# Spredning af tosprogede folkeskoleelever som svar – en teoretisk diskussion af spredningspolitikken og dens identitetsmæssige betydning[[1]](#footnote-1)

***Af Anna Bager og Jesper Fristrup Skovmøller, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet***

## Abstract

*I 2005 ændredes folkeskoleloven således, at det er muligt for landets kommuner at fratage tosprogede børn det frie skolevalg såfremt børnene ikke taler dansk på et tilfredsstillende højt niveau ved skolestart. I Aarhus Kommune anvender man denne spredningspolitik og henviser hvert år børn til skoler i ikke umiddelbar nærhed af deres bopæle. For en del af de henviste børn foregår transporten til og fra skole med en skolebus. Artiklen vil vise hvordan spredningspolitikken og den identitetsmæssige betydning lader sig belyse teoretisk.*

*Folkeskolen og integration er tilbagevendende debatemner i Danmark. Det er en udfordring at undervise en skoleklasse, hvis ikke klassen har den samme sproglige platform. Hvordan underviser man så? I Danmark anvender man spredningspolitikken som middel til at forbedre folkeskolen og integrationen. Politikken er ikke en dansk opfindelse, men anvendes efter amerikansk og til dels engelsk forbillede. Spredningspolitikken i Danmark adskiller sig dog markant i forhold til det amerikanske forbillede, idet man i Danmark spreder skoleeleverne på baggrund af sprog og ikke på baggrund af race.*

*Efter inspiration fra Foucault og Dean indsættes politikken i et governmentality-perspektiv. Herved belyses, at spredningspolitikken ikke kan hænges op på en videnskabelig argumentation, men udelukkende baserer sig på et common-sense argument om at spredning hjælper. Via spredning forsøger man at skabe kontakter mellem kulturer og give minoritetsbørn en dansk kulturel påvirkning. Desuden forsøger man at hæve det faglige niveau, fordi man antager, at minoritetsbørnene har gavn af samvær med deres dygtige danske klassekammerater. Styringsredskaberne som anvendes til gennemførelsen af spredningspolitikken er som sådan ikke nye, det nye er måden hvorpå de anvendes. Politikken foreslår en ”idealidentitet” og en ”problemidentitet”.*

*Artiklen vil desuden anskue problematikken mikrosociologisk ved at se på betydningen af spredningspolitikken for individet. Udgangspunktet er en forståelse af identitetsdannelse som en dialektisk proces mellem indre og ydre. Til at anskueliggøre dette anvendes Meads begreber om den generaliserede anden og Goffmans teori om indtryksstyring. Identitet udvikles i samspil med omgivelserne ved, at det enkelte barn indoptager omgivelsernes (lærernes/kammeraternes) holdning som en korrigerende stemme i forhold til den identitet, barnet har med hjemmefra. Det empirisk og teoretisk interessante er, hvad der sker, hvis forskellige identiteter er i konflikt med hinanden, og hvad dette betyder i relation til lovens oprindelige formål om forbedret integration og faglige præstationer. Artiklen præsenterer afslutningsvis et forskningsdesign til undersøgelse af de teoretiske pointer.*

## Indledning

To emner der bestandigt dukker op på den politiske og offentlige dagsorden i Danmark er folkeskolen og integration. I Danmark bliver den såkaldte spredningspolitik anvendt i problemfeltet, hvor integration og folkeskole overlapper hinanden. Et af de midler man i Danmark anvender for at forbedre både folkeskolen og integration, er at sprede elever med dansk som andetsprog til andre skoler end deres distriktsskole.

Når man vælger at henvise og dermed flytte de tosprogede børn, hænger det sammen med problemopfattelsen som den ser ud hos politikerne. For som daværende undervisningsminister Bertel Haarder udtrykker det: ”*det er ikke danskernes børn, som skaber dette problem. Det er de tosprogedes børn, som er problemet, og derfor er det også mere rimeligt, at det er dem, som flytter sig.”* (Davidsen-Nielsen, 2005). Henvisningen af børn med dansk som andetsprog foregår for at sikre, at børn med et ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte, får de bedst mulige pædagogiske og sociale forhold, så de kan udvikle deres sproglige kompetencer (Brøndum & Fliess, 2010: 1). Derudover får både etsprogede og tosprogede børn flere erfaringer med kulturel forskellighed, hvilket også opleves som en positiv gevinst.

Spredningen af tosprogede elever i Aarhus Kommune sker med tvang hvorimod den fx i København sker ud fra et frivillighedsprincip ved at gøre det mere attraktivt for minoritetselever at vælge specifikke skoler, samt foretage en justering af skoledistrikterne således at elevsammensætningen ændres i de områder som naturligt hører til skolen (Kofoed et al., 2010: 11-12). Modsat udmøntes tvangsmodellen i Aarhus ved at det frie skolevalg fratages en bestemt gruppe elever på baggrund af en sprogtest, hvorefter disse elever henvises til en bestemt skole: *”En placering på anden skole vil ske både med og mod forældrenes ønske”* (Aarhus Byråd, 2005). I skoleåret 2011/12 kørte 547 børn i bus til modtagerskoler i Aarhus kommune. Det er således kun ca. 2 % ud af et samlet elevtal i Aarhus kommune på 28.383[[2]](#footnote-2). Paragraf 5 stk. 8 i Folkeskoleloven som gør det muligt for alle kommuner at henvise elever til en anden skole end distriktsskolen, blev vedtaget af Folketinget i 2005 (Retsinformation, 2010).

Spredningspolitikken er empirisk interessant af åbenlyse årsager og en række spørgsmål melder sig virker politikken efter hensigten? Håndterer spredningen af en særlig gruppe elever folkeskolens udfordring i forhold til børnenes sprogstøttebehov? Før man begiver sig ud i en empirisk undersøgelse, er det dog nødvendigt at få afklaret hvorledes spredningspolitikken lader sig belyse teoretisk, hvilket vil være denne artikels genstandsfelt. Artiklen vil indledningsvist indsætte spredningspolitikken som styringsredskab i en Foucault og Dean inspireret governmentality-analyse, for derved at klarlægge hvilke teoretiske styringsmæssige tanker der ligger bag politikken. Efterfølgende åbner artiklen op for en mikrosociologisk teoretisk tilgang til de identitetsmæssige konsekvenser af spredningspolitikken med udgangspunkt i Goffman, Mead og Bourdieu. Afslutningsvis diskuteres kort hvorledes de udledte teoretiske konklusioner kan anvendes fremadrettet i en empirisk analyse.

## Spredningspolitik i et governmentality-perspektiv

Hvis man skal vurdere såvel de empiriske som de teoretiske konsekvenser af en policy, er det relevant først at afdække, hvad målene med policyen er, både de udtalte og de latente. En politik er aldrig neutral, idet den grundlæggende er udtryk for det siddende flertals magtudøvelse, der har til formål at skabe forandring i samfundet i én bestemt retning (Bemelmans-Videc et al., 2007: 3-4). Politikkerne kan anvende forskellige policyredskaber med baggrund i forskellige rationaler og logikker, og derfor er det relevant at undersøge, hvilken tankegang spredningspolitikken er udtryk for, og hvilke styringsredskaber den benytter. Det skal her afdækkes hvilke forandringslogikker, der ligger bag spredningspolitikken.

Michel Foucaults governmentality begreb betegner den styringsmentalitet, der præger magtudøvelsen i det moderne samfund (Lindgreen, 2007: 339). I governmentality begrebet ligger en tankegang omkring styring som ’conduct of conduct’ defineret som *”kalkulerbare og bevidste aktiviteter, der sigter mod at lede, forme, påvirke og forvandle menneskers tænken og handlen”* (Lindgreen, 2007: 339). I begrebet ’conduct of conduct’ ligger der en antagelse om, at mennesket grundlæggende er frit, og at man gennem styring i friheden gennem fx oplysning forsøger at forandre menneskers måde at tænke og handle på. Styring forudsætter, at der findes frie individer, man kan påvirke via styring (Dean, 2006: 48). Spredningspolitikken i Aarhus er *ikke* et klokkeklart eksempel på styring gennem conduct of conduct, idet man fratager en gruppe af borgere en frihed i form af det frie skolevalg. Selvom dette er tilfældet, mener vi stadig, det er relevant at anvende governmentality tilgangen som styringsanalytik. Dette gør vi fordi spredningspolitikken overordnet set rækker ud over Aarhus og den specifikke måde, man har valgt at anvende den på her. Dermed er spredningspolitikken ikke kun et isoleret fænomen, ligesom det lovgrundlag den hviler på, ikke siger præcist noget om, hvorvidt der skal anvendes pisk eller gulerod (Retsinformation, 2005). På trods af lovgivningens mulighed for at tvinge den enkelte borger, forsøges det stadig fra politisk side at argumentere for, hvorfor netop denne løsning er til samfundets bedste – altså at give gode grunde for, hvorfor tvangen er nødvendig og på den måde legitimere indgrebet. Den daværende regerings argumentation trækker på en række forestillinger og selvfølgeligheder som govermentality-analytikken kan belyse og problematisere.

Governmentality udgøres dels af ordet mentalitet som henviser til, at der er tale om en *”historisk given, kollektiv tankeramme”* {{27 Lindgreen, Sven-Åke 2007/f: 339;}}. Governmentality-tilgangen fokuserer på hvordan styring tænkes (Dean, 2006: 51). Tænkningen dækker ikke over hvordan den enkelte tænker men derimod over hvilke *”former for viden, tro og overbevisninger, som vi er indlejret i”* (Ibid.). En analyse af styring er således en analyse af en bestemt form for tænkning som er gjort praktisk via forskellige redskaber (Ibid.: 54). Governmentality-tilgangen har ligeledes en kritisk effekt, fordi den viser uoverensstemmelserne mellem politikkens hensigter og målsætninger og den egentlige implementerede styring og dens effekter (Dean, 2006: 60). Governmentality tilgangen analyserer styringspraksisser. For at anskueliggøre dette anvendes begrebet praksisregimer som kan defineres som *”institutionelle praksisser, hvis denne term betegner den rutiniserede og ritualiserede måde, vi til bestemte tider og i bestemte sammenhænge gør disse ting på.”* (Ibid.: 58). I denne sammenhæng kan uddannelse og integration anskues som to særskilte praksisregimer, der hver især indeholder ritualer og rutiner for, hvordan man gør ting. Ikke mindst er der en særlig form for problemforståelse, viden og tilgang inden for de to felter. I et samfund findes en lang række afgrænsede men gensidigt forbundne praksisregimer (Dean, 2006: 59).

Spredningspolitikken analyseres som en konkret styringspraksis, som er en virkeliggørelse af den styring man forsøger at udføre i praksisregimet (Dean, 2006: 70). Deans analytiske værktøj består af fire dimensioner, der skal hjælpe til at afklare, hvordan styringen fungerer, hvordan vi styrer og hvordan vi bliver styret. De fire dimensioner er synlighedsfelt, rationale, teknikker og identitet (Dean, 2006: 16, 61). I nærværende artikel vil fokus være på identitet som udgør den fjerde dimension. Gennemgangen af de øvrige dimensioner vil derfor være relativt kort[[3]](#footnote-3).

### Spredningspolitikkens synlighedsfelt, rationale og teknikker

#### Synlighedsfelt

Man kan forstå et synlighedsfelt, som det område en praksis vælger at holde fokus på eller oplyse om man vil. Modsat er der noget, der ikke er interessant inden for praksissens optik og som holdes i mørke (Dean, 2006: 72).

Ved fremsættelsen af lovforslaget i 2005, som gør det muligt for kommunerne at sprede elever, holdt daværende undervisningsminister Bertel Haarder en fremsættelsestale, hvor han motiverede lovforslaget, med begrundelsen at tosprogede elever generelt klarer sig dårligt i uddannelsessystemet pga. manglende læsefærdigheder (Haarder, 2005). Der kastes således lys på de sproglige udfordringer ved uddannelse som tosprogede elever møder i det danske uddannelsessystem, mens temaer som etnicitet og race ikke belyses eksplicit, men indgår implicit ved inddragelsen af integration som motiv. Integration som tema belyses i fremsættelsestalen, og et af argumenterne ved fremsættelsen af forslaget er at give kommunerne bedre redskaber til at fremme integrationen (Ibid.). Det interessante er, at sproget i denne sammenhæng ses som en forudsætning for at opnå de kulturelle læringsmål i folkeskolens formålsparagraf (Retsinformation, 2005). Loven forsøger med andre ord gennem sprog at ”danisere” de tosprogede elever (Larsen, 2008).

I 2004 udgiver OECD en rapport, som omhandler grundskolen i Danmark (Ekholm et al., 2004). Heri rettes en ganske hård kritik af den danske folkeskole som system og der påpeges bl.a. en *”mangelfuld støtte til tosprogede elever”* (Ibid.: 65-66). Det stærke fokus fra Bertel Haarders side på sprogkundskaber som grundlag for loven, kommer således som en direkte reaktion på OECD’s rapport. Bertel Haarder og regeringen ser de manglende sproglige kompetencer hos tosprogede som hæmmende for integrationen, fordi det hindrer de unge i at tage en uddannelse (Davidsen-Nielsen, 2005). Dermed ender sproget med at være løftestang for den reelle problemopfattelse som er fremmed vs. dansk, hvilket yderligere bliver bekræftet af Bertel Haarder: ”*det* *er ikke danskernes børn, som skaber dette problem”*(Davidsen-Nielsen, 2005).

Hernæst er det naturligt at rejse spørgsmålet om, hvordan en løsning på problemet bliver skabt, ud fra et bestemt lys på en løsning på problemopfattelsen i en dansk kontekst. I OECD rapporten nævnes spredning ikke med et ord, og er således ikke med blandt anbefalingerne til Danmark (Ekholm et al., 2004). Ved fremlæggelsen af loven begrunder regeringen ikke loven med forskningsbaserede argumenter (Uddannelsesudvalget, 2005a: 7). Hos regeringen synes loven forankret i en ligefrem antagelse om, at spredning må være en fordel for de tosprogede og deres sproglige kompetencer (Regeringen, 2005). Ydermere fremgår det ikke noget sted i forarbejdet til loven, hvilket belæg man har for at give kommunerne spredning som redskab. Spredningspolitikken er dermed udtryk for, at regeringen mener, det har en positiv effekt for sprogindlæringen, men vi kan ikke følge argumentationen til ende og belyse *hvorfor* spredning skulle have en positiv effekt andet end det beskrevne common-sense argument. I udvalgsarbejdet og i diskussionen i folketingssalen, henvises der til, at man i Albertslund kommune har praktiseret spredning af skoleelever siden 1982, men at man ikke er bekendt med hvilken effekt spredningen rent faktisk har (Uddannelsesudvalget, 2005b).

#### Rationale

Bertel Haarder undlader eksplicit at forholde sig til, *hvordan* spredningen skal skabe faglige forbedringer og øget integration, men det forudsættes, at dette bliver resultatet af at bringe minoritetseleverne sammen med etnisk danske børn i klasselokalerne. Det skal derfor i dette afsnit undersøges *”Hvilke former for tænkning, viden, ekspertise, strategier, kalkulationsmidler eller rationalitet bringes i anvendelse i styringspraksisser?”* (Dean, 2006: 73) for at forstå den bagvedliggende forandringslogik.

Spredningspolitikken i Danmark baserer sig på to forandringslogikker. Den første er en tanke om, at samvær mellem etniske grupper forbedrer integrationen og mindsker diskrimination mod minoritetsgruppen (Kontaktteorien) og den anden en antagelse om positive kammeratskabseffekter (peer-effects) i samvær mellem fagligt svage og fagligt stærke børn. Systematisk flytning af elever til en anden skole end den nærmeste distriktsskole ses for første gang i USA efter 1954, hvor dommen *Brown v. Board of Education* fik afgørende betydning for sorte og hvides mulighed for at gå i skole sammen (Klarman, 2007). Dommen kommer samtidig med at Allport udgiver sin bog *The Nature of Prejudice* (1954). Det er Allport, der for første gang skelner mellem begreberne integration og desegregering, og dermed understreger at der er en kvalitativ forskel mellem at befinde sig samme sted og så rent faktisk at interagere og have et socialt samvær (Larsen, 2008: 32). Segregering er en term, der generelt anvendes i litteraturen omkring den enten intenderede eller ikke-intenderede systematiske adskillelse af befolkningsgrupper. I sin bog, *Nature of Prejudice*, præsenterer Allport for første gang ”kontaktteorien” (Pettigrew, 1998: 66). Teoriens primære pointe er at *“more contact means less ethnic or cultural conflict, other things being equal*” (Forbes, 1997: 70). Der er bred enighed i den amerikanske litteratur om, at fordeling af elever har en betydning i forhold til indgåelse af venskaber mellem forskellige etniske grupper (Larsen, 2008: 35). Samtidig er der lige så stor enighed om, at kontakt i sig selv ikke skaber integration. Der skal gøres en aktiv indsats. Blandt andet skriver Allport i den oprindelige hypotese, at en væsentlig forudsætning for succesfuld integration er, at personer, der skal integreres med hinanden har fælles mål, lige status, samt at samarbejdet foregår i et miljø, der ikke er konkurrencepræget, og at autoriteterne bakker op om integrationen (Pettigrew, 1998: 66-67).

Ser vi på argumentationen bag danske integrationspolitikker genfinder vi kontakthypotese-logikken. *”I dag er mere end seks ud af ti beboere i de 29 ghettoer indvandrere eller efterkommere fra ikke-vestlige lande. Det er ikke acceptabelt. Ingen områder skal have en overvægt af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande”* (Socialministeriet, 2010: 15)*.* Heri ligger underforstået, at en vellykket integration i det danske samfund ikke kan finde sted, hvis der er en overvægt af indvandrere og efterkommere, fra ikke-vestlige lande de steder hvor indvandrerne bor. Derfor søger politikkerne at mindske koncentrationen af indvandrere i boligområder som det fx ses i VK regeringens ghettoplan (Ibid.: 21).

Den europæiske integrationslogik adskiller sig visse steder fra den amerikanske logik i forhold til kontakthypotesen (Musterd, 2005). At sammenbringe minoritetsbørn med majoritetsbørn i skolerne, har i Europa sjældent det primære formål at nedbringe diskrimination mod minoritetsbørnene og mindske racerelaterede konflikter (Gramberg, 1998). Derimod er sigtet at fremtvinge en forbedring hos minoritetsgruppen, der skal blive mere integrerbar. I Europa skal minoritetsgruppen passes ind i samfundet, og dette sker bedst gennem samvær med majoritetsgruppen. Integrationslogikken får klang af en assimilationslogik, når den bevæger sig øst over Atlanten.

Empirisk har kontakthypotesen ikke fundet entydig opbakning (Pettigrew, 1998: 68). Det interessante er, at argumentet er blevet selvfølgeligt i den politiske debat, ikke bare i USA, men internationalt og altså også i Danmark, hvor det naturligt forudsættes, at samvær mellem minoriteter og majoritetsgruppen skaber bedre integration. Hermed bliver det tydeligt at se, hvilken integrationslogik spredningspolitikken er baseret på, men der er ligeledes et uddannelsesrationale at finde i politikkens argumentation. Helt eksplicit skriver VK-regeringen i sit ghetto-udspil fra 2010:

*”Kommunerne har fået adgang til at henvise tosprogede elever med et væsentligt sprogstøttebehov til en anden skole end distriktsskolen. Formålet er at sikre, at elevernes læringsmuligheder ikke svækkes ved at blive undervist på en skole, hvor mange elever har et sprogstøttebehov”* (Socialministeriet, 2010: 25)

Det er her tydeligt, hvordan praksisregimerne for uddannelse og integration overlapper. Gennem styrkelsen af elevens faglighed opnås en bedre integration. En stor del af problemforståelsen er baseret på en faglig logik om, at tosprogede elever vil opleve faglige forbedringer såfremt de udgør et mindretal i en primært etsproget skoleklasse. Denne tanke bygger på rationalet fra forskningen i kammeratskabseffekter (peer effects). Den væsentligste hypotese er, at elever, der klarer sig fagligt dårligt, har gavn af at komme i klasse med nogen, der har bedre faglige forudsætninger (Summers & Wolfe, 1977: 639). I klasser med mange fagligt udfordrede har det en negativ effekt på alles læringsudbytte, og derfor skal man ved konstruktion af klasserne balancere mellem svage og stærke elever (Ibid.: 647). At blive undervist med (for mange) elever med samme udfordringer som en selv, svækker mulighederne for at blive dygtig. Deraf følger at elever med faglige udfordringer skal fordeles i klasser, hvor de kan påvirkes positivt af deres klassekammerater, da det kan have stor betydning for elevernes mulighed for faglig udvikling. Der er bred enighed om, at sammensætningen af elevgruppen i en skoleklasse har betydning for læringsudbyttet hos eleverne (Summers & Wolfe, 1977; Rangvid, 2003: 7). I særlig grad har det betydning for elever, der underpræsterer i forhold til gennemsnittet (Hoxby, 2000).

Denne logik har stor betydning for, hvilke løsninger det offentlige implementerer i håbet om at hæve det faglige niveau hos elever med udfordringer. Her er busordninger, omdefinerede skoledistrikter og positiv særbehandling blot nogle af de instrumenter, der bliver taget i brug (Zimmer & Toma, 2000: 75). Begejstringen for denne type tiltag skyldes måske, at vejen til at fordele elever mellem skoler er kortere end andre veje til at bryde den negative sociale arv i en gruppe familier. I det danske tilfælde familier med anden etnisk oprindelse end dansk, hvilket forbliver mere eller mindre usagt fordi logikken er faglig. Så når det i den tidligere regerings fremsættelse af lovforslaget hedder, at: *”Det giver særlige muligheder for dansktilegnelsen i og uden for undervisningen, når den tosprogede elev er omgivet af andre elever og voksne, der har dansk som modersmål eller behersker det på modersmålsniveau.”* (Regeringen, 2005) er der i høj grad tale om, at der implicit trækkes på argumenterne fra forskningen i kammeratskabseffekter.

### **Teknikker**

Den tredje dimension i Deans analytik er det han kalder styringens *techne*, hvor der spørges gennem *”hvilke midler, mekanismer, procedurer, instrumenter, taktikker, teknikker, teknologier og vokabularier bliver autoritet konstitueret og styring gennemført?”* (Dean, 2006: 73)*.* Det gælder, at de tekniske midler både er betingelser for at udføre styringen og derigennem også sætter begrænsninger for, hvad der er muligt med styringen. Det er ved lov fastslået, at man skal vurdere hver enkelt elev for sig, når det skal vurderes, hvilke børn der skal henvises til en anden skole end distriktsskolen (Retsinformation, 2005). Det sproglige støttebehov vurderes på baggrund af en sprogscreening af børn med dansk som andetsprog. Sprogscreeningen foretages i Aarhus Kommune af enten en sprogkonsulent eller en talepædagog, der vurderer børnenes sproglige kompetencer og på baggrund af dette foretages en vurdering af, hvorvidt det frie skolevalg skal suspenderes (Aarhus Kommune, 2011). I 2007 anvendte man tre forskellige materialer til sprogscreeningen i Aarhus Kommune (Petersen, 2007)[[4]](#footnote-4). De tre materialer er lavet i henholdsvis 1969 (Ege, 1969), 1993 (Beyer & Løntoft, 1993) og 1992 (Beyer & Løntoft, 1992), hvilket understreger, at det ikke er et nyt fænomen at anvende sprogvurderinger. Det blev gjort obligatorisk for kommunerne at tilbyde sprogvurdering til alle 3-årige med vedtagelsen af Dagtilbudsloven i 2007 (Retsinformation, 2007: §11). Før dette var der dog krav til dagtilbuddene om at fokusere på børnenes sproglige udvikling, hvilket både ses i lovarbejde (Retsinformation, 1997: § 8) og i forordet til Sproglig Test 1 af Bo Ege (Ege, 1969: 21). Det nye i anvendelsen af sprogtest som middel til styring, er måden hvorpå de anvendes. Sprogscreeningerne i Aarhus Kommune er et kategoriseringsværktøj. ”Bestås” sprogscreeningen, beholder barnet det frie skolevalg. Hvis ikke, mister barnet det frie skolevalg, og barnet skal igennem endnu en sprogtest for at generhverve det.

Sprogscreeningen er et teknisk værktøj, der signalerer ekspertise, viden og tillige at det offentlige har forstand på, hvordan det enkelte barns uddannelse bedst tilrettelægges til gavn for barnet selv, dets familie og samfundet. Brugen af sprogscreeningen til børn med dansk som andetsprog ved skolestart bliver i denne sammenhæng afgørende for, hvilket uddannelsestilbud barnet tilbydes eller pålægges. Netop derfor kritiseres det, at der ikke er entydige retningslinjer omkring udformningen af sprogscreeningsmaterialet og klare kriterier for, hvornår man er bestået. Der er ikke fælles retningslinjer for, hvordan screeningerne foretages i forskellige kommuner, hvilket medfører et element af vilkårlighed i den tekniske vurdering af børnenes sprogkompetencer (Petersen, 2007). Det ligger uden for denne artikels genstandsfelt at vurdere fagligheden i sprogscreeningerne. Det skal blot konstateres, at der ikke er faglig enighed om udformningen af testene.

Det særlige fokus på det enkelte barn i lovteksten om spredningspolitik kan opleves som paradoksalt, når transporten af disse børn ofte foregår samlet i en bus, hvorved en gruppe af børn defineres som hørende sammen i en enhed. Transport med bus tilbydes som en praktisk løsning på, at børnene går i skole uden for deres lokalområde og samtidig bliver bussen en synlig markør, der tydeliggør forskelle mellem børnene fra distriktet og børnene udefra (Brøndum & Fliess, 2010: 13; Kofoed et al., 2010: 41; Friberg, 2009: 49). Bussen er også et instrument til gennemførelse af styringen. Skolebusser er ikke en usædvanlig løsning på geografiske udfordringer, men når det opleves anderledes i denne kontekst, hænger det sammen med den signalværdi bussen har for en gruppe børn, der i forvejen skiller sig ud fra majoriteten af deres klassekammerater med deres hår- og hudfarve. Når skolebusser traditionelt bliver brugt som redskab til transport af en kommunes skolebørn i randområder, er det ikke som en konsekvens af børnenes faglige formåen. Det er derimod en konsekvens af deres forældres valg af bopæl. Så snart disse børn stiger ud af bussen, og går ind i skolegården er de ligesom alle de andre børn. Derfor kommer bussen som styringsmiddel i forbindelse med spredningspolitikken til at fungere som en meget synlig markør modsat bussen som transportmiddel til landsbyskoler.

Fra politisk side kan der være en idé i at tage to teknikker i brug, som allerede er kendte. På den måde fremstår gennemførelsen af spredningspolitikken mindre kontroversiel, og den bliver måske billigere, idet man ikke behøver at udvikle nye teknikker til gennemførelsen af politikken. På den anden side er der et oplagt problem i, at teknikkerne ikke er skræddersyede til den specifikke politik. Sprogscreeningerne foretages i ret stort omfang på baggrund af eksisterende materiale, der ikke er lavet til undersøgelse af tosprogede børn (Petersen, 2007). Selvom anvendelsen af eksisterende teknikker måske tilbyder politikerne en lettere og hurtigere måde at gennemføre styringen på, må man forvente at det også har konsekvenser for den måde styringen foregår på. Lærernes og forældrenes mistro til den sprogtest, der anvendes kan fx gøre det vanskeligere at gennemføre styringen i overensstemmelse med den intention man har fra politisk side. En anden konsekvens kan være, at den nye styrings anvendelse af en bestemt teknik smitter af på den oprindelige anvendelse af teknikken. Fx kan det at køre i skolebus få en ny og måske negativ betydning, fordi det associeres med at være dårligere end andre til dansk.

#### Spredningspolitikkens identitet

Den sidste dimension i analysen af praksisregimer relaterer sig til de former for identitet hvorigennem styring fungerer (Dean, 2006: 74). Vi kan her spørge *”Hvilke personligheder, selv’er og identiteter forudsættes i forskellige styringspraksisser, og hvilke former for transformation søger disse praksisser at opnå?”* (Ibid.: 74-75). Spredning som styringspraksis går primært imod at styre de tosprogede børn på individniveau. Det er dem loven formelt rammer, og de etnisk danske børn påvirkes således kun indirekte af loven fordi de fx fysisk er placeret i samme skoleklasse som de tosprogede børn. Dermed er det i udgangspunktet kun de tosprogede børns identitet som er genstand for spredning som styringspraksis.

Som tidligere nævnt er den grundlæggende tanke bag spredning som styringspraksis i en dansk kontekst et ønske om at ”danisere” de tosprogede børn. Transformationen skal ske ved at ændre selve familiens identitet som udtrykt af Bertel Haarder: ”*Kilden til de problemer, som vi sidder med, er de tidlige familiesammenføringer og unge ægtepar, hvor den ene af forældrene ikke kan dansk, og børnene derfor vokser op i et fremmedsproget hjem.”* (Davidsen-Nielsen, 2005). I spredningspolitikken tegner der sig et billede af en idealidentitet og en problemidentitet. Problemidentiteten kan forstås som et tosproget barn, der primært taler arabisk eller urdu i hjemmet, og hvor den ene af forældrene er kommet til landet ved familiesammenføring. Barnets omgangskreds og nærmiljø er primært tosproget. Barnet har derfor kun begrænset kendskab til dansk sprog og kultur *”ligesom samfundets uskrevne normer og regler kan risikere i vidt omfang at forblive ukendte”* (Regeringen, 2005). Modsat kan idealidentiteten beskrives som et tosproget barn, der taler flydende dansk med knap hørlig accent, som har danske venner og kender samfundets uskrevne normer og regler. Et barn med idealidentiteten vil have nemmere ved at gennemføre en ungdomsuddannelse og få et arbejde. Hermed er vellykket integration sikret (Ibid.). Forandringen skal ske gennem en form for spill-over effekt fra det enkelte tosprogede barn og til barnets familie. Loven sigter imod at opnå en form for glidning imod en anden identitet for hele familien. Sat på spidsen forsøger spredningspolitikken i Aarhus Kommune at transformere de tosprogede børn til århusiansktalende børn med etnisk danske venner.

Grundlæggende handler spredningspolitikken om at inddele befolkningen i undergrupper (de der er omfattet af loven, og de der ikke er), for derved at forringe eller forøge befolkningens generelle velfærd og liv (Dean, 2006: 170). Det at bruge loven overfor borgerne sender altså et ganske klart signal til de pågældende familier om, at de ikke har gjort deres børn danske nok. Omvendt er det blevet påpeget, at der kan opstå et uønsket incitament i de kommuner, hvor sprogstimuleringen i børnehaven virker så godt, at man ikke har mulighed for at påvirke elevsammensætningen i skolerne via spredning (Larsen, 2008: 26). Kommunerne oplever dermed, at de ikke kan gennemføre den ønskede integrationsindsats fordi børn og forældre har krav på frit skolevalg. Deri ligger en konstatering af, at det kan være ønskeligt for kommunerne at have muligheden for at styre gennem spredning.

### Delkonklusion

Anvendelsen af governmentality-perspektivet som teoretisk udgangspunkt for en analyse af spredningspolitikken har vist hvilke forandringslogikker, der ligger til grund for politikken. Politikkens intenderede effekter er blevet belyst, samtidig antydes en række mulige uintenderede effekter som fx en negativ synliggørelse som følge af den valgte styringsteknik (bussen). Desuden er det blevet anskueliggjort, at der er en risiko for en optrapning af konflikt mellem minoritet og majoritet, fordi betingelserne for konstruktiv kontakt og interaktion ikke er opfyldt. Vi har i dette afsnit vist, at spredningspolitikken i Danmark udgør en fællesmængde mellem de to praksisregimer for uddannelse og integration. Spredningspolitikken udgør dermed en konkret styringspraksis. Politikkens problemopfattelse i Danmark er ikke blevet belyst ud fra en videnskabelig argumentation. Tværtimod synes spredning som løsning på integrations- og uddannelsesmæssige udfordringer at være opstået i Danmark på baggrund af dels tilfældigheder men også på baggrund af common-sense argumenter i relation til fagligt udbytte og integration. Disse comon-sense argumenter er der al mulig grund til at stille sig kritisk overfor. Teknikken der anvendes under implementeringen af spredningspolitikken er bestemt ikke uproblematisk. Selvom teknikkerne i form af sprogscreening og bustransport i princippet ikke er nye og kontroversielle, kan de have negative implikationer i forhold til de intenderede effekter af styringen. Styringen stræber efter at ”danisere” ikke bare det enkelte barn men via en spill-over effekt hele dets familie. Med forandringslogikkerne og den historiske kontekst bag spredningspolitikkerne på plads, har vi nu et solidt fundament, vi vil bygge videre på og dykke ned i spredningspolitikkens konsekvenser for identitetsdannelse på individniveau med udgangspunkt i mikrosociologisk teori.

## Spredningspolitik i et mikrosociologisk perspektiv

Målet med dette afsnit er at opnå en dybere forståelse af teorier om identitet og identitetsdannelse ved at give et teoretisk svar på spørgsmålet om, hvordan identitetsdannelse foregår ved at belyse emnet fra forskellige teoretiske vinkler. I dette afsnit skelnes mellem identiteten som den fremstår for den enkelte i sin oplevelse af sig selv, og identiteten som signaleres til omgivelserne som et udtryk for selvbevidsthed. Man kan sige at selvet udgøres af en *”enhed af en dialektisk syntese af indre og ydre definitioner”* (Jenkins, 2006: 43). Hermed forstås at det indre og det ydre må spille sammen for at mennesker kan skabe en sammenhængende identitet. En skelnen mellem det ydre og det indre er ikke ensbetydende med en skelnen mellem identitetselementer, men en måde at belyse samme identitet på forskellige måder. Ved både at forstå, hvilke elementer udefra, der indarbejdes i individet, og hvilke signaler individet sender ud som respons på dette, nærmer vi os en forståelse af, hvordan identitet bliver til i samspil med omgivelserne. Til at begrebsliggøre disse identitetsdannelsesprocesser benyttes teoretiske betragtninger fra George Herbert Mead og Erving Goffman.

### Selvets tilblivelse og den generaliserede anden

Selvdannelsesprocessen kan ses som en dialektisk bevægelse mellem impulsiv adfærd og respons fra omgivelserne som en reaktion på denne adfærd. Responsen er med til at korrigere den fremtidige adfærd fordi den indoptages som norm. Omgivelserne spiller en væsentlig rolle i denne proces som ”Den Anden” i identitetsdialogen. Derfor er forståelsen af dialektikken mellem menneske og kontekst central for at forstå identitetsdannelse hos de henviste tosprogede børn. Gennem deres deltagelse i én skolesammenhæng fremfor en anden bliver de modtagere af forventninger fra deres omgivelser. Processen med at danne et sammenhængende selv tager sin begyndelse, når et barn leger (Mead, 2005: 183). I legen får barnet mulighed for at indtage en lang række roller og skifte mellem personligheder med forskellige egenskaber og værdier. Ved at børnene indtager forskellige roller, oplever de at kaste forskellige blik på sig selv og ser ad denne vej sig selv på en ny måde (Mead & Morris, 1934: 150). I legen er der ikke som sådan regler for adfærd. Barnet kan frit lege og afprøve roller og skifte mellem forskellige roller uden problemer. Det fungerer som en form for afprøvning af forskellige identiteter. Disse rolleskift ændrer karakter, når barnet er gammelt nok til at kunne deltage i et spil. Når leg bliver til organiseret spil med faste regler, bliver adfærden mere forpligtende, fordi der skabes en afhængighed mellem spillets deltagere. Alle er nødt til at være indforståede med reglerne i spillet for at dette kan fungere, og alle skal være klar til at indgå i de organiserede roller, der er forudsætningen for spillets gennemførelse (Ibid.: 151).

Deltagere i strukturerede spil er i højere grad end legende børn selvbevidste, fordi den enkelte deltager må skifte roller og forholde sig til medspillerens forventninger. På denne måde forholder individet sig til sin egen rolle set gennem medspillerens briller og tilpasser sin adfærd til forventningerne. Netop denne pointe er også taget op af Goffman som har skabt sit eget rollebegreb, som synes stærkt inspireret af Mead. Begge teoretikeres udgangspunkt er, at virkeligheden er konstrueret i samspillet med omgivelserne. Med tiden behøver omgivelsernes forventninger ikke at blive udtalt eller påpeget. Barnet kan selv korrigere sin adfærd efter de regler det allerede ved eksisterer og efter spillets fælles formål. Spillet er en form for socialisering fordi *”spillet illustrerer (…) en situationstype, der kan bidrage til dannelsen af den organiserede personlighed”* (Mead, 2005: 186-187)*.* Igennem sin deltagelse overtager barnet de gældende moralforskrifter og bliver en del af samfundet. Her bevæger vi os fra det konkrete til det abstrakte. Spillet er nu udtryk for samværet med andre mennesker, og når man som individ har lært spillereglerne for menneskeligt samvær, er man i stand til at indgå i samfundet. Gennem spillet, enten det konkrete eller det abstrakte, etableres et organiseret fælleskab. Dette kalder Mead for den ”generaliserede anden” (Mead, 2005: 182). ”*The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community”* (Mead & Morris, 1934: 154)*.* Et spil vil som nævnt kunne være samvær i et klasselokale, hvor der forventes en bestemt adfærd. Igennem internaliseringen af den generaliserede andens holdning til sig selv, bliver det muligt for barnet eller den voksne at fremkalde samfundets attitude som en form for gensvar til den adfærd, der udvises (Mead, 2005: 189). Derfor ved barnet også ret tidligt, hvornår det udfordrer eller bryder de voksnes regler, fordi disse er indlejret som holdning i den generaliserede anden. Når man indoptager holdningen fra den generaliserede anden opstår en reflekteret intelligens, hvor individet forholder sig til sig selv set med samfundets briller og på den måde bliver selvbevidst (Mead, 2005: 184).

Børn i skolealderen indgår i mange grupper med normer og regler og børn har dermed flere gruppemedlemskaber både konkrete og abstrakte. Klassen er for eksempel et meget konkret fællesskab, hvor forventninger til opførsel og adfærd nogle gange præsenteres eksplicit og andre gange ligger implicit i institutionens rationale. Børnene er også en del af andre grupper som er mere abstrakte fx gennem tilhørsforholdet til en etnisk minoritet. Deres selvbilleder korrigeres i skolen, i bussen, i hjemmet og alle andre steder de befinder sig, og fordi børn er børn, har de mulighed for gennem leg at skifte mellem roller for at se, hvilken adfærd, der skaber den ønskede respons.

For at forstå, hvordan vekselvirkningen mellem det indre selv og den ydre anden fungerer hos Mead, må man forstå hans skelnen mellem Jeg’et og Mig’et. De udgør til sammen én personlighed, hvor Jeg’et er uvist og udgøres af enkelthandlingen mens de andres attituder som man indoptager for at påvirke sin egen adfærd, konstituerer Mig’et (Mead, 2005: 203). Jeg’et handler altså på baggrund af den information som Mig’et stiller til rådighed, men det er altid uvist for individet, hvordan Jeg’et vil handle. Det er man ikke bevidst om før man har handlet. Jeg’et afspejler en personlig frihed mens Mig’et i sin refleksion over andres attituder spejler en bestemt samfundsmæssig organisering. Det vil sige, at den kropslige reaktion på de ydre forventninger eller identitetsforslag er ukontrollerbare og derfor giver mulighed for et ansigtstab, som Goffman vil beskrive det. I den konkrete virkelighed betyder det, at det enkelte barn ikke kan vide eller kontrollere, hvordan dets Jeg vælger at reagere på de forslag Mig’et stiller. Hvis de ydre krav er mange eller forskelligartede på tværs af skole, busfællesskab og hjemmefront, kan det udfordre dialektikken mellem Jeg og Mig.

Mead bidrager til afklaring af, hvordan omgivelserne kan have en afgørende betydning for dannelsen af selvbilledet hos det enkelte barn. Den teoretiske forståelse af, hvordan omgivelserne danner en generaliseret anden, der korrigerer den enkeltes adfærd kan bruges til at identificere, hvilken generaliseret anden, der opstår i børnefællesskaberne i skolen, og hvilke andre adfærdskorrigerende stemmer børnene oplever i deres hverdag som følge af deres indtræden i flere forskellige grupper.

### Den ydre identitetssignalering

Dialektikken mellem det indre og ydre kræver, at individet interagerer og kommunikerer med andre mennesker. Går vi nærmere ind i betingelserne for interaktionen, findes lag af bevidst og ubevidst kommunikation. Man forsøger så vidt det er muligt at styre, hvad der afsløres om ens identitet igennem kommunikation. Det forsøger man at gøre, ved i høj grad at kontrollere sin krop og de indtryk man giver. Denne kontrol kalder Goffman for indtryks-styring (impression-management) (Harste & Mortensen, 2007: 211). Kommunikationen af selvet kan yderligere opdeles i to forskellige former *”expressions given and expressions given off”* (Goffman, 1990: 16). Der er således tale om en sondring mellem det individet kontrolleret giver indtryk af, og det individet kommer til at afsløre om sig selv. Goffman anvender begreber fra teaterverdenen, for at beskrive den kommunikation der foregår. I denne artikels sammenhæng udgør klassen scenen (front stage), hvor det for børnene handler om at opføre sig på en sådan måde, så de rigtige ting bliver kommunikeret til observatørerne. Skoleeleven laver et performanceshow, som har til formål at kommunikere bestemte egenskaber til de andre elever (Goffman, 1990: 28). Dermed er det barnet selv der i høj grad bestemmer, hvad der skal kommunikeres, og dermed hvilke egenskaber, det gerne vil have omverdenen ved, at det besidder.

Fronten er således den del af performance, som har en definerende rolle for individet i forhold til dem der overværer performance (Goffman, 1990: 32). Fronten udgøres af forskellige ting som fx kulissen (setting), der relaterer sig til et bestemt geografisk sted, og således ikke følger individet. Hvis et individ er afhængig af en bestemt kulisse, må vedkommende flytte sig derhen hvor denne kulisse findes (Ibid.: 32-33). Skolen udgør en bestemt kulisse, som fordrer at børnene udfører en bestemt performance. Derudover findes den personlige front (personal front), som observatøren identificerer med performeren og naturligt forventer følger denne, lige meget hvor performeren befinder sig. Den personlige front kan bestå af tøj, statussymboler, sproglig udtryksmåde osv. (Ibid.: 34). Den personlige front kan yderligere opdeles i fremtræden (appearance) og væremåde (manner), hvor fremtræden betegner de stimuli, som fortæller os om individets sociale og rituelle status og væremåde betegner de stimuli, som har til formål at advare andre om hvilken rolle individet forventer at spille i det kommende samspil (Ibid.: 34-35). Logisk vil man i et eller andet omfang, forvente at der er en sammenhæng mellem væremåde, fremtræden og kulisse. Fx giver det god mening for skoleeleven gennem væremåde at signalere, hvilken fremtræden vedkommende har i den givne kulisse som fx klasseværelset. En sådan sammenhæng udgør en idealtype, og det er afvigelserne herfra, der pirrer vores nysgerrighed og gør os opmærksomme på afvigerne (Ibid.: 35-36). På samme måde er det netop afvigelsen fra flertallet, der har aktiveret vores nysgerrighed. Spredningspolitikken i Aarhus betyder, at børnene, der henvises og oftest har anden etnisk oprindelse end dansk, er i mindretal på de skoler de spredes til. Derfor vil de skille sig ud, hvorfor der opstår fokus på normer og afvigelser, fordi de helt konkret fragtes til en anden kulisse, hvor deres personlige front måske ikke kan bruges.

Bussen som teknisk redskab til gennemførelsen af styringen er med til at synliggøre denne afvigelse fra normalen. Man kan sige, at bussen er med til at stigmatisere de henviste minoritetsbørn, fordi de pga. bussens synliggørelse af deres manglende danskkundskaber får et negativt stempel som værende fagligt svage, hvilket ikke nødvendigvis stemmer overens med deres sande identitet (Goffman, 2011: 9-10). Stigma anvendes netop hos Goffman som en betegnelse for at andres reaktion spolerer den sande identitet. En egenskab som virker stigmatiserende for én gruppe af individer, som fx dårlige danskkundskaber, kan virke som en bekræftelse på et gruppetilhørsforhold for en anden gruppe (Ibid.: 11). Dem der ikke er med bussen, er bedre eller som minimum lige så gode til dansk, som dem der er med bussen. Bussen tydeliggør den form for stigmatisering som Goffman kalder stammemæssig: *”som race, nationalitet og religion”* (Ibid.: 12, vores oversættelse), og som de henviste minoritetsbørn allerede besidder qua deres mørke øjne, hud og hår.

Hvis man beskæftiger sig med børns identitetsdannelse, må man tage udgangspunkt i børns kommunikation med hinanden. Kommunikation udgøres af kropskontrol, og hvordan dette udføres af individet er centralt. Individet udfører selvopretholdelse gennem ansigtsarbejde. Begrebet ansigt defineres som *”den positive sociale værdi et menneske i praksis gør krav på i kraft af den linje andre antager han har anlagt ved en bestemt kontakt.”* (Goffman, 2004: 39). Ansigtet er altså ikke noget der fysisk er placeret på individets hoved, men derimod noget der kan aflæses i interaktionen med andre mennesker (Ibid.: 40). Ansigtsarbejdet er afhængigt af, hvilken linje individet lægger. En linje er *”et mønster af verbale og non-verbale handlinger der udtrykker [individets] opfattelse af situationen og derigennem [dets] vurdering af deltagerne, især [sig] selv”* (Goffman, 2004: 39). Det enkelte individ anlægger altid en linje, uanset om det er hensigten eller ej og vil på den måde altid i et eller andet omfang komme til at afsløre sig selv. Social identitet kan også have et kropsligt udtryk som det ses hos en pige, der har taget sin lavstatus i klassen på sig i en sådan grad, at det manifesterer sig i hendes kropslige fremtræden. *”Marie har en ugidelig attitude, går slasket, med fremadhængende skuldre, hun har et enten mut eller udtryksløst ansigtsudtryk, hun smiler eller griner sjældent”* (Nielsen, 2005: 70)*.* Den sociale identitet skabt i klasserummet har et kropsligt udtryk, og bliver en del af pigens identitet.

Øvrige deltagere i et socialt møde vil antage, at individet forsætligt har indtaget den position han eller hun gennem sin linje giver udtryk for. Derfor må individet tage de indtryk i betragtning de øvrige deltagere har dannet sig af ham eller hende, når individet forholder sig til deres reaktion på ham eller hende {{41 Goffman,Erving 2004;}}. Det betyder, at Marie konfronteres med sin attitude gennem de andres reaktion fordi de tolker den som forsætlig. Deraf følger, at hvis et socialt møde resulterer i, at personen får et bedre ansigt end forventet, forstået som en positiv respons fra de andre, vil vedkommende føle sig godt tilpas (Ibid.: 40). Det handler altså for individet, hvad enten det er statsministeren eller skoleeleven, om at forlade sociale møder med minimum det ansigt, man gik ind til mødet med. Som person er man orienteret i to forskellige retninger. En forsvarsvinkel, hvor det er ens eget ansigt, der forsvares, og en beskyttelsesvinkel, hvor det handler om at bevare de andres ansigter (Ibid.: 47). I relation til artiklens problemstilling kan det eksemplificeres ved at de henviste minoritetselever føler sig god tilpas på den skole de henvises til, hvis de formår at forsvare deres eget ansigt. Eksempelvis kan det være, at lærerne ikke forventer, at de henviste børn passer ind i billedet af en typisk dansk skoleelev. Hvis de så rent faktisk er i stand til at opretholde et ansigt, der signalerer at de *er* en typisk dansk skoleelev, vil de føle sig bedre tilpas.

Individet kan ikke altid frit vælge sin linje eller tilpasse sit ansigtsarbejde. I nogle sammenhænge vil individer blive bundet til bestemte roller. *”Rollen er altså socialiseringens grundenhed. Det er ved hjælp af roller at opgaverne bliver fordelt i samfundet, og ved hjælp af roller at man skaber ordninger til at sikre deres udførelse.”* (Goffman, 2004: 196). Ansigtsarbejdet må således ses som et led i individets påtagelse af roller. Roller kan være mere eller mindre faste. Fx kan de bindes til særlige kontekster. Goffman taler om et situeret aktivitetssystem, hvor man deltager i enkle lukkede aktiviteter, som er selvafsluttende og gensidigt afhængige (Ibid.: 201). På samme måde indgår skoleeleven i enkle lukkede aktiviteter igennem hele dagen. Det kan være fodbold i frikvarteret, at følges ind i klassen efter frikvarteret eller at køre i bus til eller fra skole. I hver af disse aktiviteter påtager man sig en rolle, som kræver en bestemt form for ansigtsarbejde. Når disse situerede systemers handlingsforløb gentages hyppigt, opstår der situerede roller. Den situerede rolle er et bundt aktiviteter, der udføres foran andre og som er viklet ind i disse andres aktiviteter (Ibid.: 202). Ideen med at se på de situerede roller er at få et indblik i kompleksiteten i aktivitetssystemerne, for derved at iagttage når der finder en afvigelse sted, og et situeret systems sociale indhold ikke afspejler den større sociale organisation, som den er placeret i. Passer de roller de henviste minoritetsbørn påtager sig med de roller samfundet forventer de påtager sig? Forsøger de at være den gode skoleelev som gerne vil lære at tale og opføre sig dansk i overensstemmelse med lovens formål? Er der sammenhæng mellem den rolle de påtager sig i bussen, og den rolle de påtager sig eller modtager i klassesammenhæng? Identitetssignaleringen foregår i forskellige sammenhænge, hvor medspillerne i ansigtsarbejdet har forskellig karakter alt efter om det er lærere eller klassekammerater. Derfor kan man forestille sig, at de situerede roller kan udtrykke sig forskelligt, og at det kræver kompetente børn, at veksle imellem identitetssignaler.

Mead og Goffman arbejder i det store og hele med mennesket som et frit formeligt objekt. Individet præsenteres som en ren tavle, hvor identitet og selvforståelse opstår i interaktion og samhandling med den anden og som kan korrigeres i takt med at nye erfaringer kommer til. Det er en logisk fremadskridende proces, hvor man igennem et livsforløb tilegner sig større forståelse for samfundets forventninger. Denne måde at se mennesket på tager ikke højde for tidligere gjorte erfaringer eller opvækstmiljøets betydning for fortolkninger af andre menneskers respons. Når børn starter i skole, er de ikke ubeskrevne blade, der blot skal påfyldes en identitet som skolebørn i en dansk folkeskole. De har derimod en historie. De indgår i en fortælling om deres familie, deres slægt og deres socio-økonomiske klasse og kultur. De har en række erfaringer, der stiller dem forskelligt over for de oplevelser og identitetsforslag, som de møder i skolen. Disse pointer rummes kun begrænset i de præsenterede teorier, men kan indfanges med Bourdieus habitus-begreb. Habitus kan beskrives som summen af tidligere erfaringer, der prædisponerer individet i nogle sammenhænge. Som menneske er man tilbøjelig til at søge bekræftelse på disse tidligere erfaringer, hvilket skaber stabilitet i den position man tidligere har antaget (Järvinen, 2007: 353).

Disse erfaringer og forestillinger om verden skaber så at sige det par briller verden ses igennem og deraf de handlinger som udføres i respons på omverdenen (Bourdieu, 2007: 92). Habitus kan ses som en internalisering af objektive strukturer, der bliver mentale strukturer og medvirker i fortolkningen af verdenen. Habitus er altså socialt konstrueret og indlejret i personligheden. Disse betragtninger lægger sig op af Meads forståelse af den generaliserede anden ved det, at der foregår en dialektisk bevægelse mellem det indre og det ydre. Men Mead tager ikke højde for, hvad der sker, hvis den tillærte logik er i uoverensstemmelse med holdningen hos den generaliserede anden i en ny kontekst. Et barn, der er opdraget i en kultur, der ligger langt fra den danske, kan måske ikke gennem sine erfaringer vide, hvilke forventninger der stilles i en dansk folkeskoleklasse. Der opstår en konflikt mellem (u)udtalte forventninger i skolen og barnets habitus, hvilket udfordrer barnet i dets selvforståelse og identitetssignalering. På denne måde supplerer habitus-begrebet teorierne om identitetsdannelse og identitetssignalering fra Mead og Goffman, fordi det gør os i stand til at forstå, at det man har med hjemmefra i høj grad spiller en rolle for, hvordan vi oplever omgivelserne.

Dette kan ses i relation til styringstænkningen hos Foucault, som blev præsenteret i den foregående del af artiklen. Ligesom børnene ikke kommer upåvirkede i skole hjemmefra, så er identitetsforslagene de møder i skolen ej heller neutrale. Det er ovenfor blevet beskrevet, hvordan spredningspolitikken stiller forslag om daniserede identiteter hos de tosprogede børn, og spørgsmålet bliver således om dette identitetsforslag uproblematisk, indoptages af børnene, så de i deres selvdannelse bliver mere danske?

Mead forholder sig ikke til om et identitetsforslag hos den generaliserede anden kan være et udtryk for en magt eller en styring. Det er blot en naturlig socialiseringsproces, hvor omgivelsernes meninger indoptages i interaktionen. Han forholder sig ikke til om denne proces kan styres eller manipuleres aktivt, hvilket er en generel kritik af hans teori (Jenkins, 2006: 66-67). Hvis vi anskuer denne problematik i et magtteoretisk perspektiv, kan man godt forestille sig en modreaktion, hvor identitetsforslaget afvises, og nogle børn frasiger sig identitetsforslaget og skaber en modidentitet eller signalerer det meget stærkt i sit ansigtsarbejde. Man kan også forestille sig ihærdige forsøg på rolledistancering for at befri sig fra en særlig identitet. En tolkning i dette perspektiv kan findes hos Foucault. Foucault finder ikke, at styring kan ske uden modstand, idet magt altid mødes af en form for modmagt (Lindgreen, 2007: 336). Det betyder, at børnene har mulighed for at bryde fri af den foreslåede problemidentitet. Mead giver dog også plads til, at man kan forsøge at påvirke og forandre samfundet og derved ændre samfundets attitude over for sig selv. Fordi mennesker har evnen til at tænke og tage stilling til sig selv, er det altså muligt at udfordre den generaliserede andens attitude og dermed kan man gøre oprør (Mead, 2005: 195).

## Anvendelsen af teorierne i en empirisk analyse

Dette afsnit opridser det forskningsdesign, der anvendes i specialet, som ligger til grund for denne artikel. Der er således tale om en kort gennemgang af de væsentligste metodiske valg i forskningsdesignet. Formålet med afsnittet er at give læseren en forståelse af, hvordan de skitserede teoretiske konklusioner kan undersøges empirisk. Med udgangspunkt i de eksisterende fund på området diskuteres hvordan en undersøgelse af spredningspolitikken kan gennemføres på en århusiansk folkeskole.

Der er få undersøgelser af spredningspolitikken og dens effekter indtil nu (Brøndum & Fliess, 2010; Kofoed et al., 2010; Friberg, 2009). Undersøgelsen i Aarhus Kommune er en evaluering af de faglige resultater samt transportordningen og de sociale konsekvenser for de henviste børn i form af trivselsmålinger. I evalueringen retter Brøndum og Fliess opmærksomheden mod en række observationer, der er af interesse for den fremtidige forskning, heriblandt det faktum at en del henviste børn identificerer sig selv som busbørn (Brøndum & Fliess, 2010: 14). I undersøgelserne af Københavns spredningspolitik, der er henholdsvis et speciale fra pædagogisk psykologi (Friberg, 2009) og følgeforskning fra DPU (Kofoed et al., 2010) fremkommer også en række interessante opmærksomhedspunkter, der skærper vores interesse for at undersøge politikkens implikationer. I Københavns Kommunes spredningsmodel ligger det meget tydeligt i navnet ”Københavnermodellen for integration”, at der er tale om et integrationstiltag ligesom det er tilfældet i Aarhus Kommune. Alligevel italesættes etnisk-raciale-nationale spørgsmål kun i begrænset omfang (Kofoed et al., 2010: 29). Samtidig oplever integrationsmedarbejderne på de københavnske skoler, at skolebusserne kaster lys på netop nogle etnisk-raciale-nationale forskelle, fordi alle de transporterede børn har mørke øjne og sort hår (Ibid.: 41).

Med dette udgangspunkt har vi sat os for at lave et forskningsdesign, som gør os i stand til at forstå, hvad der sker for den enkeltes identitet i den specifikke skolekontekst og i den enkelte skoleklasse, når hverdagen skal fungere med elever, der er bosiddende udenfor skoledistriktet og derfor starter dagen med bustransport sammen med andre børn som har samme vilkår.

Som følge af de teoretiske forventninger om forskellige identitetssignaleringer afhængig af hvilken arena barnet befinder sig i, er det nødvendigt at forskningsdesignet lægger op til en undersøgelse på flere forskellige arenaer. Sammenholdt med det sparsomme forskningsmateriale, der indtil nu er tilgængeligt på området tager forskningsdesignet et eksplorativt afsæt. Vi har således valgt at følge to folkeskoleklasser over en periode på tre uger. I Aarhus Kommune tilbydes transport med bus til børn fra 1.-4. klasse, hvorfor vi har valgt at følge både en 1. og en 4. klasse for også at undersøge om der er forskel mellem de to aldersgrupper på hvordan identitet dannes og signaleres. Den valgte skole har kun et fåtal af elever med anden etnisk baggrund end dansk i distriktet, hvorfor de henviste børn skiller sig ud med deres hår- og hudfarve.

Vores forventninger er, at det har en betydning for disse børns selvforståelse, at de dagligt kommer med bus, der eksponerer deres forskellighed. Vi har ikke på forhånd nogle forventninger til, om dette påvirker deres selvforståelse i en bestemt retning, men vi forestiller os, at de må tage stilling til deres forskellighed og ensartethed, i det omfang de konfronteres med den gennem blandt andet sprogvurderingerne, særlig undervisning og altså ikke mindst skolegang uden for deres eget skoledistrikt.

Undersøgelsen vil forsøge at afdække disse aspekter ved, daglig tilstedeværelse i de to klasser i tre uger. Vi vil med andre ord lave observationsstudier af hele skoledagen, både i undervisningen og i frikvarterer. Derudover vil vi tale med både henviste og ikke henviste børn i de to klasser, samt køre med bussen til og fra skole sammen med børnene. Interviewsituationerne er bygget op omkring nogle lege eller spil inspireret af studier af Laura Gilliam, Helle Schjellerup Nielsen og Anja Stokholm (Nielsen, 2005; Gilliam, 2006; Stokholm, 2006). Ved brug af kort med navne og/eller billeder af deres klassekammerater beder vi børnene placere de kort sammen som er ens og ligeledes dem som er forskellige. Dette danner baggrund for en snak om venskab, grupper og giver os en forståelse af, hvilke kategorier eller grupperinger børnene ser i klassen. Vi vil derudover konstruere en historie med et dilemma eller en problematik, der er kendt fra især de henviste børns hverdag. De tidligere nævnte undersøgelser af spredningspolitikkens konsekvenser viser, at en af de største udfordringer er den geografiske, der følger af spredning. Det er vanskeligt for de henviste børn på lige fod at deltage i arrangementer uden for skoletid uanset om det drejer sig om sportsaktiviteter eller legeaftaler hjemme hos klassekammerater. Formålet med at diskutere historien er at få en fornemmelse af, hvilke oplevelser de henviste børn og deres venner har af den særlige situation, og hvordan det italesættes.

For at forstå konteksten i klasserne og i lige præcis den udvalgte skole, gennemfører vi interview med klasselærere og skolens leder. Dette bidrager til, at vi får en fornemmelse af, hvilken holdning de hver især har til politikken og dens mål og midler. Interviewene gennemføres ikke ved projektets start, men først efter cirka 1½ uge for at undgå, at lærernes holdning til eleverne farver vores observationer. Samtidig giver det en god mulighed for at diskutere nogle af de ting vi har observeret. Desuden er det relevant at få et indblik i lederens tilgang til projektet og til den opgave at være modtagerskole fordi det må forventes at afspejle sig i holdningen i skolebestyrelsen og blandt distriktets forældre.

Da undersøgelsen af praktiske årsager kun gennemføres på én skole, kan det være meget vanskeligt at sige noget om, hvorvidt de konklusioner vi drager er gældende for alle 22 modtagerskoler i Aarhus Kommune. For at styrke overførbarheden af vores resultater gennemføres interview med i alt fire lærere fra to andre modtagerskoler i kommunen. Formålet er at validere vores observationer og høre hvordan lignende situationer opleves på andre skoler. Kontrolinterviewene gennemføres efter observationerne på den første skole er afsluttet.

Målet med undersøgelsen er at nå skridtet videre end de hidtidige undersøgelser, der kun i begrænset omfang har talt med børnene selv om deres oplevelser. Med dette design håber vi at kunne forstå, hvad der sker i klassen, i skolen og i bussen og få mulighed for at spørge ind til, hvad der foregår for at afdække bagvedliggende motiver og overvejelser. Med et eksplorativt design søger vi at bidrage til den eksisterende viden på området.

## Konklusion

Vores ønske er fra et sociologisk udgangspunkt at kunne bidrage til diskussionen af, hvilke implikationer policy har på mikroniveau. Analysen af spredningspolitikken som styringsinstrument viste, at politikken er et udtryk for en integrationsdiskurs såvel som en faglig diskurs. Med udgangspunkt i, at integration opstår gennem samvær mellem etniske grupper og faglige forbedringer opnås gennem kammeratskabseffekter, er spredning en mulig vej til at skabe daniserede identitetsforslag for det enkelte henviste barn.

Mead og Goffman bidrager til besvarelsen af spørgsmålet om, hvordan problemstillingen kan belyses teoretisk, ved at forklare, at identitetsdannelse sker som en dialektisk proces mellem det ydre og det indre. Hvis de daniserede identitetsforslag kommer til udtryk gennem den generaliserede anden, vil det enkelte individ blive korrigeret derefter og forsøge at opretholde eller skabe et passende ansigt. I denne proces er der mange muligheder for ansigtstab ikke mindst fordi der kan kræves forskellige ansigter og væremåder i forskellige kulisser som fx klassen, bussen og frikvarteret.

Det interessante er at få belyst om forskellige identiteter er i konflikt med hinanden for herefter at kunne diskutere, hvilke konsekvenser dette har for den enkelte, og for spredningspolitikkens oprindelige formål om forbedret integration og faglige præstationer hos tosprogede børn.

## Litteratur

Aarhus Byråd (2005). *Referat af byrådsmøde 14. december 2005: SAG 5. 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*, <http://www.aarhus.dk/da/politik/Byraadet/Byraadsmoeder/Tidligere-moeder/2005/4--kvartal/Byraadsmoede-den-14--december-2005.aspx>.

Aarhus Kommune (2011). *Sprogscreening af børn med dansk som andetsprog*. Vol. 2011, <http://www.aarhus.dk/da/borger/familie-boern-og-unge/Skole/Dansk-som-andetsprog/Sprogscreening.aspx>.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bager, Anna & Jesper Fristrup Skovmøller (2012). *Identitetsdannelse hos henviste tosprogede børn - et casestudy i Aarhus Kommune.*Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.

Bemelmans-Videc, Marie-Louise, Ray C. Rist & Evert Vedung (2007). *Carrots, sticks & sermons : policy instruments and their evaluation*. Comparative policy analysis series. 4. paperback printing ed. New Brunswick, NJ: Transaction Publ.

Beyer, Karen & Jette Løntoft (1993). *10 muz ... for en ti'er : et semistruktureret sprogundersøgelsesmateriale*. - - 2 bilag i mappe. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Beyer, Karen & Jette Løntoft (1992). *Nordgårdsmaterialet : et materiale til undersøgelse af flersprogede børns sprog : dansk, arabisk, tyrkisk*. Herning: Special-pædagogisk forlag.

Bourdieu, Pierre (2007). *Den praktiske sans* [>sens pratique]. 1. udgave ed. Kbh.: Hans Reitzel.

Brøndum & Fliess (2010). *Evaluering af model for henvisning af skolebegyndere med dansk som andetsprog.* Aarhus: Brøndum og Fliess, , <http://www.aarhus.dk/~/media/Dokumenter/MBU/VI/6-18-aar/Skole/Evaluering-af-modtagerskoler/Baggrundsrapport.ashx>.

Davidsen-Nielsen, Hans (2005). "Det er ikke danskernes børn, som skaber dette problem". *Politiken*, 25.05.2005, 2005, sec 3, pp.6.

Dean, Mitchell (2006). *Governmentality : magt og styring i det moderne samfund* [Governmentality]. Frederiksberg: Sociologi.

Ege, Bo (1969). *Sproglig test I : (sprogaldertest)*. S. l.: Tale og Stemme.

Ekholm, Mats, Peter Mortimore, Undervisningsministeriet, . Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen & OECD (2004). *OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie ; nr. 5/2004. 1. udgave ed. Kbh.: Undervisningsministeriet.

Forbes, H. D. (1997). *Ethnic Conflict: Commerce, Culture and the Contact Hypothesis* Yale University.

Friberg, Ziga (2009). *Skoledesegregering og børnefællesskaber : en analyse af skolespredning belyst ud fra et børneperspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Gilliam, Laura (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske : et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole : Ph.D.-afhandling*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Goffman, Erving (2011). *Stigma : den avvikandes roll och identitet* [Stigma]. 3. uppl ed. Stockholm: Norstedts.

Goffman, Erving (red.) (2004). *Social samhandling og mikrosociologi : en tekstsamling*. Kbh.: Hans Reitzel.

Goffman, Erving (1990). *The presentation of self in everyday life*. Penguin psychology. Harmondsworth: Penguin.

Gramberg, Peter (1998). "School Segregation: The Case of Amsterdam", *Urban Studies,* 35, 3, pp. 547.

Haarder, Bertel (2005). *Fremsættelsestalen ved L 135 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*, <http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/L135/fremsaettelsestale.htm#dok>.

Harste, Gorm & Niels Mortensen (2007). "Sociale samhandlingsteorier", pp. 194-218 i Heine Andersen, Lars Bo Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* 4th ed., København: Hans Reitzels Forlag.

Hoxby, Caroline M. (2000). "Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation", *NBER Working Paper,* .

Järvinen, Margaretha (2007). "Pierre Bourdieu", Heine Andersen, Lars Bo Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* 4th ed., København: Hans Reitzels Forlag.

Jenkins, Richard (2006). *Social identitet*. Nedslag i sociologien. [Social identity]. 1. udgave ed. Århus: Academica.

Klarman, Michael J. (2007). *Brown V. Board of Education and the Civil Rights Movement : Abridged Edition of "From Jim Crow to Civil Rights : The Supreme Court and the Struggle for Racial Equality* Oxford University Press, Incorporated; Oxford University Press - LA English.

Kofoed, Jette, Peter Allerup, Jane Larsen & André Torre (2010). *Med spredning som muligt svar - følgeforskning af københavnermodellen for integration.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, .

Larsen, Jane (2008). *Desegregering: How far, so far?* DPU, Aarhus Universitet.

Lindgreen, Sven-Åke (2007). "Michel Foucault", Heine Andersen, Lars Bo Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* 4th ed., København: Hans Reitzels Forlag.

Mead, George Herbert (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.

Mead, George Herbert & Charles W. Morris (1934). *Mind, self & society : from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Musterd, Sako (2005). "Social and Ethnic Segregation in Europe: Levels, Causes and Effects", *Journal of Urban Affairs,* 27, 3, pp. 331.

Nielsen, Helle Schjellerup (2005). *Samvær og marginalisering : socialt samspil i skolelivet*. Socialpædagogisk bibliotek. 1. udgave ed. Kbh.: Hans Reitzel.

Petersen, Lotte Svane Strange (2007). "Sprogtestede børn har ulige vilkår". *Fagbladet Folkeskolen*, 09.11.2007, 2007, pp.1. [http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=49669](http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=49669" \t "_blank).

Pettigrew, Thomas F. (1998). "Intergroup Contact Theory", *Annual Review Psychology,* 49pp. 65-85.

Rangvid, Beatrice Schindler (2003). *Educational peer effects - quantile regression evidence from denmark with PISA2000 data.*

Regeringen (2005). *Forslag som fremsat: L 135 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*, <http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/L135/som_fremsat.htm#dok>.

Retsinformation (2010). *LBK 998: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*.

Retsinformation (2007). "Lov nr. 501: Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)", <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=32025>.

Retsinformation (2005). *Lov nr. 594: Lov om ændring af lov om folkeskolen*, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24891>.

Retsinformation (1997). *Lov nr. 454: Lov om social service*, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=85035>.

Socialministeriet (2010). *Ghettoen tilbage i samfundet.* , <http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/6097660C-3A54-4AAF-B327-3EE7DBD394BE/0/ghettoen_tilbage_til_samfundet.pdf>.

Stokholm, Anja (2006). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger : en antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution : Anja Stokholm*. Aarhus: Aarhus Universitet, Humanistisk Fakultet.

Summers, Anita A. & Barbara L. Wolfe (1977). "Do Schools Make a Difference?", *The American Economic Review,* 67, 4, pp. pp. 639-652.

Uddannelsesudvalget (2005a). *Høringsresumé og høringssvar om Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen (Styrket undervisning i dansk som andetsprog) (L 135)* Undervisningsministeriet, <http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/l135/bilag/1/155406.pdf>.

Uddannelsesudvalget (2005b). *Udvalgsbehandling af L 135: Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*, <http://www.ft.dk/samling/20042/lovforslag/l135/spm/2/svar/164972/168821.pdf>.

Zimmer, Ron W. & Eugenia F. Toma (2000). "Peer Effects in Private and Public Schools across Countries", *Journal of Policy Analysis and Management,* 19, 1, pp. 75-92.

1. Denne artikel er en del af en specialeproces som afsluttes maj 2012. Artiklen er en sammenskrivning af specialets foreløbige teoretiske pointer og lægger dermed op til en empirisk undersøgelse som foretages i januar og februar 2012. [↑](#footnote-ref-1)
2. Tallene udleveret på foranledning fra Aarhus Kommune. De er ikke umiddelbart offentligt tilgængelige, men kan rekvireres via henvendelse til paperets forfattere. [↑](#footnote-ref-2)
3. For en grundig gennemgang af de tre øvrige dimensioner se Bager og Skovmøller (2012) [↑](#footnote-ref-3)
4. Efter telefonsamtale med visitationscentret på Ellekærskolen den 5/12-2011 har vi fået bekræftet, at man stadig i 2011/12 anvender de tre materialer, man anvendte i 2007. Et nyt materiale er under udarbejdelse, men er stadig ikke klar. [↑](#footnote-ref-4)