beskrev i kapitlet om sprogliggørelse. Sådanne akutte forsvarshandlinger kan tage mange former, idet den sociale undtagelsestilstand netop er en generaliseret og diffus tilstand. F.eks. kan folkeskolens udvikling ses som præget af både (forestillingen om) truslen mod den danske kultur og (forestillingen om) truslen mod den danske økonomi, hvilket jeg vender tilbage til nedenfor. I det følgende vil jeg komme nærmere ind på, hvordan tendensen om social undtagelsestilstand får et særegent udtryk i den nationale danske sammenhæng, idet det fremtrædende svar på det dobbelte trusselsbillede, der her er skitseret, i Danmark synes at være én samlet indsats, der kan sammenfattes i begrebet om national konkurrencestat.

### **National konkurrencestat**

Mens social undtagelsestilstand er et bud en tendens, der præger det regionale niveau, er den nationale konkurrencestat et bud på den nationale kontekst for de her behandlede særbehandlingsformers opståen og legitimering i 2005. Hvor den sociale undtagelsestilstand er fælles for en række lande f.eks. i og med at vesten aktuelt kan siges at være karakteriseret ved frygt som grundlæggende emotion, angår konkurrencestaten særligt den nationale kontekst. Selvom andre lande også oplever en overgang fra velfærdsstat til konkurrencestat vil jeg med inddragelsen af den nationale konkurrencestat koncentrere mig om, hvad der er specifikt for Danmark, idet den nationale konkurrencestat handler om, hvordan forestillinger om det specifikt danske nationale og kulturelle mobiliseres i den danske stats indsats for at klare sig i den skærpede økonomiske konkurrence med andre stater, som globaliseringen medfører. Dette er relevant for særbehandlingspolitikkerne, idet en del af diskussionen om og kritikken af disses legitimitet netop handler om evt. forbindelser til nationalistiske og monokulturelle motivationer samt om forholdet til globalisering som vilkår.

Spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler som særbehandlingspolitikker blev begge legitimeret i 2005 dvs. midt i den daværende Venstre/Konservative-regerings regeringsperiode fra 2001-2011. Samtidsdiagnoser og tendensanalyser af det danske samfund i denne periode kan give et billede af

konteksten for indførelsen af spredning og heldagsskoler som specifikke særbehandlingsformer. Dermed kan de både bidrage til en øget forståelse for hvorfor og hvordan disse særbehandlingsformer blev legitime i 2005, og for, hvilke tendenser særbehandlingsformerne kan ses som udtryk for og tegn på.

Pedersen (2011) beskriver Danmarks transformation fra velfærdsstat til konkurrencestat og tidsfæster denne forandring til perioden fra starten af 1970'erne til starten af 1990'erne. Globaliseringen har medført, at international konkurrence er blevet et grundvilkår, hvilket ikke kun har økonomiske konsekvenser men også politiske. Et eksempel, der er direkte relevant i denne sammenhæng, er at nationernes konkurrence afspejles i internationale målinger og sammenligninger af skoleelevers præstationer i forskellige lande som f.eks. PISA- og OECD-undersøgelser, der som nævnt er en stor del af legitimeringsgrundlaget for indførelsen af særbehandling af etniske minoritetsbørn.

Ifølge Pedersen (2011: 12) adskiller konkurrencestaten sig fra velfærdsstaten, idet den som stat aktivt søger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den internationale konkurrence frem for at beskytte befolkning og virksomheder mod udsving i den internationale økonomi, hvilket var velfærdsstatens mål. I forlængelse af konkurrencestatens mobilisering af befolkningen fokuserer den på, at den enkelte skal gøres ansvarlig for sit eget liv<sup>72</sup>. Dette er også i modsætning til velfærdsstaten, der i højere grad fokuserede på den enkeltes moralske dannelse. Endvidere ser Pedersen i konkurrencestaten en tendens til, at fællesskab primært forbindes med arbejdet, hvor fællesskab i velfærdsstaten først og fremmest sås som forbundet med demokratiet (ibid.). Denne udvikling har medført en ny forståelse af både markedet og mennesket. Hvor markedet før var ensbetydende med hjemmemarkedet, er det nu selvfølgelig, at der med markedet menes markedet i al almindelighed, og hvor mennesket i velfærdsstaten blev set som enestående og enkeltstående ses det i konkurrencestaten i stigende grad som rationelt og motiveret af egen nytte og interesse (ibid.: 32).

Endvidere er konkurrencestaten karakteriseret ved et øget fokus på institutionel konkurrenceevne dvs. at statens opbygning tager udgangspunkt i antagelser om de institutionelle forudsætninger (frem for de moralfilosofiske forudsætninger, der tidligere var større vægt på) for menneskelig handling samt at

---

<sup>72</sup> Jf. den daværende regerings fokus på det personlige ansvar i 2000'erne som omtalt her i kapitel 7.

institutioner ses som konkurrencefaktor (ibid.: 41ff). Institutionel konkurrenceevne handler også om nødvendigheden af, at staten konkurrerer på konsensusbårne nationale strategier og konkurrerer på egne præmisser frem for på andres (Christensen 2006: 83), hvilket bl.a. betyder, at Danmark skal konkurrere på sin nationale egenart (Kristensen 2007: 36).

De nævnte træk ved den konkurrencestat, der tendentielt afløser og i vidt omfang har afløst velfærdsstaten, har central betydning for folkeskolen som en vigtig statslig institution og dermed for særbehandling inden for folkeskolens rammer. Et oplagt eksempel er det øgede fokus på global konkurrence og internationale sammenligninger, der også kendes fra folkeskolen, og som er en central del af legitimeringsgrundlaget for de her behandlede former for særbehandling af etniske minoritetsbørn. Det flyttede fokus fra moralsk dannelse til individuelt ansvar samt fra fællesskab gennem demokrati til fællesskab gennem arbejde afspejles også i folkeskolen. Dermed kan særbehandlingsformerne også ses som udtryk for og tegn på tendensen til, at velfærdsstaten transformeres til konkurrencestat. Det uddyber jeg i afsnittet om folkeskolen nedenfor. Forinden vil jeg komme ind på, hvordan den her skitserede konkurrencestat har en særlig dansk-national betydning.

Den danske konkurrencestat er specifikt national, idet en forestilling om det særligt danske mobiliseres som konkurrencestrategisk ressource i kampen for at klare sig ikke blot kulturelt, men også økonomisk, i globaliseringens skærpede internationale konkurrence (Christensen 2006, 2009; Kristensen 2007; Thorup 2011). Det betyder, at økonomiske og national-kulturelle formål forbindes med hinanden som svar på globaliseringens udfordringer og trusselsforestillinger. Dermed betyder det også, at det fokus på det national-kulturelle, der har præget dansk politik særligt siden den daværende regering trådte til i 2001, har både en defensiv og en offensiv side.

Jf. begrebet om social undtagelsestilstand er de vestlige lande præget af en tendens til frygt – dels frygten for (forestillingen om) en økonomisk trussel og dels frygten for (forestillingen om) en kulturel og/eller religiøs trussel. Den nationale konkurrencestats svar på disse trusselsbilleder består i en kombination af konkurrencekraft og sammenhængskraft, på den måde at den kulturelle oprustning af bl.a. værdier og sammenhængskraft også ses som fremmende for den internationale økonomiske konkurrenceevne. Denne tendens sås allerede i 1998, hvor Kompetencerådet (1998) talte for at forene konkurrencekraft med social sammenhængskraft og var

fremherskende under den tidligere regerings regeringsperiode fra 2001-2011, hvor den bl.a. ses i Innovationsrådets og Globaliseringsrådets rapporter (Innovationsrådet 2005; Regeringen 2005a, 2006; jf. Christensen 2006). Innovation blev således et nøgleord fra oprettelsen af Innovationsrådet i 2003, idet det siden ofte er blevet erklæret, at den nationale strategi skal bygge på kreativitet og innovation (Kristensen 2006). Det øgede fokus på innovation som konkurrencefordel er en del af forklaringen på, hvordan det særligt danske er blevet af værdi for den økonomiske konkurrenceevne. Innovation handler om udvikling af nye idéer og produkter, hvormed hastighed bliver et vigtigt kriterium i innovationsøkonomi. Samtidig er det et vilkår for konkurrencestaten, at den skal sammenligne eller måle sig med andre – via *benchmarking* vurderer den i stigende grad sig selv i sammenligning med andre stater, hvorfor man kan tale om *sammenligningskraft* som endnu en af de centrale kræfter ved konkurrencestaten (Kristensen i Mehlsen & Pedersen, 2010). Sammenligning som vilkår er imidlertid en udfordring for strategien om innovation, idet udvikling af noget nyt bliver stadig sværere under vilkår af sammenligning, hvor staterne kommer til at ligne hinanden mere og mere. Det bliver derfor vigtigt at innovere noget, der ikke kan kopieres: ”I fuldt så høj grad som innovationsøkonomien drejer sig om at accelerere innovation, drejer den sig således om at forsinke kopiering.” (Christensen 2006: 84) Her er den særegne danske nationale kultur en oplagt løsning, hvilket bl.a. Innovationsrådet var inde på i 2005:

At udvikle en ny dansk innovationskultur er en krævende og omfattende opgave. Det er en opgave, som kun kan løses ved hjælp af et tæt og stærkt partnerskab mellem virksomheder, arbejdsmarkedets parter, uddannelsesinstitutioner, myndigheder og andre samfundsinteressenter. Ingen kan løfte opgaven alene. Danmark har imidlertid en lang tradition for at møde nye udfordringer med særegne kollektive samfundsinnovationer. Højskolebevægelsen, andelsbevægelsen og fagbevægelsen er alle samfundsinnovationer, som blev gennemført på en særegen dansk måde – med vidtrækkende konsekvenser for hele samfundets udvikling og Danmarks velstand. [...] Det er et fælles træk ved de danske samfundsinnovationer, at de alle har afspejlet et særligt dansk værdigrundlag og et menneskesyn [...] (Innovationsrådet 2005: 39)

Idet den danske kultur er særlig og unik og ikke kan kopieres, kan den således blive den danske stats og økonomis styrke i den internationale/globalt konkurrence. Som jeg var inde på ovenfor, kan den øgede mobilisering af og opmærksomhed på dansk kultur både ses i et defensivt og et offensivt perspektiv. Det øgede fokus på det

nationale bør derfor ikke kun ses som en defensiv reaktion mod globaliseringen, som f.eks. Dansk Folkeparti kan ses som repræsentant for, men også som del af en mobilisering, der er i overensstemmelse med globaliseringens krav.

I oprustningen af dansk kultur handler det ikke kun om nationalkulturelle markører eller symboler som f.eks. flag eller litteratur men om en forestilling om danske værdier som f.eks. tillid, ligeværdighed og samarbejde (Christensen 2006: 85). Disse værdier kan måles i internationale sammenligninger som f.eks. værdiundersøgelser. Mens en offensiv variant ses f.eks. i Innovationsrådet kan en mere defensiv og protektionistisk variant ses f.eks. i Jespersen og Pittelkows bog *De lykkelige danskere* (2005), hvor der tales om at forsvare den pressede og truede danske sammenhængskraft. En kritik heraf lyder, at den danske tillid her på paradoksalt vis slår om i mistillid i og med den udtalte bekymring for netop tilliden og sammenhængskraften (Christensen 2009). Dvs. at mens der internt kan være fordele ved at opruste sammenhængskraften og få alle med (jf. konkurrencestatens folkelige aspekt) sker dette samtidig via en beskyttelse mod både interne og eksterne trusler, hvilket betyder en mistillid til og dermed potentiel eksklusion af alt, der kan medføre splittelse og konflikt.

Der var i 1990'erne og 00'erne en omfattende debat om sammenhængskraft, der prægede dansk politik og debat (Kristensen 2007; Peters 2011: 207ff; Christensen 2009; Lodberg (red.) 2007). Bl.a. Kristensen (2007: 35ff) påpeger, at der ligeledes her findes en defensiv og en offensiv variant. Her er det særligt den offensive variant, som synes at være fuldt bevidst om globaliseringens krav, snarere end at fortrænge disse, der skal fremhæves, idet den kan forekomme overset bl.a. i fremherskende dele af kritikken af den nationalistiske drejning generelt og af særbehandlingsformer mere specifikt. At den offensive variant ofte overses kan skyldes, at de to sider af sammenhængskraft og dansk kultur ofte spiller sammen som f.eks. hos Innovationsrådet i midten af 00'erne:

Innovationsrådet forsøger sig således med en offensiv mobilisering af danskheden, men udspillet bærer præg af, at det må gøre sig gældende i en politisk kontekst, hvor mere defensive forestillinger om danskhed og sammenhængskraft er dominerende. (Kristensen 2007: 38)

Denne observation skal ses i sammenhæng med den kombination af sammenhængskraft og konkurrencekraft, der kendetegner strategien for den nationale konkurrencestat, og som afspejler en mere generel tendens til nedbrydning af

modsatningen mellem det økonomiske og det kulturelle. Denne tendens er i særlig grad indfanget i den daværende regerings politik, der snarere end neoliberalisme bør betegnes liberal-populisme (Christensen 2006: 91). I modsætning til f.eks. Floridas (2002) idé om 'den kreative klasse', hvor kulturel mangfoldighed ses som vejen til økonomisk vækst, ses konkurrencekraften i den nationale konkurrencestat som baseret på de folkeligt forankrede kulturelle kompetencer, og dermed også på hele folket frem for en 'elite' (ibid.). Således er den defensive og protektionistiske side af de seneste årtiers tendens til fokus på sammenhængskraft og mobilisering af dansk kultur en vigtig del af tidens politik, men det er væsentligt at påpege, at der samtidig findes en anden side af mobiliseringen, der accepterer globaliseringen som vilkår og ønsker at arbejde med den frem for imod den:

De fleste former for populisme, der i disse år florerer i den vestlige verden, artikulerer sig netop som modstand mod globaliseringen. Det gælder præcist ikke den danske liberalpopulisme, der tværtimod genfremstiller populismens temaer inden for en globaliseringsaffirmativ diskurs. Det er en populisme, der mobiliserer "folket" på globaliseringens side og ikke til forsvar mod globaliseringen [...] (Christensen 2006: 91)

Grunden til, at denne pointe understreges her er, at den er relevant for den eksisterende kritik af særbehandlingsformer, der – som jeg vil komme ind på i kapitel 10 – ofte har fokuseret på antagelser om monokulturelt, nationalistisk orienterede motivationer for særbehandling af etniske minoritetsbørn, og på nationalstaten frem for konkurrencestaten som kontekst for særbehandling. Tesen, som jeg vil forfølge, er, at mens det ikke er irrelevant at fokusere på den nationalistiske vinkel, er det *også* relevant at overveje, hvorvidt der kan være globaliseringsaffirmative og konkurrenceorienterede motivationer og kontekster for særbehandling af etniske minoritetsbørn i særdeleshed og for vilkår for etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet i almindelighed.

### **Folkeskolen i den nationale konkurrencestat**

Jeg har ovenfor beskrevet tendenser, der kendetegner den aktuelle samfundsudvikling på mere overordnede niveauer såsom det regionale og nationale niveau. Her skal det handle om folkeskolen som den nære kontekst for særbehandling af etniske minoritetsbørn og legitimering heraf. Det følgende skal ses i forlængelse af de foregående diskussioner, særligt afsnittet om den nationale konkurrencestat. For

folkeskolen er der grundlæggende sket den ændring, at det skel, der tidligere har været mellem problematikker vedrørende uddannelse og pædagogik på den ene side og arbejdsliv og arbejdsmarked på den anden side (dvs. mere overordnet mellem stat og marked), er blevet udvisket eller nivelleret. Denne observation af pædagogikkens generalisering, at pædagogikken er eksploderet (Pedersen 2011: 195) eller en ny 'edukativ diskurs', der betyder at "pædagogikkens traditionelle værdier og mål transformeres i takt med, at stadig flere af samfundets dele involveres i en pædagogisk tematik" (Lieberkind 2008: 53) danner også grundlag for den samtidsdiagnostiske antagelse om, at pædagogikken kan fungere som privilegeret indgang til at studere samfundsmæssige tendenser, som jeg er inspireret af og bygger videre på i tilgangen i afhandlingen.

Disse ændringer kan aflæses i den seneste folkeskolelov fra 2006. Selvom den er trådt i kraft efter hhv. loven om spredning og forsøgsordningen om heldagsskoler i 2005, er den stadig relevant i en karakteristik af de tendenser, der danner baggrund og kontekst for legitimeringen af særbehandling, idet disse tendenser har været undervejs også inden 2006. Den overgang fra velfærdsstat til konkurrencestat, jeg skitserede ovenfor, har naturligvis også betydning for folkeskolen, der med 2006-loven søges tilpasset til "den generelle globale skoletænkning" (Bak 2006: 9). Tidligere var folkeskolens vigtigste ideal det demokratiske samfund. Dette ideal afløses tendentielt af et ideal om det konkurrencedygtige samfund, der i stigende grad er blevet det primære grundlag for folkeskolen, i takt med statens transformation fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen 2011: 169ff). Det betyder bl.a., at folkeskolens centrale idé om fællesskab tendentielt transformeres fra en forestilling om 'demokrati gennem deltagelse' til en forestilling om 'sammenhængskraft gennem arbejde' (ibid.). Målet for folkeskolen er stadig lige muligheder. Men hvor det tidligere primært var lige muligheder for at opnå oplysning, der var målet, bliver dette mål tendentielt sekundært, idet det erstattes af en målsætning om lige mulighed for arbejde. Endelig kan transformationen ses i det menneskesyn, der ligger til grund for folkeskolen. Hvor folkeskolen tidligere var præget af forestillingen om, at medbestemmelse (i form af bl.a. personlig udvikling og demokratisk dannelse) var vigtigst, præges den i dag af et øget fokus på færdigheder som det vigtigste mål, og kompetenceskabelse bliver hermed det vigtigste pædagogiske program (for diskussioner af indførelsen af kompetencebegrebet i en dansk kontekst i 1990'erne og 2000'erne se Kristensen 2001; Hermann 2003;



Hermann & Kristensen 2004). Dette ses bl.a. ved den nye formulering allerførst i lovens formålsparagraf:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere [...] (Folkeskoleloven af 2006, § 1)

Med denne formulering af folkeskolens formål fastslås to centrale mål for folkeskolen i konkurrencestaten, nemlig at den skal gøre eleverne parate til videre uddannelse og til livslang læring i øvrigt. Formuleringer som disse kan ses som tegn på, at målet med folkeskolen i stigende grad bliver, at den enkelte elev skal udvikles til ”soldat” i nationernes konkurrence” (Pedersen 2011:172).

Tendensen til, at det økonomiske og det kulturelle/værdimæssige i stigende grad smelter sammen, der ses i den nationale konkurrencestat, præger også folkeskolen. Folkeskolen har ikke længere monopol på uddannelse. Den er ’kommet ud af sit reservat’, idet det bliver dens klare formål at uddanne til arbejdslivet (ibid.: 188). Med andre ord forekommer der en nivellering af den forskel mellem skole og uddannelse på den ene side og arbejdsmarked på den anden side, der tidligere gjorde sig gældende. Som konsekvens af, at folkeskolen bliver mere orienteret mod arbejdslivet og mod en konkurrencetankegang, bliver læring af faglige færdigheder det helt centrale formål med folkeskolen. Den daværende regering skrev i 2005 i et oplæg til Globaliseringsrådet ”Verdens bedste folkeskole – vision og strategi”:

Undervisningen skal fremme unges kreativitet og selvstændighed, med fagligheden som omdrejningspunktet. Igennem fagligheden skabes det fundament, hvorfra eleven kan sammensætte og anvende sin viden på nye måder og i andre sammenhænge.

- Alle unge skal have grundlaget for at tage en ungdomsuddannelse efter folkeskolen. Målet er, at mindst 85 pct. gennemfører en ungdomsuddannelse i 2010 og 95 pct. i 2015. [...]

Målene er svære at nå. Det skyldes, at folkeskolen i en årrække har lagt for lidt vægt på faglighed og resultater. (Regeringen 2005b: 1)

Hvor forestillingen om folkeskolens målgruppe – eleven – i velfærdsstaten (fra ca. 1950-1990) handlede om den enkelte, eksistentielle og uerstattelige person anskues eleven i folkeskolen i dag i stigende grad som en opportunistisk person. For den opportunistiske person er faglighed og færdigheder nødvendige for at opnå adgang til dannelse, selvstændighed og kreativitet, som det fremgår af citatet ovenfor; personen er dermed ’intet’ værd uden faglighed (Pedersen 2011: 192). Dog er den aktuelle

'kamp' mellem velfærdsstatens og konkurrencestatens idealer om person og fællesskab endnu uafgjort (ibid.).

Således er den nationale konkurrencestat et bud på konteksten for den oprindelige legitimering af særbehandling i 2005 og de fortsatte legitimeringsprocesser, der siden har fundet sted omkring spredning på baggrund af sprogtest og heldagsskoler. Spørgsmålet er nu, hvad en sådan udlægning af den kontekst og de tendenser, der gjorde sig gældende i 00'erne, betyder for forståelsen af særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest. Med andre ord, hvorvidt kan disse særbehandlingsformer ses som udtryk for og tegn på folkeskolens tendentielle transformation i lyset af konkurrencestaten? Jeg har i min skitsering af tendenser, der aktuelt præger folkeskolen, fokuseret på det 'konkurrenceprægede' frem for det 'nationale', der ellers afspejles i f.eks. det øgede timetal i dansk og historie, der indføres med 2006-loven. Denne prioritering skyldes den overvejelse, jeg var inde på i afsnittet om den nationale konkurrencestat, nemlig at jeg antager, at den 'globaliseringsaffirmative' side konkurrencestaten ofte er overset i diskussioner eller kritik af etniske minoritetsbørns vilkår i folkeskolen. Selvom den nationale konkurrencestat netop består i en samlet økonomisk og kulturel oprustning kan det være frugtbart at fokusere særligt på det økonomisk og konkurrencebetonede element, ud fra en antagelse om at det nationale og evt. intentionelt ekskluderende element ikke bør overbetones. Derfor mener jeg, det er relevant at se spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer i forlængelse af de tendenser, der generelt præger folkeskolen – dvs. de aspekter af tendenserne, der er rettet mod alle børn og ikke specifikt handler om etnicitet. Dette udelukker imidlertid ikke, at de samme tendenser træder frem i radikaliseret form, hvad angår særbehandling af etniske minoritetsbørn.

Det måske tydeligste tegn på, at særbehandlingsformerne afspejler det konkurrencedygtige samfund som ideal, er den eksplicite reference til PISA- og andre internationale sammenlignende undersøgelser som legitimeringsgrundlag for at indføre både spredning og heldagsskoler fra 2005. Folkeskolen har siden 'Togochokket' ved OECD's internationale læseundersøgelse i 1994 (Korsgaard 1999) været præget af en generel bekymring for de faglige resultater ikke mindst i discipliner som læsning. Denne bekymring antager en radikaliseret form angående etniske minoriteter, idet de ifølge de mange undersøgelser statistisk præsterer dårligere end gennemsnittet; et gennemsnit, der ofte i forvejen ses som bekymrende. Derfor er det

en nærliggende tolkning af særbehandlingsformernes opståen og legitimering, at de kan ses som radikale løsninger på en radikal form af en generel bekymring om, at de danske skolebørns præstationer ikke er konkurrencedygtige.

Et andet træk ved folkeskolen i den nationale konkurrencestat er, at den snarere har til hensigt at fremme lige muligheder for arbejde end lige muligheder for oplysning. Målet om oplysning er stadig vigtigt, idet f.eks. formuleringer om demokrati stadig findes i formålsparagraffen (dog med en udskiftning af ”medbestemmelse” med ”deltagelse”, jf. Folkeskoleloven af 1993 § 1 hhv. Folkeskoleloven af 2006 § 1), men hierarkiet mellem oplysning og arbejde synes i dag vendt om. Denne betragtning giver også god mening i forhold til at tolke motivationen for at indføre særbehandlingsformer, hvor det er de faglige præstationer, der er vigtigst i og med, at formålet med folkeskolen er livslang læring og livslang rådighed for arbejdsmarkedet. Det fokus på etniske minoritetsbørns sprog og danskkundskaber, der ligger til grund for begge særbehandlingspolitikker (jf. antagelsen om en tendens til sprogliggørelse) er også et eksempel på tendensen til at sætte det faglige som det vigtigste mål med folkeskolen. Igen fremstår denne tendens i radikaliseret form for de etniske minoritetsbørns vedkommende, idet de ofte omtales som truede mm. af deres potentielt utilfredsstillende sprogkundskaber. Der opstår dermed det paradoks, at skolen på den ene side skal forberede eleverne til livslang læring, mens etniske minoritetsbørn på den anden side kan beskrives som ’tabt på gulvet’, hvis de ikke kan dansk på modersmålsniveau allerede ved skolestart.<sup>73</sup>

Den nationale konkurrencestats indflydelse på folkeskolen ses endvidere ved, at sammenhængskraft prioriteres højere end lighed (Pedersen 2011: 173). Dette forhold kan forklare en del af spredningspolitikken legitimering. Spredning på baggrund af sprogtest er ofte blevet kritiseret, fordi de involverede etniske minoritetsbørn og deres forældre hermed fratages deres ret til frit skolevalg. Den officielle, juridiske legitimering af spredningspolitikken handler om sprog (ligesom heldagsskolerne også er legitimeret ud fra en bekymring om bl.a. sprogligt niveau). Men som jeg har vist handler ’konteksten’ for den sproglige legitimering af spredningspolitikken i høj grad om integration og kammeratskabseffekt – og kan således forbindes med sammenhængskraft. Dermed kan spredningspolitikken tolkes

---

<sup>73</sup> Niels Egelund i Jyllands-Posten (Elstrup 2012): ”Vi risikerer at tabe en hel generation på gulvet. Hvis børnene er seks år og ikke taler ordentligt dansk, er de hægtet af, allerede når de begynder i skole”.

som et tegn på en tendens til, at sammenhængskraft ses som vigtigere end lige rettigheder. Pedersen peger endvidere på, hvordan spørgsmålet om ret og rettigheder for første gang i den moderne stats historie er trådt i baggrunden til fordel for et fokus på incitament og pligter: ”Tidligere var det et spørgsmål om almengørelse eller nydannelse af rettigheder. Nu er det et spørgsmål om formulering af tilskyndelser og om at pålægge pligter.” (Ibid.: 201)

At skolen ikke længere ses som reservat løsrevet fra arbejdslivet fremgår i folkeskolen ved en øget prioritering af erhvervsorientering, uddannelsesvalg mm. Denne tendens kan ses i radikaliseret form især på heldagsskolerne, hvor der som beskrevet er eksempler på, at en målsætning om, at eleverne skal have kendskab til arbejdsmarkedet, indbygges konkret i undervisningen bl.a. i form af, at heldagsskolerne arrangerer fritidsjob for eleverne i undervisningstiden. Det ses altså som skolens ansvar at bibringe eleverne et kendskab til arbejdsmarkedet, som netop heldagsskolernes elever ofte ikke har hjemmefra. Også det manifesterede fokus på faglige mål, der mere generelt præger heldagsskolerne, kan ses som et radikaliseret udtryk for tendensen til, at faglige præstationer aktuelt ses som vigtigere end det demokratiske formål, der tidligere var vigtigst. Pedersen (2011) omtaler, at kampen mellem den eksistentielle og den opportunistiske person, som jeg var inde på ovenfor, som mål for folkeskolen endnu ikke er afgjort. Men de ekspliciterede særbehandlingsformer tyder på, at udviklingen angående etniske minoritetsbørn peger i retning af, at den konkurrencedygtige og opportunistiske person bliver vigtigere end den eksistentielle og uerstattelige person. Denne tendens til nedprioritering af individuelle rettigheder og af den enkelte, eksistentielle og uerstattelige person genfindes i analysen af forholdet mellem individ og kollektiv som mål for særbehandlingsformer (kapitel 3), hvor det bl.a. fremgår, at det enkelte individ prioriteres under målet om, at kollektivet som helhed skal opnå bedre skolepræstationer. Den kan endvidere forbindes med den Agamben-inspirerede tilgang til særbehandlingsformer som aktuelle, lokale og tendentielt permanente undtagelser, der indebærer, at individuelle rettigheder og hensyn prioriteres under, hvad der vurderes som kollektivets bedste, herunder den danske stats overlevelse i den globale konkurrence via folkeskolen.

## 10. Diskrimination?

I dette afsluttende kapitel giver jeg endnu et bud på en besvarelse af det tredje forskningsspørgsmål, dvs. hvilke tendenser kan særbehandling i form af heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest ses som udtryk for og tegn på? Hvor jeg i kapitel 8 diskuterede, hvordan særbehandlingsformer kan ses som udtryk for og tegn på en tendens til sprogliggørelse, og i kapitel 9 diskuterede, hvordan særbehandlingsformer kan ses som udtryk for og tegn på en tendens til permanente mikroundtagelser i en national konkurrencestat, vil jeg i dette kapitel vende blikket mod kritiske holdninger til etniske minoriteters vilkår i uddannelsessystemet. Mens tendensen til sprogliggørelse er et bud på den uddannelsespolitiske kontekst (dvs. realiseringer af og visioner om uddannelsespolitik, der specifikt angår etniske minoritetsbørn) og tendensen til undtagelser i den nationale konkurrencestat er et bud på den samfundsmæssige kontekst, vil jeg i det følgende diskutere det, jeg vil kalde *den kritiske kontekst* for legitimering, indførelse og opretholdelse af særbehandlingsformer. Behandlingen af kritik bidrager til et normativt perspektiv på særbehandling, idet kritik drejer sig om, hvordan noget bør være og ikke mindst ikke bør være; i dette tilfælde, hvorvidt særbehandling er diskriminerende og/eller moralsk forkert, og i så fald hvorfor. Det er som før nævnt ikke hensigten at give et definitivt svar på dette spørgsmål. Derimod er det hensigten at præsentere centrale kritikpunkter samt diskutere dem i sammenhæng med de tendenser, der er behandlet i de foregående kapitler. Denne diskussion af kritikken følges op med en diskussion af børns rettigheder som alternativt perspektiv på særbehandling. Endelig samler jeg sidst i kapitlet under afsluttende bemærkninger op på afhandlingens forskningsspørgsmål og vender tilbage til tesen om særbehandling som radikaliseret udtryk for almene tendenser.

Jeg vil i det følgende diskutere, hvorvidt særbehandling af etniske minoritetsbørn i form af spredning og heldagsskoler kan ses som udtryk for en tendens til diskrimination af etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet på baggrund af nationalisme/monokulturalisme og/eller racisme. Henholdsvis nationalisme/ monokulturalisme og racisme er centrale temaer, der ofte forekommer sammenhængende, inden for aktuelle kritikker af særbehandling specifikt og etniske minoriteters vilkår i uddannelsessystemet mere generelt. Disse kritiske holdninger

udgør bud på, hvordan særbehandling kan ses som udtryk for diskrimination. Desuden kan de – i min fremstilling af de kritiske positioner og temaer – i sig selv ses som en tendens til kritik og til at kritisere på en særlig måde. Det betyder, at fremstillingen også kan ses som en diskussion af, hvilke positioner der er mulige at indtage i henholdsvis kritik af og legitimering af særbehandling af etniske minoritetsbørn og herunder, hvordan kritiske og legitimerende positioner forholder sig til hinanden. Idet jeg ser på den kritiske kontekst, behandler jeg ikke kun kritik, der direkte handler om spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer, men også kritik, der handler om f.eks. et særligt emne som modersmålsundervisning samt kritik, der handler om et mere omfattende emne som den pædagogiske og didaktiske tilgang til etniske minoritetsbørn i folkeskolen.

### **Etnisk ulighed i skolen? En debat**

Jeg vil indledende behandle en debat i *Fagbladet Folkeskolen/Månedsmagasinet Undervisere* ”Tema: Etnisk ulighed i skolen?” (Folkeskolen 12.12.2008). Dette tema i lærernes fagblad, der består af seks artikler, var i sin tid med til at skærpe min opmærksomhed på kritikken af behandlingen af etniske minoriteter, og ikke mindst på forholdet mellem kritik og legitimering. Selvom temaet ikke handler direkte om spredning og heldagsskoler, er det alligevel centralt for en diskussion af disse særbehandlingsformer, dels fordi det illustrerer og kondenserer en betydningsfuld modsætning mellem kritik og legitimering, og dels fordi det indeholder centrale temaer i kritikken nemlig nationalisme/monokulturalisme og racisme og mere generelt diskrimination. Anledningen for temaet i 2008 var udgivelsen af *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen* (Kristjánsdóttir & Timm 2007) hvor flere af de kritiske synspunkter, der gengives i temaet, og som jeg forholder mig til, naturligvis er uddybet. Jeg forholder mig her til de overordnede markeringer, der findes i temaet i *Folkeskolen*, da de repræsenterer de nævnte kritikpunkter. Dertil er nedslaget på artiklerne i *Folkeskolen* meningsfuldt, idet de indeholder både kritikken og daværende undervisningsminister Bertel Haarders svar på kritikken. Haarder var undervisningsminister i 2008 og præsenteres i temaet som ’den minister, der har haft ansvar for tosprogede elever i længst tid, godt 17 år’ (Kaare et al. 2008a). Det skal understreges, at jeg i min fremstilling af temaet og debatten i *Folkeskolen* ikke forholder mig til de citerede aktører som personer. Derimod forholder jeg mig til de kritiske og legitimerende positioner, der kommer til udtryk i

de holdninger og markeringer, som temaet indeholder. Endvidere forsøger jeg i overensstemmelse med min grundlæggende tilgang i afhandlingen at forholde mig til konkrete formuleringer frem for antagelser om, hvilke værdier der evt. ligger bag dem.

Som nævnt refererer temaet til en kritisk position, der fremfører kritik af den eksisterende politik, og en legitimerende position, der svarer på dele af kritikken og dermed søger at legitimere den eksisterende politik. Den kritiske positions overordnede kritik drejer sig om diskrimination. De motivationer for diskrimination, der kritiseres, er dels nationalisme og monokulturalisme og dels racisme. Det første kritikpunkt jeg vil nævne er kritikken af en nationalistisk eller monokulturalistisk tilgang i den eksisterende politik over for etniske minoritetsbørn. Kritikken lyder f.eks., at ”dagsordenen i folkeskolen er, at den skal bygge på danske værdier og traditioner og på det danske sprog” (Kaare et al. 2008a), hvilket kritikerne mener er i modstrid med Integrationsprojektets<sup>74</sup> anbefalinger. Denne kritik vinder dog ikke genklang hos den legitimerende position, idet svaret på kritikken lyder, at det ’ikke var forudsætningen for Integrationsprojektet, at det danske skolesystem skulle bygge på noget som helst andet end det danske sprog’ (ibid.). Her skal fremhæves to pointer. For det første er den kritiske position og den legitimerende position enige om, at det danske skolesystem bygger på det danske sprog. Uenigheden går altså ikke på, hvad der empirisk er tilfældet, men på hvordan de empiriske forhold skal vurderes i normativ forstand, dvs. om de bør være sådan, som de er eller fremtræder. Det fremgår, at den kritiske position hævder, at det har negative konsekvenser for etniske minoritetsbørn at skolesystemet bygger på dansk – hvilket for den kritiske position hænger sammen med den anden interessante pointe: nemlig at skolesystemet også bygger på ’danske værdier og traditioner’. Sprog og kultur ses som sammenhængende i den kritiske position, hvilket jeg også var inde på i karakteristikken af de holdninger, der findes hos ’ fortalere for sprog som ressource’ i kapitel 8 om sprogliggørelse. Dette, mener jeg, er et eksempel på den kritik af nationalisme og monokulturalisme i folkeskolen, der udgør en central del af den fremherskende kritik af etniske minoritetsbørns vilkår i uddannelsessystemet. Det nationale (folket) forbindes hos den kritiske position tydeligt med sprog:

---

<sup>74</sup> Integrationsprojektet var 200 udviklingsprojekter under Undervisningsministeriet og kommunerne fra 1994-1998, hvis formål var ’at tilstræbe en bedre integration af tosprogede elever i folkeskolen’ (PLS Consult 1998).

Vi danskere forestiller os, at vi er ét folk, og at vi taler ét sprog. Men virkeligheden ser anderledes ud. Vi bliver mere og mere flerkulturelle, og fordi vi ikke kan forlige os med de faktiske forhold, mobiliserer vi alle vores forsvarsmekanismer og leder med lys og lygte efter noget, som kan opretholde, hvad vi tror er et erindringsfællesskab. Vi kanoniserer tekster og forsøger med alle midler at få dem, der er anderledes, til at ligne os. (Kaare et al. 2008b)

Som det fremgår kritiseres en national og monokulturel tilgang for at være i modstrid med 'virkeligheden', som er flerkulturel. Der ses ligeledes en kritik af den defensive nationalisme, jeg var inde på i kapitel 9: 'forsvarsmekanismer mobiliseres'. Endvidere kritiseres det, at der ledes efter et erindringsfællesskab, som ikke findes reelt, idet det blot er noget, 'vi tror' findes. Her kan der henvises til begrebet om nationen som forestillet fællesskab (Anderson 2001). Kritikken går altså på, at uddannelsessystemet fordrer, at de etniske minoritetsbørn både skal lære dansk og blive danske – og dette nationale eller monokulturalistiske mål (det monokulturalistiske ligger bl.a. i 'at få dem, der er anderledes, til at ligne os') afvises som en forestilling, som er i modstrid med de faktiske forhold og virkeligheden. I samme artikel lyder modsvaret fra den legitimerende position imidlertid:

- Skal de tosprogede elever gøres etsprogede?

"Næ, det skal de ikke, men de skal lære dansk. Det andet blander vi os ikke i. [...]"  
[...]

- Skal de blive danske?

"Det må de selv om. Vi vil lære dem dansk. Jeg har ingen illusioner om, at man kan gøre børn af anden etnisk baggrund til danske. De vil jo, så længe de lever, være tyrkisk-danske eller pakistansk-danske, sådan er det. Det kan vi jo heldigvis ikke blande os i. Men vi kan sørge for, at de kan klare sig i det danske samfund. (Kaare et al. 2008b)

Således afviser den legitimerende position, at der er en sammenhæng mellem sprog og kultur/identitet/barnet som sådan i uddannelsespolitikken, og dermed en del af præmissen for kritikken. Børnene skal lære dansk, mens 'det andet blander vi os ikke i', hvormed kritikken – at børnene skal gøres danske – tilbagevises. Dette kan tolkes som implicit ekskluderende i og med formuleringen om, at der ingen illusioner er om at gøre børn med anden etnisk baggrund til danske og med det skel, der indirekte foretages mellem f.eks. 'tyrkisk-dansk' og 'dansk', hvilket kan tolkes som, at børnene aldrig bliver 'rigtigt' danske. Udmeldingen 'det andet blander vi os ikke i' peger på, at ligebehandling ses som farveblind, liberal tolerance dvs. at minoritetskulturer bør



tolereres, men ikke decideret understøttes af staten (Mouritsen 2003). Pointen er, at mens der hos begge positioner er enighed om at sproget i uddannelsessystemet, herunder folkeskolen, er dansk, mener kritikerne, at dette er ensbetydende med en nationalistisk og monokulturel holdning, der er i uoverensstemmelse med virkeligheden, mens den legitimerende position ikke på samme måde finder, at der er sammenhæng mellem sprog og kultur/nation (at lære dansk versus at blive dansk). Ligeledes forekommer der hos begge positioner på paradoksal vis at være enighed om, at målet med uddannelse af etniske minoritetsbørn ikke bør være, at disse skal blive danske, idet kritikken af det eksisterende system lyder, at det 'vil gøre børnene danske', mens svaret herpå lyder, at målet ikke er at 'gøre børnene danske'.

Det andet centrale tema hos den kritiske position er racisme. Her lyder kritikken f.eks. at 'vi behandler tosprogede elever som 50'ernes sorte' (Kaare et al. 2008b), hvilket bl.a. baseres på forekomsten af udtrykket 'sorte skoler':

Når nogle lærere kalder deres skole en sort skole i stedet for at tale om, at det er en skole med mange tosprogede elever, så kan man lige så godt tale om hvide og sorte elever. I realiteten er det også sådan, man gennem mange år uddannelsespolitisk har behandlet de tosprogede elever, især de muslimske elever (ibid.)

Lovgivningen – herunder afskaffelsen af statens støtte til modersmålsundervisning til børn fra såkaldte tredjelande (2001) – 'smitter af på hele skoleverdenen. Resultatet er, at de tosprogede elever behandles som sorte, mens resten er hvide' (Kaare et al. 2008c). Endvidere fremhæver artiklerne, at den kritiske position 'kender alle de rigtige ord', men at det nu må være slut med 'de politisk og pædagogisk korrekte gloser'. Hermed rejser spørgsmålet om, hvordan der skal tales om den forkerte forskelsbehandling, som ifølge kritikere præger folkeskolen. I temaet i *Folkeskolen* bruges ordet racisme ikke direkte, men som jeg vil vende tilbage til nedenfor bruges det i andre kritiske indlæg om etniske minoritetsbørns vilkår i folkeskolen. Her er det centralt, at temaet rejser spørgsmålet, hvordan der kan og bør tales om forskelsbehandling, f.eks. om der skal bruges 'politisk og pædagogisk korrekte gloser', eller om man skal tale om 'sorte og hvide elever'. Dette spørgsmål kan igen ses som del af en større diskussion, der kan siges at dreje sig om mistanke og skjulte dagsordener, og hvor kritikere, som jeg før har været inde på, hævder at der benyttes skjulte dagsordener (f.eks. skalkeskjul, røgslør og camouflager) i legitimering af særbehandling af etniske minoritetsbørn.

Endelig optræder begrebet diskrimination adskillige gange i temaet ”Etnisk ulighed i folkeskolen?”. Ifølge den kritiske position medfører folkeskoleloven strukturel diskrimination, hvilket ses ved, at kommunerne udfører diskriminerende praksis (Kaare et al. 2008b). Videre lyder fremstillingen af kritikken, at en del af problemet er, at diskrimination ikke bliver omtalt sådan:

Det mest graverende er måske, at diskrimination bliver omtalt som noget helt andet. Fra mange efteruddannelsesforløb ved de to forfattere, at lærere tit angiver kulturelle forskelle som årsagen til, at sorte elever klarer sig fagligt dårligere end hvide i folkeskolen. Selvom de er godt inde i området, ved lærerne ikke, at det er selve lovgrundlaget, der er hovedårsagen til forskellene. (Ibid.)

Af andre mulige forklaringer på forskellen i faglige præstationer nævnes ’den kulturelle forklaringsmodel’, ’etnisk koncentration’, ’sociale forskelle’ og at lærerne er utilstrækkeligt kvalificerede til at undervise tosprogede børn (ibid.). Men i henhold til den kritiske position er det altså den centralt fastsatte lovgivning, der er problemets primære årsag. Kritikken af, at ’diskrimination bliver omtalt som noget helt andet’, kan igen ses i sammenhæng med den førnævnte kritik af, at aktuelle forhold bliver kaldt noget forkert, der ikke er i overensstemmelse med virkeligheden. Det er også interessant, at den kritiske position her hævder, at forskellene i minoritetsbørns og majoritetsbørns faglige præstationer skyldes diskrimination i ’selve lovgrundlaget’, hvilket endvidere uddybes: ”Loven lægger ikke op til, at tosprogede elever får den undervisning, som de har brug for, hvis de skal have adgang til det faglige indhold i undervisningen” (Kaare et al. 2008b). Når den kritiske position bruger begrebet diskrimination (i lovgivningen) som primær forklaring på, hvorfor etniske minoritetsbørn præsterer dårligere end jævnaldrende etniske majoritetsbørn, kan det ses som et eksempel på, hvordan en gruppe (eller i dette tilfælde fortalere for en gruppe), der mener, at dens situation burde være bedre, italesætter situationen som resultat af diskrimination (Lippert-Rasmussen 2007a: 15ff). F.eks. kan handicaporganisationer hævde, at i det omfang deres medlemmer er stillet dårligere end andre, ”så er det ikke et problem, der bunder i nogle kropslige dysfunktioner, men derimod et problem, som skyldes diskrimination mod mennesker med handicap, fx ved at ikke alle offentlige bygninger har fuld adgang for kørestolsbrugere.” (Ibid.: 16) Dette eksempel viser, hvordan en situation, hvor en gruppe mennesker med fysiske handicap er stillet ulige i forhold til andre, kan italesættes på forskellige måder.

Situationen kan forstås som resultat af eller udtryk for diskrimination; men den kan også forstås som en situation, der bør ændres, idet den er moralsk uønskværdig, men som dog skyldes kropslige dysfunktioner snarere end diskrimination. Om det er det ene eller andet beror på en nærmere diskussion af, hvad diskrimination betyder teoretisk, og hvor dette forholdes til den konkrete situation. Den centrale pointe her er, at noget kan være moralsk uønskværdigt uden at være udtryk for diskrimination, og at begrebet diskrimination ”aldrig har været tænkt som et begreb, der indfanger hele den moralske sfære” (ibid.), og dermed ikke skal dække alle moralsk uønskværdige tilfælde af ulighed.

Italesættelsen af ulighed i skoleresultater for etniske minoritetsbørn som resultat af diskrimination, der her eksemplificeres ved kritikken af lovgivningen på området, har paralleller til eksemplet om fysisk handicappede. Mens eksemplet om handicappede bl.a. handler om adgang til offentlige bygninger, handler sagen om etniske minoritetsbørn som nævnt om at sikre disse *adgang til undervisningens indhold*. Således kan der spørges: skyldes uligheden i skoleresultater diskrimination eller skyldes den f.eks. at etniske minoritetsbørn ofte har sværere ved at følge med i skolen, fordi de ikke har dansk som modersmål? Her er det pointen, at hvis man mener, at uligheden ikke (nødvendigvis) skyldes diskrimination, er det stadig muligt at argumentere for, både at situationen med ulighed er moralsk uønskværdig, og at den bør ændres.

Det jeg her kalder den kritiske hhv. den legitimerende position svarer til, hvad jeg i kapitlet om sprogliggørelse – med formuleringer hentet hos kritikere af den aktuelle politik angående etniske minoritetsbørn – kaldte ’ fortalere for sprog som ressource’ og ’ fortalere for sprog som problem’. Hvor de førstnævnte mener, at ulighed i skoleresultater skyldes forhold ved uddannelsessystemet, f.eks. at dette ikke har omstillet sig til en ’ flerkulturel og flersproglig virkelighed’, mener de sidstnævnte snarere, at uligheden ikke skyldes diskrimination men f.eks. forhold ved børnene selv, nemlig utilstrækkelige danskkundskaber. Dette udelukker dog ikke, at en legitimerende position kan stå for, at de etniske minoritetsbørns situation er moralsk uønskværdig, eller at situationen bør ændres. Men det kan betyde, at den legitimerende position er mindre tilbøjelig til at se den eksisterende ulighed som resultat af diskrimination.

Som nævnt hævder den kritiske position, at ulighed for etniske minoritetsbørn i form af dårligere skolepræstationer skyldes lovgrundlaget for

folkeskolen, hvor afskaffelsen af statsstøtte til modersmålsundervisning til børn fra tredjelande hyppigt nævnes som eksempel. Her lyder svaret fra den legitimerende position: ”Hvis man skal følge den logik, så har vi heller ikke lov til at lave særlig undervisning i dansk. Vi diskriminerer jo også på den måde, at vi underviser mere i dansk end i tysk” (Kaare et al. 2008a). Kritikken af diskrimination vinder altså ikke genklang men afvises, idet der henvises til, at det er umuligt ikke at skelne eller gøre forskel mellem forskellige sprog (jf. den grundlæggende betydning af diskrimination). Samtidig er det et eksempel på, at det er uklart, hvad der menes med diskrimination ud over at skelne eller adskille.

Således viser debatten i *Folkeskolens* tema *Etnisk ulighed i skolen?*, at der udspiller sig en skarp kritik af den eksisterende politik angående etniske minoritetsbørn, samt at temaerne nationalisme, racisme og diskrimination forekommer at være tæt forbundne inden for kritikken. Temaet er interessant, fordi en position, der legitimerer den førte politik, også kommer til orde (i form af de svar, Bertel Haarder direkte og indirekte citeres for at give), hvilket tydeliggør, at debatten om ulighed mellem etniske minoritets- og majoritetsbørn er præget af store modsætninger mellem positionerne. Som jeg var inde på i kapitel 8 er sprogliggørelse bl.a. kendetegnet ved, at en sprogliggørende aktør ikke trækker på andre enheders ressourcer, men snarere forbeholder sig ret til at handle ud fra egne prioriteringer. Et lignende træk ses i denne debat, hvor den kritiske position foretager en klar kontrastering mellem den korrekte opfattelse af virkeligheden og de faktiske forhold, som den kritiske position selv repræsenterer, og de ’forsvarsmekanismer’ og ’forestillinger’, som den eksisterende politik kritiseres for at bygge på.<sup>75</sup> Det samme forhold ses i dette argument: ”Det ser ud, som om lovgiverne har tænkt, at hvis bare vi får fat i de tosprogede børn i god tid, så kan de blive etsprogede skoleelever. [...] Al forskning viser, at det ikke er tilfældet, og at alle taber ved denne tankegang” (Kaare et al. 2008b). Heroverfor pointerer den legitimerende position, at spørgsmålet om modersmålsundervisnings uomgængelighed er ”en strid mellem eksperter” (Kaare et al. 2008a). Således ses en selvreferentiel tilgang og en positionering som fortæller for ’den eneste rigtige løsning’ – i dette tilfælde ikke mindst hos den kritiske position.

---

<sup>75</sup> Dog finder jeg det interessant, at fortalere for sprog som ressource jf. kapitel 8 ligeledes henviser til minoriteters ’kulturelle aner’ og ’bedsteforældrenes kultur’ som noget, der skal opprioriteres i skolen, hvormed det kan være svært at se forskellen fra de ’forestillede erindringsfællesskaber’, som den eksisterende majoritetsdominerede skole kritiseres for at bygge på. Dvs. det er indlysende, at der er forskel i prioritering af majoritets- hhv. minoritetskulturer, hvorimod det synes mindre indlysende, at majoritetskultur skulle være mere ’forestillet’ end minoritetskultur.

Som jeg netop var inde på, forekommer den kritiske position endvidere at skelne mellem holdninger, der er empirisk eller faktisk baserede, versus holdninger, der er normativt eller trosbaserede. Det betyder, at normativitet, tro og 'forestillinger' tilskrives den legitimerende position, der repræsenterer den nuværende politik, mens kritikken derimod ser sine egne holdninger som baseret på empiri, fakta og virkeligheden ('al forskning viser'...). Dette kan dog have den implikation for en kritisk position, at den bliver mindre opmærksom på sine egne normative eller værdimæssige overbevisninger.

I det følgende vil jeg via centrale nedslag uddybe, hvordan kritikere kritiserer behandlingen af etniske minoritetsbørn i uddannelsessystemet som præget af en tendens til diskrimination, der bygger på nationalistiske og racistiske holdninger.

### **Kritik af nationalisme og monokulturalisme**

Et andet fremtrædende kritikpunkt af uddannelsessystemet er, at det er præget af en tendens til nationalisme, som er til ulempe for etniske minoritetsbørn. En sådan kritik tager f.eks. udgangspunkt i, at nationalstaten historisk har været karakteriseret ved en opfattelse af etsprogethed som naturlig (Horst 2003: 54ff), og at dette har betydet, at det er blevet anset for nødvendigt, at etniske minoriteters forhold til nationalstaten skulle kendetegnes ved assimilation, idet etniske minoriteter er blevet opfattet som 'en trussel mod den nationale enhed'. Denne assimilatorisk og monokulturelt anlagte nationalisme er imidlertid blevet udfordret af de globaliserings- og internationaliseringsprocesser, der præger det senmoderne samfund:

Globalisering og internationalisering stiller på denne måde spørgsmålstejn ved den etniske majoritets fortrinsstilling på baggrund af en stedfunden historisk udvikling, og det betyder, at man grundlæggende udfordrer den kulturelle dominans. (Horst 2003: 56)

Således kritiseres nationalstaten for at fordre assimilation af de indvandrede etniske minoriteter; en kritik, der underbygges ud fra eksistensen af globalisering og internationalisering. Modersmålsundervisning for etniske minoritetsbørn eller 'retten til modersmålet' ses som et markant udtryk for denne konflikt, idet nationalstaters manglende opbakning til indvandrede minoriteters modersmålsundervisning ses som udtryk for, at de enkelte nationalstater 'vægrer sig imod udviklingen' i retning af globalisering (ibid.: 57). Nationalstaterne står derfor over for et valg mellem to muligheder. Enten kan de vælge at støtte 'sprogliche og kulturelle rettigheder i et

flerkulturelt perspektiv', eller de vil opleve at blive præget af 'vedvarende ligestillingskonflikter mellem etniske minoriteter og majoritetsbefolkninger i spændingsfeltet mellem nationalisme og racisme'. På den måde forbindes racisme og nationalisme i kritikken af, hvordan etniske minoritetsbørn behandles (eller ikke behandles); her ud fra undladelsen af støtte til modersmålsundervisning som eksempel.

På samme vis kritiserer Kristjánsdóttir (2003) en nationalistisk tilbøjelighed i dansk uddannelsespolitik. Også her ses afskaffelsen af statsstøtte til modersmålsundervisning som et fremtrædende eksempel på åbenlys forskelsbehandling og modvilje mod andre sprog end dansk. Som en mulig årsag hertil nævnes nationalisme, der beskrives som:

[...] forestillingen om bevarelsen af nationalstatens sprog- og kulturhomogene grundlag. Parolen skal fortsat lyde: Vi danskere er ét folk med én fælles kultur, der taler ét fælles sprog. Alle andre sprog end dansk skal derfor udelukkes som en undervisningsmæssig forpligtelse i folkeskolen. (Kristjánsdóttir 2003: 109)

Hermed ses endnu et eksempel på, hvordan sprog, kultur og nation i denne udgave af kritikken ses som sammenhængende. Parallelt til eksemplet ovenfor (hvor truslen består i vedvarende ligestillingskonflikter) hævdes det, at der ikke kan blive fredelig sameksistens i samfundet hvis tosprogethed ikke støttes i skolen via modersmålsundervisning:

I et flersproget samfund, som det danske samfund er godt på vej til at blive, bliver der ikke en fredelig sameksistens, med mindre den statslige uddannelsespolitik indeholder en forpligtelse til at bidrage til tosprogethed. (Ibid.)

Dette synspunkt underbygges bl.a. med henvisning til Cummins 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. I begge eksempler på kritik af nationalisme anvendes en trusselsforestilling om, at fredelig sameksistens vil være umulig og ligestillingskonflikterne vedvarende, hvis modersmålsundervisning ikke støttes af staten. Dermed kan disse eksempler på kritik af nationalisme ses som forsøg på sprogliggørelse, idet de beskriver sprog som en helt central problematik, samt italesætter en trussel, der fordrer en nødvendig og ekstraordinær løsning. Forsøgene på sprogliggørelse har dog ikke haft succes. Måske kan dette skyldes, at debatten om modersmålsundervisning ikke blot er præget af uenighed om modersmåls-

undervisnings nødvendighed, men også af uenighed om, hvorvidt modersmålsundervisning skal være en central statslig forpligtelse. Således lød et argument fra Dansk Folkeparti som modstandere af statsstøtten, at de ikke havde noget imod modersmålsundervisning, det skal bare ikke være statsstøttet (Horst 2003: 77).

I andre termer mener jeg, debatten kan beskrives i tolerance versus anerkendelse (Lægaard 2010), dvs. at kritikerne ønsker en aktiv anerkendelse af minoritetsmodersmål og dermed af de etniske minoritetsbørn i det hele taget (jf. antagelsen om sammenhæng mellem sprog, kultur og identitet for det enkelte barn) og derfor ikke er tilfredse med den tolerance, der ligger i, at minoritetsmodersmål accepteres, men at det er op til hver enkelt kommune at vælge, om den vil støtte undervisning heri, og at spørgsmålet i øvrigt må være op til private initiativer. Ligeledes svarer modsætningen til en skelnen mellem liberal tolerance og liberal kulturneutralitet, hvor sidstnævnte indebærer lige understøttelse af minoritetskulturelle praksisser, hvilket bl.a. betyder adgang til modersmålsundervisning; vel at mærke frivillig (Mouritsen 2003: 188). Ønskes modersmålsundervisning derimod indbygget i selve skoletiden f.eks. i form af tosproget undervisning rejser der nye spørgsmål om anerkendelse og multikulturel kompensation. For kritikerne synes den manglende statsstøtte til modersmål at være et udtryk for en tendens til nationalistisk motiveret diskrimination snarere end blot et udtryk for tolerance. Opfattelsen er, at når staten ikke aktivt støtter etniske minoriteters sprog, er det fordi de 'skal være danske', og at dansk er det eneste rigtige, mens en alternativ tolkning kunne lyde, at de etniske minoriteter ikke behøver at føle sig forpligtede til blive danske, men at det er deres eget valg.

I forlængelse af det foregående kapitels diskussion af tendensen til, at velfærdsstaten aktuelt omdannes til en national konkurrencestat, er det interessant, at kritikken af nationalisme går på, at en sådan nationalt anlagt eller monokulturel strategi med fokus på det danske er i modstrid med globaliseringen, hvilket ses i de ovennævnte eksempler eller i en formulering som "Et tilstræbt kulturhomogent fællesskab er svært at forene med de internationale udviklingstendenser" (Horst 2011: 416), hvormed der henvises til den økonomiske globaliserings og EU's transnationale udviklinger. Henvisningen til den nationale konkurrencestat indebærer ikke, at der ikke findes protektionistiske nationalistiske tendenser, eller at disse ikke bør kritiseres. Men en diskussion af den nationale konkurrencestat lægger op til at *supplere* en kritik af nationalisme og monokulturalisme som ude af trit med den

globaliserede verden med det perspektiv, at det fokus på det nationale, der har præget dansk politik ikke mindst i 00'erne, *også* kan ses i samklang med globaliseringen, hvilket bl.a. fremgår af begrebet om globaliseringsaffirmativ nationalisme. Med andre ord: formålet med en nationalt anlagt strategi for uddannelse behøver ikke kun at være monokulturalisme i sig selv men kan også være en konkurrencestrategi, der er fuldt bevidst om globaliseringens krav.

Dette ændrer ikke ved, at en sådan nationalt anlagt strategi kan indebære særlige ulemper for etniske minoritetsbørn og ej heller ved, at det kan være relevant at kritisere nationalistiske og monokulturalistiske tendenser i dansk uddannelsespolitik. Formålet med disse markeringer er blot at henvise til et supplerende perspektiv på, hvorfor nationalisme ikke af alle primært ses som en trussel, der medfører konflikter og uro (idet den nedprioriterer etniske minoriteter), men også som en fordelagtig strategi, der svarer på de udfordringer, som globalisering og internationalisering bringer med sig.

### **Kritik af racisme**

Et andet centralt tema i kritikken af etniske minoritetsbørns vilkår i uddannelsessystemet er racisme. Ifølge kritikere er uddannelsessystemet præget af en tendens til diskrimination af etniske minoritetsbørn; en diskrimination, der endvidere er motiveret af racisme. Jeg var inde på det ovenfor omkring debatten i *Folkeskolen*, og vil her uddybe det med eksempler på kritik, hvor begrebet racisme nævnes direkte. Der er overvejende tale om et bredt racismebegreb, der benævner en form for 'kulturel racisme' frem for en biologisk racisme i traditionel forstand, hvilket hænger sammen med, at nationalisme, racisme og diskrimination som nævnt ofte ses som sammenhængende temaer i kritikken. F.eks. omtales det 'kompensatoriske' perspektiv på etniske minoritetsbørn som bærere af fejl og mangler – hvilket jeg bl.a. gjorde rede for i forbindelse med sprogliggørelse – som racisme. Kampmann (2003) taler således for, at opmærksomheden på "skolehverdagens åbne og mere skjulte racisme" bør øges (ibid.: 123) med henvisning til at etniske minoritetsbørn udsættes for systematisk forskelsbehandling og ofte anskues som problematiske og fejlfyldte. Gitz-Johansen (2003: 211) skelner mellem individuel og institutionel racisme. Mens individuel racisme i form af en nedladende holdning til andre etniske grupper og tro på egen overlegenhed 'forhåbentlig og formentlig ikke er så udbredt i det danske skolesystem'



anser han institutionel racisme for at være udbredt i skolesystemet, og definerer denne således:

Institutionel racisme handler om skole- og institutionskultur og konkrete pædagogiske tiltag, der svækker etniske minoriteters sociale status ved at signalere, at de og deres kulturelle og sproglige baggrund er mindre værd end majoritetens. (Ibid.)

Af eksempler nævnes forbud mod at tale modersmål i skolen (som jeg henviste til i kapitel 8), at etniske minoritetsbørn forskelsbehandles, idet de ikke undervises i og på deres modersmål, da det ikke giver dem samme mulighed som danske børn for at lære med udgangspunkt i deres eget sprog, samt test der identificerer børns mangler og dermed fastslår deres lave sociale og skolemæssige status (ibid.). Det interessante her er, at disse former for forskelsbehandling rubriceres som netop racisme. Tireli (2003) taler om, at diskrimination i dag foregår mere subtilt end tidligere, og bruger udtrykket *nyracisme* om kulturelt betingede forklaringer på etniske minoritetsbørns ulige skoleresultater:

[...] denne type af eksklusions- og diskriminationsformer er at betragte som *nyracisme*. Disse diskriminationsformer falder uden for den retlige definition af diskrimination, men fungerer som en fortolkningsmæssig baggrund for en praktisk forskelsbehandling og fører til en eksklusion fra de sociale felter, hvor ligebehandling i praksis burde være i centrum. Dette sker nu på grund af folks kulturelle/etniske tilhørsforhold, og ikke som tidligere på grund af "race". (Tireli 2003: 230)

Som det fremgår, udvides racismebegrebet her fra den tidligere betydning af forskelsbehandling på baggrund af nedvurdering af menneskers "race" til i dag at handle om nedvurdering af andre mennesker pga. deres kulturelle og etniske tilhørsforhold. I det følgende eksempel udvides racismebegrebet ligeledes til ikke kun at handle om en (fejlagtig) forestilling om menneskers overlegenhed over andre pga. race – idet racediskrimination 'forbindes med' sprog, religion og kultur:

Racisme og racediskrimination udspringer begge af ordet *race* og handler altså om diskrimination på baggrund af en ren ideologisk forestilling. Racisme lægger hovedvægten på den ideologiske baggrund for en diskriminerende handling, mens racediskrimination fokuserer mere på selve den diskriminerende handling. Racisme og racediskrimination forbindes i dag med udpegning og forskelsbehandling af andre personer pga. anderledes udseende, anderledes fremtoning og anden sproglig, religiøs eller kulturel identitet. (Horst 2006: 98; originalens kursivering)

Således kan racisme ifølge denne opfattelse ses som en særlig form for diskrimination, der i dag er rettet mod 'den etniske anden', og hvor der fokuseres på dennes afvigelse fra nationale normer (ibid.: 107). Dvs. igen overlapper temaerne racisme og nationalisme hinanden i kritikken af den eksisterende behandling af etniske minoritetsbørn.

Det er et interessant spørgsmål, hvorfor denne nye form for nedvurdering af andre mennesker, der ikke længere sigter på biologiske raceforskelle men snarere på andres kultur og etnicitet, skal betegnes racisme.<sup>76</sup> Der skal ikke her foretages en tilbundsgående diskussion af brugen af racismebegrebet i den aktuelle forskning og kritik. Men jeg vil kort markere nogle spørgsmål til brugen af racismebegrebet i kritikken af uddannelsespolitikken rettet mod etniske minoritetsbørn, idet denne udgør en 'kritisk kontekst' for legitimering af særbehandling af etniske minoritetsbørn og derfor er relevant for en forståelse af, hvilke tendenser særbehandling kan ses som udtryk for og tegn på. Med andre ord lægger kritikken af racisme op til at spørge, hvorvidt og hvordan spredning og heldagsskoler kan ses som udtryk for en tendens til racisme?

For det første kan der spørges, om det brede racismebegreb er dækkende for de forhold, der omtales som kritisable, dvs. hvad der nærmere bestemt er fordelen ved at betegne evt. nedvurdering af andre mennesker pga. deres etnicitet og kultur som racisme, der, jf. ordets oprindelige betydning, kan konnotere nedvurdering pga. biologisk race. I denne forbindelse er det af betydning, at der er et misforhold mellem erklærede 'antiracistiske' positioner, der bl.a. findes hos kritikken af etniske minoritetsbørns vilkår i uddannelsessystemet, og positioner der ikke synes at kunne genkende kritikken af deres holdninger som netop racisme. På den ene side opretholdes en klar kritik af racisme, men på den anden side har denne beskyldning i

---

<sup>76</sup> FN's *Konvention om afskaffelse af alle former for racediskrimination* forbinder også racediskrimination med national eller etnisk oprindelse:

Artikel 1

I denne konvention betyder udtrykket »racediskrimination« enhver forskel, udelukkelse, begrænsning eller fortrinsstilling på grundlag af race, hudfarve, afstamning eller national eller etnisk oprindelse, hvis formål eller virkning er at ophæve eller svække den ligelige anerkendelse, nydelse eller udøvelse af menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder på det politiske, økonomiske sociale, kulturelle eller et hvilket som helst andet område af samfundslivet.

Det mener jeg dog ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at det er konstruktivt at bruge et bredt racismebegreb i en dansk uddannelsespolitisk debat.

00'erne "mistet enhver vægt", som Søren Krarup har påpeget (Krarup 2006: 62; se også Thorup 2011).

For det andet synes der at være en divergens mellem brugen af et bredt racismebegreb og et ubehag ved brugen af ordet 'race', som dels er historisk betinget (pga. bl.a. nazismen og Holocaust) og dels er betinget af, at teorien om biologisk distinkte menneskeracer' er forladt af moderne videnskab.<sup>77</sup> Ligeledes forekommer der at være en uoverensstemmelse mellem positioner som de ovennævnte, der tilsyneladende uden de store forbehold taler om racisme, nyracisme og racialisering, og positioner, der beskæftiger sig med, hvordan det kan være svært at tale om 'race' (Petersen 2009), og som opfordrer til i højere grad at inddrage et begreb om racialisering end det hidtil har været tilfældet (Kofod et al. 2010). Sidstnævnte pointerer, at der i sammenhænge, hvor der fokuseres meget på tosprogethed (som i mange officielle politikker) eller på forholdet mellem minoritet og majoritet (som i megen forskning, herunder også denne afhandling), kan opstå en blindhed over for racialisering, dvs. processer, hvor 'race' og 'hvidhed' får betydning på varierende måder i relationer mellem mennesker. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at heller ikke race og racialisering kan stå alene som perspektiv (ibid.: 27).

Således er det ikke mit ærinde at underkende betydningen af 'race' eller racialisering eller at afvise muligheden af, at racisme findes. Jeg ønsker imidlertid at stille spørgsmålstegn ved, om racisme er det mest hensigtsmæssige begreb at anvende i en *kritik af særbehandling* og ikke mindst i en kritik af, hvordan særbehandling legitimeres. Dels kan det være en ulempe, at skellet mellem biologisk racisme og 'kulturel racisme', dvs. nedvurdering af andre ud fra deres kulturelle eller etniske baggrund forekommer uklart.<sup>78</sup> Kritikken kan dermed risikere, at den ikke rammer

---

<sup>77</sup>[http://www.denstoredanske.dk/Natur\\_og\\_milj%C3%B8/Antropologi/Menneskeracer/menneskeracer](http://www.denstoredanske.dk/Natur_og_milj%C3%B8/Antropologi/Menneskeracer/menneskeracer)  
Sidst besøgt 03.06.12

<sup>78</sup> Hvis racisme i dag handler om nedvurdering af andre mennesker ud fra deres kulturelle baggrund, kan det overvejes, om f.eks. kulturalisme ville være et mere dækkende begreb for dette fænomen. Ved kulturalisme kan forstås, at kulturer determinerer individer og er inkommensurable (Eriksen & Stjernfelt 2008: 151ff) dvs. karakteristika, som i høj grad minder om dem, der tidligere inden for 'racelære' blev tilskrevet 'racer'. Imidlertid findes der både en højre- og en venstrekulturalisme, hvor førstnævnte ses ved nationalisme og fascisme, mens sidstnævnte forsvarer statsløse folk og minoriteter, men som begge er præget af essentialisering af kulturelle forskelle og en udbredt anti-individualisme (ibid.). Det er i det lys påfaldende, at en kritik af nedvurdering af andre mennesker på baggrund af kultur ikke henviser til kulturbegrebet men til racebegrebet. Race- og racismebegrebet forekommer i kritisk øjemed velegnet til at påvise en modsætning mellem 'os' (antiracisterne) og 'dem' (racisterne), mens kultur- og kulturalismebegrebet henviser til, at der både på højre- og venstrefløjen findes en tendens til kulturalisme, som man bør være opmærksom på.

det, der kritiseres, fordi det er uklart, om der med racisme menes nedvurdering af andre på baggrund af deres biologiske 'race' eller om der menes nedvurdering ud fra et mere bredt etnicitets- og kulturbegreb. Dels kan det i nogle tilfælde være en ulempe at bygge en kritik af eksisterende forhold på antagelser og mistanker frem for på konkrete udtalelser. Her mener jeg, at der kan være nogle fordele ved den tilgang, jeg anlægger i denne afhandling, dvs. så vidt muligt at fokusere på konkrete udtalelser og formuleringer. Sagt på en anden måde vil en sådan tilgang lægge op til at se på, hvad aktører faktisk har sagt, frem for at se på, om aktører i virkeligheden er racister uden at vide det eller uden at ville indrømme det. Debatten om racisme (både i folkeskolen og mere generelt) viser en stor modsætning mellem 'antiracister' på den ene side og de positioner, der anklages for racisme, på den anden side – hvor sidstnævnte enten ikke vil eller ikke kan genkende sig selv i anklagerne om racisme, hvilket uklarheden mellem den biologiske og den nyere, mere brede definition af racisme måske kan tænkes at bidrage til. I den forbindelse skal det bemærkes, at legitimering af særbehandling specifikt og af behandlingen af etniske minoritetsbørn generelt gennem 00'erne ikke sjældent har været temmelig eksplicit omkring sine motiver og værdier. Et eksempel er, at det integrationsmæssige formål med loven omkring spredning, der supplerer det sproglige formål, som juridisk legitimerer loven, som vist i kapitel 2 ikke forekommer særligt skjult men snarere fremtræder relativt eksplicit af legitimeringen af loven. Et andet eksempel er, at daværende undervisningsminister Bertel Haarder har udtalt, at prioritering af ('fortrolighed med') dansk frem for ('forståelse for') andre kulturer i folkeskolelovens formålsparagraf fra 1993 er "en klar diskrimination" (Hardis 2002). En udtalelse som denne er også blevet kritiseret (f.eks. Horst 2011: 421), og min pointe her er netop, at kritiske positioner ofte med fordel kan forholde sig til eksplicite legitimeringer og konkrete udtalelser frem for at rette kritikken mod f.eks. skjulte racistiske dagsordener.

### **Diskrimination – en klagesag**

I 2009 indklagede Enhedslisten i Århus, repræsenteret ved daværende byrådsmedlem Keld Hvalsø Nedergaard, Århus Kommune for Ligebehandlingsnævnet på grund af kommunens praksis med at sprede etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest.

Enhedslistens klage blev i 2010 afvist af Ligebehandlingsnævnet,<sup>79</sup> ligesom det af den daværende Klagekomité for etnisk ligebehandling i 2006 var blevet afvist, at Århus Kommunes spredningspolitik skulle være udtryk for ulovlig diskrimination. Jeg vil ikke her gå ind i en diskussion af det juridiske indhold i klagen og afgørelsen, men derimod se nærmere på nogle af de argumenter, der optræder i Enhedslistens klage (samt pressemeddelelse sendt ud i forbindelse hermed) og den afgørelse, Ligebehandlingsnævnet har truffet ud fra indklagedes, dvs. Århus Kommunes svar på klagerne. Jeg vil især se på, hvordan disse argumenter kan ses som hhv. kritiske og legitimerende og dermed også på, hvordan de kan relateres til de tendenser, jeg har diskuteret ovenfor. Sagen behandles her relativt indgående, fordi den viser forholdet mellem den relativt begrænsede politiske kritik, der har været af Århus Kommunes spredningspolitik, og den juridiske legitimering på den anden side. Dertil viser den, hvordan diskriminationsbegrebet anvendes i kritikken. Således er sagen et centralt eksempel på, hvordan kritik af særbehandling som diskrimination fremføres, behandles og endelig slår over i en styrket legitimering af særbehandling.

Indledende skal det bemærkes, at Ligebehandlingsnævnets skriftlige afgørelse i klagesagen ikke forholder alle de forskellige punkter, der indgår i hhv. klagen og svaret herpå, direkte til hinanden. Således er nogle af de forhold, Enhedslisten kritiserer, ikke direkte besvaret i de dele af kommunens svar, der lægges til grund for afgørelsen, og ligeledes forekommer nogle af de forhold, kommunen refereres for at påpege, ikke at være direkte svar på Enhedslistens kritikpunkter. Her skal gives et enkelt eksempel. Enhedslisten kritiserer kommunens brug af sprogtest for at medføre, at børnene bliver nervøse samt at de kan komme til at få en ansvarsfølelse for hele familien. I afgørelsen refereres, at

[...] selve eksamenssituationen også er afgørende for testresultatet. Han [klager] henviser dels til det generte barn, der ikke tør sige noget, dels til det præstationspres, der ligger på et barn til sprogscreening for at gøre hele familien ære, hvilket påvirker både barn og resultat. (Ligebehandlingsnævnet 2010)

Kommunens svar på disse kritikpunkter refereres således:

Kommunen oplyser, at sprogscreeningerne foretages af talepædagoger, der har stor erfaring i vurderinger af børns sprog, ligesom de er uddannet til og

---

<sup>79</sup> Ligebehandlingsnævnets afgørelse nr. 70 / 2010; J.nr. 2500123-09; herefter Ligebehandlingsnævnet 2010

vant til at skabe en tryk og positiv stemning i en screeningssituation. Generthed og usikkerhed påvirker således ikke barnets resultat. (Ibid.)

Der svares således på kritikken af brug af test som grundlag for skoleplacering, at selve testsituationen ikke er præget af generthed og usikkerhed, hvorfor kommunen mener at *testresultatet* ikke påvirkes. Der svares til gengæld ikke på den bekymring, Enhedslisten også giver udtryk for, nemlig at *barnet* bliver påvirket af at skulle testes og familiens naturlige forventninger og forhåbninger om at bestå hvilket udtrykkes som et præstationspres. Dette kritikpunkt kunne uddybes ved at testsituationen ikke kun handler om ære, men også om familiens dagligdag, der alt andet lige vil påvirkes af, om barnet går i den lokale skole eller på en modtageskole med lang transporttid og mange etniske majoritetsbørn med deraf følgende forventninger til bl.a. forældresamarbejde, som jeg tidligere har været inde på. Med andre ord kan det tænkes, at selvom kommunens talepædagoger formår at skabe 'en tryk og positiv stemning' under selve testen kan barnet stadig være påvirket af konteksten for testen på andre væsentlige måder. At testen for børnene kan betyde en stor ansvarsfølelse og bevidsthed om testresultatets betydning fremgår f.eks. af interview med en syvårig skolehenvist dreng, der håber at 'gætte rigtigt' og dermed 'bestå' sprogtesten, så han kan opfylde sit eget og ikke mindst familiens ønske om at komme i skole på den lokale skole frem for fortsat at være placeret på modtageskolen (Trillinggaard 2009: 23). Jeg vil senere vende tilbage til problematikken om etniske minoritetsbørns oplevelse af at blive testet og af testens betydning, idet denne problematik er relevant for spørgsmål om skadevirkninger og livskvalitet i forbindelse med en diskussion af diskrimination.

Afgørelsen som helhed kan læses som en tekst der udtrykker nogle centrale kritik- og legitimeringsformer og kan ligeledes ses som endnu et eksempel på, hvordan kritiske og legitimerende positioner forholder sig til hinanden. Enhedslisten i Århus repræsenterer en kritisk venstrefløjssposition, hvilket i øvrigt forstærkes af at Enhedslisten er det eneste parti i Århus Byråd, der er imod spredningspolitikken og derfor også står alene om klagen til Ligebehandlingsnævnet og andre markeringer som f.eks. "Konference om sprogscreening og busning af skolebørn i Århus Kommune" i 2010. Kommunen repræsenterer i sagens natur en legitimerende position. Flere af de punkter, Enhedslisten klagede over i 2009, blev også behandlet i sagen af Klagekomitéen for etnisk ligebehandling i 2006 og gentages uden større

ændringer. Det drejer sig især om punkter, der kan forbindes med om Lov om etnisk ligestilling § 3 stk. 3:

Stk. 3. Der foreligger indirekte forskelsbehandling, hvis en tilsyneladende neutral bestemmelse, betingelse eller praksis vil stille personer af en bestemt race eller etnisk oprindelse ringere end andre personer, medmindre den pågældende bestemmelse, betingelse eller praksis er objektivt begrundet i et sagligt formål og midlerne til at opfylde det er hensigtsmæssige og nødvendige.

Århus Kommunes udmøntning af Lov 594 blev også vurderet efter denne paragraf i 2006, hvor den daværende Klagekomité på eget initiativ behandlede spredningspolitikken. Dengang lød det i afgørelsen fra komitéen med henvisning til samme paragraf:

Der foreligger heller ikke indirekte diskrimination, da hensynet til elevens sproglige udvikling må anses for et sagligt formål, og placering af elever på grundlag af en individuel vurdering, der afdækker behovet for sproglig udvikling af danskundskaber, udgør et proportionalt middel til opnåelse af dette formål. (Klagekomitéen for Etnisk Ligebehandling 2006)

Enhedslisten gentager i klagen i 2009 det centrale punkt, der tidligere er behandlet og afvist, nemlig 'at der er tale om forskelsbehandling på grund af etnicitet'. I Enhedslistens klage ses et træk fra tendensen til kritik af særbehandling af etniske minoritetsbørn nemlig en kritik af formodet racisme. En af anledningerne til, at Enhedslisten vælger at klage igen i 2009 er at tal har vist, at kun ni børn ud af 66 skolestartere på en enkelt skole bestod sprogtesten og dermed kunne starte i den lokale skole (Johansen, M. 2009) samt, at antallet af børn, der bestod sprogtesten forud for skolestart, er gået fra 33,7 % beståede i 2006 til 19 % i 2009, hvilket i en pressemeddelelse betegnes som

[...] en udvikling som giver anledning til en kraftig mistanke om, at testen er så svær at bestå, at den fungerer som et effektivt sorteringsredskab, som målrettet sorterer de to-sprogede børn væk fra deres distriktsskole (Nedergaard 2009a)

Kritikken går altså både på, at en hel befolkningsgruppe rammes af spredningspolitikken, samt, at den er målrettet *mod* de etniske minoritetsbørn i negativ forstand, hvilket udtrykkes i ovennævnte citat. Dvs. at der her ses en mistanke, som er på linje med andre eksempler på kritik af etniske minoritetsbørns vilkår. Nærmere bestemt går mistanken her på "racediskrimination" jf. "Klage over

sprogtest som værende racediskriminerende” indsendt til Ligebehandlingsnævnet (Nedergaard 2009b). Dette uddybes i Enhedslistens pressemeddelelse om den indsendte klage: ”Jeg får mindelser om noget, der foregik i Texas med de sorte eller i Australien med the Aborigines, og jeg gyser ved tanken” (Nedergaard 2009a). Imidlertid afvises disse klager og mistanker af Ligebehandlingsnævnet med det argument, at spredningspolitikken ikke er baseret på etnicitet men på sprogkunderskaber, med henvisning til Lov om etnisk ligebehandling på præcis samme måde som i de tidligere afgørelser fra Klagekomitéen for etnisk ligebehandling.

Endvidere henviser Enhedslisten til et andet tema, der som før nævnt er velkendt i kritik af etniske minoritetsbørns vilkår i uddannelsessystemet, nemlig dikotomien mellem et mangelsyn hhv. et resourcesyn på etniske minoritetsbørn. Det fremgår bl.a. af, at testproceduren og spredningspolitikken kritiseres for at bygge på en antagelse om, at tosprogede børn ikke er tilstrækkeligt kompetente og at ”to-sprogede børn skulle have særligt vanskeligt ved at påbegynde skolegang” (Nedergaard 2009b). Dette mener jeg kan ses som en kritik af kommunen som havende et mangelsyn eller problematiserende blik på etniske minoritetsbørn. Kommunens svar på denne kritik refereres i afgørelsen som følger:

Et veludviklet og velfungerende dansk er afgørende for børnenes skolegang. Ordforrådet har uvurderlig betydning, ikke mindst når dansk bliver instruktionssprog. Kommunen påpeger, at hvis et barn med sprogstøttebehov ikke får den fornødne støtte til begrebsudvikling mv., risikerer man, at et barn med en god matematisk forståelse ikke kan løse matematikopgaverne, idet barnet ikke forstår instruktionen i de stillede opgaver. Det handler således ikke om, at en gruppe børn betragtes som mindre kompetente. (Ligebehandlingsnævnet 2010)

Således udtrykker kommunen, at den ikke ser børn med sprogstøttebehov i dansk som andetsprog som mindre kompetente, men snarere at de mangler danskfærdigheder som et redskab til brug i f.eks. matematikundervisning. På den måde bevæger den legitimerende position sig ud af den dikotomi mellem resourcesyn og mangelsyn, der fremføres af kritikken, ved at italesætte sit eget syn på børnene som mere nuanceret. Kommunen legitimerer sin politik ved at understrege, at den ikke ser børnene som mangelfulde eller inkompetente, men blot som havende et sprogstøttebehov der kan mindske børnenes mulighed for at udnytte deres kompetencer i andre fag end dansk.

Endelig er det interessant, at der i afgørelsen refereres til en del af kommunens svar, som indeholder et klart sprogliggørende træk:



Kommunen henviser til, at børnene vil indgå i et overvejende dansksprogligt miljø, og at Undervisningsministeriets evalueringer af en række undersøgelser har vist, at børn med dansk som andetsprog generelt ikke klarer sig så godt i skolen som elever med dansk som modersmål. (Ligebehandlingsnævnet 2010)

Denne markering er interessant, fordi Enhedslisten i sin klage ikke får fremsat en tilsvarende henvisning til, at undersøgelser viser, at etniske minoritetsbørn præsterer dårligere end etniske majoritetsbørn. Dvs. det centrale sprogliggørende argument – at undersøgelser viser, at børn med dansk som andetsprog præsterer dårligere end børn med dansk som modersmål – forekommer kun i forbindelse med kommunens svar på kritikken, hvormed sprogforbedringer italesættes som et sagligt formål med spredningspolitikken og uden videre argumenter kædes sammen med, at de skoleplacerede børn vil indgå i et overvejende dansksprogligt miljø. Den nære forbindelse mellem trusselsforestilling og udførelsen af den nødvendige løsning, som er central for sprogliggørelse, ses således også her. Endvidere forbindes netop prædikaterne 'nødvendig' og 'hensigtsmæssig' som begreber hentet fra Lov om etnisk ligebehandling med spredningspolitikken som løsning af det indlysende problem, at etniske minoritetsbørn underpræsterer.

Endelig skal det bemærkes, at afgørelsen refererer følgende legitimering af spredningspolitikken:

Indklagede finder ikke, at forældrene generelt oplever samme modstand mod sprogscreening som klager. De henviser til, at 75 procent af de børn, som blev sprogscreenet, har udviklet deres sprog, således at de nu er omfattet af folkeskolelovens regler om frit skolevalg. Af disse har 75 procent af eleverne valgt at forblive indskrevet på modtagerskolen, selvom de nu har krav på at blive indskrevet på distriktsskolen. (Ligebehandlingsnævnet 2010)

Som det fremgår imødegås den kritik, at der skulle være udbredt modstand blandt forældre til etniske minoritetsbørn, med at  $\frac{3}{4}$  af de sprogtestede børn har fået frit skolevalg og at ligeledes  $\frac{3}{4}$  af de skoleplacerede børn, der har fået frit skolevalg, har valgt at blive på modtagerskolen. Dette skal altså læses som tegn på forældres tilfredshed med skoleplaceringen af deres børn. Men tallene er imidlertid ikke korrekte. Dette fremgår dog ikke af Ligebehandlingsnævnets hjemmeside, hvor afgørelsen ligger. Men på Århus Kommunes egen hjemmeside fortæller en ”Korrektion af oplysninger i forbindelse med nævnets afgørelse i sag nr. 2500123-

09”, at ”det ikke er korrekt konkluderet, at 75 procent af de børn, som er blevet sprogscreenet, har udviklet deres sprog, således at de nu er omfattet af folkeskolelovens regler om frit skolevalg” (Århus Kommune 2010a), men at kommunen alene har oplyst, at 75 % af de børn, som var skoleplaceret, og som nu har et ’uvæsentligt behov for sprogstøtte’, har valgt at blive på modtageskolen, hvilket vil sige 15 ud af 20 børn. Videre korrigerer Århus Kommune, at der kun er ”tale om, at 78 børn ud af alle de sprogscreenede børn (skolebegyndere) nu er omfattet af reglerne om frit skolevalg”. Der er altså ikke tale om 75 % af de sprogtestede børn i alt (ibid.). Disse talmæssige misforhold skal ikke nævnes for at stille spørgsmålstegn ved det juridiske grundlag for Ligebehandlingsnævnets afgørelse. Derimod nævnes de for at påpege, hvordan legitimeringsprocesser kan finde sted og tage form, også uden den legitimerende aktørs medvirken (her Århus Kommune). Således kan spredningspolitikken fremstå mere tydeligt legitimeret ved en læsning af Ligebehandlingsnævnets hjemmeside, hvor kun afgørelsen er lagt ud, end ved en læsning af Århus Kommunes hjemmeside, hvor både afgørelsen og korrektionen af tallene er lagt ud.

Uanset korrektionen af tallene fremstår punktet om ”Afgørelse fra Ligebehandlingsnævnet” under temaet *Sprogscreening* på Århus Kommunes hjemmeside<sup>80</sup> samlet som en legitimering af spredningspolitikken. Således er klagesagen om diskrimination et eksempel på en bevægelse fra kritik til legitimering, der kan følges fra Enhedslistens pressemeddelelse ”EL klager over diskriminerende sprogtest” i 2009 til kommunens pressemeddelelse ”Ligebehandlingsnævn frikender Århus Kommune” i 2010, hvor det bl.a. udtales: ”Afgørelsen viser, at vi handler i fuldstændig overensstemmelse med loven. Det vi gør, er rigtigt.” (Århus Kommune 2010b) På den måde gav det, der startede som en klagesag over diskrimination, anledning til en kraftigere legitimering af spredning, end det hidtil havde været tilfældet.<sup>81</sup> Denne sag giver anledning til at overveje, hvordan begrebet diskrimination bliver brugt, og kan bruges, i kritiske sammenhænge, herunder i kritik af særbehandling af etniske minoritetsbørn. I det følgende vil jeg diskutere diskriminationsbegrebet mere indgående.

---

<sup>80</sup> <http://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/PI/Sprogscreening/Analyser-og-baggrundsinformation.aspx> sidst besøgt 21.06.12.

<sup>81</sup> Enhedslisten fastholder dog, at der er tale om diskrimination, i endnu en pressemeddelelse (Nedergaard 2010).

## Men hvad er diskrimination?

Enhedslistens klagesag drejede sig især om denne definition af diskrimination i form af ulovlig forskelsbehandling fra Lov om etnisk ligebehandling § 3 stk. 3:

Der foreligger indirekte forskelsbehandling, hvis en tilsyneladende neutral bestemmelse, betingelse eller praksis vil stille personer af en bestemt race eller etnisk oprindelse ringere end andre personer, medmindre den pågældende bestemmelse, betingelse eller praksis er objektivt begrundet i et sagligt formål og midlerne til at opfylde det er hensigtsmæssige og nødvendige.

Klagesagen viste, at der igen (som også i 2006) blev lagt vægt på proportionaliteten mellem sagligt formål og hensigtsmæssige og nødvendige midler, hvormed beskyldningen om diskrimination blev afvist. I det følgende vil jeg diskutere, hvordan spørgsmål om diskrimination som indirekte forskelsbehandling kan angribes fra en anden vinkel. Således er et andet spørgsmål, der kan stilles, hvordan det forstås, at de personer, der udsættes for indirekte forskelsbehandling, er 'ringere stillet'? Her kan det bl.a. overvejes, om der med ringere stillet menes i dag eller i fremtiden. Er det f.eks. acceptabelt, at personer, der involveres i forskelsbehandling, er dårligere stillet end andre personer i dag, hvis det betyder, at de vil blive bedre stillet i fremtiden – og de dermed alt i alt ikke bliver stillet ringere? Dette spørgsmål er relevant for spredning og heldagsskoler som eksplicit fremtidsorienterede politikker, hvor målet er øget lighed i fremtiden. Spørgsmålet om tidslighed forekommer dog ikke behandlet eksplicit i f.eks. den ovennævnte klagesag. En sådan utydelighed omkring, hvad der menes med, at nogen er dårligere stillet, kan være årsag til nogle af de problemer omkring forståelsen af diskrimination, der præger klagesagen og diskussionen om særbehandling i det hele taget.

Mens loven forholder sig specifikt til forskelsbehandling på grund af race eller anden etnisk oprindelse kan et andet perspektiv på diskrimination være, hvorvidt diskrimination er udtryk for dominans. Fordelen ved denne definition er, at den tager højde for, at en gruppe kan være dårligere stillet end andre, men uden at det skyldes diskrimination. Dvs. definitionen bidrager til en forståelse af, om ulighed (at nogen er dårligere stillet end andre) skyldes diskrimination eller ej, samt minder om, at ulighed meget vel kan være moralsk problematisk uden at være et resultat af diskrimination (Lippert-Rasmussen 2007a). Således kan en definition af strukturel diskrimination, der inddrager dominansforhold, lyde:

En gruppe er udsat for strukturel diskrimination, hvis den som følge af formelle retslige normer, værdier, vaner, arbejdsmarkedsstrukturer etc. er dårligere stillet (end andre grupper eller end hvor godt gruppen burde være stillet), og at dette skyldes en anden gruppes dominans over den dårligere stillede gruppe. (Lippert-Rasmussen 2007a: 31)

En sådan definition indebærer selvfølgelig, at man må spørge, hvad det vil sige at en gruppe dominerer en anden. Her kan det være afgørende, at den dominerende gruppe vil modsætte sig det, hvis den dominerede gruppe forsøger at forhindre, at den er dårligere stillet (ibid.)

Spørgsmålet om dominans er relevant for en diskussion af, om spredning og heldagsskoler er diskriminerende, i det omfang det anses for vigtigt, at disse særbehandlingsformer medfører en begrænsning af målgruppernes valgfrihed. De etniske minoritetsbørn, der er involveret i politikkerne og deres forældre er dårligere stillet mht. valgfrihed og har ikke umiddelbart mulighed for at ændre situationen. Dvs. at hvis der med 'ringere stillet' menes ringere stillet i forhold til rettigheder vil særbehandlingsformer, der fratager børn og forældre almene rettigheder, kunne ses som diskrimination, idet de involverede børn og forældre er underlagt andres dominans i spørgsmålet om rettigheder. Som nævnt henviser den juridiske legitimering af spredning til, at der er proportionalitet mellem målet (øget lighed) og midlet (spredning, der bl.a. fratager frit skolevalg). Spørgsmålet om rettigheder ses altså som underordnet det overordnede formål om at forbedre skoleresultater. Denne underordning kan endvidere ses i sammenhæng med de tendenser, jeg har diskuteret i de foregående kapitler. For det første tendensen til mikroundtagelser, der betyder, at individets rettigheder underordnes kollektivets bedste og for det andet konkurrencestatens tendens til at fokusere mere på incitamenter end på rettigheder.

En yderligere nuancering af forståelsen af diskrimination er spørgsmålet om, hvorfor diskrimination er forkert. En overvejelse heraf kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvorvidt særbehandling kan ses som diskrimination. Hvis det antages, at de etniske minoritetsbørn, der er involveret i spredning og heldagsskoler, er stillet dårligere end andre/end de burde være stillet mht. dels rettigheder (til frit skolevalg hhv. selvbestemmelse i fritiden) og dels deres hverdag, der er anderledes på en række punkter bl.a. bustransport og lang skoledag, samt at de etniske minoritetsbørn pga. dominans (fratagelse af rettigheden til at vælge noget andet) ikke har mulighed for at ændre situationen, hvorfor er dette så nærmere bestemt forkert?

Det er vigtigt at have for øje, at der kan være forskellige grunde til, hvorfor særbehandling i form af diskrimination er moralsk forkert. De mest udbredte svar på spørgsmålet om, hvorfor diskrimination anses for forkert, er fordi det forhindrer de bedst kvalificerede i at blive ansat, fordi det skaber mulighedsulighed, fordi det er disrespektfuldt og endelig fordi diskrimination skader dem, der udsættes for det (Lippert-Rasmussen 2007b: 35). I forhold til særbehandling af etniske minoritetsbørn er spørgsmålet om ansættelsesprocedurer ikke relevant. Spørgsmålet om, hvorvidt særbehandling af etniske minoritetsbørn er forkert, fordi det medfører mulighedsulighed, er heller ikke umiddelbart relevant at diskutere her, af den grund, at mulighedsulighed netop er det eksplicite mål med særbehandlingsformerne, og at det vil være et empirisk spørgsmål (i fremtiden) at afgøre, om særbehandlingsformerne ligefrem vil medføre mulighedsulighed.

Derimod forekommer de to øvrige mest udbredte grunde til, at diskrimination anses for moralsk forkert, nemlig disrespekt og skade, særligt relevante for særbehandling af etniske minoritetsbørn i form af spredning og heldagsskoler.

Når diskrimination anses for forkert, fordi det er disrespektfuldt, henvises der til et snævert begreb om disrespekt, dvs. ikke blot at nogen behandles forkert, men at nogen behandles, som om de er mindreværdige. Dvs. at ”diskrimination involverer, at man behandler en person, som om vedkommende har en lavere moralsk status end vedkommende faktisk har, og det er disrespektfuldt at gøre noget sådant.” (Ibid.: 41) Dette argument, mener jeg, findes i kritik af etniske minoritetsbørns vilkår i uddannelsessystemet generelt og af særbehandling specifikt jf. bl.a. kritikken af racisme, der i både den tidligere biologiske betydning og den nyere mere brede betydning indebærer, at nogen vurderes som mindreværdige på et moralsk arbitrært grundlag. Imidlertid er disrespekt som nævnt kun en af flere mulige grunde til, at diskrimination kan anses for moralsk forkert. F.eks. behøver strukturel diskrimination ikke at bunde i disrespekt, men kan også skyldes, at det er i de diskriminerende og dominerendes egen interesse at diskriminere, f.eks. hvis de kan opnå fordele herved (ibid.: 42). Spørgsmålet er, om det er mere diskriminerende at stille nogen ringere, hvis dette skyldes disrespekt, dvs. en opfattelse af, at de, der stilles dårligt, har lavere moralsk status, end hvis den ringe behandling har andre årsager? Disrespekt er problematisk, bl.a. fordi den kan betyde ydmygelse og mangel på anerkendelse og dermed kan være skadelig. Men i så fald er det i sidste ende den skade,

diskriminationen medfører, og ikke primært disrespekten, der er grunden til at diskriminationen er forkert.

Spørgsmålet om, hvorvidt diskrimination er forkert, fordi det involverer disrespekt, er interessant i forhold til de kritiske positioner, jeg har været inde på, der i relativt høj grad synes at beskæftige sig med disrespekt. Således kan kritik af ' fortalere for sprog som problem', kritik af nationalisme og kritik af racisme alle siges at indebære det synspunkt, at repræsentanter for den eksisterende politik og praksis nedvurderer etniske minoritetsbørn, dvs. behandler dem, som om de havde en lavere moralsk status, end de har, hvilket giver anledning til en formodning om diskrimination.

Min behandling af kritikken viser endvidere, at antagelser om negative intentioner, udlagte røgslør og skjulte dagsordener er forholdsvist udbredte. Dermed rejses et relevant spørgsmål: hvordan ved vi, om folk er disrespektfulde? Dvs. hvordan kan det vides, om særbehandling reelt bygger på nedvurdering af andre som værende moralsk mindreværdige, eller snarere på andre bevæggrunde som kunne være ønsker om egen vinding f.eks. i form af øget national eller kommunal konkurrencekraft.

Spørgsmålet om disrespekt rejser endvidere den pointe, at den disrespekt, man kan mene at fratagelse af rettigheder er udtryk for, bliver stadig sværere at kritisere effektivt pga. tendensen til at rettigheder bliver opfattet som mindre vigtige end andre formål f.eks. incitamenter eller kollektivets overlevelse. Samtidig kan det, at fratagelse af rettigheder ikke opfattes som markant disrespektfuldt, også være et tegn på, at opfattelsen af vigtigheden af rettigheder ændrer sig.

En anden mulighed er at se diskrimination som moralsk forkert, fordi det er skadeligt, dvs. fordi det stiller de diskriminerede værre. Selvom det ikke er det eneste kriterium for, hvorfor diskrimination er forkert, synes det at være et centralt træk ved manges opfattelse af diskrimination (Lippert-Rasmussen 2007b: 44). Med skade menes, at personer oplever forringet livskvalitet som følge af diskrimination, eller at de stilles ringere i andre henseender. Det centrale spørgsmål er her: ringere i forhold til hvad? – hvilket for særbehandlingsformers vedkommende igen vil henvise til diskussionen om forholdet mellem lighed i nutiden og i fremtiden, samt om forholdet mellem individ og kollektiv. Dermed er det heller ikke et simpelt spørgsmål at afgøre, hvorvidt spredning hhv. heldagsskoler, i det omfang disse er diskrimination, er forkerte, fordi de skader de involverede børn. Ikke desto mindre forekommer der at

være nogle fordele ved at overveje spørgsmålet om skade i forbindelse med særbehandling mere indgående. Som nævnt forekommer fremtrædende dele af kritik af særbehandling i høj grad at fokusere på disrespekt som årsagen til, hvorfor særbehandling kan og bør kritiseres som diskrimination. Spørgsmålet er, om disrespekt er det mest oplagte kritikpunkt. Som jeg har været inde på, kan det i forbindelse med disse særbehandlingsformer være svært at påvise, at det faktisk er disrespekt, der er motivationen for diskrimination, og dermed kan det være svært at afgøre, om diskrimination er forkert, alene fordi det er disrespektfuldt. Et øget fokus på skade – f.eks. på, hvorvidt og hvordan særbehandlingspolitikkerne påvirker de involverede børns livskvalitet – kunne måske bidrage til en diskussion af, hvorvidt særbehandling er diskrimination med henblik på både spredning og heldagsskoler og ikke mindst en sammenligning herimellem. Bl.a. kunne det være oplagt at se nærmere på de involverede børns hverdag på forskellige områder, hvilket bl.a. analyserne af betydning af tidslighed, sted og strukturer i denne afhandling lægger op til. Et sådant perspektiv kunne endvidere have den fordel, at det er mere uafhængigt af intentioner og dermed måske kunne bevæge sig hinsides dikotomien mellem 'respektfulde' og 'disrespektfulde' positioner. Ikke fordi denne ikke er vigtig, men snarere fordi et sådant perspektiv kan udgøre et supplement til denne, uden at man opgiver diskussionen af, hvorvidt særbehandling er diskrimination.

### **Et politisk spørgsmål**

Heldagsskoler og spredning som særbehandlingsformer er officielt og juridisk legitime. Det betyder dog ikke nødvendigvis, at de er politisk legitime. Det paradoks, der ligger heri, og som især er tydeligt angående spredning på baggrund af sprogtest, er en del af den grundlæggende motivation for denne afhandling, som netop er at se nærmere på et skisma mellem spredningspolitikens juridiske legitimitet og det forhold, at tvangsspredning på baggrund af sprogtest i mange menneskers intuition forekommer moralsk forkert – et forhold, der bekræftes af, at kun én kommune i fremtrædende grad har valgt at benytte den mulighed for legitim tvangsspredning, som loven giver.

Endvidere er det interessant, at i det omfang særbehandling anses for politisk legitimt, er det ikke nødvendigvis af de samme grunde som den juridiske legitimitet. Et sådant skisma mellem jura og politik ses i det uklare forhold mellem sprog og

integration i legitimeringen af spredning, hvor den juridiske legitimation forbindes med sprog, mens store dele af den politiske kontekst drejer sig om integration.

Det, at politisk og juridisk legitimitet ikke er sammenfaldende, betyder også, at særbehandling kan kritiseres politisk selvom den er juridisk legitim. Det samme gælder spørgsmålet om afskaffelse af statsstøtte til modersmålsundervisning, som ifølge jurist ved Institut for Menneskerettigheder Eva Ersbøl ikke udgør et juridisk men et politisk problem (Kaare et al. 2008a). Men diskussionen kan tages politisk på forskellige måder. En politisk diskussion kan handle om, hvorvidt og hvordan særbehandlingsformer kan opfattes som diskriminerende, selvom de ikke nødvendigvis er det i juridisk forstand. Jf. ovenstående kan man diskutere, hvad det er, der er diskriminerende ved særbehandling, og hvorfor det er forkert – f.eks. kan det diskuteres, om særbehandling er skadeligt for de involverede børn og deres familier.

I denne forbindelse er det vigtigt hvad der karakteriserer den politiske debat. I diskussionen af sprogliggørelse pegede jeg på, at spørgsmål om etniske minoriteter tendentielt flyttes hinsides et politisk debatniveau, hvor der opstår to dikotomiske positioner, der ikke kan tale sammen, og hvor ikke mindst den kritiske position forekommer at have en selvreferentiel tilgang, der bl.a. ses ved, at den omtaler, at den repræsenterer 'den faglige tilgang'. En afklaring af begreber om diskrimination til brug i en politisk frem for en juridisk sammenhæng kan bidrage til, at debatten i højere grad kan tages politisk, dvs. tage form af en offentlig proces, hvor sager afvejes i forhold til hinanden (Buzan, Wæver & de Wilde 1998: 23ff) og i mindre grad havne i en dikotomi hinsides et politisk niveau.

### **To faldgruber i en politisk debat om diskrimination**

De to positioner i debatten om etniske minoritetsbørn forekommer også at være modsatrettede på en anden måde, idet de kan forbindes med to politiske farer, der kan hindre at diskrimination ses som et anliggende for alle (Lippert-Rasmussen 2007b). Den ene fare består i den holdning, at diskrimination er neutralt eller ligefrem positivt, hvis bare diskriminationen tjener et større formål som f.eks. at hindre opløsning af nationalstaten. Den anden fare består i en tilbøjelighed til at forsimple diskrimination som et entydigt forhold mellem ofre og undertrykkere. Således mener jeg, at den legitimerende position risikerer at medvirke til en ”omvurdering af diskriminationsfænomenet, hvor diskrimination går hen og bliver betragtet som et moralsk set



neutralt fænomen eller ligefrem som noget, der er en god ting” (ibid.: 32). Her kunne fortalere for særbehandling være et eksempel. Hvis der et øjeblik ses bort fra spredningspolitikens juridiske legitimitet er det påfaldende, at fratagelse af frit skolevalg på sin vis ses som diskrimination men samtidig vurderes som positivt, da det tjener et større formål.

Den kritiske position risikerer omvendt at se verden som ”på simpel vis opdelt i de, som diskriminerer, og ofrene for diskrimination” (ibid.) og på den måde at bidrage til et måske ’politisk korrekt’ men også unuanceret billede af diskrimination. I en sådan politisk kamp mod diskrimination kan nuancer gå tabt f.eks. ved, at der ikke er opmærksomhed på eksistensen af evt. ’modsatrettet diskrimination’, dvs. at medlemmer af et undertrykt mindretal kan diskriminere imod medlemmer af det undertrykkende flertal. Her er den politiske fare, at diskrimination fremstår som det jeg vil kalde et sort/hvidt<sup>82</sup> dikotomisk billede af hhv. ofre og undertrykkere – hvilket desværre samtidig er et billede af diskrimination, som færre vil kunne dele (ibid.). Begge farer bør således undgås, idet de hver især kan medføre, at opmærksomheden på væsentlige former for diskrimination som moralsk set stærkt problematisk og derfor kritisabel forskelsbehandling mindskes.

### **Modersmålsundervisning og frit skolevalg**

Spørgsmålet om modersmålsundervisning har ikke mindst siden afskaffelsen af den statslige forpligtelse til at udbyde modersmålsundervisning til børn fra andre lande end EU- og EØS-lande samt Grønland og Færøerne i 2002 fyldt meget i kritik af etniske minoritetsbørns vilkår i folkeskolen og dermed i den kritiske kontekst for indførelse og legitimering af heldagsskoler og spredning. Denne politiske beslutning er ofte blevet benævnt diskrimination (jf. f.eks. Horst 2011). Diskussionen om modersmålsundervisning, hvor jeg i øvrigt ikke vil gå nærmere ind i den sprogfaglige del, er af særlig relevans for spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer, idet den manglende statsstøtte til modersmålsundervisning til børn fra ’tredjelande’

---

<sup>82</sup> ’Sort/hvid’ kan dels forstås i overført betydning som et dikotomisk eller endog antagonistisk forhold mellem to positioner og dels i en racialiseret betydning jf. ovenstående omtale af kritik af racisme. Hvad angår diskrimination af etniske minoriteter, kan en forsimplet opdeling i ’ofre’ og ’undertrykkere’ vise sig ved, at disse kategorier forekommer sammenfaldende med ’sorte’ og ’hvide’ befolkningsgrupper – noget jeg mener, man med fordel kan være opmærksom på i forbindelse med forskning i ’hvidhed’. Jf. f.eks. Zuberi & Bonilla-Silva (red.) (2008): *White Logic, White Methods. Racism and Methodology*.

fremstår som mere diskriminerende end særbehandlingsformer som heldagsskoler og spredning:

Vi tøver ikke med at udnævne lovparagraffen om undervisning i modersmål (§ 5 stk. 7) til at være den mest diskriminerende lovparagraf i den samlede folkeskolelov. Det er den, fordi den tilbyder nogle tosprogede elever gratis undervisning på statens vegne, mens andre elever i bedste fald selv skal betale for den samme ydelse. I bedste fald skriver vi, fordi det i langt de fleste kommuner har vist sig, at kommunerne ikke vil oprette hold i modersmålsundervisning, når de ikke er forpligtet til det. (Kristjánsdóttir & Timm 2007: 143f)

I dele af kritikken af etniske minoritetsbørns vilkår synes der altså at være en tilbøjelighed til at mene, at manglende statsstøtte til modersmålsundervisning er udtryk for mere graverende diskrimination, end det er at fratage etniske minoritetsbørn retten til frit skolevalg på baggrund af sprogtest. Hvorfor? Det forekommer at afskaffelsen af modersmålsundervisning opfattes som diskrimination og dermed moralsk forkert, både fordi lovændringen ses som udtryk for disrespekt over for etniske minoriteter (som nævnt tidligere mener kritikere, at manglende statsstøtte til modersmålsundervisning er udtryk for en nedvurdering af etniske minoriteter, og at majoriteten dermed fremstilles som 'bedre' qua det danske sprogs dominans), og fordi ændringen ses som skadelig, idet kritikere mener, at det er skadeligt for børn ikke at tale deres modersmål pga. den tætte og ubrydelige forbindelse mellem sprog og 'barn'.

Det er påfaldende i denne sammenhæng, hvorfor fratagelsen af frit skolevalg ses som mindre diskriminerende. At nægte mennesker retten til frit skolevalg kan også ses som udtryk for disrespekt (idet det at fratage nogen en ret kan forstås som udtryk for, at disse mennesker tilskrives mindre moralsk værdi). Ligeledes kan fratagelsen af frit skolevalg samt den deraf følgende skoleplacering ses som skadelig, idet tvangsspredning kan antages at påvirke og skade de involverede børn og familiers livskvalitet på en række områder, som jeg har været inde på i analyserne i denne afhandling.

Et centralt argument for modersmålsundervisning er, at kundskaber på modersmålet er afgørende for indlæring af et andetsprog. Den sprogvidenskabelige diskussion vil jeg dog ikke gå nærmere ind i her. Derimod vil jeg se på, hvordan den manglende ret til statsstøttet modersmålsundervisning kan opfattes som mere diskriminerende end den manglende ret til frit skolevalg ud fra et andet perspektiv,

der handler om forholdet mellem partikulære og universelle eller almene værdier. Forskellen mellem disse er dog ikke selvindlysende. I ét perspektiv kan modersmålsundervisning ses som en særrettighed, dvs. som en partikulær aktivitet, der ikke angår befolkningen som helhed men udelukkende sproglige minoritetsgrupper. Imidlertid kan modersmålsundervisning også ses som en almen ret. Ifølge fortalere for statsstøttet modersmålsundervisning er det således diskriminerende over for de mange sproglige minoriteter, der er repræsenteret i folkeskolen, at dansk opretholdes som det absolutte hovedsprog i skolen. På den måde får majoriteten netop undervisning på modersmålet modsat minoriteterne og gives dermed et stort forspring.

Spørgsmålet om, hvorvidt modersmålsundervisning er en almen ret, afhænger bl.a. af, hvilken holdning der indtages i en debat om multikulturalisme. fortalere for 'liberal tolerance' (Mouritsen 2003) vil således mene, at undervisning i minoritetsmodersmål er en privat sag, der skal tolereres og evt. understøttes af lokale myndigheder der ønsker at prioritere det, men ikke aktivt understøttes af staten.<sup>83</sup> Uddannelse vil i dette perspektiv ofte ses som en almen ret, mens det ikke nødvendigvis betyder, at det er en almen ret, at den skal foregå på et bestemt sprog. Derimod må fortalere for modersmålsundervisning, der mener, at dette er en almen ret på linje med, at majoriteten også modtager undervisning på sit modersmål, placeres i en mere stærk multikulturalistisk position, alt afhængig af, hvordan de mener, at modersmålsundervisningen skal finde sted, herunder om den skal være frivillig for de etniske minoritetsbørn.

Retten til frit skolevalg og retten til at bestemme over sine børns fritid har indtil 2005 været almene rettigheder for alle forældre, der har børn i den almene folkeskole uanset etnisk, sproglig eller national baggrund. Det er vanskeligt at afgøre endeligt, og ligger uden for dette projekts rammer, hvorvidt f.eks. fratagelse af retten til frit skolevalg er mindre indgribende, mindre skadeligt eller mindre disrespektfuldt end fratagelse af ret til statsstøttet modersmålsundervisning. Det kan som nævnt bl.a. afhænge af, hvor man placerer sig teoretisk eller politisk i forhold til multikulturalisme samt af viden om empiriske forhold såsom de involverede børns

---

<sup>83</sup> At der kan vælges et privat alternativ gælder både børn, der ønsker modersmålsundervisning, og børn, der er frataget det frie skolevalg og skal skoleplaceres, idet sidstnævnte principielt har mulighed for at vælge en privatskole. Man kan dog diskutere, om det at være nødt til at vælge privatskole for at undgå skoleplacering er en mere vidtgående løsning end at være nødt til at opsøge privat modersmålsundervisning eller betale for den, i stedet for at den udbydes offentligt og gratis.

trivsel, skoleresultater mm. Det interessante her er, at de rettigheder, der krænkes af særbehandling i form af spredning og heldagsskoler, ses som 'mindre almene' eller mindre vigtige af både en kritisk position, herunder fortalere for modersmålsundervisning, og af en legitimerende position. Mens den kritiske position finder særbehandling som f.eks. spredning kritisabelt, finder den det dog mindre diskriminerende end afskaffelsen af statsstøtte til modersmålsundervisning. Samtidig finder den legitimerende position særbehandling i form af f.eks. spredning legitimt, idet formålet: bedre sprogkundskaber i dansk, legitimerer midlet.

Begge positioners standpunkter kan forklares ud fra tendensen til sprogliggørelse. For begge synes sproget at være det vigtigste karakteristikum og den vigtigste udfordring ved etniske minoritetsbørn. Ifølge den kritiske position er sprog og barn ubrydeligt forbundne, og modersmålet ses som afgørende for både det enkelte barns identitet og for udviklingen af dets andetsprog. Ifølge den legitimerende position er det vigtigste, at etniske minoritetsbørn lærer dansk, og dette mål legitimerer både afskaffelsen af modersmålsundervisning (ud fra en holdning om, at det ikke er bevist, at denne gavner andetsprogsindlæringen) og særbehandling i form af spredning og heldagsskoler, hvor det sproglige formål ses som vigtigere end rettigheder, der angår den øvrige befolkning. For begge positioner synes sprog i form af hhv. 'retten til modersmålet' og 'pligten til dansk som andetsprog' altså at blive sat højere end almene rettigheder som frit skolevalg samt børns og forældres ret til selvbestemmelse over børns fritidsliv. Dette kan ses i lyset af de to farer eller faldgruber i en politisk diskussion om diskrimination, jeg var inde på i sidste afsnit. Med andre ord kan akilleshælen for en kritisk position være en tilbøjelighed til et forsimplende blik på diskrimination og dermed vanskeligheder ved at skelne mellem forskellige former for diskrimination, og ikke mindst grader af uretfærdighed. Omvendt kan akilleshælen for en legitimerende position være en tilbøjelighed til at se diskrimination som acceptabel blot den tjener et større formål som f.eks. sprogindlæring, hvorved det moralsk kritisable ved diskrimination nedtones.

### **Børns rettigheder og børns perspektiv**

De nævnte positioner fokuserer på, hvad der er det særlige ved en gruppe børn – primært sproget og sekundært 'kulturelle' træk. Det kan få den konsekvens, at almene rettigheder træder i baggrunden som mindre vigtige, selvom det sker forskelligt for de to positioner, idet der er forskel på, hvad det er, der ses som vigtigere. Dette betyder

ikke, at f.eks. en diskussion om det særlige ved etniske minoritetsbørn eller om at være for eller imod multikulturalisme ikke er vigtig; jeg ønsker blot at lægge op til at være opmærksom på og tage stilling til, hvorvidt en sådan diskussion kommer til at udelukke eller nedtone spørgsmål om almene rettigheder.

Mens den kritiske position fokuserer på, hvordan etniske minoritetsbørn er præget af deres baggrund og har behov for, at denne anerkendes sprogligt og kulturelt, står den legitimerende position for, at det er legitimt at særbehandle etniske minoritetsbørn, fordi de har specifikke problemer, særligt i henhold til sprog. Begge positioner lægger dermed relativt stor vægt på etniske eller tosprogede karakteristika ved etniske minoritetsbørn. Ved at fremhæve det særlige ved etniske minoritetsbørn, uanset om dette særlige ses som ressource eller problem, risikerer en kritisk position at fokusere for meget på det særligt 'etniske', mens en legitimerende position risikerer at fokusere for lidt på rettigheder.

Et alternativt perspektiv kan derfor være at fokusere mere på børns almene rettigheder (Wall 2008). En sådan vinkel på særbehandling af etniske minoritetsbørn kunne dermed indebære et fokus på børns rettigheder som alternativ eller supplement til at se på deres rettigheder som specifikt etniske minoritetsbørn eller tosprogede børn. Her kunne det f.eks. være relevant at inddrage FN's Børnekonvention,<sup>84</sup> hvorimod et mere 'etnisk' fokus snarere ville inddrage FN's Konvention om afskaffelse af alle former for racediskrimination. På samme måde kunne det være interessant, hvis spørgsmål om spredning og heldagsskoler blev taget op i Børnerådet som supplement til at tage sådanne spørgsmål op i Ligebehandlingsnævnet. Forskningsmæssigt kunne et sådant perspektiv indebære at undersøge særbehandlede børns oplevelser herunder af egne muligheder for deltagelse og indflydelse (Åkerström et al. 2010 er et eksempel på forskning i unge menneskers oplevelse af deltagelse, som inddrager unge mennesker som medforskere. Jf. også Åkerström & Brunnberg 2010).

Endvidere kan en alternativ vinkel på særbehandling indebære at fokusere på eksistentielle og relationelle sider af børns liv frem for på børns kulturelle og/eller sproglige karakteristika. Dette er ikke ensbetydende med, at kulturelle og sproglige

---

<sup>84</sup> Horst (2003: 79) taler for bredere fortolkningsramme for spørgsmål om statsstøtte til modersmålsundervisning og henviser til Børnekonventionens artikel 30 om bl.a., at børn fra mindretals- og etniske grupper ikke skal nægtes retten til at tale eget sprog. Som det fremgår, tænker jeg dog ikke særligt på børns rettigheder som etniske minoritetsbørn; jeg tænker derimod f.eks. på artikel 12 om barnets ret til at udtrykke sine synspunkter om forhold, der vedrører barnet; herunder behandling ved forvaltningsmyndighed af sager, der vedrører barnet.

aspekter ikke kan have betydning, men at disse ikke går forud for det eksistentielle og det relationelle (Jensen 2006: 49). En sådan vinkel på særbehandlingsformer lægger op til, at det primære fokus hverken ville være på børns faglige præstationer eller på deres etniske baggrund (spørgsmål, der som vist er centrale for både legitimering og kritik af særbehandling) men snarere på, hvordan børns relationer og livskvalitet i øvrigt påvirkes af skoleplacering eller af forlænget skoledag på en heldagsskole. Eksempelvis kunne studier af 'levet liv': dvs. 'fokus på erfaringer med hverdagsliv som det former sig i skolen for børn' (Kofoed 2010 et al.: 25; Kofoed 2004; Staunæs 2004) belyse vilkår og muligheder for børn på modtagerskoler og heldagsskoler.

Tilgange som de her nævnte vil være velegnede til at belyse børns livskvalitet i bred forstand og vil derved lægge op til en mulig vurdering af eventuelle skadevirkninger af spredning og heldagsskoler, som de ekspliciterede og nyskabende særbehandlingsformer de er. Et perspektiv på livskvalitet og skade kan supplere de nuværende kritiske antagelser om, at etniske minoritetsbørn generelt bliver diskrimineret i pædagogisk praksis, ved at kunne belyse, hvorvidt de nye ekspliciterede særformer gør en forskel til det værre og dermed, hvorvidt de er udtryk for nye, anderledes og evt. mere graverende former for diskrimination, end hvad der hidtil har været tilfældet. Samtidig vil et sådant perspektiv med fordel kunne supplere de nuværende legitimeringer af særbehandling, der i høj grad er præstationsfokuserede og fremtidsorienterede, ved at orientere sig imod børns liv, oplevelser og erfaringer, som de finder sted i nutiden.

### **Særbehandlingsformer som radikale udtryk for aktuelle tendenser**

I afhandlingen har jeg været inspireret af den tese, at det pædagogiske område kan ses som privilegeret indgang til at fatte og diagnosticere nye tendenser i samtiden. Jeg har bygget oven på denne tese med antagelsen om, at studier af etniske minoritetsbørn og i særlig grad ekspliciteret særbehandling af disse kan fungere som en privilegeret indgang til at studere aktuelle pædagogiske tendenser og dermed også mere overordnede samfundsmæssige tendenser. Samtidig mener jeg, at denne tilgang også kan give nye bud på, hvordan det er blevet muligt legitimt at indføre og opretholde spredning og heldagsskoler som særbehandlingsformer og dermed bidrage til forståelsen af aktuelle former for særbehandling af etniske minoritetsbørn.

Jeg har i afhandlingens første del givet bud på, hvordan særbehandling er begrundet (jf. første forskningsspørgsmål), og hvordan den er konstitueret som

særbehandling (jf. andet forskningsspørgsmål). De analyser, der kom ud af disse to greb viser tilsammen et skisma. På den ene side er begge særbehandlingsformer komplekst begrundet, idet der henvises til mange forskellige problematiseringer af den nuværende situation og ligeledes til forskellige fremskrivninger af ønskede fremtidige tilstande som målsætninger for særbehandling. Dette ses f.eks. ved, at den snævre juridiske og sproglige legitimering af spredningspolitikken finder sted i en bred kontekst af henvisninger til integrationsmæssige problematikker. På den anden side viser analyserne af, hvad der konstituerer heldagsskoler og spredning som særbehandling, at disse politikker kan gøre forskel i etniske minoritetsbørns liv på mange måder. På baggrund af nye kategoriseringer og fratagelse af almene rettigheder griber særbehandlingspolitikkerne ind i børn og familiers tid, steder og vilkår for at tage ansvar. Dermed viser analyserne, hvordan der er et yderst komplekst forhold mellem legitimering (begrundelser) og særbehandling (de måder hvorpå der gribes ind i børns og familiers liv og dermed gøres forskel). Med andre ord er der intet entydigt svar på, hvordan disse særbehandlingsformer kan ses som legitime.

I afhandlingens anden del bruger jeg tesen om særbehandling af etniske minoritetsbørn som udtryk for aktuelle tendenser som indgang til at forstå, hvorfor ekspliciteret særbehandling officielt er blevet legitim og opretholdes som sådan. Et bud er, at særbehandlingsformers legitimitet hænger sammen med en tendens til diskrimination, der er motiveret af nationalistiske, monokulturalistiske og racistiske holdninger. Et andet bud er, at særbehandlingsformer kan ses i sammenhæng med en tendens til lokale og tendentielt permanente undtagelser, der er kendetegnet ved ubestemmelighed mellem inklusion og eksklusion samt med tendenser i retning af social undtagelsestilstand og national konkurrencestat. F.eks. kan heldagsskoler og spredning af etniske minoritetsbørn ses som radikale udtryk for tendenser til fokus på færdigheder og sammenhængs- og konkurrencekraft, der præger folkeskolen i særdeleshed og samfundet i almindelighed.

Et yderligere bud på en tendens, der kan forbindes med særbehandlingsformer, er den sprogliggørelse, som jeg mener præger det sprogfokus, der aktuelt fra flere sider lægges på kategorien etniske minoritetsbørn. Sprogliggørelse er således et bud på, hvordan aktuelt konfliktuerende positioner afspejler de samme tilbøjeligheder til at karakterisere etniske minoritetsbørn ud fra deres sprog. Begge positioner italesætter sprogbaseerede trusler mod etniske minoritetsbørns skolepræstationer og ønsker deraf følgende undtagelser. Imidlertid er særligt den ene position nemlig

' fortalere for sprog som problem' lykkedes med succesfuld sprogliggørelse, hvilket særbehandlingsformerne heldagsskoler og spredning netop er eksempler på. Begrebet om national konkurrencestat kan pege på hvorfor. Således harmonerer visioner om multikulturalisme og minoritetssprog som ressource dårligt med det nationale islæt i konkurrencestaten – et aspekt som vanskeligt kan undværes i legitimering af aktuel politik set i lyset af italesættelsen af det nationalt særegne som innovativt, globaliseringsaffirmativt og konkurrencedygtigt.

Heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest indebærer en eksplicitering af særbehandling af etniske minoritetsbørn og en fratagelse af rettigheder, som ikke tidligere har været mulig. Afhandlingens perspektiv på disse særbehandlingsformer som udtryk for en generel tendens til at fokusere på pligter frem for rettigheder og til at sætte kollektivets overlevelse før individuelle rettigheder udgør et nyt bud på, hvordan de kan forstås og kritiseres.



## Bibliografi

- Aalborg Kommune (2009). *Serviceeftersyn. Det tosprogede område*. Aalborg: Skole- og Kulturforvaltningen.
- Agamben, G. (2009). *Undtagelsestilstand*. Århus: Forlaget Philosophia.
- Allerslev, P. & Hougaard, J. (2009). *Krav om ny model for spredning af børn*. Pressemeddelelse København Kommune.
- Allerup, P., Hetmar, V., Ringsmose, C. & Torre, A. (2008). *Klasseeffekt på baggrund af PISA København/2007*. København: Københavns Kommune LEKS Læring og Evaluering i Københavnske Skoler.
- Alsinger, P. (2010, 12.10.2010). S: Heldagsskolen skal ikke kun være for tosprogede. *Folkeskolen*.
- Ambrosius, T. (2009, 25.06.2009). Turbodansk til Hassan, *Metroxpress*.
- Andersen, M.-L. & Hvid, J. (2009, 29.01.2009). Spredning af tosprogede – virker det?, *Jyllands-Posten*.
- Andersen, S. C. & Thomsen, M. K. (2011). Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools. *Scandinavian Political Studies* 34 (1), 27-51.
- Anderson, B. (2001). *Forestillede fællesskaber*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bak, I. (2006). *Det siger den ændrede folkeskolelov – 2006*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Barkholt, B. (2008). *Rødt kort til leg*. Landsforeningen for Socialpædagoger. København.
- Bauman, Z. (1999). *Globalisering: de menneskelige konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Beck, U. (1997 (1986)). *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog. BEK nr 31 af 20/01/2006.
- Beknes, H. (2006). Mere end bare pasning. *Uddannelse 2*.
- Berg, M. (2010, 27.08.2010). Sådan bruges ressourcesyn på Kragelundskolen. ([www.tosprogstaskforce.dk](http://www.tosprogstaskforce.dk)).

- Boltanski, L. (2011 (2008)). Institutionerne og den sociale kritik. En pragmatisk tilgang til domination. I L. Held (red.), *Luc Boltanski. Pragmatisk sociologi: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag, 260-292.
- Boltanski, L. (2011 (2008)). Kritisk sociologi og kritikens sociologi. I L. Held (red.), *Luc Boltanski. Pragmatisk sociologi: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag, 68-98.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2011 (1999)). Den kritiske evnes sociologi. I L. Held (red.), *Luc Boltanski. Pragmatisk sociologi: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag, 41-67.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009 (2008)). *InterView. Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. (2003). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I J. Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag, 457-494.
- Brøndum & Fliess (2009). *Evaluering af magnet- og heldagsskolerne i Århus Kommune*.
- Brøndum & Fliess (2010a). *Evaluering af model for henvisning af skolebegyndere med dansk som andetsprog. Baggrundsrapport*.
- Brøndum & Fliess (2010b). *Evaluering af Århus Kommunes model for henvisning af skolebegyndere med dansk som andetsprog*.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUPL (2010). *GRÅZONEBØRN. Undersøgelse af vilkårene i de almene daginstitutioner om arbejdet med børn og unge, der har særlige behov*. København: Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.
- Buzan, B., Wæver, O. & de Wilde, J. (1998). *Security. A new framework for analysis*. Boulder: Lynne Rienne Publishers.
- Carstensen, T.A. (2006). Byrum og ruter – på tur med børn i fire danske kvarterer. I K. Rasmussen (red.), *Børns steder. Om børns egne steder og steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene, 70-88.
- Christensen, S. (2006). Danskhed i verdensklasse. *Kritik* 182, 80-94.
- Christensen, S. (2009). Mellem tillid og mistillid – danskhed som konkurrencestrategisk ressource. *Turbulens* (maj), 70-74.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Tosprogede børns modersmål. Hvad er vigtigt i deres uddannelse? *Sprogforum* 19 (7), 16-21.
- Dahlstedt, M. (2007). Fostran till svenskhet? *Nordiske udkast* 35 (2), 16-39.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental Governmentality: Involving 'Immigrant Parents' in Swedish Schools. *British Journal of Sociology of Education* 30 (2), 193-205.
- Egelund, N. & Tranæs, T. (red.). (2007). *PISA Etnisk 2005. Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Egelund, N., Nielsen, C.P. & Rangvid, B.S. (2011). *PISA Etnisk 2009. Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. København: Anvendt Kommunal Forskning.
- Elstrup, M. (2012, 24.04.2012). Tosprogede børn dumper i dansk, *Jyllands-Posten*.
- Esbjerg Kommune (2009). *Ansøgning om dispensation fra Folkeskolelovens § 16. stk. 3 om elevernes daglige undervisningstid*. Esbjerg.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1996 (1991)). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gilliam, L. (2008). Svinekød, shorts og ballade. Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen. *Tidsskrift for Islamforskning* 3, 44-65.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2003). Skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalificere deres forskelle? – kompensatorisk eller multikulturel pædagogik. I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag, 199-216.
- Gitz-Johansen, T. (2006a). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Gitz-Johansen, T. (2006b). Minoriteter i Danmark. I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 75-97.

- Gitz-Johansen, T. (2009). Pædagogik i flerkulturelle sammenhænge – mere end bare sprog. *Sproglæreren* (2), 16-19.
- Gulløv, Eva (2004): Institutionslogikker som forskningsobjekt. I U.A. Madsen (red.): *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag, 53-75.
- Gulløv, E. (2006). Pasningens paradokser. En diskussion af daginstitutionen som sted. I K. Rasmussen (red.), *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene, 47-60.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Haarder, B. (2005, 06.05.2015). [svar til] *Folketingets Uddannelsesudvalg*. København.
- Haarder, B. & Pind, S. (2011, 24.03.2011). Vi ønsker demokratisk assimilation, Kommentar, *Politiken*.
- Hammershøj, L.G. (2003). *Selvdannelse og socialitet. Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hammershøj, L.G. (2008). Samtidsdiagnose som kritik. *Dansk Sociologi* 19 (4), 33-47.
- Hammershøj, L.G., Møller, V., Nielsen, L. & Sverre, R. (2004). *Programbeskrivelse for Forskningsprogrammet Socialanalytisk Samtidsdiagnose*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- Hansen, S.P. & Kristensen, J.E. (2006). *Socialanalytisk samtidsdiagnostik – baggrund, ansatser, mellemværender og udeståender*. Arbejdsrapporter fra Forskningsprogrammet i Socialanalytisk Samtidsdiagnose. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- Hardis, A. (2002, 01.03.2002). Selvfølgelig er det diskrimination. Interview med Bertel Haarder, *Weekendavisen*.
- Hermann, S. (2003). Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål – det sociale som investeringsobjekt. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (4), 48-64.
- Hermann, S. & Kristensen, J.E. (2004). Kompetenceudvikling – psykologisk inderliggørelse på dåseform? *Psyke & logos* 25 (2), 494-515.
- Holm, L. (2008). Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ. Anden statusrapport 2007-2008: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

- Holm, L. (2009). Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ. Tredje statusrapport 2008-2009: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holm, L. & Valentin, K. (2007). Heldagsskolen som uddannelsespolitisk initiativ. Første statusrapport 2006-2007: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holmen, A. (2006). Pædagogisk praksis. I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 204-234.
- Holmen, A. & Horst, C. (2005). *Kommentarer til "Forslag til Lov om ændring af lov om Folkeskolen (Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen"*. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Horst, C. (2003). Retten til modersmålet. I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag, 53-84.
- Horst, C. (2006). Racisme og ligestilling. I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 98-130.
- Horst, C. (2011). Grænser for ligebehandling. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 301-439.
- Horst, C. (red.). (2003). *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag.
- Hultqvist, K. (2004). "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I J. Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag, 159-189.
- Hustvedt, S. (2010). *Kvinden der rystede eller Historien om mine nerver*. København: Forlaget Per Kofod.
- Hvenekilde, A. et al. (1996). Språktilegnelse og tospråklighed. I K. Hyltenstam, O. Brox, T.E. Engen & A. Hvenekilde (red.), *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Høje-Taastrup Kommune (2006). *Ansøgning om dispensation fra Folkeskolelovens §16. stk 3 om elevernes daglige undervisningstid*. Taastrup.

- Høje-Taastrup Kommune (2008). *Ansøgning om forlængelse af dispensation fra Folkeskolelovens § 16. stk. 3*. Taastrup.
- Innovationsrådet (2005). *Årsrapport 2005. Innovative Danmark*. København: Huset Mandag Morgen.
- International konvention om afskaffelse af alle former for racediskrimination (BKI nr. 55 af 04/08/1972).
- Ishøj Kommune (2008). *Ansøgning om dispensation for Folkeskolelovens § 16 stk. 3*. Ishøj.
- Jacobsen, G.H. (2008). *Welfare, Responsibility, and Equality*. Upubliceret arbejdspapir. Nordisk Sommeruniversitet.
- Jensen, H. (2006). Respektfulde relationer. I N. Egelund, H. Jensen & E. Sigsgaard (red.), *Uro og disciplin i skolen*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 31-60.
- Jespersen, K. (2003). *Til støtte for Fatima. Indvandrernes omstilling til Danmark*. København: People's Press.
- Jespersen, K. & Pittelkow, R. (2005). *De lykkelige danskere. En bog om sammenhængskraft*. København: Gyldendal.
- Johansen, M. (2009, 08.05.2009). Der er brug for handling mener en skoleleder, *JP Århus*.
- Johansen, P. (2009). *Intet talfusk: forsker misforstår god århushistorie*. Århus Kommune.
- Kampmann, J. (2003). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær. I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag, 111-126.
- Kampmann, J. (2006). Børn, rum og rummelighed. I K. Rasmussen (red.), *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene, 106-120.
- Katlev, J. (2000). *Politikens Etymologisk Ordbog*. Aalborg: Politikens Forlag.
- Klagekomiteen for Etnisk Ligebehandling (2005). *Afgørelse af 4. februar 2005 (j.nr. 780.3)*.
- Klagekomiteen for Etnisk Ligebehandling (2006). *Afgørelse af 19. september 2006 (j.nr. 780.26)*.
- Knudsen, H. (2008, 17.06.2008). Misforstået. Er ansvarlighed en borgerpligt?, *Politiken*.

- Knudsen, H. (2010). *"Har vi en aftale?" – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Knudsen, K.M. & Ravn, B. (1989). *Kulturcenterundersøgelsen 1. Skolen som lokalt kulturcenter*. København: Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Koch, H. (2009). Om ret og undtagelse. Forord. I G. Agamben: *Undtagelsestilstand*. Århus: Forlaget Philosophia, 7-18.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli: inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J. & Torre, A. (2010). Med spredning som muligt svar - Følgforskning af Københavnermodellen for integration: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (red.) (2009). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kompetencerådet (1998). *Kompetencerådets rapport 1998*. København: Huset Mandag Morgen.
- Korsgaard, O. (1999). *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Krag, H. (1992). Mangfoldighed, magt og marginalitet. I H. Krag & M. Warburg (red.), *Minoriteter. En grundbog. Fjorten synsvinkler på minoritetsstudier*. København: Spektrum, 295-329.
- Krørup, S. (2006). *Systemskiftet. I kulturkampens tegn*. København: Gyldendal.
- Kristensen, J.E. (2001). Viljen til kompetenceudvikling. *Asterisk* 1, 16-17.
- Kristensen, J.E. (2002). Folkeskolen og den demokratiske dannelse i et multikulturelt samfund. *Uddannelse* 8.
- Kristensen, J.E. (2006). Kreativitetens tidsalder? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1), 12-22.
- Kristensen, J.E. (2007). Den gemene sammenhængskraft. I P. Lodberg (red.), *Sammenhængskraften. Replikker til Fogh*. Højbjerg: Forlaget Univers, 16-55.
- Kristensen, J.E. (2008). Krise, kritik og samtidsdiagnostik. *Dansk Sociologi* 19 (4), 5-31.
- Kristjánsdóttir, B. (2003). Viljen til undervisning i tosprogede elevers modersmål. I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag, 85-110.

- Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. København: Institut for pædagogisk antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, B. (2009, 04.03.2009). Talfusk. Århus manipulerer med testresultater, *Analyse, Politiken*.
- Kristjánsdóttir, B. (2011a). Nysprog om tosprøg. Sprogbrug, politik og pædagogik. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 117-220.
- Kristjánsdóttir, B. (2011b). Tosprogs-newspeak i 00'erne. *Folkeskolen*.
- Kristjánsdóttir, B. & Timm, L. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kristjánsdóttir, B. & Timm, L. (2011). *Uhørte stemmer. Sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen*. Århus: Via System.
- Københavns Kommune (2007). *Ansøgning til ministeriet vedr. dispensation fra folkeskolelovens bestemmelser om skoledagens længde og forældrebetaling for fritidstilbud*. København.
- Københavns Kommune (2008). *Ansøgning vedr dispensation fra folkeskolelovens bestemmelser om skoledagens længde og forældrebetaling for fritidstilbud på heldagsskolen i Tingbjerg*. København.
- Københavns Kommune (2009). *Krav om ny model for spredning af børn*. København.
- Københavns Kommune (?). *Heldagsskolen - en udfordrende ramme om børn og unges læring og udvikling*. København.
- Kaare, J., Lauritsen, H. & Olsen, J.V. (2008a, 12.12.2008). Turbo på dansk - dansk - dansk. *Folkeskolen*.
- Kaare, J., Lauritsen, H. & Olsen, J.V. (2008b, 12.12.2008). Vi behandler tosprogede elever som 50'ernes sorte. *Folkeskolen*.
- Kaare, J., Lauritsen, H. & Olsen, J.V. (2008c, 12.12.2008). Étsprogspolitikken er lykkedes - til skade for børnene. *Folkeskolen*.
- L 135 (2005). *Første behandling af lovforslag nr. L 135: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*.
- L 594 (2005). *Lov om ændring af lov om folkeskolen (Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen)*.



- Larsen, J. (2010). *Desegregering: How far – so far? Københavnske modeller, danske debatter og amerikanske studier*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Lauritsen, H. (2009, 30.01.2009). SF-borgmester vil sprede tosprogede. *Folkeskolen*.
- Lemke, H. (2009). *Biopolitik. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lieberkind, J. (2008). Den edukative diskurs – om lysten til at lære mere og viljen til at uddanne videre. I L.M. Andersen et al. (red.), *Folkeskolens filosofi, idealer, tendenser & kritik*. Århus: Forlaget Philosophia, 51-73.
- Ligebehandlingsnævnet (2010). *Ligebehandlingsnævnets afgørelse nr. 70/2010. J.nr. 2500123-09*.
- Lippert-Rasmussen, K. (2004). Sær Behandling? Om Positiv Diskrimination. *Kritik* 157, 45-54.
- Lippert-Rasmussen, K. (2007). Begrundelser for positiv særbehandling. I K. Lippert-Rasmussen & J. Ryberg (red.), *Født og forbliver lige og frie? Om diskrimination og etik*. København: Museum Tusulanums Forlag, 223-246.
- Lippert-Rasmussen, K. (2007). Hvad er diskrimination? I K. Lippert-Rasmussen & J. Ryberg (red.), *Født og forbliver lige og frie? Om diskrimination og etik*. København: Museum Tusulanums Forlag, 11-33.
- Lodberg, P. (red.). (2007). *Sammenhængskraften: replikker til Fogh*. Højbjerg: Forlaget Univers.
- Lov om etnisk ligebehandling (2003).
- Lægaard, S. (2010). Recognition and Toleration: Conflicting approaches to diversity in education?. *Educational Philosophy and Theory* 42 (1), 22-37.
- Mehlsen, C. & Pedersen, P.H. (2010). Drømmen om den perfekte målestok. *Asterisk* 53, 6-9.
- Mejding, J. (red.). (2004). *PISA 2003 – danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moïsi, D. (2009). *The Geopolitics of Emotion*. New York: Doubleday.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, B. (2003). Minoritetskulturer og deres gennemslag i den danske folkeskole. I J. Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag, 394-423.
- Moos, L. (red.). (2007). *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

- Mouritsen, P. (2003). Multikulturalisme og liberalt medborgerskab. *Politica* 35 (2), 174-195.
- Nedergaard, K.H. (2009a). EL klager over diskriminerende sprogtest. Pressemeddelelse. Århus.
- Nedergaard, K.H. (2009b). Klage over sprogtest som værende racediskriminerende.
- Nedergaard, K.H. (2010). EL: Busning af etniske børn er diskrimination. Pressemeddelelse.
- Nielsen, J. (2008, 26.11.2008). S vil tvangsflytte flere skoleelever, *Politiken*.
- Odense Kommune (2006). *Ansøgning om dispensation til forsøg med Heldagsskole*. Odense.
- Olsen, L. (2005). *Det delte Danmark*. København: Gyldendal.
- Olsen, L. (2007, 13.08.2007). Ny skoleform kan bryde den sociale arv. *Ugebrevet a4*.
- Olsen, L. (2009). *Den sociale smeltedigel*. København: Forlaget Sohn.
- Olwig, K.F. (1992). Etnicitet og kulturel identitet. I H. Krag & M. Warburg (red.), *Minoriteter. En grundbog. Fjorten synsvinkler på minoritetsstudier*. København: Spektrum, 60-74.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Peters, J. (2001). Otte intelligenser - én pædagogik. *Børn & Unge* 50.
- Peters, R.L.A. (2011). *Aus Liebe zum eigenen Land: En begrebshistorisk undersøgelse af kulturbegrebet i den konservative revolution og dets genkomst som politisk kampbegreb*. Ph.d.-afhandling, Idéhistorie, Aarhus Universitet.
- Petersen, L.M. (2009). *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- PLS Consult (1998). Undervisningsministeriets integrationsprojekt: hovedrapport. I Uddannelsesstyrelsen (red.). København: Undervisningsministeriet.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktion af pædagogisk identitet. *Nordisk pædagogik* 28 (4), 325-337.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d.-afhandling, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet.

- Rambøll (2011). Evaluering af forsøg med intensive og motiverende læseforløb - turbodansk. København: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Rambøll Management (2007). Evaluering af forældreplæg (SEL § 57a). (2007). Århus: Servicestyrelsen.
- Rangvid, B.S. (2007a). Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies* 44 (7), 1329-1354.
- Rangvid, B.S. (2007b). Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *Education Economics* 15 (3), 293-326.
- Rangvid, B.S. (2010). School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review* 26 (3), 319-335.
- Rasmussen, K. (2004). *Børnene i kvarteret – kvarteret i børnene. Om børns hverdagsliv, steder og ruter*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, K. (red.) (2006). *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Rasmussen, K. (2006). Steder til børn – børns steder. I K. Rasmussen (red.), *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene, 9-29.
- Ravn, K. (2005, 10.11.2005). Egelund: Mange tosprogede i en klasse skader fagligheden. *Folkeskolen*.
- Regeringen (2005a). *Danmark og globaliseringen Debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark*. Albertslund: Schultz Information.
- Regeringen (2005b). Verdens bedste folkeskole - vision og strategi: Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet 18. og 19. august 2005.
- Regeringen (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. Albertslund: Schultz Information.
- Regeringen (2007). *Lige muligheder - styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft*.
- Risager, K. (2003a). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, K. (2003b). Interkulturel forståelse – mellem Skylla og Karybdis. I E. Farr, L. Godiksen, C. Skjoldborg & L.-I. Ærsøe (red.), *Når mennesker mødes – idékatalog til interkulturel undervisning*. København: ICTT/Evam, 6-8.
- Schmidt, L.-H. (1999a). *Diagnosis I. Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

- Schmidt, L.-H. (1999b). *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, L.-H. (2005). *Det socialanalytiske perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Skolestartsudvalget (2006). *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*.
- Slagelse Kommune (2010). *Dispensationsansøgning vedr. heltidsskole på Nørrevangsskolen i Slagelse Kommune*. Slagelse.
- Stanek, H. (2009, 29.01.2009). Cepos: Århus dokumenterer ikke, at tvangsspredning virker. *Folkeskolen*.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag, 49-72.
- Sørensen, A. (2010, 07.02.2010). "Heldagsskoler er nok noget integrationspræget", *Berlingske Tidende*.
- Thomsen, U.S. (2004). Visionære mål - men ingen midler. Interview med Bergthora Kristjánsdóttir. *Ufe-nyt*.
- Thorup, M. (2010). *Permante undtagelser?* Upubliceret arbejdsrapport. CESEM, Københavns Universitet.
- Thorup, M. (2011). Lammet af terror? *Atlas* (www.atlasmag.dk).
- Thorup, M.-L. (2009, 04.11.2009). Delte skoler ind i valgkampen, *Information*.
- Tireli, Ü. (2003). Ligestillingstendenser og muligheder i det pædagogiske felt. I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag, 217-237.
- Trillingsgaard, M.B. (2009). *I integrationens tjeneste. Tvangsspredning af tosprogede i Århus set fra børnehøjde*. Bachelorprojekt. Professionshøjskolen Metropol Socialrådgiveruddannelserne.
- Undervisningsministeriet (2006). *Odense, Århus og Høje Taastrup godkendt til forsøg med heldagsskoler*. København.
- Undervisningsministeriet (2008). *Aftale med partierne bag folkeskoleloven (Venstre, Konservative, Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti) om forsøg med skolestart og heldagsskole mv.*

- Vangkilde, J. (2007, 02.01.2007). Danskerne vil sprede tosprogede elever med tvang, *Politiken*.
- Velfærdscommissionen (2005). Fremtidens velfærd - vores valg. København.
- Vitus, K. (2011). Indledning. I K. Vitus & S.S. Nielsen (red.), *Asylbørn i Danmark – En barndom i undtagelsestilstand*. København: Hans Reitzels Forlag, 11-22.
- Wall, J. (2008). Human Rights in Light of Childhood. *International Journal of Children's Rights* (16), 523-543.
- Ytzen, F. (2008, 27.11.2008). Fejl og fakta, *Politiken*.
- Zeiger, H. (2001). Children's Islands in Space and Time: The Impact of Spatial Differentiation on Children's Ways of Shaping Social Life. I M. du Bois-Reymond, H.H. Krüger & H. Sünker (red.), *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. New York: Peter Lang, 139-159.
- Zuberi, T. & Bonilla-Silva, E. (red.) (2008): *White Logic, White Methods. Racism and Methodology*. Laham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Åkerström, J. et al. (2010) Young peoples' voices on participation in school. ICU, Mälardalen University, Örebro University.
- Åkerström, J. & Brunnberg, E. (2010). *Young People as Partners in Research Experiences from a Research Circle with Adolescent Girls*. Paper presented at the Participatory Action Research and Action Learning, Melbourne.
- Århus Kommune (2005). *Indstilling vedr. anvendelse af "Lov om styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen" (L 594) samt Heldagsskole på tre magnetskoler*.
- Århus Kommune (2006a). *Dispensationsansøgning vedr. heldagsskoler i Århus Kommune*.
- Århus Kommune (2006b, 14.07.2006). Heldagsskole og sprogscreening.
- Århus Kommune (2008). *Heldagsskoler - lokalpolitisk baggrund*.
- Århus Kommune (2009a). *Analyse af L594-henviste elevers sprogscreeningsresultater efter to års skolegang*. Videncenter for Integration.
- Århus Kommune (2009b). *Ansøgning om forlængelse af heldagsskoleforsøg til udgangen af skoleåret 2011/12*. Århus.
- Århus Kommune (2009c). *Spredning giver tosprogede børn gode danskundskaber*.
- Århus Kommune (2009d). *Sprogstøttebetegnelser - før og nu*. Århus Kommune.

Århus Kommune (2010a). *Korrektion af oplysninger i forbindelse med nævnets afgørelse i sag nr. 2500123-09.*

Århus Kommune (2010b). *Ligebehandlingsnævn frikender Århus Kommune.*  
Pressemeddelelse.

Aarhus Kommune (2011). *Flere børn får frit skolevalg.* Pressemeddelelse.

## Resumé

Er det moralsk acceptabelt at placere etniske minoritetsbørn på andre skoler end den lokale skole og derved fratage dem det frie skolevalg på baggrund af en sprogtest? En sådan undren er udgangspunkt for afhandlingen *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Således søger afhandlingen at bidrage til forståelsen af, hvorfor spredning af etniske minoritetsbørn på baggrund af sprogtest og heldagsskoler med etniske minoritetsbørn som målgruppe begge blev muliggjorte i 2005. De to politikker anskues således som ekspliciteret særbehandling, idet etniske minoritetsbørn og deres forældre fratages almene rettigheder til hhv. frit skolevalg og selvbestemmelse over børns tid om eftermiddagen, og dermed som brud med den mere implicite særbehandling som ellers i høj grad præger etniske minoritetsbørns vilkår i folkeskolen.

Afhandlingen anlægger en samtidsdiagnostisk frem for en beskrivende tilgang forstået på den måde, at der med udgangspunkt i heldagsskoler og spredning som konkrete politikformer ses på disse i sammenhæng med samtidige tendenser. Dette sker ud fra en samtidsdiagnostisk tese om studier af pædagogik som privilegeret indgang til studier af samfundsmæssige tendenser. Denne udbygges idet etniske minoritetsbørn og i særlig grad ekspliciteret særbehandling af disse ses som en privilegeret indgang til studier af pædagogiske og dermed samfundsmæssige tendenser.

I afhandlingens første del foretages der ud fra et materiale primært bestående af dokumenter, tillige suppleret med interviews og observationer, en række analyser af, hvordan politikkerne er begrundet, og hvad der konstituerer dem som særbehandling. Først fokuseres der på, hvordan særbehandling på mangfoldige og komplekse måder legitimeres ud fra etniske, kulturelle, sociale og socioøkonomiske begrundelser. Tillige vises der, hvordan den officielle legitimering af spredning på baggrund af sprogtest er præget af et uklart forhold mellem sprog som snæver juridisk begrundelse og integration som et bredere formål. Dernæst vises hvordan de to politikker konstitueres som særbehandling, idet de medfører nye kategorier, ekspliciteringer og struktureringer, og idet de gør en forskel med hensyn til etniske minoritetsbørns og deres forældres tid, steder og ansvar.

I anden del af afhandlingen diskuteres hvorvidt heldagsskoler og spredning på baggrund af sprogtest kan ses som udtryk for aktuelle tendenser. Først en tendens til sprogliggørelse som betyder at sprog italesættes som det vigtigste karakteristikum ved etniske minoritetsbørn og forbindes med trusselsforestillinger og ønsker om undtagelseshandlinger. Dernæst en tendens til lokale, tendentielt permanente undtagelser samt en tendens i retning af social undtagelsestilstand og national konkurrencestat, hvoraf ikke mindst sidstnævnte præger folkeskolen. Endelig diskuteres hvorvidt særbehandling kan ses som diskrimination, dels ud fra eksisterende kritikker af særbehandling som udtryk for en tendens til nationalisme og racisme og dels præsenteres et supplerende perspektiv hertil, nemlig at se diskrimination som forkeret fordi det skader de impliceredes livskvalitet, hvilket kan indebære at se de implicerede som børn og ikke primært som sproglige eller etniske minoritetsbørn. Endelig lægges der i forlængelse af afhandlingens tese op til at se særbehandlingsformerne som udtryk for generelle tendenser der aktuelt præger samfundet.

## Summary

Is it morally acceptable to move ethnic minority children to other schools than their local school on basis of a language test and thereby deprive them free school choice? This questions serves as the point of departure for the dissertation *Equality through differential treatment? All day schools and bussing as explicit differential treatment of ethnic minority children and expression of current tendencies*. The dissertation thus seeks to contribute to the understanding of why bussing of ethnic minority children and all day schools with ethnic minority children as the primary target group both were introduced in Denmark in 2005. These two policies can be viewed as explicit differential treatment, since ethnic minority children and their parents are deprived of general rights respectively to free school choice and influence on children's spare time, and hence as a break with the rather implicit differential treatment that otherwise is characteristic of the Danish *folkeskole*.

The dissertation adopts a diagnostic rather than a descriptive approach and takes the two policies of all day schools and bussing as point of departure for a discussion of their interrelatedness with contemporary tendencies. This is based on the diagnostic assumption that education studies may serve as privileged access to studies of contemporary societal tendencies. This assumption is taken further as studies of ethnic minority children, and differential treatment hereof in particular, are seen as providing privileged access to studying educational and hence societal tendencies.

In the first part of the dissertation different analyses are made on the basis of a material consisting of documents, interviews and observations in order to answer the research questions: on which grounds is the differential treatment legitimated and what constitutes the policies as differential treatment? The first analysis shows how differential treatment in varied and complex ways is legitimated on basis of ethnical, cultural, social, and socioeconomic grounds. Furthermore, it is shown how the official legitimation of bussing based on language tests is characterized by an indistinct relation between language, as the narrow legal argument, and integration as the broader object of the policy. Then it is shown how the two policies are constituted as differential treatment since they produce new categorizations, explicitations and structures and makes a difference in regard to time, places, and responsibility of ethnic minority children and their parents.

In the second part of the dissertation, it is discussed whether all day schools and bussing may be viewed as expression of current tendencies. Firstly a tendency towards language focus by which language is seen as the principal trait of ethnic minority children, and is related to conceived threats and claims of exceptional actions. Secondly a tendency of local, yet permanent exceptions and a tendency toward social state of exception and national competition state. Lastly it is discussed whether differential treatment may be comprehended as discrimination, partly on basis of existing critiques of differential treatment as nationalist and racist, and partly a supplemental perspective is presented namely to see discrimination as harmful, which in turn may imply to see the implicated children as children per se and not primarily as ethnic or linguistic minority children.