Roskilde University

Minoritetsbarnet i den danske folkeskole

En kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole

Iram, Khawaja

Published in:
Psyke & Logos

Publication date:
2001

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Iram, K. (2001). Minoritetsbarnet i den danske folkeskole: En kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole. *Psyke & Logos*, *22*(1), 244-272.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 26. Apr. 2024

Psyke & Logos, 2001, *22,* 244-272

MINORITETSBARNET I DEN DANSKE FOLKESKOLE
– en kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole[1]

Iram Khawaja

Der præsenteres en kvalitativ undersøgelse af minoritetsdrenges oplevelse af deres udviklingsmuligheder og- betingelser i en dansk folkeskole. Analysen tager udgangspunkt i det diskursive fortolkningsrepertoire der eksisterer i skolekonteksten, og dets konkrete manifestation i organiseringen af minoritetselevernes udviklingszoner. Positioneringsbegrebet har i denne sammenhæng vist sig særligt anvendeligt da det omfatter både skolekontekstens positionering af minoritetsdrengen, og minoritetsdrengens positionering af sig selv i skolekonteksten. Undersøgelsen synliggør således de i skolen gældende positioneringstendenser, og afslører væsentlige andetgørelsesmekanismer i forhold til det enkelte minoritetsbarns deltagelse i den danske folkeskole.

I de seneste år har der i høj grad været fokus på minoritetsbørn i folkeskolen, og man har i denne forbindelse særligt fremhævet det stigende antal minoritetselever[2] som problematisk (f.eks. Aabo 1999, Møller 2000, Christiansen & Elkjær 2000). Det eksisterende fokus er altså efter min mening et problemfokus, da det er præget af en tendens til på forhånd at udpege minoritetsbørnenes tilstedeværelse som et problem. Mit formål er at hæve mig udover dette problemfokus, for således at kunne fremstille et mere nuanceret billede af minoritetsbarnet og fremlægge nye perspektiver på hans/hendes deltagelse i den danske folkeskole.

Denne artikel er følgelig rettet imod konkret at undersøge den skolevirkelighed, som minoritetsbarnet deltager i, med henblik på at afdække sko-

---

1 Denne artikel er blevet til på grundlag af en opgave i udviklingspsykologi som blev udarbejdet i efteråret 2000. Jeg vil i denne forbindelse takke Arne Poulsen for hans hjælp med at transformere opgaven til en artikel, Maja Helweg-Jørgensen for opgavevejledning og naturligvis alle undersøgelsesdeltagerne fra Grundtvigskolen.

2 I København pr. 1. November 2000 er der tolv skoler, som har flere end 200 minoritetselever. Otte af disse har mere end 70% minoritetsbørn (Udviklingsplan 2000, s. 4).

Iram Khawaja er stud. psych. ved Københavns Universitet

le/barn-forholdet, og dermed hvordan minoritetsbarnet håndterer de udviklingsmuligheder og -betingelser som eksisterer i folkeskolen. Det har ført til en undersøgelse af en Københavnsk folkeskole og minoritetsdrengene i skolens 6. klasse.

Begrebsdefinitioner

Før jeg går videre, vil jeg for klarhedens skyld gøre rede for de begreber, jeg anvender.

Minoritetsbarn og bindestregsdansker

Det er vanskeligt at finde frem til et passende begreb for den gruppe af børn, jeg tager udgangspunkt i; nemlig børn som er født og opvokset i Danmark, men hvis forældre er emigranter, og dermed er af anden kulturel baggrund. Der eksisterer et virvar af mulige betegnelser, men de udtrykker hver især bestemte underliggende ideologiske og teoretiske perspektiver. Med dette in mente bruger jeg betegnelsen minoritetsbarn, da det indfanger barnets position i et større samfundsmæssigt perspektiv, hvor det opfattes som medlem af en mindre gruppe i samfundet. Hermed sættes der også fokus på barnets her-og-nu situation, i stedet for enten en fremhævelse eller underkendelse af hans/hendes baggrund, som bl.a. gør sig gældende ved begreber som »2. generationsindvandrer« eller »nydansker«. Jeg vil dog fremhæve, at min brug af »minoritetsbarn« ikke er udtryk for en oppositionel forestilling om minoritet i forhold til majoritet.

Begrebet »bindestregsdansker« som antropologen Yvonne Mørck (1998) anvender, er også brugbart, da det ikke, som f.eks. betegnelsen »tokulturel«, synes at indeholde en absolutistisk forståelse af kultur. Betegnelsen fler- eller tosprogede anvendes ikke, da opgavens fokus ikke er centreret om børns sproglige kompetence.

Kultur

Jeg går ikke udfra en essentialistisk og absolutistisk opfattelse af kultur, som noget der er givent og defineret gennem dets indhold. Kultur opfattes i stedet som socialt og historisk konstrueret, hvorfor det skal defineres udfra dets konstruktion (Wetherell & Potter 1992, s. 118). Det kan udtrykkes på følgende måde; *»man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs…«* (Geertz 1973 citeret hos Hatch 1997, s. 218).

Valg af begreber er relateret til mit bevidste fravalg af at beskæftige mig med kulturel identitet. Jeg ønsker nemlig ikke at arbejde udfra en essentialistisk forståelse, hvor barnets situation opfattes i forhold til, hvordan dets indre er konstitueret. Det er, efter min mening, ikke et fair grundlag at undersøge minoritetseleven på, da det synes at være styret af en anta-

gelse om at han/hun er anderledes pga. den måde, hvorpå hans/hendes indre er opbygget. Jeg lægger i stedet vægt på at arbejde udfra et alment udviklingspsykologisk perspektiv, hvor der tages udgangspunkt i den kontekst barnet deltager i, og måden han/hun håndterer kontekstens betingelser.

TEORETISK FORSTÅELSESRAMME

Barn og udvikling

Enhver undersøgelse, der tager udgangspunkt i det udviklingspsykologiske område må, efter min mening, først tage stilling til hvilket barn det undersøger og således eksplicitere den forestilling om barnet, som ligger til grund for éns tilgang (bl.a. Hedegaard 1994, s. 11, Bernth 1988, s. 154). Jeg opfatter barnet som social deltager (Højholt 1996, s. 57), og dermed som aktivt handlende i sine omgivelser (Andenæs 1991, s. 276). Denne opfattelse implicerer en forståelse af barnet som medkonstruktør af sine udviklingsmæssige forhold, og der sættes således fokus på »child-in-context« (Farver 1999, s. 100). Beskrivelsen af barnets kontekst er på denne måde et middel til at forstå dets udvikling (Haavind 1987, s. 13).

Forestillingen om barnet som medkonstruktør gør op med den traditionelle udviklingsforestilling om, at barnet udvikler sig fra en socialt afhængig til helt uafhængig tilstand. I stedet tages der udgangspunkt i, at barnet på den ene side er afhængig af sine sociale omgivelser, men at afhængigheden på den anden side hænger sammen med barnets selvstændige evne til at handle i de kontekster, det deltager i. Udviklingspsykologen Jaan Valsiner (1987) indkapsler dette dobbeltforhold i begrebet »independent dependence« /uafhængig afhængighed (Ibid. s.81), og fremhæver således det fundamentalt gensidige forhold imellem barn og miljø. Barnet menes således at indgå i et interdependent forhold til miljøet, hvor det gennem sin deltagelse er med til at konstruere miljøet, imens miljøet er med til at konstruere det enkelte barn (Wertsch 1991 citeret i Farver 1991, s. 100). Denne tanke er inspireret af socialkonstruktionismen (McLeod 1998, s.152), men kommer også til udtryk hos en del udviklingspsykologiske teoretikere (bl.a. Vygotsky 1978, Rogoff & Wertsch 1984, Valsiner 1987). Udvikling forstås således ikke som værende bundet til barndommen, men menes at fortsætte livet igennem. Barnet ophører ikke med at være medkonstruktør, når det bliver voksen, der er blot tale om, at det der konstrueres, og det der konstrueres fra, er forskelligt.

Det er netop på denne basis, at det har været muligt at udføre en multiteoretisk tilgang, der integrerer perspektiver fra socialpsykologien og udviklingspsykologien.

Kontekst, diskurs og udviklingszoner

Efter at have gjort rede for opfattelsen af barnet som aktiv deltager er det vigtigt at komme ind på, hvad det er barnet deltager i og i forhold til. Det er ikke nok blot at nævne »samfund« eller »miljø«, da de omgivelser barnet interagerer i, kan konceptualiseres på mange forskellige niveauer.

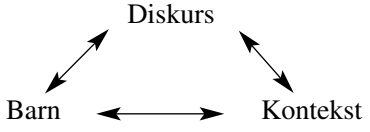
Jeg tager i denne forbindelse udgangspunkt i det niveau, der udgøres af barnets hverdagskontekster (Andenæs 1991, s. 276). Kontekst-begrebet specificerer minoritetsbarnets umiddelbare omgivelser, og i denne forbindelse er jeg inspireret af Ole Dreiers (1994) definition, da han i forhold til sit kritisk psykologiske ståsted indfanger det handlingsmæssige perspektiv, som ligger i forestillingen om barnet som social deltager;

> »*A context of action…is a common set of conditions and the locus for its participants' actions which re-produce and change it…For its participants an action context is characterized by a particular, more or less limited scope of action possibilities«* (Ibid. s. 68).

Kontekster er defineret af forestillinger, holdninger og talemåder, som kommer til udtryk hos de personer, der deltager i konteksten og de fysiske rammer, der kendetegner denne. En børnehavepædagog, som mener at børns udvikling fremmes gennem leg (f.eks. Vygotsky 1978, s. 102), vil således strukturere børnenes omgivelser og dag på en måde, som afspejler dette. Samtidigt reflekterer pædagogens holdning også en bestemt tænkning, som gør sig gældende i et vestligt samfund som Danmark. Det er muligt at indkapsle dette forhold, hvor bagvedliggende men styrende tankemåder indvirker på vores aktuelle kontekst, gennem diskursbegrebet.

Diskurs forstås, i henhold til Michel Foucaults (1982) definition, som generelle samtalemåder/udsagn, som findes i og er skabt af den samfundsmæssige udvikling. Diskurser behandles således som et objekt, som individet selv er med til at skabe, men samtidigt også er underkastet (Lindgren 1996, s. 318).

På denne måde kan man sige at den gensidige relation imellem barn og kontekst går igen i relationen imellem henholdsvis kontekst og diskurs, og barn og diskurs.

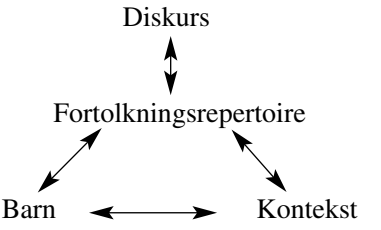


Denne model kan relateres til min undersøgelse; minoritetsbarnet opfattes som deltager i en gensidig relation i forhold til skolekonteksten, imens folkeskolen, minoritetsbarnet, og det interdependente forhold imellem dem

er præget af bredere diskurser. Diskurserne er på den anden side influeret af den sociale virkelighed, som kommer til udtryk i forholdet mellem minoritetsbarn og skolekontekst.

Modellen fremhæver på denne måde, at barn og kontekst er indlejret i en større sociokulturel sammenhæng. Konteksten, og barnets forhold til denne, kan dermed ikke forstås uden at inddrage diskurserne.

Afstanden imellem diskurserne og relationen imellem barnet og hverdagskonteksten kan dog syne for stor, hvorfor det kan være svært at se diskursernes direkte effekt i barnets kontekst (Nissen 1996, s. 218). Foucaults behandling af diskurser tager nemlig udgangspunkt i et abstrakt historisk niveau, som er fjernt fra det konkrete hverdagsliv (Wetherell & Potter 1992, s. 90). Det er således, i forbindelse med mit hverdagsperspektiv vigtigt at flytte de abstrakte diskurser ned på et kontekstuelt niveau. M. Wetherell og J. Potter (1992) foreslår i denne forbindelse brug af begrebet fortolkningsrepertoire, der beskrives som »*broadly discernible clusters of terms, descriptions and figures of speech often assembled around metaphors or vivid images..*« (Ibid. s. 90). Fortolkningsrepertoiret sætter således fokus på brugen af de diskurser, der findes i en bestemt kontekst, dvs. sprogbrugen (Ibid. s. 91). Jeg anvender på denne måde fortolkningsrepertoiret til at angive et tættere forhold mellem minoritetsbarnet og skolekonteksten i forhold til de diskurser, som præger forholdet. Jeg indsnævrer derfor min anvendelse af diskursbegrebet til »diskursivt element« eller »fortolkningsrepertoire«. Modellen ovenfor kan altså udvides på følgende måde:



Selvom jeg hermed angiver en mere direkte relation imellem kontekst og diskurs, kan det være vanskeligt at få greb om, hvad der konkret har betydning i forholdet mellem barn og kontekst. Man kan f.eks. stille spørgsmålet om, hvorvidt et minoritetsbarns afvigende adfærd skyldes normalitets-diskursive elementer, eller omvendt om den afvigende adfærd i sig selv giver anledning til bestemte normalitetsdiskursive tendenser? Der er altså risiko for at udvikle cirkulære argumentationer. Derfor er det vigtigt mere specifikt at vende blikket imod kontekstens handlingsbegrænsninger og – muligheder, og dermed inddrage en mere strukturel indfaldsvinkel, hvor det er muligt at holde de dynamiske, relationelle og gensidige processer mellem barn, kontekst og diskurser op imod noget mere konkret.

Valsiner (1984,1987) er, igennem sin teori om forskellige udviklingszoners organisering af barnets hverdagskontekst, istand til at bidrage med en mere strukturel indfaldsvinkel.

Han opererer med tre distinkte udviklingszoner, »Zone of free movement« (ZFM), »Zone of promoted action« (ZPA) og »Zone of proximal development« (ZPD). Jeg vil kort komme ind på hver af disse zonebegreber, da de mere specifikt definerer den enkeltes kontekst, og derfor anvendes i undersøgelsen.

Valsiner definerer ZFM som: *»The ZFM structures the child's (1) access to different areas in the environment, (2) availability of different objects within an accessible area, and (3) ways of acting with available objects in the accessible area«* (Valsiner 1987, s.97).

ZFM udgør kontekstens fysiske rammer, objekter og handlemæssige begrænsninger, imens ZPA beskrives som*,».. a set of activities, objects, or areas in the environment, in respect of which the child's actions are promoted«* (Ibid. s. 100). ZPA definerer således den aktivitet, der gør sig gældende i en bestemt kontekst. ZPA og ZFM definerer hinanden; ændring af den aktivitet, man forsøger at fremme indenfor kontekstens rammer eller ændring af de fysiske rammer, hvori en aktivitet udføres, fører nemlig oftest til en redefinition af både ZPA og ZFM (Ibid. s.106). Af denne grund benævnes de ZFM/ZPA-komplekset (Ibid. s.101).

Jeg anvender ZFM/ZPA-komplekset til at bestemme minoritetsbarnets aktuelle muligheder og begrænsninger i skolekonteksten.

Den sidste udviklingszone, ZPD er oprindelig blevet formuleret af Vygotsky (1978), som definerer den som;

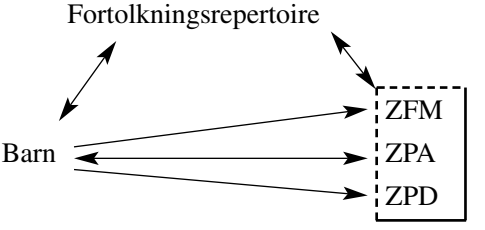
> *»It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.«* (Ibid. s. 86).

ZPD angiver den zone, der er bestemt af, hvad barnet på nuværende tidspunkt kan, samt hvad det har potentiale for at kunne, og peger således fremad mod det, der er muligt. Af samme grund er den også mere vanskelig at anvende empirisk, for det er ikke muligt at bestemme det, der endnu ligger som potentiale (Valsiner 1987, s. 109). Derfor har ZPD ikke så stor en plads i undersøgelsen.

Det er muligt at opnå et integreret billede af, hvad konteksten og den gensidige relation til barnet består, af ved at sammenholde udviklingszonerne med fortolkningsrepertoiret. Der er nemlig efter min mening klar sammenhæng imellem kontekstens indhold af diskursive elementer og udviklingszonernes strukturering af konteksten. Fortolkningsrepertoiret kan således siges at bestemme, hvordan ZFM konkret er struktureret. Valsiner nævner selv, at ZFM er socialt konstrueret da den er baseret på voksnes

tanker om barnet, som grunder i deres indlejring i en bestemt kultur (Valsiner 1984, s. 68). De handlingsbetingelser, som ZFM definerer, er på denne måde præget af de diskurser, der eksisterer i en bestemt kontekst. ZPA kan i forlængelse heraf også siges at være styret af diskursive elementer, da de præger de aktiviteter, som menes at være vigtige at fremme for barnet. I forhold til ZPD indvirker fortolkningsrepertoiret på det enkelte barns og kontekstens opfattelse af, hvad det selv er istand til. Det er vigtigt at være opmærksom på at udviklingszonerne omvendt indvirker på fortolkningsrepertoiret, ved at bestemme betingelserne og mulighederne for brug af repertoiret.

Barnets kontekst består således af diskursive elementer og udviklingszoner[3]. Man kan i denne sammenhæng sige, at jeg viderebygger Valsiners strukturelt-dynamiske perspektiv (Valsiner 1987, s. 94) ved at integrere et dynamisk begreb (diskursivt element) med et strukturelt (udviklingszone). Modellen kan altså yderligere udvides:



Positionering, subjektivering og andetgørelse

Det er nu på tide at rette fokus imod barnets deltagelse i konteksten. For på bedst mulige vis at indfange barnets medkonstruktive deltagelse i forhold til kontekstens udviklingszoner og fortolknings-repertoire, inddrager jeg to sammenhængende begreber; positionering og subjektivering.

Positioneringsbegrebet er hentet fra Dreier (1994) samt Bronwyn Davies og Rom Harré (1990). Dreier anvender begrebet til at betegne et individs bestemte ståsted i en bestemt kontekst (Ibid. s. 67), imens Davies og Harré med mere vægt på det dynamiske aspekt, anvender begrebet til at betegne de positioner, den enkelte indtager i forhold til de eksisterende diskurser i en bestemt kontekst (Burr 1995, s. 140). Positionen skal altså både opfattes som fysisk manifesteret, så som hvordan man i en kontekst placerer sig i rummet, og psykologisk, f.eks. hvordan man forholder sig til sig selv og andre (Harré & van Langenhove 1991, s. 398).

3 Selvom jeg beskriver fortolkningsrepertoire og udviklingszoner som kontekstuelle elementer, så er de defineret af den gensidige barn-kontekst relation. Repertoiret er, hvad det er qua dets interaktion med det enkelte barn og ligeså med hensyn til udviklingszonerne.

Positionering kan således relateres til udviklingszonerne, da barnet positionerer sig i forhold til de muligheder og begrænsninger, som de definerer, og ligeledes til fortolkningsrepertoiret, da barnet i sin positionering trækker på kontekstens diskursive elementer (Davies & Harré 1990, s. 46 og Helweg-Jørgensen 1998, s. 6). Jeg anvender på denne måde positioneringsbegrebet til at indfange barnets aktive deltagelse og orientering i skolekonteksten.

Det er i denne forbindelse væsentligt at være opmærksom på positioneringsbegrebets grundlæggende dobbelthed. Begrebet angiver nemlig både egen evne til at positionere sig på en bestemt måde i en bestemt kontekst, og omvendt hvordan kontekstens indhold af bestemte diskursive elementer kan positionere én (Harré & van Langenhove 1991, s. 395). Der er altså tale om et skisma imellem

1. *»Positioning oneself«* (at positionere sig selv) og 2. *»Taking up positions«* (at blive positioneret) (ibid.). Denne dobbelthed vil følgelig afspejle sig i min brug af begrebet.

Foucault (1982) betegner subjektivering som den historisk diskursive proces, hvorigennem mennesket er blevet gjort til subjekt[4] (s. 208 og Lindgren 1996 s. 326).

»Discourses are practices which form the objects of which they speak« (Foucault 1972, citeret hos Burr 1995, s. 57). Jeg modificerer begrebet en smule, da det befinder sig på et for abstrakt niveau i forhold til mit hverdagsperspektiv. På denne måde anvender jeg subjektiveringsbegrebet til at angive, hvordan det enkelte minoritetsbarn forstår og konstruerer sig selv gennem de diskursive elementer, som findes i skolekonteksten. Heraf følger også en tættere relation imellem positionerings- og subjektiveringsbegrebet, da barnets positionering egentlig kan betragtes som udtryk for dets subjektivering, hvilket kan siges at grunde i, at både positionering og subjektivering finder sted i forhold til kontekstens fortolkningsrepertoire og udviklingszoner. Det er således muligt at sige, at minoritetsbarnet positionerer sig i skolekonteksten i forhold til de muligheder for subjektivering, som fortolkningsrepertoiret gennem struktureringen af udviklingszonerne danner baggrund for.

Et væsentligt begreb som er forbundet med subjektivering er »andetgørelse«[5]. Andetgørelsesbegrebet stammer fra den »foucaultske« tanketradition (Staunæs 1998, s. 14), men jeg bruger det også i forhold til positioneringsbegrebet, pga. den nære tilknytning imellem de to begreber. Andetgørelse betegner således den proces, hvorigennem individet positioneres eller selv positionerer sig som »anden« – dvs. som anderledes (Ibid.).

---

4 Subjekt har dobbeltbetydning; det betyder både individ,men også undersåt,/underkastet i forhold til diskurserne, hvilket kan relateres til positioneringsbegrebets dobbelthed.

5 Oversat fra det engelske begreb; »othering« (Staunæs 1998, s. 14).

Positionen som »anden« kan både være bestemt af skolens diskursive positionering af minoritetseleven, men også af minoritetsbarnets egen positionering i forhold til skolens fortolkningsrepertoire og dets manifestation i organiseringen af udviklingszoner. Andetgørelse skal således ikke opfattes som en slags inducering af en negativ fremmedhedsfølelse hos den enkelte, men i stedet som en i sig selv neutral diskursiv udskillelsesproces (os-dem-kategorisering), der er medbestemmende for det enkelte minoritetsbarns positionerings- og subjektiveringsmuligheder (Kofoed 1994, s. 48).

Et multiteoretisk ståsted

Barnet er således på den ene side afhængigt af kontekstens eksisterende udviklingszoner samt fortolkningsrepertoire, imens det på den anden side netop er qua udviklingszonerne og fortolkningsrepertoiret, at barnet aktivt positionerer og realiserer sig som subjekt. Der findes altså ingen position, subjektivering og dermed andetgørelse udenfor det gældende fortolkningsrepertoire og udviklingszonernes aktuelle struktur (Wetherell & Potter 1992, s. 80). Spørgsmålet er, hvorvidt barnet således ikke blot fremstilles som et underkastet subjekt? Dette er en relevant kritik, som dog skal anskues i forhold til grundsynet, afhængig uafhængighed, som netop fastlægger at barnets uafhængige deltagelse kun kan finde sted indenfor bestemte sociale rammer. Et andet kritikpunkt, som kan vendes imod min teoretiske tilgang, er at den er for eklektisk. Jeg mener dog, at det er nødvendigt at integrere forskellige teoretiske perspektiver for at få en nuanceret indfaldsvinkel til minoritetsbarnets deltagelse i folkeskolen. Det er således nødvendigt at tage udgangspunkt i det hele barn, den hele kontekst, og hvad der definerer helheden af det gensidige forhold imellem dem.

METODE

Undersøgelsesafgrænsning

For at begrænse mit undersøgelsesfokus med hensyn til undersøgelsen af minoritets*børn,* har jeg valgt kun at centrere min opmærksomhed om minoritets*drenge* som går i 6. klasse og er omkring 11-13 årsalderen. Hvorfor det specifikt er blevet 11-13 års alderen er dels betinget af, at klasselæreren for den undersøgte 6. klasse var interesseret i at deltage i undersøgelsen, og dels af at jeg ønskede at udføre observationer i frikvarterer, hvilket forudsætter et klassetrin som endnu ikke må bevæge sig uden for skolen i frikvarteret[6].

6 Efter 6. klasse må folkeskoleeleverne frit bevæge sig udenfor skolegården i frikvartererne.

Undersøgelsesforløb

Undersøgelsen er opdelt i to faser; en observationsfase og interviewfase. Baggrunden for denne todelte undersøgelsesmetode er Valsiners (1987) argument om, at man i undersøgelsen af det enkelte barns håndtering af sine kontekstbetingelser må kombinere observation af barnets handlinger, med barnets tanker om disse (s. 91). Sidstnævnte opnås netop gennem interviewet.

Jeg har i valg af metoder desuden været opmærksom på, at de hver især er komplementære, og således kan sige noget om både minoritetsbarnets subjektivering/positionering samt kontekstens strukturelle opbygning.

Observationsfasen er centreret om 6. klassens undervisningstimer og frikvarterer, der er valgt fordi frikvarteret repræsenterer et veldefineret frirum i minoritetsbarnets skolehverdag, imens undervisningen kan siges at udgøre skolens grundlag. Det er i alt blevet til to gange to timers observation af klassens dansktimer, og fire frikvartersobservationer. Interviewfasen er udført efterfølgende, og udgøres af interview med en tyrkisk-dansk dreng, samt interview med hans klasselærer.

Observationsfase

Mit observationsblik er rettet imod, hvordan det enkelte minoritetsbarn aktivt positionerer sig i forhold til de udviklingszoner og det fortolkningsrepertoire, der gør sig gældende i skolehverdagen.

Da der hersker forskellige deltagelsesbetingelser i frikvarteret og undervisningstimen, indtager jeg forskellige observatørpositioner i de to kontekster. I frikvarteret positionerer jeg mig pga. de relativt frie rammer som *deltager*observatør, hvilket dog betyder, at jeg ikke kan nedskrive, det der aktuelt sker i konteksten. Derfor præsenterer jeg dette observationsmateriale i form af »situationsskildringer« (Staunæs 1998, s. 17), som er korte beskrivelser af bestemte observationssituationer.

Undervisningstimen har mere fastlagte deltagelsesbetingelser, hvorfor jeg her placerer mig som *passiv* observatør. Jeg har i denne forbindelse udnyttet muligheden for nedskrivning af det, der sker ved at arbejde efter en bestemt metode- jeg afsætter en kolonne til nedskrivning af det, der finder sted, og en anden kolonne til de teoretiske begreber, som er relevante i forhold hertil (Hedegaard 1994, s. 56-57). De begreber jeg i denne sammenhæng anvender er ZFM/ZPA-komplekset og positionering.

Interviewfase

Interviewet med den tyrkisk-danske dreng tager udgangspunkt i et livsformsinterview (Haavind 1987 og Andenæs 1991). Denne metode er valgt, da den grunder i forestillingen om barnet som social deltager (Haavind 1987, s. 89), og dertil sætter fokus på barnets egen beskrivelse af sin hverdag (Andenæs 1991). Hverdagen er altså omdrejningspunktet og det struk-

turerende element i interviewet (Ibid., s. 291, Haavind 1987, s. 91). Det betyder, at jeg i interviewet sætter fokus på minoritetsdrengens skolehverdag, og spørger om, hvad der er sket fra morgenstunden til det tidspunkt, hvor han og jeg sidder overfor hinanden, og også hvad der skal ske bagefter. På denne måde forsøger jeg at afdække det der specifikt sker, hvad barnet plejer at gøre og hvordan han forholder sig til det skete og de kontekster, hvori det finder sted (Andenæs 1991, s. 277). Opmærksomheden rettes således imod det trivielle ved minoritetselevens relation til skolekonteksten (Haavind 1987, s. 87), og netop ikke det særlige, som i undersøgelsen kan tolkes som »det anderledes«. Ved brug af denne interviewmetode forsøger jeg altså at undgå at placere minoritetsbørnene i en »andetgørende« position (Staunæs 1998, s. 14). Det er også en fordel, at jeg i interviewet kan gøre brug af det indblik, jeg har fået af skolekonteksten gennem de allerede foretagede observationer. Barnet kan på denne måde blive mødt med en forforståelse (Haavind 1987, s. 93), som naturligvis er vigtig at opveje mod en grundlæggende nysgerrighed (Tiller 1988, s. 42 og s. 47).

Bearbejdningen af livsformsinterviewet følger psykologen Hanne Haavinds (1987) metode, men udvider den også. Haavind opdeler sit interviewmateriale i to kolonner, hvor den ene er tilegnet situationsbeskrivelse og den anden rammebeskrivelse (Ibid. s. 95). Situationsbeskrivelse er barnets skildring af hverdagen, imens rammebeskrivelsen i mere generelle termer beskriver denne. Jeg bibeholder situationsbeskrivelsen, men modificerer rammebeskrivelsen ved specifikt at tage udgangspunkt i begreberne ZFM/ZPA-kompleks og positionering. Denne modificering kan ikke alene begrundes udfra dens teoretiske relevans, men også udfra dens værdi i sammenligningen af interview og observationer (nogle af observationerne udføres udfra samme kolonnestruktur). Bearbejdning af interviewmaterialet er baseret på en forudgående transskription.

Interviewet af klasselæreren grunder i en semistruktureret interviewmetode, fordi mit formål her er at fremdrage de diskursive elementer, som gør sig gældende i skolens tilgang til minoritetseleverne. Det semistrukturerede interview kan nemlig formes som en samtale (Fog 1994, s. 20), hvor lærerens individuelle sprogbrug således i højere grad kan fremtræde. Interviewet er i denne forbindelse baseret på en tematiseret interviewguide (Ibid. s. 118), som fungerer retningsanvisende for interviewet. Interviewguiden indeholder tre niveauer; skolen, klassen og frikvarteret. Bearbejdning af interviewet er baseret på transskription.

Der benyttedes båndoptager under hvert interview for at fastholde undersøgelses-deltagernes udtalelser, og for at kunne rette opmærksomheden imod selve interviewprocessen (Andenæs 1991, s. 285). Båndoptageren signalerer desuden interviewets status som netop et interview og ikke en samtale; den indikerer nogle fælles deltagelsespræmisser, hvor jeg som forsker er afhængig af forskningsdeltagerens svar. Båndoptageren indike-

rer også, at det sagte vil blive brugt i en anden sammenhæng, hvilket naturligvis kan siges at bryde livsformsinterviewets her-og-nu tyngde, men som er nødvendig for at klarlægge interviewsituationens formål.

UNDERSØGELSEN – MINORITETSBARNET I FOLKESKOLEN

Grundtvigskolen

Grundtvigskolen består af ca. 400 elever, hvoraf omkring 40-50%[7] er minoritetsbørn, og stammer fra over 20 forskellige nationer. Skolen er placeret i Københavns nordvest kvarter, og det er, som Lene[8] 6. klassens klasselærer, siger »*et barskt område…*«.

Den 6. klasse, som undersøgelsen grunder i består af 19 elever, hvoraf 10 er minoritetsbørn. Af disse minoritetselever er 4 drenge. Det virker som en velfungerende klasse, selvom at der er nogle disciplinære problemer med tre af klassens danske drenge. Klassen bærer desuden præg af en kønnet opdeling, hvor man f.eks. ikke sidder eller leger sammen på tværs af kønnene. Gruppen af minoritetspiger sidder udelukkende sammen med hinanden, imens de danske piger enten sidder alene eller sammen. Drengene placerer sig mere sporadisk.

Fortolkningsrepertoire og udviklingszoner

Jeg vil nu rette fokus imod Grundtvigskolens fortolkningsrepertoire og strukturering af minoritets-elevernes udviklingszoner, da jeg ønsker at blotlægge de diskursive bevægelser, som positionerer minoritetsdrengene på en bestemt måde, og dermed er afgørende for deres subjektiveringsmuligheder. Jeg tager i denne forbindelse udgangspunkt i interviewet med klasselæreren, Lene og Grundtvigskolens introduktionsfolder; »Trygge børn lærer bedst«. Det gør jeg fordi folderen udtrykker skolens idegrundlag, imens interviewet med Lene afslører italesættelsen af minoritetseleverne i skolekonteksten.

Den danske folkeskole
Grundtvigskolen præsenterer sig selv på følgende måde i folderen;
»Selv om vi er en skole med børn fra over 20 forskellige nationer, er det vigtigt, at både børn og voksne forstår og accepterer, at vi er en dansk sko-

---

7 Den 1/11-1996 udgjorde antallet af minoritetsbørn 52.2 % (Klubbydelsplan 2000). Skolen har ikke nogen aktuel statistik over det nuværende antal, men udmelder, at antallet af minoritetsbørn i dag er omkring 40%.

8 Navnene på alle elever og lærere er anonymiserede.

le. Det vil sige en skole, der bygger på danske traditioner og et ønske om at give børnene de sociale og faglige kvalifikationer, der er nødvendige i Danmark«

Grundtvigskolen fremstiller eksplicit sig selv som en dansk skole. Skolen markeres som dansk ved at modstille den med skolens kulturelt mangfoldige elevsammensætning. Man slår således fast, at Grundtvigskolen er dansk **på trods** af, at den har elever fra over 20 forskellige nationer – det synes at indikere en forestilling om skolen som funderet i et monokulturelt fundament.

Der står endvidere, særligt rettet til minoritetselevernes hjem:

> *»Når man har valgt Grundtvigskolen har man valgt en almindelig dansk folkeskole. Skolen respekterer elevernes religiøse og kulturelle værdier og vaner – med Grundtvigs egne ord »frihed til forskellighed« – under forudsætning af, at disse ikke er i konflikt med almindelige grundlæggende værdier i den danske folkeskole«*

Man fremhæver den kulturelle forskellighed, der eksisterer i skolen, men giver samtidigt udtryk for at forskelle, eller »anderledeshed«, kun tolereres indenfor en vis grænse. En grænse, der er fastlagt af »almindelige grundlæggende værdier«, som i folderen bl.a. artikuleres ved at citere Folkeskoleloven, der fremhæver værdier så som ligeværd, demokrati, medbestemmelse osv. Værdier, der egentlig afspejler en vestlig og liberalistisk diskurs, og som således er med til at underbygge Grundtvigskolens status som dansk.

Fælleshed fremhæves også i Grundtvigskolens forståelse af sig selv, for skolen skal være »et sted, hvor man har sat sig nogle fælles mål«, og på denne måde synes der at være overensstemmelse mellem vægtningen af danskhed og fælleshed. Det man nemlig skal være fælles om er det danske værdigrundlag.

Man kan på den anden side anføre at idealerne om fælleshed og ligeværd ikke absolut er udtryk for det »danske«, men at det i stedet grundlæggende er et forsøg på at fremme lighed for alle elever i skolen. Skolens intention er ganske vist at skabe fælles og lige forhold for alle, uanset kulturel baggrund, og således undgå at nogen stilles udenfor skolens rammer, men grundlaget for dette er en ligning mellem danskhed og fælleshed. Det kan ses udfra den betydningskontekst som idealerne fremtræder i, nemlig i den *danske* folkeskolelov, og i folderen, i sammenhæng med præsentationen af sig selv som dansk. Staunæs (2000) bemærker i sin undersøgelse af Københavnske folkeskoler og minoritetsdrenges subjektiveringsmuligheder også en sammenhæng imellem fælleshed, lighed og danskhed (Ibid. s. 6), hvilket desuden kommer til udtryk i Jette Kofoeds (1994) analyse af den danske folkeskole (Ibid. s. 95).

Minoritetseleven som problembærer

Modstillingen imellem den danske folkeskole og minoritetselevernes kulturelle og religiøse tilhørsforhold, grunder altså i en diskursivt skabt modsætning imellem forestillingen om Grundtvigskolen som hjemsted for fællesshed om danske værdier og antagelsen om at minoritetselevernes forskellige baggrunde kan splintre denne fælleshed, og dermed skolens image som dansk. Der er således tale om en absolutistisk kulturforståelse, som medfører en essentialistisk forståelse af det enkelte minoritetsbarn, hvor han/hun bliver bærer af sin baggrundskultur, og dermed har »skyld« i skolens kulturelle modstilling. Minoritetsbarnet placeres altså som »problembærer«. Staunæs (2000) har observeret en lignende tendens, og derudover kommer psykologen Heidi Kromayer (1995) også ind på det, ved at operere med forskellen mellem ressourcesyn og mangelsyn på minoritetselever (Ibid. s. 27).

I relation til den kulturelle modstilling er det interessant, at man i flere af de undersøgelser og analyser jeg har læst, tager udgangspunkt i denne (f.eks. Camilleri 1986, s.80, Moldenhawer 1993, s. 39, Eriksen & Sørheim 1994, s. 169, Kromayer 1995, s. 63). Dermed ikke sagt at de alle har en eksplicit absolutistisk kulturforståelse, men at de arbejder udfra det fortolkningsrepertoire, der bruges i folkeskolen, hvilket jeg mener er kritisabelt. Hvordan er det muligt at opnå en reel forståelse af minoritetsbarnet i folkeskolen, hvis man viderebygger de forestillinger, som allerede eksisterer i skolekonteksten? På den anden side er undersøgelsernes arbejden i og med de i folkeskolen gældende diskursive elementer, et bevis for dette fortolkningsrepertoires eksistens og dominans.

Andetgørelse

Jeg vil nu bevæge det analytiske blik videre til de implikationer, dette fortolkningsrepertoire har for minoritetsbarnet. Det er i denne sammenhæng muligt at anføre at modstillingen imellem minoritetselevernes kulturelle tilknytning og Grundtvigskolens værdimæssige grundlag placerer minoritetseleven i en oppositionel position i forhold til skolekonteksten. Man kan dermed tale om en andetgørelse. Denne andetgørelse kommer eksplicit til udtryk i måden, hvorpå skolen henvender sig til minoritetselevernes hjem. Det ses i folderen, ved at man i en punktvis gennemgang af henholdsvis Grundtvigskolens og hjemmenes forpligtelser afsætter en særskilt sektion med overskriften »Specielt til muslimske hjem«. Her redegøres de krav, der stilles til minoritetselever med muslimsk baggrund, som udgør størstedelen af skolens minoritetsbørn. At man afsætter en separat sektion henvendt til minoritetselevernes hjem er udtryk for en forståelse af, at minoritetsbørnene qua deres religiøse baggrund, og dermed anderledes position i forhold til skolens værdigrundlag, har behov for særlig information om skolens retningslinjer. Det er i denne sammenhæng interessant, at afsnittet optager dobbelt så meget plads som det afsnit, der henvender sig til alle elevers hjem.

Andetgørelsen manifesterer sig yderligere i den måde minoritetsbørnenes udviklingszoner struktureres i skolekonteksten. Det ses i det særkilte afsnit henvendt til muslimske hjem, som indeholder skolens regler for bl.a. deltagelse i svømmeundervisning, religionsundervisning og lejrskoleophold. I denne forbindelse siger den interviewede klasselærer, Lene, at

> *»…der har vi også haft nogle konflikter..hvor nogle børn fra muslimske hjem, hvor forældrene ikke ville have at de skulle have svømmeundervisning … og der er vores holdning så at … det skal de bare ha'. De skal følge vores regler simpelthen. Der er ikke noget med at fordi man har den og den … overbevisning eller kultur fra hjemmet eller tro ikk, så skal man ikke følge nogle fag. De skal også have kristendomsundervisning i timerne. Det har der været en del problemer med, især med de arabiske forældre ikk' «.*

Budskabet i både Lenes udtalelse og folderens beskrivelse af skolens krav synes at være, at minoritetsbarnet må indordne sig Grundtvigskolens fælles gældende bestemmelser. Kofoed (1994) har i denne forbindelse observeret at *»Opfattelsen af minoritetsbørnene som anderledes manifesteres konstant i ønsket om at de deltager i svømning, lejrskole etc…«* (s. 105). Der sker på denne måde en andetgørende strukturering af minoritetselevernes udviklingszoner, hvor der bestemmes, hvad de må og ikke må indenfor nogle bestemte fag (ZFM), hvad der forventes (ZPD) og hvilke aktiviteter de skal deltage i som elever på Grundtvigskolen (ZPA).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der egentlig ikke er noget mærkeligt i at skolen bestemmer præmisserne for elevernes skoledeltagelse; det er snarere en del af dens virke. Det interessante er dog, hvordan de opstillede krav formuleres i forhold til minoritetseleverne, eller rettere om der er forskel på, hvordan de italesættes for henholdsvis danske børn og minoritetsbørn? Folderens særskilte placering af afsnittet for muslimske hjem, dette afsnits eksplicitte gennemgang af skolens fælles regler og Lenes klare vægtning af, at minoritetseleverne skal følge disse, synes at indikere en andetgørelse.

Skolen forsøger højst sandsynligt fra sin side at udviske interne forskelle ved at fremhæve et fælles deltagelsesgrundlag for eleverne, men paradoksalt nok medfører måden man gør det på, andetgørelse. Man kan således tale om en generel modsætning imellem intention og fremgangsmåde.

Det andetgørende fortolkningsrepertoires præg på elevernes deltagelse i skolens udviklingszoner kommer også til udtryk i Lenes fremhævelse af skolens ekstraindsats for minoritetseleverne:

> *»Men med hensyn til skolens holdning og vores værdigrundlag, altså der, i vores udviklingsplan, der har vi jo sat som mål, at vi skal gøre en indsats for de tosprogede ikk'« og*

»Altså det vi måske mangler her, også blandt mange af vores altså lærere på lærerværelset ikk'. Det er at de får øjnene op for hvor vigtigt det er at de skal have noget støtte…«.

Denne indsats, og dermed særlige tilgang til minoritetseleverne, er efter Lenes synspunkt lig med sprogstøtte, hvorfor hun lægger meget vægt på brug af skolens sprogcenter[9]. Det er måske derfor hun betegner gruppen af minoritetselever som »tosprogede«, hvilket indikerer en positionering af dem udfra deres sproglige kunnen (Holmen & Jørgensen 1993, Kromayer 1995, s. 8). I dagligdagen kommer denne andetgørelse til udtryk ved, at minoritetseleverne ofte forlader den almindelige undervisning for at gå i sprogcenteret, og at der hænger skemaer på klassens opslagstavle, som angiver hvem der skal til støtte. Lene siger i denne forbindelse:

L: *og så kan du jo selv se, det du oplevede i dag, hvor nogle går ud så går de hen i sprogcenteret.*

I: *ja lige præcis, det er en del af deres hverdag at de går der.*

L: *ja. Det der så sker er at der kommer måske nogle huller, og jeg har ikke, altså det er jo lidt svært nogle gange måske at følge op på den information de skal have,.. nogle af dem går måske også ud i et par engelsktimer ikk'. Nå men ups så glemmer jeg lige at give nogle papirer som er noget de skal læse på, så, men altså det er jo lidt vigtigt at det danske sidder fast først ikk'.*

At forlade undervisningen er normalt ikke tilladeligt (ZFM), men legitimeres særligt for minoritets-børnene, da man mener at aktiviteten i sprogcenteret er mere vigtig for ham/hende end klasse-undervisningen (ZPA)[10]. Udvidelsen af den almindelige ZFM/ZPA-undervisningstruktur er altså udtryk for en andetgørende positionering, der kan siges at grunde i et implicit diskursivt element, der positionerer minoritetseleven som »sprogsvag« qua hans/hendes tosprogethed.

Man kan anfægte andetgørelsen udfra argumentet om, at det ikke giver mening at tale om andetgørelse i forhold til noget som ER anderledes. Det er et gyldigt argument, men det grunder i et meget anderledes teoretisk ståsted end mit. For mig at se, er det således et spørgsmål om teoretiske perspektiver, som i min optik betyder at forskelle og »anderledesheder« ikke er noget som ER, men noget der konstrueres i minoritetsdrengens/-barnets gensidigt betingede deltagelse i skolekonteksten. Minoritetsdreng som kultur-/problembærer, og i opposition til skolens danske idégrundlag er følgelig ikke noget det er, men noget det bliver.

---

9 Sprogcenteret er et sted hvor skolens minoritetselever kan komme og få sproglig støtte. Eleverne henvises af lærerne, og centeret fungerer sideløbende med den almindelige undervisning.

10 Samme princip gjorde sig gældende mht. specialundervisning dengang jeg gik i skole.

Anerkendelse eller underkendelse ?

Det er ikke nok blot at identificere en andetgørelse – det er lige så vigtigt, at komme ind på hvilken type andetgørelse der er tale om, for således at vurdere hvilken effekt den har for det enkelte minoritetsbarn. Grundtvigskolen er i denne forbindelse præget af en underkendende andetgørelse, der grunder i den implicitte vægtning af fælleshed, og dermed danskhed i skolekonteksten. Staunæs (2000) har også observeret en sådan andetgørelse, som hun fremhæver manifesterer sig ved en manglende italesættelse af »det anderledes«, hvilket medfører en manglende anerkendelse af minoritetseleverne (s. 6). Det kommer bl.a. til udtryk i organiseringen af udviklingszoner. Jeg har f.eks. i observationerne af undervisningstimerne, ikke set nogle tegn på at inddrage minoritetselevernes kulturelle og religiøse »anderledeshed« i undervisningen (ZPA), og man kan således sige, at der i undervisningsindholdet ikke tages højde for, hvor minoritetseleverne erfaringsmæssigt står (ZPD). Denne iagttagelse baserer sig naturligvis på et spinkelt grundlag, da jeg har observeret klassen i meget få undervisningssituationer, men Staunæs (Ibid.) og Hedegaard (1996, s. 72) har bemærket en lignende strukturering af minoritetsbørnenes udviklingszoner, selvom de ikke præcis bruger samme begreber som jeg. Desuden afspejler Grundtvigskolens udsmykning heller ikke, at der er tale om en skole med en kulturel mangfoldig elevsammensætning (ZFM). Det eneste tegn i 6. klassen er, at der hænger fotografier af minoritetseleverne, fra da de gik i mindre klasser.

På den anden side hersker der også en mere rummelig og anerkendende andetgørelse, som viser sig ved skolens forsøg på at håndtere kulturelle forskelle ved eksplicit at italesætte dem. Det ses f.eks. i den særskilte sektion til de muslimske hjem, hvor skolen forsøger at rumme den diskursive kulturelle modstilling ved at gøre klart, hvilke præmisser minoritetsbarnet må indgå i for at blive deltager i skolekonteksten. Denne mere anerkendende form for andetgørelse viser sig også ved, at man i tilgangen til struktureringen af minoritetselevernes udviklingszoner viser åbenhed for kompromiser. Det er f.eks. et grundlæggende krav at eleverne skal i bad efter idræt, men der tages hensyn til at nogle børn ikke bryder sig om at blive set nøgne, hvorfor man fremhæver tilgængeligheden af badeforhæng. Det samme kan siges om skolens tilbud om sprogstøtte, som er et engageret forsøg på at rumme de sproglige og faglige forskelle, der faktisk eksisterer i klasserne.

Minoritetsdrengens positionerings- og subjektiveringsmuligheder kan i denne forbindelse siges at være betinget af en gensidig dobbeltdiskursiv andetgørelse, hvor minoritetsdrengen anerkendes som anderledes, men samtidigt må indordne sig de præmisser, som skolen med udgangspunkt i sit danske idegrundlag opstiller.

Jeg vil nu bevæge mig videre til, hvordan minoritetsbarnet aktivt forholder sig til skolens fortolkningsrepertoire og organisering af udviklings-

zoner, ved at tage udgangspunkt i de udførte observationer og det interview, jeg har udført med den 12-årige tyrkisk-danske elev Dogan.

Positionerings- og subjektiveringstendenser

Det er ud fra mine observationer ikke muligt at tale om at klassens minoritetsdrenge indgår i et fastlagt kulturelt betinget interaktionsmønster. Det forholder sig altså ikke som i Staunæs' undersøgelse (2000), hvor alle de »tyrkisk-kurdiske« drenge placerer sig i en isoleret og oppositionel position i skole-konteksten[11]. Minoritetsdrengene i 6. klassen bevæger sig frit på tværs af de kulturelt/religiøst markerede grænser, som skolen gennem sit fortolkningsrepertoire er med til at optrække, og der findes altså med andre ord ingen markant kulturelt betinget positioneringstendens, hverken i frikvarteret eller i undervisningstimerne. I stedet synes det styrende element at være en kønnet adskillelse imellem klassens elever, samt den aktivitet man ønsker at engagere sig i, som i frikvarteret oftest synes at være fodbold. Et eksempel fra en frikvarterobservation:

> *»Det er børnenes første frikvarter i skoledagen. Klokken har lige ringet ud, og børnene strømmer ud i skolegården. Fodboldaktiviteten er mest fremtrædende, små og lidt ældre drenge, minoritetsbørn og danske børn spiller fodbold sammen i et afgrænset fodboldfelt i skolegården….«*

Grundtvigskolens andetgørelsesprocesser synes på denne måde ikke umiddelbart at have nogen effekt på, hvordan minoritetsdrengene deltager i skolekonteksten. De synes at indgå som ganske »almindelige« elever, på lige fod med de danske børn, men interviewet med Dogan afslører nogle bagvedliggende aspekter ved dette billede.

Den konforme elev

Dogan er en tyrkisk-dansk dreng på 12 år, som har gået på Grundtvigskolen fra børnehaveklassen.

Jeg interviewer ham i en dansktime, hvor vi sidder i et tomt lærerværelse. Interviewet er præget af en afslappet og venskabelig stemning, men i starten er der en vis tilbageholdenhed fra Dogans side, hvilket medfører, at jeg er særlig opmærksom på at tale om emner, som han er interesseret i og tryg ved. Dogan afslører hurtigt sin fodboldlidenskab, hvorfor jeg benytter denne til at bløde stemningen op. Det har dog betydet, at jeg ikke

---

11 Der er nogle af skolens ældre minoritetsdrenge, som synes at indtage en oppositionel position i forhold til skolen, og som også placerer sig på de »berømte« skolebænke i skolegården i frikvarterene.

stringent har kunnet overholde livsformsinterviewets rammer, hvor selve interviewdagen er hovedfokus. Det er dog alligevel lykkedes at få et væsentligt indblik i Dogans skolehverdag og opfattelse heraf. I denne forbindelse afsløres to væsentlige positioneringstendenser.

For det første viser Dogans beskrivelse af sin hverdag, at han i sin deltagelse i skolen positionerer sig indenfor de i skolen fastlagte rammer og aktiviteter (ZFM/ZPA-kompleks), og skelner i denne forbindelse klart imellem dem, der konformerer, og dem der ikke gør:

Situation
Der er frikvarter efter de to timer i engelsk. Dogan spiller fodbold sammen med nogle yngre drenge fra de mindre klassetrin, hvoraf nogle af dem bl.a. er fra første klasse. Derudover spiller han også sammen med Imran, Usman og Tom fra klassen. De spiller imod de mindre elever, og vinder ca. 5 – 1.
Ramme
Skolen kører et såkaldt modulsystem, hvor eleverne har frikvarter efter to undervisningstimer. Derfor er det første frikvarter placeret fra kl. 9.30 – 10.00. ZFM/ZPA-komplekset er meget anderledes struktureret i frikvarteret. Der er tale om en løsere struktur end undervisningstimen, da Dogan selv kan vælge hvilken aktivitet han vil engagere sig i (ZPA), dog er rammerne for denne aktivitet og de objekter der er tilgængelige for udførelse af denne (ZFM) fastlagte. ZFM er f.eks. bestemt af skolegårdens udstrækning, da Dogan ikke må gå udenfor gården som 6. klasses elev, og af den plads der er tilgængelig for at spille fodbold (ZPA). Dogan, Usman, Imran og Tom spiller sammen med de yngre elever, fordi at klassens egen bold er blevet væk. Derfor må de spille sammen/imod andre, der har bold. Dogan er meget interesseret i at spille fodbold, og han plejer derfor i næsten alle frikvarterer at bruge tiden på at spille det. Dogan plejer at spille sammen med Usman, Imran, Tom og Nikolaj fra klassen, som også er dem han bedst kan lide at være sammen med i skolen. Han kan ikke lide at »*gå rundt med så-'n nogle som Anders og så'n nogle for de er kun ude på ballade og gå ud fra skolen..*«, og han siger hertil; » *jeg vil ikke være ligesom dem*«[12]. Dogan er glad for at gå på skolen.

Gennem denne skelnen imellem konformitet og non-konformitet, positionerer Dogan sig som en af dem, som konformerer. Konkret viser denne positionering sig ved, at han spiller fodbold, som kan karakteriseres som

12 De ord, der er blevet skrevet med kursiv, angiver Dogans egne ord

en »acceptabel« aktivitet, da der gives mulighed for det i frikvarterets ZFM/ZPA-struktur. Overholdelsen af denne struktur viser sig også ved, at han ikke vil være sammen med de fra klassen, som skaber »ballade« – dvs. dem som netop ikke konformerer i forhold til skolens ZFM/ZPA-kompleks. På denne måde bliver frikvarterets organisering af udviklingszoner basis for Dogans skelnen imellem konformitet og non-konformitet, og dermed for hans egen positioneringsmulighed. Denne position strækker sig ud over skolekontekstens rammer, som viser sig ved, at han tager stærkt afstand fra de minoritetsdrenge, der går i bander og laver ballade, og som således kan siges at placere sig i opposition til de regler, der overordnet eksisterer i det danske samfund. Dogan siger i denne forbindelse; »Jeg går ikke sammen med dem…jeg kan ikke lide så'n nogle« . Denne konforme positionering i forhold til skolens ZFM/ZPA-komplekser, afspejler skolens diskursive repertoire om generelt dét at være elev på Grundtvigskolen. Deltagelse i skolekonteksten er nemlig betinget af, at man indgår på skolens præmisser, og ved at konformere, subjektiverer man sig således som en (god) elev. F.eks. ses i observation af dansktime:

Situation	*ZFM/ZPA-kompleks*	*Positionering*
Lene spørger, hvad navneform, navneord og udsagnsord er? Eleverne rækker fingrene op. Nikolaj og Bodil har hele tiden hånden oppe, imens at de andre elever markerer ifht. lærerens specifikke spørgsmål. Lene spørger nogle gange dem som ikke har hænderne oppe. Usman, Dogan og Imran er blandt de som jævnligt rækker hånden op, bliver spurgt, og svarer rigtigt.	ZFM/ZPA-komplekset er karakteriseret af lærerens styring af aktiviteten. Det er ikke tilladt at sige noget uden at række hånden op. Men selv de som ikke har rakt hånden i vejret, risikerer at blive spurgt. Lærer-elev relationen er struktureret gennem aktiviteten, som styres af læreren. Der er tale om direkte interaktion (ZFM), der er rettet imod undervisningsaktiviteten (ZPA).	Læreren opstiller nogle konkrete krav, som eleverne forventes at opfylde. Børnene bliver på denne måde givet mulighed for at positionere sig på en aktiv måde, men ZFM/ZPA-kompleksets udformning sætter rammerne for elevernes positioneringsmulighed. De kan aktivt positionere sig som dygtige og pligtopfyldende elever, men det skal gøres på den måde, som er acceptabel indenfor klassens rammer. Bl.a. at man skal række hånden op, at man skal sidde stille ved bordet og se op mod tavlen. Positioneringsmuligheden i denne situation går bl.a. ud på at fremstille sig selv som »en der kan«. Det gælder om at svare korrekt på lærerens spørgsmål, men også om at man kan svare rigtigt indenfor de rammer, som hun har bestemt.

Subjektiveringen som en integreret del af skolekonteksten – dvs. som elev – kommer også til udtryk ved, at Dogan i sin beskrivelse af egen aktivitet i undervisningstimerne bruger »vi« i stedet for »jeg«, og henviser på denne måde til hele klassen og sig selv som en del af denne. F.eks.:

»i dag har vi lavet..vi har læst nogle sider fra læsebogen,… og så har vi lavet noget..nogle arker.. papirer ikk også, og så har vi talt om nogle ord som vi ikke forstod, og så'n noget«

Den fremmede

Det kan anføres, at Dogans konforme positionering er hans svar på de underkendende andetgørende subjektiverings- og positioneringsmuligheder, som Grundtvigskolen tilbyder minoritetseleverne. Det vil ikke blot sige, at Dogan positionerer sig som »dansk«, eller sagt på en anden måde, i overensstemmelse med skolens fælles danske værdigrundlag. Det er en for simpel fremstilling af hans og de andre minoritetsdrenges deltagelse, for der tages ikke højde for Dogans egen mulighed for at positionere sig i en andetgørende position i forhold til den aktuelle skolekontekst. Dogan siger i denne forbindelse følgende om antallet af minoritetsbørn på skolen:

I: ja – det har jeg også tænkt på , for det er en skole hvor der går mange…(jeg leder efter den rette betegnelse)
D: fremmede
I: ja fremmede børn, hvad synes du om det ?
D: jeg synes at det er meget godt
I: ja
D: jeg gad ikke at være alene
I: nej
D: det ville nok have været kedeligt.
I: hvorfor tror du det?
D: det ved jeg ikke
I: det ved du ikke…altså jeg har jo gået på en skole hvor der kun var danskere
D: Kun!? (helt forarget)
I: ja, jeg tror vi ... så var der mine to storebrødre som også gik der..
D: nå ok..
I: men ellers…men det betyder så også at jeg ikke ved hvordan det er at gå i en skole med mange minoritetsbørn.
D: ja..man kan også …man kommer ikke så meget op at skændes med indvandrere fordi at man forstår hinanden..
I: ja okey
D: man forstår godt hinanden
I: ja
D: derfor

Det er interessant, at Dogan vælger at betegne skolens minoritetsbørn som »fremmede« eller »indvandrere«. Han adopterer ikke Lenes brug af begrebet »tosproget« eller introduktionsfolderens positionering af minoritetseleverne som »muslimer«, og anvender altså ikke skolens sprogbrug om minoritetsbørnene. Valget af begreberne »fremmed« eller »indvandrer« indikerer således den anden af de to positioneringstendenser, man kan observere hos Dogan, nemlig en positionering som »anden« i forhold til skolekonteksten. Denne positionering kan siges at grunde i en subjektive-

ring som »fremmed«, men det interessante aspekt er, at den ikke eksplicit kommer til udtryk i Dogans fysiske positioneringer i skolen. Måske er det udtryk for en subjektivering i forhold til skolens underkendende andetgørelse, hvor modstillingen mellem minoritetseleverne og den danske folkeskole går igen i Dogans tænkning om sig selv og de danske elever. På den anden side kan man sige, at positioneringen foretages fordi man i skolekonteksten kan rumme en position som »anden«, og dermed er det også en subjektivering i forhold til kontekstens anerkendende andetgørelse.

Den acceptable fremmede

Dogans interview afslører således to positionerings- og subjektiveringstendenser. På den ene side positionering som elev, og på den anden positionering som »fremmed«. Positionen som »fremmed« er egentlig udtryk for, at Dogan subjektiverer sig som en del af den gruppe af elever, der bliver andetgjort gennem det selvsamme fortolkningsrepertoire og ZFM/ZPA-strukturer, som han i sin subjektivering som elev indordner sig. Dogans position som elev indebærer følgelig, at han positionerer sig som »anden«, da selve italesættelsen af skolens deltagelsespræmisser i forhold til minoritetseleverne er andetgørende. Dogans subjektiverer sig således udfra en position som »acceptabel fremmed« – dvs. en »anden«, som i skolekonteksten holder sig indenfor de givne udviklingsrammer og -betingelser, og som altså konformerer i forhold til skolens positionerings- og subjektiveringsmuligheder.

Dobbeltpositioneringen afspejler dobbeltheden i skolens fortolkningsrepertoire, hvor man på den ene side anerkender »anderledesheden« i skolen, men netop på dette grundlag »andetgører«, og således opstiller kravet om på en og samme gang at være »anden« men på et »dansk« grundlag.

Subtile oppositionelle positioneringer

Jeg vil i denne forbindelse fremhæve et bestemt punkt, som giver et mere nuanceret billede af Dogans positionering som »acceptabel fremmed«; nemlig en »manglende« italesættelse af sprogcenteret. Dogan nævner ikke sprogcenteret i interviewet – heller ikke når jeg spørger generelt om skoleugen. Jeg oplever også denne manglende italesættelse i mine mange uformelle interaktioner med klassens minoritetsbørn. Der kan naturligvis være tale om en tilfældighed, men hvis man går udfra, at det giver udtryk for en positioneringstendens, synes der at være en modsætning mellem skolens vægtning af ekstrastøtte i sprog og minoritetsbørnenes vægtning heraf. Denne modsætning kan fra Dogans side tolkes som udtryk for en bevidst ikke-italesættelse, og dermed indirekte afstandstagen til en andetgørelse, som positionerer minoritetseleverne som »sprogsvage«.

Hvis Dogan positionerer sig som en, der har behov for sproglig støtte bryder han sin subjektivering som »acceptabel fremmed«, da han dermed positionerer sig som én, der *bøjer* de gældende undervisningsrammer

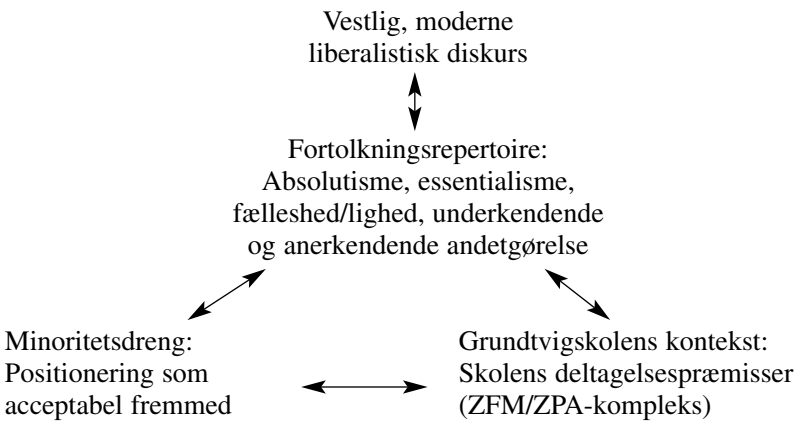
(ZFM/ZPA-kompleks). Dogan og måske de andre minoritetsbørn i klassen, kan således siges at opponere imod positionen som problematisk, besværlig »anden«, hvilket kan henføres til opfattelsen af minoritetseleven som »problembærer«. Måske skyldes denne implicitte opposition, at skolens andetgørelse ikke blot indvirker på minoritetsbarnets position som »anden«, men også som elev, hvilket vil sige, at den grundlæggende truer børnenes subjektivering som fuldbyrdige medlemmer af folkeskolekonteksten.

Man kan altså anføre, at Dogans konformitet er funderet på mere subtile oppositionelle positioneringer, da det ikke er alle andetgørende positioneringer i skolen, som Dogan konformerer i forhold til.

At gøre det rigtigt

Staunæs (2000) har påpeget en positionering, som kan sidestilles med den, som observeres hos Dogan – hun kalder den »at gøre det rigtigt« (s. 8). Den er baseret på ønsket om at fremstille sig selv som accepteret deltager i skolekonteksten, men det forudsætter at man bliver bekræftet og anerkendt (Ibid.). Staunæs beskæftiger sig med drenge, som ikke bliver anerkendt, hvorfor nogle af dem placerer sig i direkte opposition til skolen (Ibid. s. 9). Min undersøgelse kan nuancere det billede som Staunæs fremlægger, da minoritetsdrengene i 6. klassen positionerer sig som dem, der »gør det rigtigt«, men det fører ikke til nogen direkte og problematisk oppositionel positionering. Dogan »gør det rigtigt« samtidigt med, at han bibeholder en position som »anden«. Der indtages således ikke nogen oppositionel position, fordi minoritetselevernes »anderledeshed« anerkendes og rummes i skolen. Subjektiveringen som »anden« er dog som sagt ikke så fremtrædende, hvilket kan indikere at betydningen af »at gøre det rigtigt« – dvs. overholde de danske værdimæssigt baserede præmisser i skolekonteksten – er mere dominant.

Det er således opsummerende muligt at fremføre, at Dogan indtager forskellige positioneringer som svar på de mangetydige andetgørelsesprocesser, der findes i skolekonteksten. Positioneringerne er dog sammenknyttede i forhold til hans overordnede subjektivering som »acceptabel fremmed«. Med risiko for at præsentere et forenklet billede af analysens komponenter opstiller jeg følgende model for at skabe overblik.



DISKUSSION

Undersøgelsen og forskningsprocessen

Interviewet med Dogan afslører en del af de »fejlkilder«, der eksisterer i forskningsprocessen som helhed. Interviewet er også det eneste punkt i processen, hvor jeg mærker en genstridighed – nemlig ved Dogans tilbageholdenhed i begyndelsen af interviewet. Årsagerne til Dogans anspændthed kan være mange. Jeg kan have været uklar om interviewets formål, hvilket kan have medført at Dogan har været usikker på interviewet. Jeg præsenterer dog emnet og formålet for ham før interviewets start, og vi har ugen forinden, efter en af undervisningstimerne, snakket om hvad interviewet omhandler. Der er også blevet sendt brev hjem til alle elevers forældre med information om undersøgelsen. Jeg er derfor mere tilbøjelig til at tillægge andre faktorer »skylden«, så som det faktum at vi sidder i lærerværelset, som mere eller mindre er et fremmed område for skolens elever, og dermed symboliserer lærernes zone og magtposition i skolen. En anden væsentlig faktor er muligvis at finde i forskellen i, hvordan klassens minoritetspiger og minoritsdrenge generelt har forholdt sig til mig. Jeg har nemlig observeret en generel tilbageholdenhed hos klassens minoritetsdrenge. Det samme kan ikke siges om klassens danske drenge, og slet ikke om pigerne, hvor særligt minoritetspigerne har søgt kontakt. Denne kønnede forskel i minoritetspigernes og -drengenes tilgang kan skyldes almindelig generthed fra drengenes side, overfor mig som kvinde, som for det andet måske forstærkes af, at jeg selv er bindestregsdansker. Måske er der nogle bestemte baggrundskulturelle kodeks/diskursive elementer, der i denne forbindelse spiller ind.

Minoritetsdrengenes tilbageholdenhed åbner op for en kritisk revurdering af det gensidige ved undersøgelsens forskningsproces – for uanset

hvor ligeværdigt og gensidigt jeg har ønsket at relationen imellem forsker og forskningsdeltager skulle være, så er der et element af uligeværdighed tilstede, da den gensidige deltagelse er funderet på forskellige præmisser. Det kan siges særligt at gøre sig gældende i det udviklingspsykologiske område, da forskningsrelationen er baseret på et voksen-barn forhold, og dermed per se indebærer en ulighed (f.eks. Jørgensen 1988, s. 23). Uligheden kan bl.a. siges at komme til udtryk ved, at jeg særligt retter undersøgelsesfokus imod minoritetselever, og således selv er med til at andetgøre dem. Jeg positionerer altså, qua min position som forsker og voksen, minoritetsdrengene som »anderledes«. Dette kan også indvirke i forhold til Dogans anspændthed i interviewet og generelt minoritetsdrengenes tilbageholdenhed.

Det er slående, at jeg på trods af min bevidsthed om andetgørelsesprocesserne, selv tager del i dem. Det indikerer på den ene side gensidigheden mellem den enkelte og de diskursive elementer, som definerer konteksten og ens egen deltagelse heri, men på den anden side angiver det også en basal forskningsproblematik; hvordan er det muligt, at undersøge en bestemt gruppe uden på nogen måde at andetgøre den? (Tiller 1988, s. 68). Jeg vil dog hertil anføre, at andetgørelsen nok har mere betydning for nogle undersøgelsesgrupper end andre. Hvis jeg f.eks. udelukkende havde rettet fokus imod alle børn på 10 år, ville andetgørelsen ikke have samme betydning som i dette tilfælde, hvor jeg tager udgangspunkt i en i forvejen andetgjort gruppe. På den anden side er det muligt, at graden af andetgørelse ikke har været så omfattende, da jeg selv er bindestregsdansker og dermed en del af den minoritetsgruppe, som jeg undersøger. I sidste ende hænger betydningen af andetgørelsen sammen med spørgsmålet om, hvorvidt den er af anerkendende eller underkendende art. Man kan således spekulere over, hvorvidt andetgørelsen overhovedet er af reel bekymringsværdi hvis den er anerkendende?

At jeg fremhæver andetgørelsesaspektet betyder dog ikke, at der ikke er opnået en god relation til undersøgelsesdeltagerne. Mit indtryk er, at eleverne har forholdt sig til mig på et tillidsfuldt og venskabeligt niveau, hvilket bl.a. ses ved at jeg inddrages i deres lege og tanker. Det kan tolkes som udtryk for, at andetgørelseselementet i min tilgang har været mere anerkendende end underkendende. Hvorfor især minoritetspigerne forholder sig åbent overfor mig, er ikke umiddelbart forklarligt, men det kan have noget at med, at de genkender dem selv i mig, og at undersøgelsens andetgørelse ikke direkte er rettet imod dem. En videre undersøgelse kunne tage dette op ved både at inddrage minoritetspiger og minoritetsdrenge. Betydningen af min egen positionering som en undersøgelsesbetingelse har derudover fået mig til at overveje muligheden for at anvende gruppeinterview, hvor både danske elever og minoritetselever deltager. Herigennem kan man nemlig både mindske den andetgørende tendens og undersøge de positioneringer, som eleverne konkret foretager i forhold til hinanden.

Undersøgelsen er for snæver til at kunne sige noget overordnet om alle skoler, men den er anvendelig til at give *ét* indblik i den komplekse skolevirkelighed, som minoritetseleverne deltager i. Det er derfor nødvendigt, at undersøge og sammenligne med andre folkeskoler, og således både udvide omfanget af undersøgelsesdeltagere og -kontekster.

På den anden side skal man være opmærksom på, at selv om undersøgelsen af den gensidigt betingede relation imellem folkeskolekontekst og minoritetsdreng er meget specifik, så rummer den også elementer, der peger hen imod udviklingsbetingelser- og muligheder, som generelt eksisterer i folkeskolekontekster.

Det teoretiske ståsted

Anvendelsen af en sammensat tilgang af socialkonstruktionistiske, kritisk psykologiske, udviklingspsykologiske og poststrukturalistiske perspektiver giver mulighed for at undersøge et udpræget multifacetteret billede af barnets deltagelse i skolekonteksten. På den anden side kan det, netop pga. de mange facetter, være problematisk at få greb om det enkelte barn heri. Der eksisterer således ingen entydige svar – det hele er funderet i dynamik, gensidighed og dermed egentlig i en kompleksitet. Det kan på denne måde anføres, at det enkelte barn stilles i baggrunden, hvor barnet »blot« bliver en del af en sammenhæng. Man kan altså kritisere teorianvendelsen for at anlægge et »top-down-fokus«, hvor det kontekstuelle og diskursive vægtes mere end den enkelte. Det er således muligt, at et mere individuelt fokus kan frembringe andre væsentlige perspektiver på minoritetselevens udviklingsmuligheder- og betingelser i skolen. Det kan f.eks. ske ved at tage udgangspunkt i den enkeltes kulturelle tilknytning (Phinney 2000), familierelationer (f.eks. Haavind 1987, Hartup 1989) eller narrative selvfortællinger (Helweg- Jørgensen 1998, Christensen 1999). Der er i denne forbindelse egentlig ikke behov for at ændre teoriramme – disse perspektiver kan nemlig, efter min mening, sagtens integreres indenfor den multiteoretiske forståelsesramme. På denne måde er det et spørgsmål om hvilke aspekter af helheden ved barn-kontekst relationen, man særligt vægter. Det er således også en illusion at tro, at man på grundlag af den multiteoretiske forståelsesramme opnår et helhedsbillede af minoritetsbarnets udviklingsbetingelser- og muligheder. Der skabes i stedet et helhedsbillede af et bestemt aspekt ved en større helhed. Det kan dog omvendt betragtes som en af fordelene ved mit teoretiske ståsted – nemlig at man både kan fokusere bredt og snævert.

Selvom der er i den undersøgte skolekontekst ikke er problemer med minoritetselevernes positionering og subjektivering i forhold til skolen, er det et væsentligt perspektiv, at man ved brug af min teoriramme kan åbne op for andre måder at anskue minoritetsbørnene og deres mulige problemer på.

Min teorioptik henviser nemlig til at problemer og forskelle ikke er, men skabes, hvilket giver den enkelte skole mulighed for at påvirke børnenes positioneringer, ved at rette fokus imod skolens diskursive elementer og strukturering af udviklingszoner. Spørgsmålet er nemlig, om det er fair, at folkeskolen fastholder sin position som dansk, i en skolekontekst som udgøres af omfattende kulturel mangfoldighed ? Det næste skridt i anvendelsen af teorirammen, er således at udvide den teoretiske vidde i den analytiske tilgang, ved i højere grad at indrage ZPD. Det vil nemlig herigennem være muligt, at indtage en mere vurderende position om, hvorvidt skolens brug af fortolkningsrepertoiret og dets specifikke organisering af udviklingszoner stemmer overens med minoritetselevernes behov og potentiale.

Konklusion

Den multiteoretiske tilgang og den empiriske undersøgelse giver begge et unikt indblik i den komplekse virkelighed barnets udvikling grunder i, og dermed har de givet mulighed for at komme om bag det problemfokus, som almindeligvis præger behandlingen af minoritetsbørn.

I undersøgelsen af relationen imellem minoritetsbarn og folkeskolekontekst viser det sig, at minoritetsbarnets subjektivering og positionering er baseret på en nuanceret og alsidig deltagelse i en ligeså mangesidet folkeskolekontekst. Relationen imellem det enkelte minoritetsbarn og skolekonteksten, grunder nemlig i et gensidigt forhold imellem på den ene side barnets positionering og subjektivering, og på den anden side folkeskolekontekstens bestemte organisering af udviklingszoner og indhold af diskursive elementer. Det er på dette grundlag at den enkelte minoritetselev håndterer de i skolen eksisterende udviklingsmuligheder- og begrænsninger. Minoritetselevens position og subjektivering formes således af de udviklingsmuligheder- og betingelser, som eksisterer qua skolekontekstens fortolkningsrepertoire og udviklingszoner, og omvendt.

Et eksempel herpå er således Dogans position som »acceptabel fremmed«, som afspejler de essentielle andetgørende positionerings- og subjektiveringsmuligheder, som gør sig gældende i Grundtvigskolens aktuelle skolekontekst.

LITTERATUR

AABO, B. (1999): »Nørrebro vil have skoleeleverne tilbage« IN: *Politikens netavis*, 23. Januar 1999. www.politiken.dk/VisArtikel.iasp?PageID=23274

ANDENÆS, A. (1991): »Fra undersøkelseobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringer«. *Nordisk Psykologi, 1991, 43 (4)*

BERNTH, I. (1988): »Hvis børnepsykologien var opstået i Japan – om kulturelle erfaringer og udviklingspsykologiske teorier« IN: Berliner, P. & Karpatschof, B. (red.) *Psykologi og Kultur,* Københavns Universitet.

BURR, V. (1995): *An Introduction to Social Constructionism*, London, Routledge.
CAMILLERI, C. (1986): *Cultural Anthropology and education*, Kogan Page in association with Unesco.
CHRISTENSEN, B.C. (1999): *Multiple identiteter- Postmoderne fortællinger om køn og kultur hos unge dansk-pakistanere i akademia*, Integreret speciale på Psykologi og Kommunikation, Roskilde Universitetscenter.
CHRISTIANSEN, F. & ELKJÆR. J. (2000): »Nydansk flugt fra ghettoskoler« *Politikens netavis*, 27. februar 2000. www.politiken.dk/VisArtikel.iasp?PageID=104354
DAVIES, B. & HARRÉ, R. (1990): »Positioning: The Discursive Production of Selves«. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 20:1.
DREIER, O. (1994): »Personal locations and perspectives – Psychological aspects of social practice«. *Psychological Yearbook,* Vol. 1.
ERIKSEN, H.T. & SØRHEIM, A.T. (1994): *Kulturforskjeller i praksis – Perspektiver på det flerkulturelle Norge,* Ad Notam Gyldendal AS.
FARVER, J.A. (1999): »Activity Setting Analysis: A Model for Examining the Role of Culture in Development« IN: Göncü, A. (red.) *Children's Engagement in the World.* New York, Cambridge University Press.
FOG, J. (1994): *Med samtalen som udgangspunkt – Det kvalitative forskningsinterview.* København, Akademisk Forlag.
FOUCAULT, M. (1982): »The Subject of Power« IN: Dreyfus & Rabinow, *Michel Foucault- Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, Chicago University Press.
HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. (1991): »Varieties of Positioning«. *Journal for the Theory of Social Behaviour,* 21:4.
HATCH, M. (1997): *Organization Theory- Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives.* New York, Oxford University Press.
HARTUP, W.W. (1989): »Social Relationships and Their Developmental Significance«. *American Psychologist*, 44.
HEDEGAARD, M. (1994): *Beskrivelse af småbørn.* 2. udgave. Århus Universitets Forlag.
HEDEGAARD, M. (1996): »Ændring af skolepraksis« IN: *Praksisformers forandring – personlig udvikling*, Århus Universitets Forlag.
HELWEG-JØRGENSEN, M. (1998): *Når hvid ikke er en farve. Race/Etnicitet og Køn blandt Gymnasieelever*. Uddrag af kandidatafhandling i Psykologi, Københavns Universitet
HOLMEN, A. & JØRGENSEN, N. (1993): *Tosprogede børn i Danmark – En grundbog,* Viborg, Hans Reitzels Forlag A/S.
HØJHOLT, C. (1996): »Udvikling gennem deltagelse« IN: Højholt, C. & Witt, G. (red.) *Skolelivets Socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver.* København, Unge Pædagoger.
HAAVIND, H. (1987): *Liten og stor – Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter.* Universitetsforlaget AS, Norge.
JØRGENSEN , S.P. (1988): »Børn i en foranderlig verden« IN: Hansen, K.M. (red.), *Interview med børn*, Socialforskningsinstituttet, København.
Klubbydelsplan 2000 – overordnet målsætning for fritids- og ungdomsklubarbejdet på Bispebjerg (2000). www.bispebjerg.dk/plan2000.htm
KOFOED, J. (1994): *Midt i Normalen- om minoriteter og den nationale idé.* Københavnerstudier i tosprogethed, bind 24, Danmarks Lærerhøjskole, Center for multikulturelle studier.
KROMAYER, H. (1995): *Kulturforskellighed- et møde mellem danske pædagoger og lærere og børn fra etniske mindretal.* København, Dansk Psykologisk Forlag.
LINDGREN, S. (1996): »Michel Foucault« IN: Andersen, H. & Kaspersen, B.L. (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori*, København, Hans Reitzels Forlag A/S.

MCLEOD, J. (1998): *An Introduction to Counselling.* 2nd edition, Open University Press, Buckingham

MOLDENHAWER, B. (1993): *Dig og mig og vi to – Evaluering af tokulturelle klasser.* Institut for Filosofi, Pædagogik & Retorik, Københavns Universitet.

MØLLER, E. (2000): »Danskere i mindretal på hver fjerde skole« IN: *Berlingske Tidende*, d. 12 januar 2000. www.berlingske.dk/popup:print=37361

MØRCK, Y. (1998): *Bindestregs-danskere – Fortællinger om køn, generationer og etnicitet.* Frederiksberg, Forlaget Sociologi.

NISSEN, M. (1996): »Undervisning som handlesammenhæng« IN: Højholt, C. & Witt, G. (red.), *Skolelivets socialpsykologi- Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver.* København, Unge Pædagoger.

PHINNEY, S.J. (2000): »Identity Formation across Cultures: The Interaction of Personal, Societal, and Historical Change«. *Human Development,* 43.

ROGOFF, B. & WERTSCH, J. (1984): *Children's learning in the »Zone of Proximal Development«*, San Francisco, Jossey-Bass.

STAUNÆS, D. (1998): *Transitliv- Andre perspektiver på unge flygtninge.* København, Forlaget Politisk Revy.

STAUNÆS, D. (2000 in press): »Hvorfor hænger de »tyrkisk-kurdiske« drenge ud ved bænkene langs skolemuren?«. *Unge Pædagoger.*

TILLER, O.P. (1988): »Barn som sakkyndige informanter- Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer«. IN: Hansen, K. M (red.) *Interview med børn*, Socialforskningsinstituttet, København.

Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen, (november 2000): *Udviklingsplan for BR-Københavns folkeskolers arbejde med de tosprogede elever*, Forslag af Københavns Kommune.

VALSINER, J. (1984): »Construction of the Zone of Proximal Development in Adult-Child Joint Action: The Socialization of Meals« IN: Rogoff, B. & Wertsch, V.J. (red.), *Children's Learning in the »Zone of Proximal Development*, San Francisco, Jossey-Bass.

VALSINER, J. (1987): *Culture and the Development of Children's Action.* Great Britain, John Wiley & Sons ltd.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society- The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

WETHERELL, M. & POTTER, J. (1992): *Mapping the Language of Racism-Discourse and the Legitimation of Exploitation.* New York, Harvester Wheatsheaf.