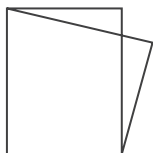


Permanent midlertidighed

– undervisning af asylsøgende børn i kommunale skoletilbudsordninger



Bolette Moldenhawer,
lektor, Institut for
Medier, Erkendelse
og Formidling,
Københavns
Universitet og
Jeanette Ruskjær,
projektmedarbejder,
Røde Kors
Asylafdeling

En undersøgelse offentliggjort i 2016 skønner, at danske skoler venter at skulle modtage 9000 flygtningebørn i skolealderen i 2016. Mange af disse børn befinder sig i en midlertidig position som asylsøgende, men har som alle andre børn i Danmark også krav på at modtage et undervisningstilbud. Formålet med denne artikel er at undersøge det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn i en kommunal modtageklasse. Produktion 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 selvfølgheder. Konklusionen er, at det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn er præget af en permanent midlertidighed – indlejret i flygtningeregimet

– mellem at behandle asylsøgende børn som enten almindelige børn eller som børn med særlige – mentale, sociale og følelsesmæssige – behov.

Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge kommunale skoletilbud for asylsøgende børn i Danmark. Vi bruger betegnelsen 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 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 (Udlændingestyrelsen 2016a). I analytisk henseende er formålet at undersøge de sociale identiteter, asylsøgende børn tildeles i en dansk skolekontekst med inspiration fra begrebet *the 'Non-Citizen' Child* inspireret af Madeleine Arnot, Hallel Pinson og Mano Candappa i bogen *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child* (2010).

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", og som ikke har opnået opholdstilladelse [i Storbritannien], statsborgerskab eller de rettigheder, der følger med dette (Arnot m.fl. 2010: 24). I vores fortolkning af begrebet har *the 'Non-Citizen' Child* dermed hverken opnået en permanent juridisk, statslig eller samfundsmæssig accept på retten til at være i Danmark. Med status som asylansøger befinder barnet sig i en venteposition på 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 statsløshed og tilhørsforhold, 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 i sammenhæng med grænser for 'at høre til' udspændt mellem det 'almindelige' og det 'særlige'.

Undersøgelsens empiriske materiale

Undersøgelsens empiriske materiale består af deltagende observationer i og uden for undervisningen i en kommunal modtageklasse, uformelle samtaler med elever og lærere samt interview med den observerede klasselærer. Skolens modtageklasser består udelukkende af asylsøgende børn, mens børn med flygtningestatus (familiesammenførte, kvoteflygtninge, tosprogede etc.) går i skolens almene klasser. Personalet italesætter klasserne med asylsøgende børn som 'asylklasser', og da vi forstår kategoriseringen som en del af den institutionelle praksis, bruger vi her efter kategorien asylklasser.² Gennem denne metodiske fremgangsmåde får vi mulighed for at komme tæt på praksis og udforske mønstre for, hvordan deltagerne i det fysiske rum interagerer med hinanden og italesætter den praksis, de er en del af.³

Produktion af det empiriske materiale er informeret af en pædagogisk antropologisk tilgang, der ifølge Ulla Ambrosius Madsen åbner op 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). Det bliver således muligt at diskutere asylsøgende børns sociale identiteter i forhold til kulturelt indlejrede betydninger, som knytter sig til (for)forståelser i

den danske skolekontekst. Fokus er på at belyse de kulturelle selvfølgheder, der er konstituerende for det pædagogiske arbejde i den institutionelle kontekst og fremanalysere sociale identiteter sådan som de fremstår på baggrund af studier af praksis (Madsen 2004:9).

Undersøgelsens analytiske fokus

Med et antropologisk pædagogisk blik på den institutionelle praksis bliver kulturbegrebet relevant for undersøgelsens analyser. Kulturbegrebet fungerer som et analytisk redskab, der får os til at se samfundslivet i et bestemt perspektiv (Ehn & Löfgren 2017; Hasse 2002). Perspektivet for vores kulturalanalytiske blik er en optagethed af, hvordan fællesskaber etableres og udfordres ved, at der i den daglige praksis skabes forskelle mellem børn i asylklasser og børn i almene klasser (Hastrup 2004, 77-97). Dette sker ofte på subtil vis. For at kunne begribe de subtile processer gennem hvilke forskelle skabes, rettes den analytiske opmærksomhed mod, hvordan kultur sætter sig i kroppen som selvfølge (og ureflekterede) måder at handle på. I nærværende analyse forbindes dette med, at lærerne hverken tidligere har undervist i klasser med børn med en indvandrer-, flygtninge- og/eller asylansøgerbaggrund eller har en efter/videreuddannelse i interkulturel pædagogik og/eller dansk som andetsprog. Lærerne har til gengæld med kort varsel, og uden at der foreligger hverken undervisningsplaner, undervisningsmateriale eller anden pædagogisk vejledningsmateriale, påtaget sig opgaven. Ved at fokusere på interaktioner mellem lærere og elever i det fysiske rum skal analysen svare på, hvilke sociale identiteter asylsøgende børn tildeles i den institutionelle praksis i forhold til kulturelt indlejrede selvføl-

geligheder. Opmærksomheden er på, hvordan det pædagogiske arbejde tager form af en permanent midlertidighed, der omfatter lærernes bestræbelser på at skabe (dis)kontinuitet såvel tidsligt mellem fortid, nutid og fremtid som rumligt i skolen og mellem skole og asylcenter. Herunder hvordan lærerne i disse bestræbelser engagerer sig personligt og følelsesmæssigt i de asylsøgende børns 'skæbne'.

Det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn

Analysen nedenfor viser mønstre bag det pædagogiske arbejde præget af ad hoc-løsninger, opbrud og midlertidighed. Samt hvordan dette manifesterer sig i situationer, når børnene skal inddeles i klasser, når undervisningen skal planlægges, gennemføres og begrundes, og når gamle elever forlader klassen, eller når nye elever kommer til.

Inddeling i klasser

Den udvalgte skole har til huse i en provinsby og har ca. 440 elever fra 0.-9. klassetrin, og fysisk inddelt i barakker – én for indskoling, én for mellemtrin og én for udskoling. Skolens 46 asylsøgende børn er fordelt i tre klasser med én voksen tilknyttet hver asylklasse, dvs. med en normering, der ligger over den lovgivne klassekvotient på 12 elever (Udlændingestyrelsen 2016b).⁴ Eleverne er fordelt efter alder: Rød Klasse (6-7-årige); Grøn Klasse (8-9-årige) og Blå Klasse (10-12-årige), og klasserne er placeret i to lokaler ved siden af hinanden i den bagerste ende af mellemtrinnets barak. Den sidste asylklasse er placeret i et kælderlokale. Midtvejs i observationsperioden ansætter skolen en fjerde lærer til at undervise i asylklasserne, og da vedkommende

nægter at undervise i et mørkt kælderlokale uden vinduer – for som hun udtaler: "[d]er er beskidt, rodet, kaotisk og intet smart board og [i et lokale] hvor det kradser i næse og øjne" (Observationsdag 2) – bliver de tre asylklasser på observationernes fjerde dag slået sammen til to klasser med hver to lærere tilknyttet. Der observeres i Blå Klasse, som efter asylklassernes sammenlægning består af elever i aldersgruppen 8-12, mens alle asylsøgende børn og asyllærere⁵ observeres i tiden uden for undervisningen.

På dagen, hvor børnene får besked om, at de skal have nye klasser, opstår der forvirring, utryghed og kaos. Det interessante i forhold til den forvirring, der skabes, er, at børnene på den ene side oplever at blive fordelt efter en indforstået norm om den "gode elev", dvs. en norm, der af dem tolkes som at være god til det danske sprog, hvilket bekræftes i asyllærerenes udtalelse: "skolen handler om at lære dansk. Vi har inddelt jer efter, hvordan vi bedst kan lære jer at tale dansk" (Observationsdag 4). Børnene har på den anden side allerede erfaringer med at blive inddelt efter alder, og da lærerne heller ikke helt har opgivet alder som fordelingsprincip, forbliver det uklart for børnene, om fordelingen af dem er begrundet ud fra et princip om alder og/eller dansksproglige kompetencer. Når en anden lærer som ovenfor i en samtale med observatør dagen før forklarer, at hun: "har meget fokus på det sociale og insisterer på at man ikke kan sætte en 7-årig i Blå klasse, bare fordi han er faglig stærk. Så må de undervisningsdifferenciere i Rød klasse og finde andre opgaver til ham" (Observationsdag 3), er det efter vores vurdering udtryk for, at lærerne også handler ud fra en kulturel selvfølgelighed indlejret i en dansk skolepraksis

om at inddele elever i klasser efter alder. Dilemmaet for asyllærerne er imidlertid, at der sjældent er overensstemmelse mellem asylsøgende børns alder og kompetencer i dansk (og matematik), da deres ophold i Danmark i almindelighed varierer fra 0-7 år, og i asylklassen i særdeleshed fra én dag til 2,5 år.

"De får lov til at lære dansk, inden de får ophold, hvis de får ophold"
Skolelederen fortæller, at man på skolen har diskuteret, hvori kerneydelsen til børnene i asylklasserne skal bestå, hvortil han til spørgsmålet: "er det at de skal lære dansk, er det adfærd og normer eller at kunne begå sig i gruppen?" Svarer: "at det i høj grad er det sidste: at kunne begå sig i gruppen" (Observationsdag 1). Ikke desto mindre fremgår det med al tydelighed, hvordan lærerne veksler mellem at prioritere undervisning i enten dansk og matematik eller "det sociale" på en måde, der afspejler, at de snarere reagerer på situationen end handler på baggrund af et tilrettelagt forløb. Lærerne er omvendt yderst opmærksomme på, at de under andre omstændigheder som underviser i de almene klasser ikke ville møde uforberedt op til undervisningen. På tredjedagen observeres et eksempel på dette: "asyllæreren 'undskylder' over for mig [observatør] og siger, at normalt ville han have et program på smart boardet, men at 'der altid går noget galt'. Han vælger heller ikke at skrive dagens program på tavlen, men starter ud med at fortælle børnene, at de skal have dansk" (Observationsdag 3).

Undervisningens planlægning er således karakteriseret ved midlertidige ad hoc-løsninger både i forhold til overvejelser om indhold og struktur. Om indholdet sker der løbende forskydninger mellem,

Formålet med denne artikel er at undersøge kommunale skoletilbud for asylsøgende børn i Danmark.



om børnene af hensyn til, at de går i en dansk skole, enten skal lære dansk (og matematik), eller om de skal "lære at kunne begå sig i gruppen" med vægt på – som lærerne udtrykker – at kunne "indgå i fællesskaber, begå sig socialt, lære at tabe, lære at møde til tiden", lære at "vi rent faktisk forventer, at de har en ordentlig madpakke med, ikke en hindbærroulade" og herunder (af)lære dele af deres kultur, når de skal lære "at i Danmark slår vi ikke" (Observationsdag 1-5).

Sideløbende med, at asyllærerne veksler mellem at indrette deres undervisning efter børnenes trivsel eller med vægt på fagene dansk og matematik, udøver de en praksis, der i høj grad handler om at lære asylsøgende børn de spilleregler, der knytter sig til skolekulturen i den konkrete pædagogiske praksis. Spileregler, der fx tager udgangspunkt i udtalelser som: "det her er skole, og det er os, der bestemmer. Det bliver sådan her" eller "jeg synes, du skal blive hjemme i morgen. Det her går simpelthen ikke!!" (Observationsdag

2). Hvilket i mere almen forstand gør det muligt at betragte lærernes arbejde som et opdragelsesarbejde, der på linje med 'civilisering' i Gilliam og Gulløvs forståelse (Gilliam & Gulløv 2012) søger at producere den rette borger til fremtidens danske samfund. Indlejret i dette opdragelsesarbejde er normer for korrekt adfærd nedskrevet som regler i form af: "det er læreren, der bestemmer, elever skal høre efter og ikke afbryde, når læreren taler, elever skal markere med håndsoprækning, elever skal ikke gå rundt i klassen, når de spiser, men blive på deres plads" (Observationsdag 1-5). De kulturelle selvfølgeligheder, der afspejler sig i lærernes praksis, kredser om en særlig skolekultur, hvor det, der er i centrum for det pædagogiske arbejde med asylsøgende børn også kredser om, at de skal lære reglerne for at begå sig – mens (vente)tiden går – i den institutionelle praksis. Tankevækkende er det imidlertid, at børnene, når skoledagen er omme, rutinemæssigt rydder op, sætter stole på plads, skubber foldeskærm på plads, så den står lige, etc. En praksis som lærerne bemærker,

dog uden at forbinde den med de normer for korrekt opførsel, som børnene opdrages til at følge i undervisningen. Måske er børnenes trang til at rydde op og sætte stole på plads et udtryk for, at de oplever en indre uorden, som de søger at modvirke ved at skabe en ydre orden i fysisk forstand?

Løbende udskiftninger af elever

De asylsøgende børn skal forholde sig til rigtig mange "goddag" og "farvel" i den institutionelle praksis. Med en opmærksomhed på de asylsøgende børn som netop *asylansøgere*, kommer og går børn i den institutionelle praksis i takt med, at de enten får opholdstilladelse i Danmark eller får afslag på deres asylsag og bliver hjemsendt. De asylsøgende børn skal således bevæge sig i en social sammenhæng, der er omskiftelig og præget af relationer med kammerater, lærere og andre voksne, der ofte antager en midlertidig karakter. Af den grund kan det tænkes, at de asylsøgende børn har et andet register af kulturelle selvfølgeligheder at trække på end lærerne, når erfaringer med omskiftelige

Perspektivet for vores kulturanalytiske blik er en optagethed af, hvordan fællesskaber etableres og udfordres ved, **at der i den daglige praksis skabes forskelle mellem børn i asylklasser og børn i almene klasser.**



relationer inkorporeres som en del af asylsystemets objektive vilkår. Asyl lærerne reagerer til gengæld på situationen ved at engagere sig følelsesmæssigt i de asylsøgende børn, der enten forlader klassen eller bliver tilbage. Samtidig med at de forholder sig pragmatisk til at finde praktiske løsninger på, hvordan de kan bevare roen i klassen og fortsætte med at undervise som 'de plejer'. For som en asyllærer udtaler: "[Når der kommer nye elever i klassen] er der nogle [elever] der er nødt til at bytte plads. Hvis ikke de kan dansk eller engelsk, dem der kommer, så er jeg er nødt til at bruge de andre elever som talerør. For at give dem [de nye elever] besked" (Interview med asylklasselærer).

Tildeling og fordeling af sociale identiteter

I vores forståelse af sociale identiteter er fokus på, hvordan kategoriale forskelle mellem børn i asylklasser og børn i de

almene klasser dækker over identiteter gradvist formet gennem deltagelse i en dansk skolekontekst (Hasse 2002). Lærernes interaktioner med asylsøgende børn er karakteriseret ved, at de uden forkundskab til gruppen af asylsøgende børn handler på baggrund af deres erfaringer med at undervise i folkeskolen i almindelighed, for som en udtaler: "altså jeg har ingen forudsætning overhovedet for at arbejde med de her børn [...] Jeg har kun haft udskoling i en ganske almindelig normal klasse i et område, hvor vi ikke har haft nogle etniske børn" (Interview med asylklasselærer). Lærerne handler således på baggrund af et repertoire af kulturelle selvfølgeligheder indlejret i en dansk skolekontekst, samtidig med at de skal 'opfinde' måder at handle på i en institutionel praksis, der i én og samme bevægelse inkluderer og ekskluderer de asylsøgende børn ved både at samle dem i et kategoriale fællesskab og holde dem adskilte fra børn i de almene klasser.

Hvilke sociale identiteter, der i denne kontekst tildeles og fordeles blandt asylsøgende børn, udforskes i det følgende.

(Dis)kontinuitet i rum

– inkluderet eksklusion

Asylsøgende børn og børn i de almene klasser er i skolegården opdelt i zoner, og de interagerer der sjældent på tværs af klasserne. Det, der observeres, er, at de asylsøgende børn opholder sig i et særskilt 'rum' i skolegården, et rum der af lærerne kategoriseres som 'asyl-fodboldbanen'. Når børnene en sjælden gang leger sammen, er det initieret af asylklasselæreren, hvis søn går på skolen og som af hende opfordres til at spille fodbold med asylklassens børn. Fra observationerne kan det imidlertid iagttages, at børnene i disse situationer ikke spiller fodbold på 'asyl-fodboldbanen', men i den zone af skolegården, hvor børnene i de almene klasser holder til. Vi forstår både skolegårdens og børnenes

rumlige opdeling i zoner som udtryk for, at de institutionelle rammer bliver konstituerende for de sociale identiteter, som de asylsøgende børn tildeles i praksis. I de situationer, hvor skolegården bliver et fælles rum for alle – om end det fælles synes at være begrænset til zonen for børn i de almene klasser – ophæves grænserne midlertidigt for 'at høre til' som 'særlige' asylklassebørn. Børnenes måde at bevæge sig rundt i og mellem skolegårdens rumlige zoner er forbundet med den institutionelle praksis på en måde, der betyder, at de gradvist internaliserer en kropslig fornemmelse af, hvor de hører til – og ikke hører til – i skolegården. Børnenes forhandlinger om tilhørsforhold er således omfattet af en kulturel selvfølgelighed, som får betydning for de sociale identiteter, som de asylsøgende børn tildeles – og tildeler sig selv.

Det er imidlertid ikke kun de asylsøgende børn, der tildeles særlige zoner i den institutionelle praksis. Asylklassernes fire lærere er i pauserne placeret i et særligt lokale i zonen for asylklasser med direkte udsigt til "asyl-fodboldbanen". Lærerne beskriver, hvordan en isolering af dem i zonen for asylsøgende børn forstærker en oplevelse af, at lærerne i de almene klasser ikke synes at opfatte asylklassernes børn hverken som 'deres' børn eller som en naturlig del af 'deres' skole. På samme måde synes lærerne i de almene klasser at forstærke den institutionelle praksis' opdeling af børn, når de – ifølge asylklasselæreren – "har rigtig meget berøringsangst for de her børn. Jeg ved ikke om de tror, vi kan arabisk?". Når de på gangen spørger "kan I ikke lige fortælle jeres børn, at de ikke må det og det [...] jeg vil gerne, at børnene sidder og spiser her. Men i starten var der nogle,

der sad ude på gangen. Men så kommer de [lærerne fra de almene klasser] ind og henter os, at vi skal fortælle børnene, at de ikke må sidde derude og spise, i stedet for selv at sige det. Det synes jeg simpelthen er så åndsvagt" (interview med asylklasselærer).

Mens de asylsøgende børn på skolen er inddelt i særlige klasser og i skolegården rumligt inddelt i særlige zoner, er hverdagen for disse børn tillige rumligt opdelt mellem skolen og det lokale asylcenter. For asyllærerne synes opdelingen at være et symbol på, at børnene dagligt transporteres i bus mellem skole og asylcenter, hvilket skærper deres opmærksomhed på at skabe trygge og stabile rammer i skolen – i kontrast til oplevelsen af utrygge og ustabile rammer i asylcentret. Om børnenes liv i asylcentret har lærerne på den ene side en oplevelse af, at de qua deres familier er opdelt i etniske grupper på en måde, der både skaber indbyrdes konflikter og modarbejder det sammenhold, børnene med fordel kunne have med hinanden. Af den grund bliver det for lærerne desto mere påkrævende, at børnene i skolen opdrages til at være sociale med vægt på: "alle må være med. Der er ikke nogen der bestemmer. Man kan ikke bestemme, at nogen ikke må være med i fodbold. Alle må være med, og det ved I også godt" (Observationsdag 2). Lærerne beskriver derfor også skolen som et nødvendigt frirum fra asylcentret, hvor børnene mødes med en (sund) forventning om, at de skal kunne indgå i fællesskaber på tværs af de konflikter, der hævdes at eksistere på asylcentret af etniske, politiske og/eller sproglige grunde. Lærerne har på den anden side en oplevelse af, at der er grænser for, hvor meget skolens tryghedsskabende foranstaltninger kan kompensere for

asylcentrets permanente tilstand af midlertidighed. Dette kommer klarest til udtryk, når "skolens leder og lærere udtaler, at det nok hverken er en god ide for asylsøgende børn eller danske børn at placere dem i samme klasse, fordi: man ikke ved, om de skal blive i landet eller for hvad hvis de pludselig skal hjem?" (Observationsdag 1). Det interessante er, at man på skolen – uden lærernes medvidende – synes at forvalte arbejdet med asylsøgende børn på en måde, der ligger i forlængelse af den institutionelle praksis på asylcentre. Undersøgelser af praksis på asylcentre viser nemlig, at asylansøgerne ikke mødes med en forventning om at blive integreret i det danske samfund, før det er afgjort, om de kan få lov til at blive i Danmark. Formålet med det praktiske arbejde på asylcentre er derfor snarere at skabe ordentlige og respektable rammer for at sikre asylansøgeres velbefindende, mens de venter, end at forme dem til at blive aktive medborgere i det danske samfund. (Kohl 2015, Whyte 2011).

Den institutionelle praksis på skolen er således præget af en ambivalens mellem på den ene side at fastholde de asylsøgende børn i en midlertidig situation præget af, at de ikke skal orientere sig mod at blive integreret i det danske samfund. På den anden side en praksis, der kan ses som udtryk for, at man på skolen ønsker at beskytte de asylsøgende børn mod brud på den kontinuitet i sociale relationer mellem elever, der udgør en central del af folkeskolens kulturelle selvfølgelighed. En inkluderet eksklusionspraksis, der ønsker at skabe ordentlige rammer for børnene, som betyder, "at de her kan komme og møde stabile voksne og opleve et frirum fra asylcentret" (Observationsdag 1).

Konklusionen på de foregående analyser er, at det pædagogiske arbejde er præget af en permanent midlertidighed.



Diskontinuitet i tid – endeløs nutid

At kunne tale og forstå dansk har som beskrevet ingen betydning for, om de asylsøgende børn overføres til almenklassen, da fordelingslogikken er bestemt efter deres status som asylansøgere. Alligevel synes tiden, børnene bruger på at lære dansk, at være i overensstemmelse med det, de oplever som en legitim ret til at (for)blive i Danmark. Eksempelvis når et af de asylsøgende børn, efter faderens besked om afslag på deres asylansøgning, udtrykker, at hun ikke vil 'gå'. For som vedkommende siger: "jeg vil blive, og jeg taler jo dansk" (Observationsdag 1). I dette eksempel sætter vedkommende sig til modværge mod en oplevelse af at blive ekskluderet fra en social identitet blandt skolens almindelige elever, der er identisk med, at de går på en dansk skole, lærer dansk og taler dansk. På samme måde afspejler situationen, at der i forhold til dilemmaet indbygget i begrebet *the 'Non-Citizen' Child* sker en forskydning mod, at de asylsøgende børn i disse situationer orienterer sig mod en permanent usikker fremtid i Danmark.

Den usikre fremtid for asylansøgere i almindelighed er ifølge den norske sociolog Jan-Paul Brekke karakteriseret ved en kombination af tid og rum. Fanget mellem fortid og fremtid peger nutiden heller ikke i en specifik retning, og uden en fremtid at styre hen imod har asylansøgere ingen idé om, hvordan de skal handle i nuet, da de ikke ved, hvad der kommer efter ventetiden (Brekke 2004). Hver gang en asylansøger forsøger at gribe ud efter sin fremtid, skubbes den endnu længere væk, og da der ikke er noget gribe ud efter, bliver vedkommende fanget i et endeløst nu mellem fortid og fremtid – uden mulighed for at påvirke, kontrollere eller tage magten over egen nutid og dermed også fremtid (ibid. 25-28). Mangel på kontrol over egen fremtid skaber en magtesløshed i nuet; en magtesløshed, der ifølge Bourdieu (1990) udgøres af de dominerende gruppers magt over andres tid samt magten til at definere andres tid, fx i form af magten til at annullere, udskyde eller forsinke for således at efterlade de andre i en uforudsigelig og usikker ventetid. Situationen for de asylsøgende

børn er, at de fordriver tiden i skolen, mens de venter på, at asylsystemet som den udslagsgivende tidsstrukturerende magtfaktor fælder en endelig dom over, om de kan genvinde kontrollen over egen nutid – og dermed også fremtid. Ventetiden for asylklassens børn varierer som nævnt fra 1 til 7 år, og frustrationen er særlig udtalt hos de børn, der bliver tilbage uden at komme nogle steder blandt børn, der kommer og går.

Konklusion: Det ambivalente pædagogiske arbejde med asylsøgende børn

Konklusionen på de foregående analyser er, at det pædagogiske arbejde er præget af en permanent midlertidighed – indlejret i flygtningeregimet - mellem at behandle asylsøgende børn som enten almindelige børn eller som børn med særlige – mentale, sociale og følelsesmæssige – behov (Arnot m.fl. 2010, Fassin 2005).

I udsagn som "det er bare så synd for disse børn – du kan godt blive væltet, fordi der er så mange følelser med de her børn" (Interview med asylklasse-

lærer) træder opmærksomheden på de følelsesmæssige behov i forgrunden på en måde, der viser, hvordan asylsøgende børn tildeles en social identitet som nogle med et særligt og udækket behov for omsorg, sympati og medlidenhed.⁶ Analysen viser tillige, hvordan de sociale identiteter skifter betydning afhængig af, hvilken praksis der blandt asyllærerne kommer i forgrunden. Når lærerne retter deres opmærksomhed på at undervise i dansk og matematik, fordi "vi er nødt til at lære dem noget, hvis de skal blive her" (Observationsdag 1), tildeles asylsøgende børn et tilhørsforhold til skolen (og det danske samfund) som almindelige børn. Hvorimod de samme børn, når asylansøger-kategorien er i forgrunden, tildeles en social identitet, der betyder, at de overlades til skæbnen om snart at skulle væk igen. En skæbne, der i forhold til kulturelt indlejrede betydninger, skaber en oplevelse hos lærerne af, at "det sværeste, det er, når man lærer dem at kende, at de så pludselig er væk [...], når jeg står med de der grædende børn, der er fuldstændig opløst, fordi de nu skal væk igen" (interview med asylklasselærere). Konklusionen er, at de asylsøgende børn i disse situationer opfattes som nogle med et særligt behov for omsorg og personlig indlevelse. Et behov for omsorg, som hensyn til selvsamme børn betyder, at de holdes adskilte fra børnene i de almene klasser, for som skolens leder udtrykker: "der kan være mange dilemmaer forbundet med evt. at integrere de asylsøgende børn i den almene del, for hvad hvis de pludselig skal hjem? Så er det synd for dem, hvis de nu når at opbygge relationer. På samme tid kan det også blive svært for de etnisk danske børn, at de ved, at de muligvis skal sige farvel" (Observationsdag 1).

Selv om lærerne udtrykker sig kritisk om, at de på linje med børnene kategoriseres som særlige asyllærere og holdes fysisk adskilte fra almenklassernes lærere, opfatter de alligevel ikke skolens praksis som rendyrket eksklusion, men derimod som en form for 'inklusiv eksklusion' (Hall 2010, 883, Vitus 2011, 18). Inspireret af Kathrine Vitus forstår vi 'inklusiv eksklusion' som en mekanisme, hvis gennemgående træk er "for det første, at deres beboere er frataget rettigheder – ikke kun som borgere, men også som mennesker – og for det andet at de samtidig med at stå uden for loven som politiske subjekter, er underlagt loven" (Vitus 2011, 17-18). Asylsøgende børn har som beskrevet ovenfor krav på at modtage et undervisningstilbud i Danmark, men som analysen viser, er konklusionen, at de sociale identiteter, der tildeles asylsøgende børn i den institutionelle praksis, grundlæggende er præget af en permanent midlertidighed og en ambivalens mellem at være eksternt inkluderet i en almindelig dansk folkeskole og internt ekskluderet i skolen fysisk og mentalt – i en tilstand af permanent midlertidighed. ♦

REFERENCER

- Andersen, Peter Østergaard (2016): "Tillid i og til pædagogiske sammenhænge", *Tidsskrift for Professionsstudier*, nr. 22, 30-42.
- Annot, Madeleine; Candappa, Mano & Pinson, Halleli (2010): *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child. The Politics of Compassion and Belonging*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Pascalian Meditations*. Oxford: Polity Press.
- Brekke, Jan-Paul (2004): *While we are waiting – uncertainty and empowerment among asylum-seekers in Sweden*. ISF 2004, Oslo. (1-76) URL: www.temaasyl.se/Documents/Forskning/NTG/While%20we%20are%20waiting.pdf Senest besøgt: 25.07.2016.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2016): "Kapitel 5. At analysere det oversete" I: Andersen, Pernille Tanggaard og Michael Hviid Jacobsen (red.): *Kultursociologi og kulturanalyse*, København: Hans Reitzels Forlag, Under udgivelse.
- Fassin, D. 2005. Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France, *Cultural Anthropology*, vol. 20, Issue 3, pp. 362-387.
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva (2012): *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus Universitetsforlag.
- Hall, Alexandre (2010): 'These People Could Be Anyone': Fear, Contempt (and Emphathy) in a British Immigration Removal Centre, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 36, No. 6, July 2010, pp. 881-898. <http://dx.doi.org/10.1080/136918311003643330>.
- Hasse, Cathrine (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. 1. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, Kirsten (2004): *Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Madsen, Ulla Ambrosius (red.) (2004): *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ruskjær, Jeanette (2016): *Asylsøgende børn skal i skole. En undersøgelse af undervisningstilbud for asylsøgende børn i Danmark*. Kandidatspeciale i Pædagogik, Københavns Universitet.
- Udlændingestyrelsen (2016a): *Asyl*. Senest opdateret 04.02.2016. www.nyidanmark.dk/da-dk/spoergsmaal_og_svar/asyl.htm Senest besøgt: 25.07.2016.
- Udlændingestyrelsen (2016b): *Kontrakt mellem Udlændingestyrelsen og Røde Kors om indkvartering og underhold af asylansøgere m.fl. af 29. januar 2016* URL: www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/5CA77DFC-098E-4000-826D-37E42C4D28DC/0/Operatoerkontrakt_roede_kors_2016.pdf Senest besøgt: 25.07.2016.
- Vitus, Kathrine (2011): "Børns status" I: Vitus, Kathrine & Nielsen, Signe Smith (red): *Asylbørn i Danmark – En barndom i undtagelsestilstand*. 1. udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Whyte, Z. (2011) "Enter the myopticon: Uncertain surveillance in the Danish asylum system" *Anthropology Today*, 27(3), 18-21.

ENDNOTES

- ¹ Vi sætter bevidst "hjemland" i citationstegn, da begrebet kan være misvisende i forhold til, at nogle asylsøgende børn er født og opvokset i Danmark og uden kendskab til forældrenes oprindelsesland.
- 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 den kommunale 'asylklasse'. Det empiriske materiale er til gengæld blevet genanalyseret under hensyntagen til nærværende artikels analytiske fokus.
- ³ For en udvidet begrundelse for valg af skole, fremgangsmåde og metodiske overvejelser henvises til kandidatspecialet, s. 28-36. I afsnittet beskriver Ruskjær bl.a., hvordan hun måtte ændre fokus fra at observere i en modtageklasse med både asylsøgende børn og flygtningebørn til at observere i en asylklasse med kun asylsøgende børn. Først i mødet med skolen blev Ruskjær gjort opmærksom på, at man på skolen havde valgt at oprette særlige asylklasser, mens børn med flygtningestatus – herunder kvoteflygtninge og familiesammenførte børn – blev placeret i skolens almindelige klasser. På den baggrund opstod en særlig interesse for, hvilken betydning den institutionelle ramme får for de sociale identiteter, asylsøgende børn tildeles i praksis. En interesse som også forfølges i nærværende artikel.
- ⁴ Siden undersøgelsens afslutning er en ny lov om undervisning af udenlandske børn blevet vedtaget i folketinget, som er trådt i kraft den 1. august 2016. Formålet med "Lov om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til visse udenlandske børn og unge" (Lov nr. 614 af 08/06/16) er "at forbedre kommunernes mulighed for lokalt at organisere det indledende grundskoletilbud til udenlandske børn og unge i overensstemmelse med kommunale prioriteringer og behov" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016). For kommunerne betyder loven, at særlige tilbud om grundskoleundervisning kan oprettes uden for folkeskolens rammer. Dertil at kommunerne får frihed til selv at fastlægge mål og rammer for undervisningen, herunder bevillinger og økonomiske rammer, omfang med hensyn til klassetrin, elevtal, specialundervisning og anden specialpædagogisk indsats, undervisning i fritiden, antal skoledage og rammer for klassesdannelsen, timetal og skoledagens længde.
- ⁵ Vi bruger i det følgende betegnelsen 'asyl lærere' om lærere, der underviser i asylklasser.
- ⁶ Det interessante er, at lærerne synes at engagere sig følelsesmæssigt med en kraft i disse børn, der skal udgøre et alternativ til den familie, de enten ikke har, lever adskilte fra eller bor sammen med, om end uden sammenligning i øvrigt med den herskende norm for et trygt og stabilt familieliv. Et engagement, der synes at stå i kontrast til måden hvorpå daginstitutionens personale, ifølge Peter Østergaard Andersen (2016), formulerer sig om 'følelser' som nogle, der primært skabes i familien – og hvis de italesættes, er det som supplement til familien. I et kommende studie skal denne problematik udfoldes nærmere (som inspiration til dette, se Hall 2010).