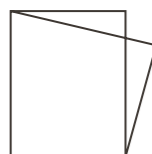


Racialisering og ordblindhed

- lærernes håndtering af læse- og skrivningsvanskeligheder hos "tosprogede elever" i folkeskolen



Hatice Filikci,
videnskabelig assistent,
cand.mag., Aalborg
Universitet & Jin Hui Li,
lektor, ph.d., Aalborg
Universitet

Ordblindhed menes at være den mest almindelige indlæringsvanskelighed i skolealderen, men de såkaldte "tosprogede elever" med diagnosticeret ordblindhed er underrepræsenteret i folkeskolen (Gellert 2009). "Tosprogede elever" har siden 1970'erne været genstand for skolepolitisk debat og pædagogiske interventioner (Buchardt 2016), men hverken uddannelsessystemet eller forskningen har haft fokus på "tosprogede elevers" læse- og skrivningsvanskeligheder i forhold til ordblindhed (Gellert 2009). Med den manglende opmærksomhed på området er det derfor relevant at undersøge, hvad der kan ligge til grund for denne underrepræsentation af ordblindhed hos "tosprogede elever". I denne artikel fokuserer vi på, hvilken betydning kategorierne køn og race får for lærernes opsporing af

ordblindhed hos "tosprogede elever" i folkeskolen. Vores undersøgelse bygger på deltagerobservationer af undervisning samt interviews med lærere og læsevejledere om deres praksis med at opspore ordblindhed.

Indledning

Læse- og skrivningsvanskeligheder er den hyppigste indlæringsvanskelighed hos elever i folkeskolen, hvor ordblindhed¹ anses for at være den største årsag. 7 % af den danske befolkning er ordblinde, og flere drenge end piger diagnosticeres med ordblindhed (Jandorf & Andreasen 2021). "Tosprogede elever", der er diagnosticeret med ordblindhed, er markant underrepræsenterede i folkeskolen (Gellert 2009). I en dansk kontekst er ordblindhed i folkeskolen fortrinsvis belyst i forhold til "etsprogede elever"

Viden om ordblindhed i forhold til dansk som andetsprog og "tosprogede elever" er næsten ikkeeksisterende.



med dansk som modersmål (Elbro 2007; Svendsen 2020). Viden om ordblindhed i forhold til dansk som andetsprog og "tosprogede elever" er næsten ikkeeksisterende. Denne artikel undersøger derfor den pædagogiske praksis ift. opsporing af ordblindhed hos "tosprogede elever" i folkeskolen. "Tosprogede elever" er en politisk konstrueret betegnelse for en gruppe af elever, som ifølge Undervisningsministeriet er: "børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk." (Retsinformation 2016). I den politiske debat bliver "tosprogede elever" til en homogen elevgruppe, og ud fra deres skoleresultater bliver de ofte genstand for uddannelsespolitiske interventioner (Buchardt 2016; Horst 2017). Disse elever

har siden 1970'erne haft skiftende betegnelser – fra fremmedarbejderbørn, fremmedsprogede elever og indvandrerbørn til "tosprogede elever" i dag (Buchardt 2016). Pædagogisk forskning har vist, at betegnelsen "tosprogede elever" ikke kun handler om elevernes sprog, men at sprog er en del af den socialt praktiserede kategori race, som elever differentieres gennem (Kofoed 2011; Li 2021a). Forskningsspørgsmålet for artiklen er derfor: *Hvilken betydning får kategorierne race og køn for lærernes opsporing af ordblindhed hos "tosprogede elever" i folkeskolen?* Vores artikel søger at bidrage til en poststrukturalistisk professionsforskning, som ikke tager definitioner af det gode professionelle arbejde for givet men snarere undersøger, hvordan socialt konstruerede kategorier (i dette tilfælde: race og køn), som

professionerne praktiseres igennem, kan ses i lyset af sociale og historiske processer (Johansen & Frederiksen 2020).

Teoretisk ramme: kønede og racialiserende processer

I Danmark belyses "tosprogethed" enten ud fra en lingvistisk og socio-lingvistisk tradition med fokus på sprog og sprogudvikling (Laursen & Holm 2010; Holmen & Jørgensen 2000) eller med afsæt i klasserumsstudier, hvor fokus er på "tosprogede elevernes" skoleerfaringer og identitetsprocesser, ud fra den teoretiske ramme intersektionalitet (Gilliam 2018; Staunæs 2004; Khawaja 2001; Li 2021). Specifik viden og forskning om ordblindhed ifm. "tosprogethed" er mangelfuld i dansk kontekst (Gellert 2019), hvor britiske og svenske undersøgelser har et tydeligere

fokus på feltet. I svensk forskning bliver ordblindhed ifm. "tosprogethed" primært undersøgt med et fonologisk afsæt, hvor fokus er på, hvordan skriftsproglige udfordringer hos "tosprogede" elever kan give sig udtryk. Dette gøres for at fremme en mere sikker identifikation og håndtering af ordblindhed hos disse elever (Hedman 2009; Guron & Lundberg 2003). Britiske undersøgelser med en fonologisk tilgang fremviser, at elever med engelsk som andetsprog er underrepræsenterede med diagnosticeret ordblindhed i skolepraksis. Her belyses både praktikernes manglende fonologiske viden om ordblindhed ifm. engelsk som andetsprog, og hvordan nationale screeningsværktøjers primære fokus er på etsyprogede engelske elever (Deponio et al. 2000; Cline 2000). Desuden har britisk forskning med intersektionelt perspektiv anvendt kategorien race som et analytisk begreb til at undersøge den pædagogiske håndtering og opsporing af indlæringsvanskeligheder, herunder ordblindhed, hos elever. Dette for at belyse ulighed og den manglende diversitet ift. opsporingspraksis i britisk kontekst (Gillborn 2017). Med inspiration fra den eksisterende internationale forskning om ordblindhed, der har afsæt i et intersektionalitetsperspektiv, undersøger vi, hvilken rolle kategorierne race og køn spiller i danske læreres opsporingsarbejde af ordblindhed.

I et historisk perspektiv er race blevet defineret som en ideologi, der havde til formål at inddele forskellige folkeslag i hierarkiske kategorier baseret på kropslig farve (Hervik 2015). Raceopdeling opstod for at selekttere mennesker i to modsatte kategorier – en hvid civiliseret og en mørk primitiv race (Hervik 2015). Selvom race i dag ikke

længere anses som en biologisk opdeling af menneskerace, har den, som social konstruktion, stadig konsekvenser for vores ageren med hinanden. Race får betydning i forbindelse med racialisering, som er den proces, "(...) hvor kategoriseringen af de biologiske eller kulturelle kendetegn bruges til at identificere en større gruppe af befolkningen. Den kollektive identitetstilskrivning går forud for det enkelte individ, hvis motiver og handlinger tolkes ud fra gruppens træk." (Hervik 2015: 36). I racialiseringsprocessen tilskrives individet ud fra synlige kendetegn, og udpeges af omgivelserne, som medlem af en bestemt "race" (Hervik 2015).

Vi har valgt et fokus på drengenelever, fordi studier viser, at ordblindhed opdaget hyppigere hos drenge end piger (Jandorf & Andreasen 2021). Kategorierne race og køn skal begribes analytisk relationelt fremfor noget biologisk iboende – noget, der gøres i sociale relationer med reelle konsekvenser (Connell 2002; Myong Petersen 2009). Der fokuseres således på, hvordan forestillinger om racialiserede karaktertræk sammenkobles med kategorien køn. Vores analysestrategi er at oparbejde læsninger gennem penduleringer mellem teoretisk-analytiske kategorier og vores empiriske iagttagelser. Vi analyserer de teoretisk-empirisk oparbejdede kategorier om race og køn, og disses betydning for læreres differentierede opmærksomhed, i forhold til opsporing af ordblindhed.

Empiri

Artiklens empiri er produceret gennem etnografisk inspireret feltarbejde på en folkeskole, som er foretaget til et specialeprojekt (Filikci & Magnevall 2021). For at få indsigt i lærernes umid-

delbare holdninger og praksiserfaringer med "tosprogede elever" og ordblindhed indledes feltarbejdet med fem semi-strukturerede interviews (Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen 2011) med en læsevejleder og fire lærere i en 3. og 4. klasse. For at iagttage lærernes interaktion med eleverne, hvor fokus har været på lærernes fordeling af opmærksomhed, anerkendelse og/eller mangel på anerkendelse over for eleverne, er der efterfølgende foretaget klasserumsobservationer i 3. og 4. klasse (en uge per klasse). Med klasserumsobservationer har det været muligt at opnå viden om, hvilke selvfølgeligheder lærerne (re) producerer i praksis og handler ud fra i håndteringen af elevernes læse- og skrivevanskeligheder. På grundlag af klasserumsobservationer afsluttes feltarbejdet med to dialoginterviews (Staunæs & Søndergaard 2005) med begge klassers lærerteam (dansk- og matematiklærer). Dialoginterview udføres som klassekonference, som er den gængse pædagogiske evalueringspraksis på skolen, hvor lærerteamet sammen med ledelsen gennemgår elevernes sociale og faglige standpunkt ud fra de gennemførte obligatoriske kommunale læse- og skrivetest. Til klassekonferencen har lærerteamet medbragt klassebilleder, som dialoginterviewet tager udgangspunkt i. Grundet feltarbejdernes tidligere gang på skolen (som lærervikar og læsevejleder) og deres kendskab til klassekonferencer bliver dialoginterviewet udformet som klassekonference. Dette for at få indsigt i lærernes refleksioner over deres faglige vurderinger af eleverne i klassen og for at opnå viden om handlinger, diskurser og normativiteter i lærernes praksis (Staunæs & Søndergaard 2005). Selvom begge feltarbejdere tidligere har haft deres gang på

Vi analyserer de teoretisk-empirisk oparbejdede kategorier om race og køn, og disses betydning for læreres differentierede opmærksomhed, i forhold til opsporing af ordblindhed.



skolen, har de ikke haft opmærksomhed på artiklens problemstilling forud for feltarbejdet. Med det grundige kendskab til skolens praksis har begge feltarbejdere indtaget flere tilgængelige pladser for observationer og har tilegnet sig viden om feltet fra en lokal synsvinkel (Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen 2011). Det har været en stor styrke, at begge feltarbejdere har haft 'naturlig' adgang, og at lærerne har haft en tillidsfuld relation til dem. Samtidig har de, i deres observationer og i analysen af materialet, også været opmærksomme på deres undersøgende tilgang til emnet, hvilket har gjort, at de ofte måtte bryde med den fælles erfarings- og vidensbaggrund med informanterne. Dette har bragt dem i en tilstand af at være illoyale over for feltet, men samtidig har dette været en nødvendighed for at sætte spørgsmålstegn ved de forhold, der opleves som selvfølgelige i felten. I denne artikel er vi derfor særligt opmærksomme på, at

de lokale erfaringer og perspektiver ikke bare bliver reproduceret, men at disse bliver analyseret gennem artiklens teoretiske ramme.

På sporet af analysekategorien: race

I de indledende interviews oplyser lærerne, at andelen af "tosprogede elever" på skolen er angivet til omtrent 30 %. Desuden videregives oplysninger om, at der i skoleåret 2020 er 17 elever, der er diagnosticerede som ordblinde, hvoraf én af de registrerede elever af læsevejlederen bliver identificeret som "tosproget". Under feltarbejdet er det tydeligt, at lærerne bruger kategorien "tosprogede" som en fælles betegnelse for en stor gruppe elever, uden at have fokus på kompleksitet og nuancering. Lærerne omtaler ofte eleverne i to modsatte kategorier – "tosprogede" og "etsyprogede". Vi finder det derfor relevant at analysere, hvordan lærerne identificerer "tosprogede elever", og

hvilke betydninger lærerne tillægger betegnelsen "tosprogede". I de indledende interviews trækker lærerne oftest på den officielle politiske definition², hvor lærerne fremhæver sproget som den afgørende betydning for betegnelsen "tosproget". Lærerne identificerer elever som værende "tosproget", hvis de har et andet modersmål end dansk, eller hvis forældrene derhjemme taler et andet sprog til eleven. Dermed bliver kategorien sprog, den eneste og vigtigste markør for "tosprogethed" hos lærerne. Senere i dialoginterviewet, hvor lærerteamet skal forhandle og vurdere hvert enkelt elevs sociale og faglige ståsted, får sproget ikke samme afgørende betydning for identifikationen af "tosprogethed". Kategorien sprog bliver sat i baggrunden, og lærerne trækker på andre kategorier til at identificere "tosprogede". Det ses fx med lærerne Maria og Charlotte fra 3. klasse:

Maria: Alex er ... har måske kinesisk afstamning, men snakker ikke kinesisk. Han snakker kun dansk, og mor snakker dansk (...). Vi er ret sikre i vores sag, han snakker ikke kinesisk (...) de snakker kun dansk.

l: Og både mor og far er kinesiske?

Charlotte: Vi ved ikke helt, hvor de er fra. Men i det område.

l: Så han er ikke tosproget eller ...?

Maria: Jo, det vil jeg jo stadig kalde det. Han er tosproget.

(2. interview, lærerne Maria og Charlotte, 8/3)

Her er lærerne overbeviste om, at eleven skal kategoriseres som "tosproget", selvom lærerne antager, at dansk er det primære og eneste sprog i hjemmet (kontrast til den officielle definition, som lærerne trak på tidligere). I stedet fremhæver lærerne, at elevens forældre muligvis har kinesisk baggrund, som bliver indikator for, hvorvidt eleven skal kategoriseres som "tosproget". Gennemgående for dialoginterviewene er, at lærerne påpeger elevernes nationalitet og etnicitet i stedet for sprog, når de skal identificere "tosprogede elever". Samtidig kan vi belyse, at lærerne oftest ikke har den formodede viden om elevernes/forældrenes sprog, nationalitet og etnicitet. De udtrykker deres viden ud fra antagelser og gæt, baseret på elevens navn og biologiske kendetegn. Da vi i dialoginterviewet stiller uddybende spørgsmål ift. elevernes og forældrenes baggrund, og elevernes faglige og sociale standpunkt, kommer lærerne oftest til kort, når de skal præcisere og tydeliggøre, hvordan de identificerer "tosprogede elever". Derfor beder vi lærerne om at udpege "tosprogede elever" ud fra de medbragte klassebilleder. Alle ikke-hvide elever bliver udpeget som værende

"tosprogede". Vi kan dermed fremanalysere, at lærerne hverken italesætter eller bevidstgør kategorien race, men handler i en racialiserende praksis. "Tosprogede elever" bliver af lærerne identificeret ud fra en racialiseringsproces, hvor fx hudfarve, hårfarve og elevernes navne bruges som indikator. Lærerne anvender ikke kategorien race direkte, men vi kan belyse, at race fremstår som "fraværende tilstedeværelse" i lærernes praksis (Gillborn 2016). Sprog, etnicitet og nationalitet bliver dermed proxy for race, hvilket kan ses som forlængelse af den diskurs om kategorien race, som er ikkeeksisterende i Danmark (Andreassen & Myong 2017; Li & Yang 2022).

På sporet af analysekategorierne: køn

En anden analytisk kategori, som heller ikke direkte bliver italesat af lærerne, i forhold til deres (opsporings-)praksis, er køn. På tværs af observationerne bliver det tydeligt for os, at drengene får lærernes opmærksomhed oftere end pigerne. Lærerne sidder oftest sammen med drengene under opgaveløsning, henvender sig til drengene ved gruppearbejde, fremhæver drengene ved fælles gennemgang og anerkender og roser drengene højtlydt for deres faglige indsats i timerne. Denne differierede opmærksomhed, fordelt mellem kønnene, bliver ydermere tydelig i forhold til indstilling og udredning for ordblindhed af eleverne. Under begge interviews fremhæver lærerne oftest drengenes læse- og skrivevanskeligheder, til trods for at enkelte af pigerne også viser samme læse- og skrivevanskeligheder ud fra de obligatoriske kommunale læse- og skrivetest. Lærerne har indstillet fire drengeelever til den Nationale Ordblindetest, som er udviklet til at opspore og diagnosticere ordblindhed.

De fire drenge bliver af lærerne identificeret som "etsprogede". Selvom det er drengene, der oftest får lærernes opmærksomhed i begge klasser, kan vi belyse en differentiering i lærernes tildelte kønnede opmærksomhed. Ved at observere i klasserummet, med fokus på lærernes interaktion med eleverne, får vi øje på, hvordan lærerne sjældent giver "tosprogede" ikke-hvide drenge den tydelige anerkendende opmærksomhed, som mange af de "etsprogede" elever får. Her bliver vi opmærksomme på, at lærerne ofte møder "tosprogede" drengeelever, som har læse- og skrivevanskeligheder, med manglende overskud, idet deres kropssprog ofte udtrykker frustration og skuffelse, hvilket kan læses i følgende feltnote:

"Læreren fortæller, at eleverne skal skrive et eventyr ud fra billedet i deres danskopgavebog (...). Hun henvender sig til Enes, der er i gang med at skrive i sit kladdehæfte (...). Læreren læser det, Enes har fået skrevet (...) hun ryster på hovedet, mens hun læser hans historie, hun virker til at være skuffet og uforstående over for hans skriv. Hun kigger kort over på mig og ryster igen på hovedet. Hun giver ham hæftet og fortæller ham, at han ikke skal kopiere ord fra bogen [hendes stemme virker skuffet, idet hun hverken smiler eller roser ham]. (Observation 3. klasse, 3/3).

Vi kan fremanalysere, at kategorien køn sammenvævet med kategorien race får en bærende betydning i lærernes relation og tilgang til eleverne. "Tosprogede", ikke-hvide drengeelever får tildelt en anden form for opmærksomhed af lærerne. Det kan ses som en forskelsbehandling, hvilket Gilliam (2018) også påpeger i sin undersøgelse. Gilliam

Lærerne sidder oftest sammen med drengene under opgaveløsning, henvender sig til drengene ved gruppearbejde, fremhæver drengene ved fælles gennemgang og anerkender og roser drengene højtlydt for deres faglige indsats i timerne.



undersøger, hvordan negativ forskelsbehandling af "tosprogede" drenge kommer til udtryk i folkeskolen, og hvilken påvirkning det har på drengenes selvforståelse, deres udbytte af skolen og deres uddannelsesmuligheder (Gilliam 2018).

Sammenvævning af kategorierne race og køn

Vi vil i det følgende se nærmere på, hvordan drengeelever fra 3. klasse, med samme faglige udfordringer inden for læse- og skrivevanskeligheder, konkret får tildelt differentieret opmærksomhed i forbindelse med opsporing af ordblindhed. Her bruger vi Malte og Ali som eksempler.

Malte og "etsprogede" drengeelever
Malte går i 3. klasse og bliver af lærerne identificeret som "etsproget". Ifølge lærerne har han en del faglige udfordringer i dansk, og i den obligatoriske kommunale læse- og skrivetest ligger hans testresultater i den lave ende.

"Ja, han er blevet indstillet til Ordblindetesten. Men det er svært for mig at finde ud af, om han har svært ved at læse og skrive, fordi han er ordblind, eller fordi der er alle mulige andre ting omkring ham. Han har det svært. Der har også været perioder, hvor han har været helt ude af klassen med en støttelærer, så derfor har jeg svært ved at sige, om det er det ene eller det andet. Der er ikke

nogen tvivl om, at han ligger meget lavt, når vi tester [kommunale læse- og skrivetest]" (2. interview, lærerne Maria og Charlotte, 8/3).

Læreren udtrykker bekymring for Malte og har et indirekte ønske om at få opklaret årsagen til hans læse- og skrivevanskeligheder. Malte har allerede fået tilbudt læseløft, tildelt enetimer med en støttelærer og er blevet indstillet til den Nationale Ordblindetest. Under observationerne kan vi desuden iagttage, at Malte ofte får lærernes fulde opmærksomhed i timerne. Lærerne er ofte hos Malte og udviser anerkendelse ved at rose ham flere gange for hans arbejdsindsats i klassen. Lærerne sidder tit hos

Analytisk kan de diskursive elementer og sandheder om "tosprogede elever", som lærerne trækker på, ses som historisk indlejret over tid, der skaber ulige praksisser i folkeskolen (Buchardt 2016).



ham med en hånd på ryggen, hvor de blandt andet griner og snakker sammen. Begge lærere beskriver Malte som en sød dreng, der har brug for deres hjælp, og derfor har de igangsat flere forskellige tiltag for at understøtte ham i skolen. Sammenfaldet mellem hjemmets betydning og elevens faglige udfordringer, som lærerne ofte anvender til forklaring af "tosprogede" elevers udfordringer, er ikkeeksisterende, når lærerne beskriver "etsprogede elevers" læse- og skrivevanskeligheder. Faglige udfordringer hos "etsprogede elever", som Malte, bliver bundet op på, at det skal løses og understøttes i skoleregion.

Ali og "tosprogede" drengeelever
Ali går i 3. klasse og bliver af lærerne identificeret som "tosproget". Ifølge lærerne har han faglige udfordringer i dansk. I den obligatoriske kommunale læse- og skrivetest ligger hans resultater i den lave ende. Lærerne forklarer grunden til Alis udfordringer således:

"(...) men han spiller lidt meget computer og laver ikke helt nok, han er sådan lidt ... men han er her hver dag, og han knokler (...) og så sidder han der og gør meget ud af sin skrift. (...) jeg har mere tænkt, at det handlede om noget andet, fx hans tosprogethed. At han er tosproget,

og der muligvis ikke er så meget overskud i hjemmet ..." (2. interview, lærer Camilla, 11/3).

Lærerne tildeler ikke Alis læse- og skrivevanskeligheder samme opmærksomhed som Maltes, idet hans vanskeligheder bliver koblet til hans "tosprogethed". Han får hverken tilbudt læseløft, Ordblindetest eller anden form for pædagogisk støtte til håndtering af sine læse- og skrivevanskeligheder. I forlængelse af lærerens citat omkring Ali udtaler læreren, at han knokler og gør meget ud af sin skrift, hvilket indikerer, at Ali trods alt ikke er helt demotiveret i forhold til

sine arbejdsopgaver i klassen. Selvom vi, ud fra vores empiriske materiale, kan læse, at Ali er en flittig elev, som knokler for at opnå fagligt gode resultater, får han ikke tydelig anerkendelse og ros for sin arbejdsindsats. Vi kan observere, at lærerne gør en indsats for at motivere, rose og anerkende en del af de "etsprogede" drengeelever, som har læse- og skriveudfordringer, mens Ali oftest sidder isoleret med manglende opmærksomhed fra lærerne.

Konsekvenser af fraværende tilstedeværelse af race- og kønskategori

Selvom lærerne på skolen bruger tests for at opnå indsigt i elevernes faglige niveau (fx obligatoriske kommunale læse- og skrivetests), får testresultaterne ulige konsekvenser og opmærksomhed i kraft af tildelte positioner i klassen. Ifølge lærerne har skolen følgende procedure ifm. håndtering af læse- og skrivevanskeligheder og udredning af ordblindhed hos eleverne: Elever med lave testresultater (obligatoriske kommunale læse- og skrivetests) indstilles til læseløft (intensivt læsekursus). Hvis elever viser tegn på fonologiske vanskeligheder efter endt læseløft-forløb, henvises de til læsevejlederen, som foretager den Nationale Ordblindetest. Elever, der bliver erklæret ordblind, får tilbudt digitale hjælpemidler, der kan lette skolearbejdet, særligt tilrettelagt undervisning i klassen samt et 12-ugers kursus på kommunens særlige skoleafdeling for elever med ordblindvanskeligheder.

Vi kan ud fra det empiriske materiale fremanalysere, at lærerne i praksis handler anderledes end skolens fremsatte procedure for håndtering af læse- og skrivevanskeligheder. Lærerne tilbyder eleverne forskellig opmærksomhed, hvor

der skelnes mellem elever med samme læse- og skrivevanskeligheder. Det fremgår for eksempel i følgende udtalelse:

"(...) de, der ligger i bunden [af læse- og skrivetesten], som er etnisk danske, har – ikke alle, men nogle af dem – har et eller andet at bokse med [en diagnose red.] (...) Hvor nogle af de tosprogede elever, som ligger i bunden, eller som har det fagligt svært, måske også har noget andet at bokse med, men i hvert fald ikke noget, som vi i klassen er opmærksomme på, eller noget, der er en proces i gang med" (1. interview, lærer Charlotte, 23/2).

Ligeledes udtaler en anden lærer følgende:

"Ja, der er i hvert fald en enkelt, som skal testes [National Ordblindetest] her til foråret, men han har det også rigtig svært. Der er ikke nogen af de tosprogede elever, som jeg umiddelbart ville mistænke for at have noget ordblindhed. Der er i hvert fald ikke nogen af dem, jeg har sat til test" (1. interview, lærer Camilla, 25/2).

Disse udtalelser kommer i forlængelse af, at lærerne udtrykker, at det både er "tosprogede elever" og "etsprogede elever", som udviser ringe læse- og skriveresultater fra de obligatoriske kommunale læse- og skrivetests. Lærerne er opmærksomme på, at de "tosprogede elever" også kan have andre udfordringer ifm. deres ringe testresultater, men dette er ikke noget, klasseteamet har fokus på. "Etsprogede elever" med samme læse- og skrivevanskeligheder får en anden form for opmærksomhed, hvor lærerne udtrykker deres nysgerrighed for at finde ud, hvad der kan skyldes deres udfor-

dringer. Den form for nysgerrighed er ikke tydelig hos lærerne, når "tosprogede elever" viser tegn på vanskeligheder. Sjældent udtrykker lærerne, at "tosprogede elever" kan have andre udfordringer, når de klarer sig fagligt dårligt. Lærerne trækker oftest på den gængse diskurs om, at "tosprogede børn" og deres familier er socialt og fagligt udfordrede (Buchardt 2016; Gilliam 2018). Dette ses i følgende udtalelse fra en af lærerne:

"(...) Og så tror jeg, at jeg har tænkt, at det nok mere har handlet om muligheden for støtte i hjemmet og muligheden for sproglige inputs derhjemme og den slags udfordringer, end at det var ordblindhed" (1. interview, lærer Camilla, 23/2-2021).

Lærerne forklarer "tosprogede elevers" læse- og skrivevanskeligheder ud fra deres antagelser om familiernes manglende ressourcer. Analytisk kan de diskursive elementer og sandheder om "tosprogede elever", som lærerne trækker på, ses som historisk indlejret over tid, der skaber ulige praksisser i folkeskolen (Buchardt 2016). Dette udmunder i ulig og differentieret praksis i form af opmærksomhed og håndtering af elevernes ordblindvanskeligheder, som kommer til udtryk i nedenstående citat:

"(...) hvis man siger, at jeg måske, inde i mit hoved, har puttet dem ind i en kasse og har tænkt: Det er dens slags vanskeligheder [tosprogethed red.], vi arbejder med her, og ikke ordblindhed" (1. interview, lærer Charlotte, 23/2).

"Tosprogede elevers" læse- og skrivevanskeligheder bliver koblet til deres "tosprogethed" og ikke evt. ordblindhed. Lærerne formår ikke at tilbyde

”Tosprogede” drengeelever bliver underprivilegerede i en skolekontekst i mere end én sammenhæng – både i forhold til deres racemæssige position, køn og deres mulige ordblinddevanskeligheder.



”tosprogede elever” ressourcer, som kan afhjælpe deres evt. ordblinddevanskeligheder. Disse elever bliver ikke tilbudt de handleplaner, som skolen har for håndtering af læse- og skrivevanskeligheder ifm. ordblindhed. Vi kan med den intersektionelle tilgang fremanalysere, at når læse- og skrivevanskeligheder bliver sammenvævet med kategorien race (tosprogede) og køn (dreng), dannes der én specifik betydning, som medfører, at ”tosprogede” drengeelever i praksis ikke bliver præsenteret for samme muligheder som ”etsprogede” drengeelever. ”Tosprogede” drengeelever bliver underprivilegerede i en skolekontekst i mere end én sammenhæng – både i forhold til deres racemæssige position, køn og deres mulige ordblinddevanskeligheder. Lærerne konstruerer eleverne inden for en racialiseret ”tosprogs”-kategori, som

bliver et aksiomatisk primat for disse elever. ”Tosprogs”-kategorien, som proxy for racekategorien, bliver den eneste kategori, som disse drengeelever positioneres ud fra, hvor der ikke er mulighed for sammenvævning med ordblindhed, fordi den ikke rummer kompleksitet og andre kategorier.

Diskuterende konklusion

Denne artikels ambition er at bidrage til et større fokus på race og racialisering i professionsforskning, som fx Josefine Lee Stage og Trine Øland (2021) tidligere har argumenteret for vigtigheden af. Vores analyse viser, at lærerne, som udgør en væsentlig del af velfærdsprofessionerne (Brante 2008), oftest fremhæver ”tosprogede” som en samlet fælles betegnelse for ikke-hvide elever. Vi kan ud fra analyserne konkludere, at

lærerne i praksis identificerer ”tosprogede elever” ud fra en racialiseringsproces, hvor elevernes hudfarve, hårfarve og navne bruges som indikator for identificering. Desuden har vi fremanalyseret, at der opstår differentieret opmærksomhed for eleverne i klassen ifm. opsporingspraksis. Når ”tosprogede” drengeelever har læse- og skrivevanskeligheder, formår lærerne ikke at tildele ”tosprogede” drenge den nødvendige opmærksomhed for at undersøge, om de er i risiko for ordblindhed. Lærerne fokuserer ikke på, at disse elever kan have andre udfordringer, som kan skyldes læse- og skrivevanskeligheder. I Folkeskolelovens § 1 står der, at lærerne, i samarbejde med forældrene, skal give eleverne ”*kundskaber og færdigheder, der kan fremme elevens alsidige udvikling*” (retsinformation.dk). Men hvilke konsekvenser får det for

den enkelte ikke-hvide, ”tosprogede” drengeelev, når lærerne positionerer eleven gennem den raciale kategori ”tosprogethed”, hvor der ikke er plads til at tilgodese hans individuelle behov og tilbyde ham opsporingsmuligheder af hans potentielle ordblindhed?

Bestræbelser på at lukke det uddannelsespolitiske omtalte faglige præstationsgab i folkeskolen mellem ”tosprogede elever” og ”etsprogede elever” ses i ændringer i undervisningsmaterialer, i læreruddannelser og i fagene (Horst 2017). Her har den gængse tilgang oftest været inddragelse af ”tosprogede elevs” sociale, sproglige og kulturelle baggrund som årsag til problematikken (Buchardt 2016). En anden årsag, som vores analyse viser, er den praktiserede ulighed af den kønnede racediskrimination i det velfærdsprofessionelle arbejde.

Ulighed og forskelsbehandling finder implicit sted, hvor hjælp og pædagogiske værktøjer til håndtering af elevernes læse- og skrivevanskeligheder udebliver hos bestemte elever, i kraft af deres tilskrevne køn og race. Dette kan påvirke elevernes selvforståelse, deres udbytte af skolen og deres uddannelsesmuligheder (Gilliam 2018; Horst 2017; Khawaja 2001). I Danmark er der løbende debat og et mål om at nedkæmpe social- og kønsdiskrimination for at fremme ligestilling. Kategorien race udebliver ofte fra debatten om at komme diskrimination til livs, grundet den danske farveblindhed (Andreassen & Myong 2017; Horst 2017). Denne farveblindhed skal ses i forhold til idéen om rummelighed og lige rettigheder til alle i det danske velfærdssamfund. Farveblindheden kan dog forårsage, at racediskrimination usynliggøres og dermed underkender

den racialt minoriseredes oplevelser (Li & Yang 2022). Vi kan derfor spørge, om det ikke bør give anledning til at diskutere effekten af racediskrimination i folkeskolen og gøre kategorien race mindre ømtålig og mere åben for diskussion i de velfærdsprofessionelles arbejde. For kan vi have en folkeskole, der på den ene side skal tilgodese den enkelte elevs alsidige udvikling med fokus på ligeværd, og som samtidig skaber ulige muligheder i kraft af racialiseringsprocesser i praksis? Folkeskolen og læreruddannelsen bør derfor medtænke kategorien race og racialiseringsprocesser som et vigtigt element i lærernes pædagogiske tilgang til eleverne. Uddannelse og undervisning i Danmark bør inddrage kategorien race, hvis vi skal bibeholde vores egen antagelse om at være et af verdens mest ligestillede lande.

REFERENCER

Andreassen, R. & Myong, L. (2017). Race, Gender, and Reseacher Positionality Analysed Through Memory Work. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 97-104. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0011>.

Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaring: Uddannelseshistorier om muslimskhed*. København: Tiderne Skifter.

Cline, T. (2000). Multilingualism and dyslexia: challenges for research and practice. *DYSLEXIA – An International Journal of Research and Practice*, 6(1), 3-12. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<3::AID-DYS156>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<3::AID-DYS156>3.0.CO;2-E).

Connell, R. (2002). *Gender*. Malden MA; Cambridge UK: Blackwell Publishers; Polity Press.

Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.

Filikci, H. & Magnevall, M.E.R. (2021). *Subjektiveringsmuligheder til flersprogede elever med dyslektiske vanskeligheder*. Aalborg Universitet.

Gellert, A.S. (2009). *Identifikation og undervisning af ordblinde med dansk som andetsprog: En faglig og pædagogisk udfordring*. <https://viden.sl.dk/media/4958/http://laeshumkudkcenteretsforskninguvmvdrapportomordblindedsa.pdf>.

Gillborn, D. (2015). Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education. *SAGE Journals – Qualitative Inquiry*, 21(3), 277-287. <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>.

Gillborn, D. (2016). Softly, softly: genetics, intelligence and the hidden racism of the new geneism. *Journal of Education Policy*, 31(4), 365-388. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1139189>.

Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Guron, L.M. & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*, 26(1), 69-82. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9817.261006>.

Hastrup, K., Rubow, C. & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse: kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk: En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Akademisk afhandling. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. Stockholm: Elanders AB.

Hervik, P. (2015). Race, "race", racialisering, racisme og nyracisme. *Dansk Sociologi*, 26(1), 28.

Holmen, A. & Normann Jørgensen, J. (2000). Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark. I: A. Holmen & J. Normann Jørgensen (red.), *Sprogs status i Danmark år 2011, Københavnerstudier i tosprogethed* (s. 75-90). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Horst, C. (2017). *På ulige fod – etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hoyles, A. & Hoyles, M. (2010). Race and dyslexia. *Race Ethnicity and Education*, 13(2), 209-231. <https://doi.org/10.1080/13613321003726835>.

Jandorf, B.D. & Andreasen, K.-Å. (2021). *Grundsten til en ordblindevenlig skole*. København: Akademisk Forlag.

Johansen, M.B. & Frederiksen, J.T. (2020). Hvad er professionsforskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 31, 6-21.

Khawaja, I. (2001). MINORITETSBARNET I DEN DANSKE FOLKESKOLE – en kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole. *Psyke & Logos*, 22(1), 29. <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8526>.

Kofoed, J. (2011). Race, etnicitet, nationalitet, tosproget – hvad taler vi om? I: A. Holmen, J.S. Arnfast & J. Steensig (red.), *Tosprogethed i Danmark 1985-2010* (s. 44-56). København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Laursen, H. & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog*. Frederiksberg: Forlaget Dansk lærerforeningen.

Li, J.H. (2021a). *Migranternes erindringer om skolens håndtering af racisme i og uden for skolen i 1980'erne: Fra 'Grønjakkerne' til skoledrillerier*. Uddannelseshistorie, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.

Li, J.H. (2021b). The lived class and racialization – histories of "foreign workers' children's" school experiences in Denmark. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 190-199.

Myong Petersen, L. (2009). *Adopteret: fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Retsinformation (2016). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. Lokaliseret d. 23/1/2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2016/1053>.

Stage, J.L. & Øland, T. (2021). Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 32, 6-19.

Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Staubæs, D. & Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 49-72). Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, H. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. (H. Bundgaard Svendsen, red.). København: Akademisk Forlag.

¹ Ordblindhed er en funktionsnedsættelse, som forårsager deaktivering af det område af hjernen, der sikrer en hurtig og effektiv omsætning af bogstaver og bogstavlyde til sproglyde (Jandorf & Andreasen 2021)

² Undervisningsministeriets bekendtgørelse, § 1: "Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (Retsinformation 2016).