

Bolette Moldenhawer og Jeanette Ruskjær:

Mens de venter – undervisning af asylsøgende børn i Røde Kors' skoler

RESUMÉ

Formålet med denne artikel er at undersøge det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn i Røde Kors' skoler. Produktionen af det empiriske materiale er informeret af en pædagogisk antropologisk tilgang, og ved at fokusere på interaktioner mellem lærere og elever skal analysen svare på, hvilke sociale identiteter asylsøgende børn tildeles i den institutionelle praksis i forhold til kulturelt indlejrede selvfølgeligheder.

Konklusionen er, at det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn i Røde Kors' skoler er præget af forsøg på at bringe en famlen på struktur i en hverdag, hvor gentagelser og rutiner dominerer praksis i et forsøg på at "få tiden til at gå", mens de asylsøgende børn venter. Artiklen viser ligeledes, at den pædagogiske praksis i Røde Kors' skoler bevæger sig mellem at behandle asylsøgende børn som "bare børn" eller som "børn med særlige – mentale, sociale og følelsesmæssige – behov" med udgangspunkt i en dokumenteret pædagogisk tilgang.

ABSTRACT

The aim of this article is to examine the educational work with asylum-seeking children in Danish Red Cross schools. The production of the empirical material is informed by a pedagogically anthropological approach. By focusing on interactions between teachers and students the analytical purpose is to investigate which social identities asylum-seeking children are bestowed within an institutional praxis marked by a matter of cultural courses. The conclusion is that the educational work of asylum-seeking children in Danish Red Cross schools is marked by an attempt to put a hesitation on structure characterized by repetitions and routines in order to make "the time go by", while the asylum-seeking children are waiting. Furthermore, the article shows how the educational praxis in Danish Red Cross schools alternates between treating the asylum-seeking children as just children or as children with special – mental, social and emotionally – needs

based on a sustained educational approach.

EMNEORD

Asylsøgende børn, Røde Kors' skoler, sociale identiteter, pædagogisk praksis

KEYWORDS

asylum-seeking children, Danish Red Cross schools, social identities, educational praxis.

Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge Røde Kors' skoletilbud for asylsøgende børn i Danmark. Vi bruger betegnelsen "asylsøgende børn" om de børn, der befinder sig i en midlertidig position som asylsøgende, men som også har krav på at modtage et undervisningstilbud i Danmark. En midlertidig position, som for disse børn betyder, at de ofte befinder sig flere år i asylsystemet som "asylsøgende børn" i en venteposition på at få status som "flygtningebørn". En venteposition, der for asylansøgere i almindelighed betyder, at de er fanget i en midlertidig tilstand, ofte præget af angst, utryghed og uvished (Vitus 2011; Whyte 2011). Dernæst bruger vi betegnelsen for at markere en skelnen mellem asylansøgere og flygtninge. I tråd med Udlændingestyrelsens definition af henholdsvis asylansøgere og flygtninge, forstår vi en asylansøger som en person, der søger om ret til at opholde sig som flygtning i et andet land og blive beskyttet af dette land, men som endnu ikke er blevet anerkendt som flygtning. Vi forstår en flygtning som en person, hvis ansøgning om asyl er imødekommet, og som således har fået opholdstilladelse og dermed status som flygtning (Moldenhawer og Ruskjær 2017; Udlændingestyrelsen 2016).

Indtil 2001 har danske asylcentre primært været drevet af Røde Kors. Dette betød, at Røde Kors ligeledes havde ansvaret for al undervisning af asylsøgende børn, som primært foregik i Røde Kors drevne skoler (Dansk Røde Kors' asylafdeling 2009). I 1990'erne besluttede man fra statens side at skabe mere konkurrence på området. Denne beslutning medførte, at kommunerne fra 2001 fik mulighed for at drive asylcentre (Kraft 2015) og dermed også varetage undervisningen af asylsøgende børn. Den daværende Hanstholm Kommune i Nordjylland var den første kommune til at etablere asylcentre tilbage i 2003. I løbet af de seneste år er flere kommuner kommet

til, og i dag drives 31 af landets 51 asylcentre af kommuner, mens Røde Kors driver 17. De resterende centre drives i et samarbejde mellem Røde Kors og den pågældende kommune, mens udrejsecentre drives af Kriminalforsorgen (Kraft 2015; Ruskjær 2016).

Kommunal modtageklasse eller Røde Kors' skole?

Hvorvidt det enkelte asylsøgende barn starter i en kommunal modtage- eller asylklasse eller på en Røde Kors skole afhænger af, hvilket asylcenter det enkelte barn placeres på.

Proceduren foregår således, at en person, som ønsker flygtningestatus, ankommer til Danmark (Udlændingestyrelsen 2015). Et asylsøgende barn kan enten være ledsaget af forældre, en ledsagerrelation i form af familiemedlemmer eller uledsaget. Der søges om asyl i Danmark, og det enkelte asylsøgende barn placeres med familie, ledsagerrelation eller uledsaget på et modtagecenter, der drives af Røde Kors. Dernæst finder sagsbehandlingen sted (Ibid.). Sagsbehandlingen af den enkelte asylsag kan variere fra få måneder til flere år. Sagsbehandlingstiden afhænger af flere forhold såsom den enkelte persons asylmotiv, statsborgerskab m.m. Mens sagsbehandlingen finder sted, placerer Udlændingestyrelsen det asylsøgende barn sammen med sine forældre eller evt. ledsagerrelation på et opholdscenter, som en kommune eller Røde Kors driver (Ibid.). Denne fordeling af asylansøgere på henholdsvis kommunalt drevne asylcentre eller Røde Kors drevne asylcentre, tager hovedsagligt udgangspunkt i et spørgsmål om plads. Placeres det enkelte asylsøgende barn på et asylcenter drevet af Røde Kors, starter barnet på en Røde Kors skole. Placeres det enkelte asylsøgende barn på et center drevet af en kommune, starter barnet i en kommunal modtage- eller asylklasse. Godkendes ansøgningen, får asylansøgeren flygtningestatus og placeres af Udlændingestyrelsen i en dansk kommune (Ibid.). Hvor flygtningen placeres afhænger af Udlændingestyrelsen og er et spørgsmål om fordeling og plads. Dette betyder, at flygtningen ofte bliver placeret i en anden kommune end den kommune, han eller hun har boet i, mens deres asylsag blev behandlet. Dette betyder altså, at det enkelte barn ofte skal skifte skole, hvis det går fra at have

asylansøgerstatus til flygtningestatus. Bliver ansøgningen om asyl afvist, sendes asylansøgeren til et udrejsecenter i Danmark (Ruskjær 2016).¹

Røde Kors' skoler og undersøgelsens empiriske materiale²

Røde Kors' skoler drives af Røde Kors og udbydes kun til asylsøgende børn. På den Røde Kors skole som nærværende artikel tager udgangspunkt i, foregår undervisningen på en nedlagt folkeskole. Skolen fungerer både som skole for voksne asylansøgere, sundhedsklinik, børneskole, børnehave og SFO. Skolens retningslinjer er omfattet af Røde Kors' Pædagogiske Enhed, "som varetager det helhedsorienterede pædagogiske tilbud til børn af asylansøgere mellem 0-17 år, der bor sammen med deres familier, deres ledsagere eller er uledsagede børn" (Røde Kors' asylafdeling 2016). Eftersom alle Røde Kors' børnetilbud er samlet under én pædagogisk enhed i et etableret system, betyder det, at der på landsplan arbejdes ud fra fælles retningslinjer og metoder på samtlige asylcentre drevet af Røde Kors (Røde Kors' asylafdeling 2016).³

Pædagogisk Enhed i den pågældende landsdel, hvor det empiriske materiale er produceret, blev etableret i 2014 som undervisning på et lokalt asylcenter med ca. 25 elever i én klasse i alderen 6-17 år. Efterhånden som der kom flere asylsøgende børn til, overgik skolen 1. januar 2016 til de nye omgivelser på den nedlagte folkeskole. Der går ca. 50 elever i alderen 6-17 år fordelt i 4

¹ Nærværende artikel beskæftiger sig udelukkende med undervisning af asylsøgende børn i Røde Kors' klasser. For udvidet beskrivelse af undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger se f.eks. Moldenhawer og Ruskjær. 2017. "Permanent midlertidighed – undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger" I *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr. 24.

² Undersøgelsens empiriske materiale er produceret af Jeanette Ruskjær i forbindelse med kandidatspecialet *Asylsøgende børn skal i skole. En undersøgelse af undervisningstilbud til asylsøgende børn i Danmark*, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet (Ruskjær 2016). Mens Ruskjær i specialet inddrager empirisk materiale fra to institutionelle kontekster (en kommunal asylklasse og en Røde Kors skole), er det empiriske materiale i nærværende artikel afgrænset til Røde Kors skolen. Det empiriske materiale er til gengæld blevet genanalyseret under hensyntagen til nærværende artikels analytiske fokus.

³ For nærmere beskrivelse af rammer og retningslinjer for Røde Kors' asylafdelings pædagogiske arbejde med asylsøgende børn se f.eks. "Det helhedsorienterede pædagogiske tilbud" (2015) eller "Retningslinjer for Pædagogisk Enhed", Røde Kors' asylafdeling (2016).

klasser: Grøn Klasse: 6-7-årige; Gul Klasse: 8-10-årige; Rød Klasse: 11-13-årige og Blå Klasse: 14-17-årige. Børnene kommer fra forskellige asylcentre drevet af Røde Kors i det omkringliggende miljø. Der er én klasselærer samt én pædagog tilknyttet hver klasse, og det er de samme pædagoger, som er i SFO'en senere på eftermiddagen. På Røde Kors skolen følger vi Gul Klasse, hvor Cecilie er klasselærer og Rikke pædagog. Artiklens empiriske materiale består således af en uges deltagende observationer i og uden for undervisningen i Gul Klasse, uformelle samtaler med elever og lærere samt interview med den observerede klasselærer.⁴

Gennem denne metodiske fremgangsmåde får vi mulighed for at komme tæt på praksis og udforske mønstre for, hvordan deltagere i det fysiske rum interagerer og italesætter den praksis, de er en del af.⁵ Produktion af det empiriske materiale er informeret af en pædagogisk antropologisk tilgang, der ifølge Ulla Ambrosius Madsen åbner for at "diskutere identitetskonstruktioner i forhold til de betydninger, der er kulturelt indlejrede og som knytter sig til (for)forståelsen af det felt, der studeres" (Madsen 2004, 9). Disse forforståelser vil i artiklen blive skrevet frem som kulturelle selvfølgeligheder. Det bliver derved muligt at diskutere asylsøgende børns sociale identiteter i forhold til kulturelt indlejrede betydninger, som knytter sig til (for)forståelser i den institutionelle praksis. Fokus er på at belyse de kulturelle selvfølgeligheder, der er konstituerende for det pædagogiske arbejde i den institutionelle praksis og fremanalysere sociale identiteter sådan som de fremstår på baggrund af studier af praksis (Gulløv, Nielsen og Winther 2017; Hasse 2002; Madsen 2004).

Undersøgelsens analytiske tilgang

I analytisk henseende er formålet at undersøge de sociale identiteter, asylsøgende børn tildeles i en Røde Kors skolekontekst med inspiration fra begrebet *the non-citizen child* inspireret af Madeleine Arnot, Halleli Pinson og Mano Candappa i bogen *Education, Asylum and the "Non-Citizen" Child* (2010).

⁴ Alle navne er af hensyn til informanternes anonymitet opdigtede.

⁵ For en udvidet begrundelse for valg af skole, fremgangsmåde og metodiske overvejelser henvises til kandidatspecialet, side 28-36.

Hos Arnot, Pinsons og Candappa refererer begrebet *the non-citizen child* til en gruppe af børn, som er flygtet, har mistet deres rettigheder i deres "hjemland"⁶, og som ikke har opnået opholdstilladelse [i Storbritannien], statsborgerskab eller de rettigheder, der følger med dette (Arnot, Pinson og Candappa 2010, 24). I vores fortolkning af begrebet har *the non-citizen child* dermed hverken opnået en permanent juridisk ret eller samfundsmæssig accept af at være i Danmark. Med status som asylansøger befinder barnet sig i en venteposition for enten at blive accepteret som flygtning eller sendt tilbage til det såkaldte "hjemland". Vi forstår dermed begrebet som en kategorial konstruktion, hvor barnets status som asylansøger refererer til *the non-citizen child* i den forstand, at barnet befinder sig i en gråzone mellem Danmark og "hjemland", mellem nutid og fremtid og mellem midlertidighed og permanens. I analysen nedenfor bliver det med et skærpet blik for *the non-citizen child* interessant, hvilke sociale identiteter asylsøgende børn tildeles i den institutionelle praksis.

Med et pædagogisk antropologisk blik på den institutionelle praksis bliver hverdagslivets trivialiserede praksisser dernæst relevant for undersøgelsens analyser. Hverdagslivets trivialiserede praksisser fungerer som et analytisk redskab, der får os til at se de kulturelle selvfølgeligheder bag lærernes arbejde med asylsøgende børn i et perspektiv præget af gentagelser, teknikker og rutiner (Winther 2017).

Med dette som udgangspunkt er analysen nedenfor disponeret i tre dele. Mens opmærksomheden i første del er på, hvordan det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn er beskrevet, begrundet og praktiseret, argumenteres der i anden del for, at gentagelser og rutiner i den institutionelle praksis modsvares af de asylsøgende børns magtesløshed over for retten til at definere deres egen (vente)tid. Endelig i tredje del fremanalyseres tildeling af sociale identiteter i spændingsfeltet mellem at asylsøgende børn betragtes som "bare børn" eller "børn med særlige behov", der befinder sig i en gråzone mellem Danmark og "hjemland", mellem nutid og fremtid og mellem midlertidighed og permanens.

⁶ Vi sætter bevidst "hjemland" i citationstegn, da begrebet kan være misvisende i forhold til, at nogle asylsøgende børn er født og opvokset i Danmark uden kendskab til forældrenes oprindelsesland.

Det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn

Det pædagogiske arbejde på Røde Kors' skoler tager afsæt i en overordnet formuleret fælles retningslinje, der i daglig omtale går under betegnelsen STROF (Røde Kors, Pædagogisk Enhed 2015); en model der oprindeligt er udviklet af en svensk børnelæge i forbindelse med hans arbejde med traumatiserede flygtningefamilier og børn i svære livssituationer. I korthed er STROF organiseret omkring følgende principper: S står for struktur, der betyder, at især traumatiserede og sårbare børn har brug for, at der skabes ro og genkendelighed omkring dem i deres hverdag. T står for tale, tegning og tid, der vægter den voksnes indlevelsessevne i barnets præmisser. R står for ritualer, der i sammenhæng med strukturen udgør et centralt beroligende middel i børnenes hverdag. O står for organiseret leg, der skal hjælpe børnene med at bekæmpe usikkerhed, rastløshed og koncentrationsvanskeligheder, og F står for forældresamarbejde med vægt på at støtte forældrene i at genopbygge forælderrollen (ibid.; Thingstrup et al. 2017, 18-22).

Samlet set udgør disse principper en fælles faglig orientering omkring ønskværdige *midler* (i form af struktur, tid, ritualer, organiseret leg og forældresamarbejde), *motiver* med vægt på at formindske den forvirring og utryghed som de traumebelastede børn synes at være præget af, samt *mål* og *kvaliteter* i forhold til at genskabe børnenes lyst og tillid til at indgå i (nye) sociale fællesskaber (ibid.). Der er således tale om en faglig orientering, der bygger på en normativ forestilling om, hvordan det optimale pædagogiske arbejde med børn i "særligt svære livssituationer" bør tilrettelægges og gennemføres (ibid.).

At bringe hverdagen på struktur – i form af gentagelser, ritualer og rutiner

"Men måske har Røde Kors en anden ekspertise i forhold til at arbejde med asylbørn. Jeg har det bare ikke endnu ... helt" (interview med klasselærer, 16). Klasselæreren, der interviewes og observeres, er uddannet lærer fra 2013, nyansat på skolen og har, som hun bemærker, ingen erfaringer med at undervise asylsøgende børn. For hende handler det derfor i første omgang om at blive fortrolig med det, hun i ovennævnte citat beskriver som "en ekspertise i forhold til at arbejde med asylbørn", som man måske har i Røde Kors, men som hun endnu ikke har. Når hun bliver bedt om at uddybe, hvad hun forstår ved en særlig Røde Kors ekspertise, nævner hun STROF, og

henviser til, hvordan hun i praksis først og fremmest lader sig informere af STROF-modellens princip om struktur. Om dette siger hun:

Jamen vi bruger jo STROF-modellen sådan overordnet. Og det er også det, jeg tænker i, når vi har med børnene at gøre derinde. Altså der skal være strukturen, og det prøver jeg virkelig at føre en eller anden form for struktur og rammer. Det der med, at vi laver det samme næsten hver dag. Altså de ved (...) Det er forudsigeligt, hvad vi skal lave hver dag. (Interview med klasselærer, 1).

Når læreren argumenterer for at bringe undervisningens aktiviteter på "struktur og rammer", er det med vægt på at skabe en hverdag præget af, "at vi laver det samme næsten hver dag". For læreren er struktur også forbundet med at skabe en forudsigelighed i forhold til undervisningens daglige rutiner, hvilket i høj grad også vægtes ud fra en betragtning om at ville imødekomme børnenes behov for tryghed og tillid. I den observerede klasse kunne det eksempelvis registreres, hvordan læreren dagligt beskriver hverdagens aktiviteter på tavlen med en tydelig angivelse af, hvornår aktiviteterne afløser hinanden i tidsrummet fra klokken 9.15 til 14.00, samt hvordan den daglige rutine omkring hverdagens aktiviteter består af først faget dansk (der veksler mellem aktiviteter som Bogstaver, Bingo, Dansk bog), dernæst pause (der veksler mellem filmvisning eller at børnene kan bevæge sig frit rundt på skolens arealer), endvidere faget matematik (der niveauopdeles af hensyn til store forskelle i børnenes forudsætninger) og endelig en afsluttende pause (der veksler mellem Overraskelse eller Kreativ) indtil børnene fra klokken 14.00 skal videre over i SFO'en. Inden afgang til SFO'en, bliver børnene bedt om at tage stilling til, hvordan de vil bruge tiden dér: f.eks. om de vil bruge tiden på fodbold, butik, billard, etc. Der er således ingen tvivl om, at struktureringen af undervisningens indhold i fag og aktiviteter udgør et centralt holdepunkt ikke alene for den observerede lærer, men tilsyneladende også for Røde Kors skolens øvrige medarbejdere. Om behovet for at organisere undervisningen i struktur og faste rammer udtaler en anden lærer: "Der skulle komme en tsunami til byen, før vi ikke havde faste rammer" (observationer).

Princippet om at bringe undervisningen på struktur genfindes i det daglige ritual, der går ud på at samle alle skolens elever og lærere til en fælles morgensang i skolens aula:

Nu er alle børnene ankommet i busser fra de forskellige asylcentre, og vi starter alle i aulaen med fælles morgensang. Dette gøres hver dag. De synger den samme sang to uger i træk hver morgen og derefter vælges en ny. Vi står alle i en cirkel og synger 'er du sur og trist så klap i hænderne'. Det er tydeligt at børnene kender den og er gode til den. Alle synger med – også de ældste udskolings elever. (Observationer).

Den opmærksomhed, der er på struktur, ro og rutiner i vores undersøgelse genfindes i en aktuel udgivelse om asylpædagogik i Røde Kors (Thingstrup et al. 2017). Noget af det, de interviewede Røde Kors medarbejdere i Thingstrup et al.s undersøgelse fremhæver, er en ambition om "at skabe ro og rutiner for børnene". Dette uddyber de med ord som "tydelighed, forudsigelighed og genkendelighed", og begrundes, at det bl.a. handler om "at reducere forstyrrelser, afbrydelser og støj" som børnene ifølge flere medarbejdere er følsomme over for (ibid., 31). Det interessante i den sammenhæng er, hvordan børnene forbindes med en særlig følsomhed over for uorden; en opfattelse af børnenes følsomhed, som genfindes i vores materiale, og som behandles i det følgende.

At skabe orden i kaos

Når opmærksomheden er på børnenes følsomhed over for uorden, er det med tanke på, at de, udover et behov for struktur og ritualer, har behov for, at der også skabes ro og orden omkring de fysiske rammer i klasseværelset. Klasselæreren udtrykker sig om dette på følgende måde: "jeg vil gerne have, at der sådan er orden. Også i mit lokale. Det skal helst se pænt ud, når vi starter, og når vi går hjem. For ro giver mere ro. Hvis du bor i et kaos-lokale, så opfordrer du også lidt til kaos" (observationer). Problemet er imidlertid, at den orden der tilstræbes i fysisk og mental forstand står i kontrast til mange af de situationer, vi observerer, der er kendetegnet ved, at børnene enten "er meget urolige" eller "ukoncentrerede", og hvor "læreren allerede har sagt stop 15 gange" (observationer). I det daglige varetages undervisningen af klasselæreren og en uddannet pædagog, og det er især i de situationer, hvor "læreren er alene uden pædagogens tilstedeværelse", at "der er rigtig meget larm og uro i klassen" (observationer). I disse situationer er det ikke tilstrækkeligt for læreren at henholde sig til de asylsøgende børns behov for

struktur og orden, eftersom undervisningen udfolder sig i en institutionel praksis, der også er præget af, hvordan de voksne interagerer med børnene (Mottelson 2017).

Når klasselæreren forholder sig til, hvordan hun i den institutionelle praksis med fordel kan interagere med børnene for at formindske uroen i klassen, henviser hun til princippet i STROF om tale og tid (og tegning) med vægt på, at man som voksen giver plads til at lytte til det enkelte barn. Om dette siger hun:

(...) ja altså, hvis vi lige tager STROF-modellen (...) og så er der *Tid og Tale*, og at jeg sådan anerkender dem. Når vi snakker, så vil jeg helst gå ud og snakke med dem, for jeg vil ikke stå og skælde dem ud lige ind i hovedet på dem. Så hellere lige gå ud af døren og sige: jeg vil gerne have, du gør sådan her eller det der, og så er det det. (Interview med klasselærer, 1).

For læreren betyder det, at hun i situationer med uro og eventuelle konflikter argumenterer for at interagere med børnene på en sådan måde, at de enten verbalt eller via legen som organiseret aktivitet kan udtrykke sig om situationen på egne præmisser. I praksis blev flere situationer iagttaget, hvor læreren prioriterer at samtale med forstyrrende, urolige eller triste børn uden for klasseværelset frem for i alles påhør i klasseværelset. Eksempelvis en situation, hvor læreren tager et barn med ud på gangen straks efter, at vedkommende i et raserianfald har smidt alle sine ting på gulvet (observationer).

Dilemmaer i det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn

(...) Men det faglige, der står jeg stadig og mangler noget hér, det hér skal du undervise dem i, ligesom hvis det var en dansk skole. At der kræves det, at du skal undervise dem i det, og det og det. Det mangler jeg her. At det er virkelig sådan, nogle gange står man: hvor fanden skal jeg gribe henne? Jeg prøver den der hylde, og ser om det virker, og gør det ikke, så prøver jeg en anden hylde. Så jeg står mange gange og mangler et eller andet råd og vejledning på, hvad skal de børn undervises i, og hvordan gør jeg det bedst? Man mangler lidt sådan retningslinjer, hvor er det I helst vil have, jeg

sætter fokus? (Interview med klasselærer, s. 16-17).

I ovennævnte udsagn kommer klasselærerens frustration til udtryk som et spørgsmål om, hvordan undervisningen i faglig henseende kan gennemføres tilfredsstillende, når der stadig "mangler noget hér", og hvor "det hér du skal undervise dem i, ligesom hvis det var en dansk skole" åbenbart ikke er at finde på de hylder, der gribes mod. Den beskrivelse af "hvis det var en dansk skole", som læreren trækker på, kan forstås i sammenhæng med at forstå undervisningsmidlet som en pædagogisk forekomst, der ifølge pædagogikforsker Mette Buchardt udgøres af en tekst, der strukturerer betydning. Med andre ord en tekst "der er med til at organisere, hvilken viden der skal gøres tilgængelig for pædagogisk praksis, og dermed også til at strukturere, hvad der kan tænkes og gøres – og hvad der ikke kan" (Buchardt 2017, 296). Når læreren udtrykker sig om de vanskeligheder, der er forbundet med at vurdere og prioritere undervisningens indhold, er det både i forhold til, hvilke materialer og lærebogssystemer, man i Røde Kors introduceres til, men også i forhold til, hvordan de asylsøgende børns forudsætninger og behov beskrives og forstås. Inden for asylsystemet er det begrænset, hvad der findes af lærebogsmateriale, og hvad angår de asylsøgende børns forudsætninger, er det for personalet et spørgsmål om at forstå, hvordan de optimalt kan skabe en forudsigelig og tryk hverdag for børnene, mens de venter.

Dilemmaet for klasselæreren er, at hun stræber efter at skabe en daglig rutine (i sin professionelle tilgang til arbejdet), samtidig med, at hun på mange måder føler sig fremmed over for (og urutineret med) at undervise asylsøgende børn. Hun har som uddannet folkeskolelærer erfaringer med at skabe rammer omkring form og indhold i en skolehverdag, men erkender, at hendes hidtidige erfaringer som underviser i en almindelig folkeskole ikke kan overføres direkte til det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn. Oplevelsen af at føle sig fremmed over for at undervise asylsøgende børn beskrives som en famlen overfor, hvordan børnenes situation som asylansøgere skal håndteres som et vilkår for det pædagogiske arbejde, herunder især børnenes oplevelse af at være i en position som dem "der venter" på, hvad fremtiden måtte bringe (se Svensson og Eastmond 2013, 163-64 for en påvisning af, hvordan lærere i den svenske skole udtrykker sig på samme måde om arbejdet med asylsøgende børn). En famlen, der på mange

måder er forskellig fra den institutionelle praksis i en almindelig folkeskole, hvor der i forhold til undervisningens form, indhold og faglige mål er en tydeligere angivelse af, hvad børnene skal præstere i fagene, og hvordan børnenes præstationer i disse skal vurderes. Med andre ord en entydig beskrivelse af, hvad børnene skal lære i hvilke fag, på hvilket klassetrin og i hvilke tempi for at skabe vished om, at de er fagligt og socialt klædt på til at kunne orientere sig mod en "sikker" fremtid (Buchardt 2017; Elle 2003).

I Røde Kors skolen er børnenes fremtid derimod sat på "standby", og for personalets forhold til arbejdet med asylsøgende børn betyder det, at de sigter mod at (gen)opbygge en daglig rutine for på den måde at skabe en tryghed og forudsigelighed i forhold til børnenes hverdag. Den institutionelle praksis kan i det perspektiv anskues som "små taktikker [der] kan være med til at gøre det ukendte velkendt" (Winther 2017, 34). Spørgsmålet i forlængelse af dette er, hvordan den institutionelle praksis kan forstås i sammenhæng med de asylsøgende børns magtesløshed over for retten til at definere deres egen (vente)tid, hvilket udfoldes i næste afsnit.

Mens de venter

"Altså der er jo nogle der får ophold, men der er også mange der bliver sendt tilbage til et andet land og så starter de bare forfra der. Nogle gange står man sådan lidt stoppestedstaktig" (Interview med klasselærer, 17).

Røde Kors' skolen er på mange måder en særlig institution, da alle børn på skolen befinder sig i en venteposition. De venter enten på at få ophold i Danmark og overgå til en almen folkeskole eller på at blive sendt tilbage til deres "hjemland" eller det land de, ifølge Dublin-forordningen, skal have behandlet deres asylsag i.⁷ Alle børn på Røde Kors skolen skal videre, dog uden at nogen af børnene ved hvornår og hvorhen. Ifølge Pierre Bourdieu kan "tid" billedligt set beskrives som et spil, hvor kroppen griber ud efter fremtiden. Den gode spiller er den, som ikke placerer sig selv der, hvor

⁷ Dublin-forordningen er en EU forordning, der fastsætter kriterier og procedurer for, hvilken medlemsstat der skal behandle asylansøgerens asylsag. Jævnfør Dublin-forordningen er det den første medlemsstat, hvor fingeraftryk lagres eller en asylansøgning indgives der er ansvarlig for behandlingen af en persons asylansøgning

https://www.nyidanmark.dk/da-dk/Ophold/asyl/asylprocessen/dublin_konventionen.htm

bolden er, men der, hvor bolden lander (Bourdieu 2000). Vore forestillinger og handlinger nu og her dannes gennem vores forventninger til fremtiden. Metaforisk set kaster den gode spiller hele tiden bolde ind i fremtiden - i form af handlinger, drømme og planer – for så at løbe frem og gribe dem (Vitus 2011, 100). Mangel på kontrol over egen fremtid skaber en magtesløshed i nuet, og med en usikker fremtid mister man ifølge Bourdieu grebet om nutiden og hvem man er her og nu. Tiden synes tilintetgjort og kan i en sådan optik opleves som død tid (Bourdieu 2000).

På samme måde bliver asylsøgende børn fastholdt i en venteposition uden kontrol eller indflydelse på egen fremtid. Hverdagen og det pædagogiske arbejde i Røde Kors' skoler kan i dette perspektiv opfattes som en måde at slå tiden ihjel på for børnene, mens de venter, uden, at hverken børn eller lærere ved, hvad de venter på. Et sådan magtforhold finder ifølge Bourdieu sted på alle totale institutioner eksempelvis kostskoler, fængsler og asylcentre, hvor nogle aktører mestrer spillet og har magten til at manipulere andre spilleres håb og forventninger (Bourdieu 2000). Magtfordelingen i spillet skaber en usikker fremtid hos "the victim" – i dette tilfælde det asylsøgende barn – og dermed også en usikkerhed omkring hans/hendes væren og identitet gennem en fratagelse af muligheden for at give eget liv mening både nu og her og fremtidsorienteret. De dominerede på totale institutioner er ikke alene dømt til at leve i en tid defineret af andre, men er også overladt til en venten efter, at de dominerende giver dem tid og rum til at "spille spillet" (Bourdieu 2000, 237). På samme måde er asylsøgende børn dømt til at leve i en tid defineret af andre og dømt til at vente – og således at skulle befinde sig i en gråzone mellem Danmark og "hjemland", mellem nutid og fremtid og mellem midlertidighed og permanens (se Brekke 2004 for en analyse af, hvordan især vilkårene for de asylsøgendes dagligdag er formet af en "endeløs nutid").

Endeløs nutid

Når lærerne på Røde Kors skolen skal forholde sig til de asylsøgende børns sociale identitet som "dem der venter", er det primært ud fra en vurdering af, hvorvidt undervisningen skal tilrettelægges på en måde, der er relevant for børnene, uanset om de får opholdstilladelse i Danmark eller sendes tilbage til deres "hjemland". På et spørgsmål om hvorvidt undervisning i Gul Klasse

tilrettelægges efter, om børnene får opholdstilladelse i Danmark eller bliver udsendt til det såkaldte "hjemland", svarer klasselæreren:

Altså jeg underviser ikke i forhold til, at børnene bliver sendt tilbage. Eller jo, der er selvfølgelig deres modersmålsundervisning, men det er jo ikke som sådan mit område. Men ellers i forhold til deres fremtid, så vil jeg jo gerne have dansk/engelsk som jo er sådan nogle gængse fag, som de så kan få i folkeskolen, når – og hvis – de engang kommer derud. Og så tænker jeg jo også på det sociale. Det er jo næsten lige meget, at man ikke kan plus og minus, hvis man er skide god til at få nye venner og være en del af fællesskabet. Det vægter lige højt, synes jeg.

(Interview med klasselærer, 5).

Dilemmaet i den pædagogiske praksis på Røde Kors skolen er præget af bestræbelser på at udfylde ventetiden, uden at vide om de asylsøgende børn skal blive i Danmark eller sendes til et andet land. Som ovenstående eksempel viser, er undervisningens sekundære fokus på fagene dansk og matematik, hvorimod de sociale relationer og det at begå sig i en (dansk) skolekontekst udgør undervisningens primære fokus. Dilemmaet i den pædagogiske praksis er tillige, at der både udbydes modersmålsundervisning til alle børn på skolen samtidig med, at klasselæreren og pædagogen på observationernes fjerde dag beslutter, at der fra dags dato kun må tales engelsk og dansk i klassen, eftersom "de ikke kan forstå, hvad der bliver sagt, når børnene siger grimme ord til hinanden på kurdisk, arabisk osv." (observationer). Det at Røde Kors skolen vælger at udbyde modersmålsundervisning til alle elever, kan forstås som en måde at tage hensyn til de børn, der ikke skal blive i Danmark, og derfor fagligt vil have et behov for at vedligeholde deres modersmål. Denne tanke om at tilgodese børnenes sproglige forudsætninger udfordres dog i den pædagogiske praksis, da det ligeledes vægtes, at alt undervisning og kommunikation i klassen skal foregå på dansk. Den pædagogiske praksis er på denne måde præget af, at målet for lærernes undervisningspraksis bliver uklar, da de endnu ikke kender børnenes fremtid.

Sociale identiteter – ”bare børn” eller ”børn med særlige behov”

Min vigtigste opgave som lærer er at give dem en tryk og meningsfuld og værdig hverdag. Det der med en tryk dag, det synes jeg faktisk er hovedformålet med sådan en skole her. Altså de børn, som måske står og mangler en forælder, dem kan vi give et kram og sige, du er fandeme en sød pige – eller et eller andet. Det synes jeg faktisk er nummer ét opgave. Og så må vi tage dansk og matematik bagefter, for det er ikke nær så vigtigt. Men at vi lige kan sige: du er sgu’ god nok! Det fylder sgu’ mere end ... end alt det andet. (Interview med klasselærer, 7).

Når kernen i arbejdet skal beskrives, handler det om ”at give børnene en tryk, meningsfuld og værdig hverdag”. En beskrivelse af ”den forudsigelige hverdag”, der ”medvirker til at skabe tillid mellem barnet og voksne” inden for rammerne af den førnævnte fælles faglige orientering (Røde Kors’ asylafdeling 2016). Det er imidlertid påfaldende, hvordan personalet ofte har svært ved at skelne mellem, hvornår og i hvilke situationer asylsøgende børn skal opfattes som ”bare børn” eller ”børn med særlige behov”.

I situationer, hvor asylsøgende børn tildeles en social identitet som ”bare børn”, er det primært for at formindske børnenes bekymringer ved hjælp af en bestræbelse på, ”at de skal have en god dag i skolen”. I den institutionelle praksis, hvor dette syn på barnet udgør en kulturel selvfølgelighed, fastholdes en række tilbagevendende ritualer, fx den daglige fælles morgensang, som er tiltænkt børnenes mulighed for at føle sig som en del af noget vedvarende og kontinuerligt. Når opmærksomheden på de asylsøgende børn som ”bare børn” er i forgrunden, kredser det i høj grad om retten til at være børn, retten til at lege og til at have en god dag. I disse tilfælde udviskes grænserne mellem asylsøgende børn som enten ”bare børn” eller ”børn med særlige behov”.

Der er imidlertid også situationer, hvor opmærksomheden på de asylsøgende børn som ”bare børn” glider i baggrunden. Eksempelvis når kun én elev må beholde jakken på, fordi ”de simpelthen har haft så mange konflikter med hende. I starten ville hun sidde med både taske, hue og jakke” (observationer). I disse situationer er opmærksomheden hos personalet på den sårbarhed, de asylsøgende børns skæbne forbindes med, samtidig med,

at de som voksne har svært ved at vurdere, hvordan de skal interagere med børnene i selv samme situationer. Når læreren i eksemplet lader eleven beholde jakken på, er det måske fordi hun tror og håber på, at der er noget tryghed i det for eleven. Eller fordi hun ikke ved, hvad hun ellers skal stille op med eleven. Af hensyn til børnene forholder de sig også nødt til børnenes asylsager, for som klasselæreren udtaler: "Jeg har det lidt sådan at jeg ikke vil rippe op i deres (...) for selvfølgelig er det også børnenes bekymringer, men det er meget mere forældrenes bekymringer i forhold til deres videre færd" (interview med klasselærer, 9).

I Røde Kors skolens institutionelle praksis blandes opfattelsen af børn som "bare børn" eller "børn med særlige behov" sammen med, at skellet mellem *citizen* og *non-citizen* på den ene side udviskes, idet alle skolens børn befinder sig i en asylsøgende position. På den anden side er de som asylansøgere og fysisk placeret på Røde Kors skolen positioneret som the *non-citizen* i den forstand, at de står uden for det omgivende samfund. De asylsøgende børn er imidlertid også børn, der på Røde Kors skolen befinder sig i en gråzone mellem Danmark og deres respektive "hjemland". Det er inden for disse institutionelle rammer, at begrebet om *the non-citizen child* knytter sig til den sociale identitet, som asylsøgende børn tildeles som både asylansøger og barn, samt de rettigheder og den status, der følger af at være asylsøgende barn i Danmark. *The non-citizen child* kan derfor forstås som et begreb, der samler kategoriseringen af de asylsøgende børn som "både børn" og "børn med særlige behov". Samtidig med at *the non-citizen child* som begreb indfanger den gråzone asylsøgende børn befinder sig i mellem Danmark og "hjemland", mellem statsløshed og tilhørsforhold – i det der kan beskrives som "ingenmandsland".

At skabe en følelsesmæssig balance mellem indlevelse og distance

(...) I starten tror jeg, at jeg havde sådan en puh, det er meget svært at sige farvel. Nu er det sådan lidt: nå, det var sgu hyggeligt at kende dig, håber du har haft det godt her, og så er vi videre næste dag. Altså vi dvæler ikke så meget ved det mere. Jeg tror man har ... man har ikke nemmere ved at lægge dem fra sig, for de ligger stadig dybt i hjertet, men jeg tror, man får sådan en grænse eller afstand for sit eget bedste. Jeg havde svært ved det i starten,

men nu er det sådan ... okay. (Interview med klasselærer, 10).

I det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn er der blandt de professionelle en særlig opmærksomhed på at blive personligt berørt og følelsesmæssigt engageret i børnenes situation, eksempelvis når en familie får afslag på deres asylansøgning og barnet skal forlade skolen. I eksisterende rådgivningsmateriale til professionelle, der er i kontakt med flygtninge med traumer, fremgår det bl.a. at "du sjældent vil være uberørt af arbejdet", at du i mødet med disse flygtninge både konfronteres med "den umenneskelighed, vold og ydmygelse som flygtningen har været ude for, og med de spor, som disse oplevelser har efterladt hos flygtningen" samt at disse indtryk kan være svære "at ryste af sig" (Traume.dk). På samme måde giver klasselæreren udtryk for, at "det er meget svært at sige farvel", samtidig med at hun også udtrykker en professionel distance til at håndtere de situationer, der "ligger stadig dybt i hjertet" i takt med, at det også er noget "man får sådan en grænse eller afstand [til] for sit eget bedste". Udsagn som disse er udtryk for et behov for at skabe en balance mellem ikke at blive *for* følelsesmæssigt engageret i børnenes skæbne.

Pædagogikforsker Peter Østergaard Andersen har undersøgt, hvordan medarbejdere i danske daginstitutioner formulerer sig om børns følelser. Konklusionen er, at de kun sjældent udtrykker sig om emnet, og hvis de gør det, næsten udelukkende beskriver barnets følelser som nogle, der skabes i familien (Andersen 2016). I praksis betyder det, at "barnets tillidsprægede tilgang til omverdenen betragtes som noget, barnet tager med sig ind i institutionen" (ibid., 37). I Røde Kors skolens institutionelle praksis betragtes barnets tillidsprægede relation til omverdenen tværtimod som noget, der skal (gen)opbygges, især fordi forælderrollen ifølge personalet også skal genopbygges, eksempelvis når klasselæreren udtaler: "Vi har oplevet med flere af børnene, at deres forældre føler, at de har svigtet deres børn lidt på vejen herop" (interview med klasselærer, 9).

For Røde Kors personalet synes der således at være en dobbelthed forbundet med at engagere sig følelsesmæssigt i børnenes situation. Både fordi de skal forvalte egne følelser i forhold til den forståelse, de har af børnenes sociale realitet, hvor rammerne for at skabe en tryk opvækst i familien er begrænset. Eksempelvis når hovedformålet med "sådan en skole her" er at skabe "en tryk dag" ifølge klasselæreren forbindes direkte med "altså de børn, som

måske står og mangler en forælder, dem kan vi give et kram og sige, du er fandeme en sød pige – eller et eller andet”. Og fordi samværet med asylsøgende børn for personalet også handler om at opretholde en professionel distance til arbejdet og alligevel kunne bevare evnen til at indleve sig i, hvordan usikkerhed, angst og bekymring i forbindelse med ventetiden på asylcentret påvirker de asylsøgende børn og deres familiers hverdag (Hall 2010).

Konklusion

I Røde Kors systemet er der udtænkt ideer om, hvordan ventetiden og det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn skal struktureres i forsøg på at (gen)skabe en hverdag præget af rammer, rutiner og gentagelser. Men som artiklen viser, er mødet med børnene i praksis ofte svært at bringe på struktur, da lærerne er fremmede over for børnenes erfaringsverden (som asylsøgende børn uden en sikker fremtid), men også udfordret af, at der ingen retning er for undervisningens form og indhold. I situationer hvor der opstår kaos og forvirring i klassen, sættes lærerens pædagogiske kompetencer umiddelbart på en prøve. Men i stedet for at vurdere uroen i klassen som et spørgsmål om, hvorvidt den enkelte klasselærer formår at leve op til STROF-modellens principper, viser artiklen, at handlingerne udfolder sig i en institutionel praksis, der tager form af, hvad der under de givne betingelser er muligt. Konklusionen er, at underviserens praksis udfolder sig i en vekselvirkning mellem at behandle børnene på Røde Kors skolen som "bare børn" eller som "børn med særlige mentale og følelsesmæssige behov" begrundet ud fra den situation børnene befinder sig i som asylsøgende. Dette betyder, at børnene tildeles en tosidig social identitet som både børn og asylansøgere.

I almen forstand peger artiklens konklusioner på, at der er gode grunde til at genoverveje asylsystemets indretning i forhold til børn og voksne, der befinder sig i en usikker position uden greb om fremtiden. I mellemtiden er der stillet institutioner til rådighed, der skal fylde tiden meningsfyldt ud, mens de venter. Blandt disse udgør Røde Kors skolerne et centralt og betydningsfuldt omdrejningspunkt i bestræbelsen på at bringe struktur på det, der måske alligevel ikke har struktur.

Referencer

- Andersen, Pernille Tanggaard og Larsen, Eva Ladekjær. 2017. "Kultur som hverdagsliv." I *Kultursociologi og kulturanalyse* red. af Pernille Tanggaard Andersen og Michael Hviid Jacobsen, 119-136. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter Østergaard. 2016. "Tillid i og til pædagogiske sammenhænge." *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr. 22, 30-42.
- Arnot, Madeleine; Candappa, Mano og Pinson, Halleli. 2010. *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child. The Politics of Compassion and Belonging*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre. 2000. "Social Being, Time and the Sense of Existence." I *Pascalian Meditations*. California: Stanford University Press Stanford.
- Brekke, Jan-Paul. 2004. *While we are waiting – uncertainty and empowerment among asylum-seekers in Sweden*. Oslo: ISF. Besøgt 21. februar 2017. <http://www.temaasyl.se/Documents/Forskning/NTG/While%20we%20are%20waiting.pdf>
- Buchardt, Mette. 2017. "Undervisningsmidlet i institutionel praksis." I *Klassisk og moderne pædagogik teori* red. af Peter Østergaard Andersen og Tomas Ellegaard, 286-301. København: Hans Reitzels Forlag. 3. udg.
- Dansk Røde Kors' asylafdeling. 2009. "Når en flygtning banker på – scener fra 25 års asylarbejde i Dansk Røde Kors." red. ansv. Maja Rettrup. PE offset & reklame A/S, Varde
- Elle, Birgitte. 2003. "Lærer-stykker. Om praksis og teori i lærerjobbet." I *Pædagogik – en grundbog til et fag* red. af Jens Bjerg, 101-132. København: Hans Reitzels Forlag, 3. udg.
- Gulløv, Eva; Nielsen, Gritt B. og Winther, Ida Wentzel. 2017. "Introduktion." I *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber* red. af Eva Gulløv, Gritt

- B. Nielsen og Ida Wentzel Winther, 7-22. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hall, Alexandra. 2010. "'These People Could Be Anyone': Fear, Contempt (and Emphathy) in a British Immigration Removal Centre." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(6): 881-898. <http://dx.doi.org/10.1080/136918311003643330>.
- Hasse, Cathrine. 2002. *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 1. udg.
- Kraft, Mathias Svane. 2015. "Asylindustri – asylcentre skaber liv i landkommuner." Besøgt 23. juli 2016. <http://www.ugebreveta4.dk/asylcentre-skaber-liv-i-landkommuner-20188.aspx>.
- Madsen, Ulla Ambrosius. 2004. "Indledning." I *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden* red. af Ulla Ambrosius Madsen, 7-12. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, Bolette og Ruskjær, Jeanette. 2017. "Permanent Midlertidighed. Undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger." *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr. 24, 28-38.
- Mottelson, Martha. 2017. "Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession." I *Klassisk og moderne pædagogik teori* red. af Peter Østergaard Andersen og Tomas Ellegaard, 41-63. København: Hans Reitzels Forlag, 3. udg.
- Ruskjær, Jeanette. 2016. *Asylsøgende børn skal i skole. En undersøgelse af undervisningstilbud for asylsøgende børn i Danmark*. Kandidatspeciale i Pædagogik, Københavns Universitet.
- Røde Kors asylafdeling. 2015. *Det helhedsorienterede pædagogiske tilbud*
- Røde Kors asylafdeling. 2016. *Retningslinjer for Pædagogisk Enhed*
- Svensson, M. og Eastmond, M.. 2013. "'Betwixt and Between': Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden", *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3): 162-170.

- Thingstrup, Signe Hviid m.fl. 2017. *Rapport. Asylpædagogik i Røde Kors*. Roskilde Universitetscenter, Røde Kors og Professionshøjskolen UCC.
- Traume.dk. 2014. *Når arbejdet påvirker dig*. Besøgt 11. juli 2017. http://traume.dk/Array_1017
- Vitus, Kathrine. 2011. "Ventetid." I *Asylbørn i Danmark – En barndom i undtagelsestilstand* red. af Kathrine Vitus og Signe Smith Nielsen, 99-124. København: Hans Reitzels Forlag, 1. udg., 1. oplag.
- Udlændingestyrelsen. 2015. "Asylprocessen". Besøgt 25. juli 2016. <https://www.nyidanmark.dk/da-dk/Ophold/asyl/asylprocessen/asylansoegning.htm>
- Udlændingestyrelsen. 2016. "Asyl". Besøgt 25. juli 2016. https://www.nyidanmark.dk/da-dk/spoergsmaal_og_svar/asyl.htm
- Whyte, Z. .2011. "Enter the myopticon: Uncertain surveillance in the Danish asylum system" *Anthropology Today* 27(3): 18-21.
- Winther, Ida Wentzel. 2017. "1. Hverdagsliv – trivialiserede praksisser." I *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber* red. af Eva Gulløv, Gritt B. Nielsen og Ida Wentzel Winther, 27-39. København: Hans Reitzels Forlag. Surname1, Name. 2017. "Title of reference article". *Journal where the article is from* 1 (1): pagenumbers.