

underfor skoler. Der er både fortællinger om, at dette er i sig bedste orden og fortællinger om, som besværligt og varskeligt ikke at lege sammen efter skoletid. Der er tillige beretninger om, at urale forskellige krydses, når der leges med andre børn end klasse-kammerater, fx hjemme i gården

Jette Kofoed er ej

der om, at det
ritetselever ofte **Peter Allerup, Jane Larsen og André Torre** ialet.

regnet på, hvordan det at være del af majoriteter indebærer, at man 'rasser med' er implicit r

hvidhed. Der overraskelse er uafaldende og ekspliciteres ikke af majoritetselever, retor

ser er selv-følgelagt. At stemme overes med rummer giver sjældent anledning til re-fleksion.

hvordan minoritetselever i højere grad bliver forklaringskrævede, og hvordan det forklaringskrav u

, og der erfares som roget, når bliver rødt til at kunne – ja, retor forklare. At etrisk-racia-

ver forklaringskrævede, bekræftes af integrationsvejledere, som mener på, hvordan det både er

minoritets-elever, og til tider, for dem selv. Igenem rapporten mener vi desuden på, hvordan forsk

ri-tets- og majoritetselever svarere er et spørgsmål om etrisk-racia-rationalitets kategorier, end

lers ofte er der arverdte terminologi i Danmark. Vi påreger, hvordan 'tusprogethed' ser ud til at

r-skelle, især for etricitet-race-rationalitet. Vi hævder ikke, at sprog og sproglige forhold ikke

mer fremhævelser af tusproget gør det muligt at se bort fra, hvorvidt og hvordan etriske-racia-

så markeres. Når vi skriver det på denne måde, med talkestreger imellem, så er det for at gøre t

ofte er tale om er sammenblandning af forskellige, der handler om både etricitet og race og rational

hår-farve er af betudri

om potentielt barde-me

re beretter der om, hv

minoritetsforældre, ma

furktier på skolerne, og

er på, hvor-dan de ople

busser, der transporterer de børn, som er om-fattet af Københavnermodeller fra deres hjemdist

e befordrer etablering af sociale relationer på tværs af minoritets- majoritetsforskelle og samtidig

ing af samme. Busser udreges således som problematisk i den forstand at der både sikrer sam

e og hjem og samtidig besværliggør skole-hjem samarbejdet.

MED SPREDNING SOM MULIGT SVAR

Følgforskning af Københavnermodellen for integration



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Jette Kofoed

Peter Allerup, Jane Larsen og André Torre

MED SPREDNING SOM MULIGT SVAR

Følgeforskning af Københavnermodellen for integration

Titel: *MED SPREDNING SOM MULIGT SVAR.*

Følgforskning af Københavnermodellen for integration

Forfatter: Jette Kofoed samt Peter Allerup, Jane Larsen og André Torre

© 2010 Forfatterne og DPU, Aarhus Universitet

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse: Knud Holt Nielsen

ISBN: 978-87-7430-132-5

DOI: 10.7146/aul.37.26

Følgforskningen er varetaget af et team. Forskningsassistent Jane Larsen har deltaget i indsamlingen og bearbejdningerne af både det kvantitative og kvalitative materiale, og i analyserne af alt datamateriale. Rania Khalil er ansat som integrationsvejleder, og har i perioder delvist arbejdet på følgforskningen. Studentermedhjælpere, Pernille Thorborg og Erika Thuebæk, har indtastet alle sociometriske data. Professor Peter Allerup har, i samarbejde med André Torre, været ansvarlig for de statistiske bearbejdninger og analyser af det sociometriske materiale.

Lektor Inge Henningsen har læst og kommenteret de kvantitative analyser, og lektor Kirsten Hvenegård-Lassen har læst og kommenteret alle øvrige kapitler.

Lektor Jette Kofoed har været projektleder.

Jette Kofoed og Jane Larsen er forfattere til indledningen, kapitel 1-5 samt kapitel 7-8.

Peter Allerup, Jane Larsen og André Torre er forfattere til kapitel 6.

Carsten Dahlerup, Søren Hegnby og, i de første år, Mikala Jørgensen har været vores samarbejdspartnere i Københavns Kommunes Børne- Ungeforvaltning.

INDHOLD

Indledning	5
Kapitel 1. Københavnermodellen for integration – hvad er det?.....	9
Kapitel 2. Hvordan har vi fulgt projektet?	15
Kapitel 3. Modelbørn, tosprogede elever, minoriteter?	21
Kapitel 4. Integrationsvejledning.....	30
Kapitel 5. De stærke tænkemåder.....	40
Kapitel 6. De sociometriske undersøgelser	50
Kapitel 7. Elevperspektiver	93
Kapitel 8. Konklusioner.....	107
Bilag 1. sociometriske analyser	115
Bilag 2. Komplet oversigt over 'modtagne valg' på individniveau.....	119
Referencer.....	138

INDLEDNING

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Denne rapport markerer afslutningen på den følgeforskning, der har fulgt Københavnermodellen for Integrations første leveår. Vi er blevet stillet et forholdsvis enkelt spørgsmål, nemlig 'hvordan ser børnene ud til at have sociale relationer, på de skoler der er involveret i Københavnermodellen'. Vi belyser det spørgsmål ved en multiplot-rapport i den forstand, at vi præsenterer en række forskellige analyser baseret på forskelligt datamateriale. Multi-plot refererer til, at rapporten rummer et antal perspektiver, som ikke samles i én pointe eller ét plot. Analyserne har på forskellig vis fokus på spørgsmålet om børnenes indbyrdes relationer. To af kapitlerne berører spørgsmålet om elevernes indbyrdes relationer direkte via eleverne. To andre kapitler berører spørgsmålet indirekte, idet vi også ser nærmere på to betingelser for, hvordan der kan etableres og vedligeholdes sociale relationer i skolen. Det drejer sig om, hvad der kan siges at være stærke tænkemåder på feltet, og hvilke betingelser de helt centrale aktører, integrationsvejlederne, stiller og stilles til rådighed. Børnenes indbyrdes relationer har dermed været vores rettesnor igennem følgeforskningen og kan også nu fungere som rettesnor for læseren.

Københavnermodellen er et fordelingspolitisk tiltag i en by, der forandrer sig. Ikke bare byen forandrer sig, og ikke bare menneskene i byen, men også skolerne og Københavnermodellen forandrer sig. Skoler nedlægges, nye politiske vinde blæser, flere eller færre børn starter i skolen, flere minoritets elever end forudset skifter til Københavnermodel-skolerne og øger dermed antallet af nyindskrevne elever på mellemtrinnet og udskolingen. Lærere går på barsel, andre skifter job og forvaltningen trimmes. Også modellen justeres undervejs. Det er en præmis. Disse forandringer gør det muligt at tænke i 'next practice', altså forbedringer af den praksis, der ligger foran. Next practice adskiller sig fra 'best practice', som snarere fordrer, at man kan forudse det, der forandrer sig. Vi tager højde for denne grad af kompleksitet og foranderlighed ved at undlade at fantasere om modeller, der skulle kunne forblive stabile i en hovedstad, hvor det meste andet også er i bevægelse.

Hvad skal Københavnermodellen løse?

Hvad skal københavnermodellen løse? Skal den dæmme op for det, der bliver

kaldt for 'parallel samfund'? Skal Københavnermodellen skabe bedre faglige resultater for minoritets elever? Skal den sikre bedre PISA resultater? Skal den sikre, at flest mulige elever går i en etnisk blandet skole? Eller skal den løse lidt af det hele?

Københavnermodellen for integration er et projekt, der blev vedtaget af Københavns Kommunes Borgerrepræsentation i 2005. Modellen er et bud på et såkaldt fordelingspolitisk spørgsmål. Det *fordelingspolitiske* refererer til det forhold, at der i Københavns Kommune er skoler med en stor andel af majoritets elever og andre skoler med en stor andel af minoritets elever. Det *politiske* henviser til diskussionen om, hvorvidt og hvordan man bør forholde sig til, at skolerne elevsammensætning ikke afspejler befolkningssammensætningen i lokalområdet. *Fordeling* henviser til ideen om bestemte måder at sprede de forskellige 'slags' elever (se også Hellesdatter 2009 og Henningsen 2009). Københavnermodellen involverer både det der bliver kaldt "tiltrækning af etsprogede elever" og så "tildeling af tosprogede elever". Følgforskningen beskæftiger sig udelukkende med de skoler, der får "tildelt tosprogede elever". Den del går kort fortalt ud på, at man flytter minoritets elever fra et distrikt til et andet. De flyttes fra distrikter med mange minoritetsfamilier og til skoler med mange majoritets elever. Det er frivilligt, om forældrene ønsker at flytte deres børn. For de involverede skoler er det obligatorisk at deltage.

At flytte minoritets elever fra et skoledistrikt til et andet bliver ofte omtalt som 'spredning'. Men hvad er grunden til, at der er et ønske om at sprede? En række forhold fremhæves i debatterne: Høj privatskolefrekvens, bekymring for hvorvidt privatskolefrekvens afspejler en flugt fra folkeskolen i Hovedstadsområdet, forældres bekymring for faglighed og PISA-undersøgelser, som peger på, at flere elever end ønsket forlader folkeskolen med manglende færdigheder. Desuden inddrages overvejelser over, hvad det betyder for børns senere liv, at de har gået i skoler, hvor der enten har været stor opsplitning eller har gået på skoler med det, der bliver omtalt som mange 'ressourcesvage' elever. Her trækkes især på Lars Olsens idé om at "blandede skoler skaber social mobilitet" (Olsen 2009). Man kunne sige, at en 'blandet skole' bliver svaret på mange forskellige problemstillinger: flugt fra folkeskolen, lav faglighed, voksenliv og resourcesvagthed. Københavnermodellen optræder altså som 'svar' samtidig med, at der er kamp om, hvad der forstås som 'problemet'.

I 2006, da politiske processer resulterede i beslutningen om at indføre den såkaldte Københavnermodel, satte Borgerrepræsentationen foden ned og besluttede sig for, hvilke af disse mange spørgsmål modellen måtte være et svar

på. Det resulterede i forståelsen af, at Københavnermodellen skal søge at rette op på det, der opfattes som en skæv og uhensigtsmæssig fordeling af elever på skolerne. Der er to begrundelser herfor, nemlig antagelsen om "at tosprogede børns læring fremmes ved at gå i blandede skolemiljøer" og ønsket om "at modvirke tendensen til parallelsamfund". Fordelingsspørgsmålet blev altså det centrale. Men, for der er et 'men', de øvrige interesser og problemstillinger, der trivedes, tav ikke fordi Københavnermodellen blev sat i værk. Tværtimod fortsatte diskussionerne for og imod fordeling, sprogtest, boligpolitik, mobilitet, overskridelse af negativ social arv, ressourcetsvage skoler/familier/elever, graden af spredning eller mere vidtrækkende spredningsmodeller, dansk som andetsprog, tosprogethed, lige muligheder for alle i folkeskolen, heldagsskoler, (fravær af) basale kundskaber og færdigheder (hos nogle), social sammenhængskraft, folkeskolen som kulturbærende og national institution, forældres (ret til) skolevalg, rating af skoler, andelen af minoritets elever på skolerne, skolepræstationer, frit skolevalg etc.

Som listen af problemstillinger antyder, så er der kamp om, hvad 'sagen' handler om, og den kamp er som sagt ikke hørt op, fordi Københavnermodellen er blevet besluttet og gennemført. Tværtimod blander alle disse stemmer sig og udgør også de betingelser, der er for, hvordan Københavnermodellen har kunnet forløbe. Der har været perioder med politisk optimisme og medvind i forhold til modellen, og der har været politisk pessimisme og forud-antagelser om, hvordan det (ikke) er gået med modellen og de skoler, der er involveret. Disse forskellige vurderinger har ikke været uden effekt på Københavnermodellen og de mennesker, der på alle niveauer har været involveret i den. I den forstand kan man sige, at debatterne i sig selv er blevet en af de kræfter, der har påvirket Københavnermodellen og dens tilblivelsesmuligheder. Modellen har altså ikke virket i et vakuum. Det er ikke et særligt vilkår for Københavnermodellen, men gælder alt socialt liv, hvilket også gør det vanskeligt at tale om effekt-måling, på samme måde som hvis der havde været tale om effekt-måling af en bestemt medicins virkning.

Hvad kan læseren forvente?

Det vi beskæftiger os med i denne rapport er en mindre del af den store og komplekse debat. Da Københavns Kommune i 2005 iværksatte Københavnermodellen for integration, blev vi bedt om at lave følgeforskning på de skoler, der får tildelt minoritets elever, og der på ét aspekt, nemlig det, der handler om *elevernes indbyrdes relationer*. Når vi skriver 'elevernes', så henviser vi til alle de

elever, der går i de klasser, vi har undersøgt og som har været involveret i Københavns Kommunes integrationsmodel. Vi har således ikke kun haft vores opmærksomhed rettet mod de elever, der har skiftet skoledistrikt men mod alle de elever, der befinder sig i klasserne. Vi har altså interesseret os for, *at* en beslutning er blevet truffet centralt og for, *hvordan* den beslutning har haft betydning, og hvordan de betydninger kan beskrives. Vi har tillige afsøgt, hvilke betingelser for elevernes indbyrdes relationer vi kan identificere i dokumentmateriale og interview med integrationsvejledere.

Igennem rapporten kommer læseren til at møde forskellige slags analyser. Rapporten er organiseret således, at kapitlerne præsenterer analyser af henholdsvis interview med integrationsvejledere, dokumentmateriale, sociometrisk materiale og til sidst elevinterview. I sidste del trækker vi linjerne fra de forskellige analysedele op i en konklusion. Vi kommer til at kræve lidt af vores læser, fordi datamaterialet er blevet behandlet forskelligt for at kunne tegne et så nuanceret billede af elevernes sociale relationer og de betingelser, der er for disse, som muligt. Det betyder at kapitel 4, som er baseret på integrationsvejledernes fortællinger, indeholder en realistisk udpegning af, hvad deres erfaringer med Københavnermodellen rummer. Det betyder endvidere, at analyserne i kapitel 5 af dokumentmaterialet, med inddragelse af integrationsvejlederinterview, præsenterer såkaldt Social Science Fiction, som ikke er realistiske udpegninger af centrale temaer men snarere fremviser, hvordan stærke tænkemåder karakteriserer feltet. Dernæst skal læseren berede sit blik på tabeller og tal i kapitel 6, hvor vi tegner her-og-nu-billeder op af, hvordan eleverne rapporterer om, hvem der plejer at være sammen med hvem. Og så skal læseren til sidst gøre sig klar til at lytte til børnestemmer. Men inden da gør vi klart hvad Københavnermodellen er for en størrelse, og på hvilke måder vi har fulgt den, og ikke mindst hvilken terminologi vi taler indenfor.

Man kan læse rapporten sådan her: Her er viden at hente om, hvordan Københavnermodellen erfarer af integrationsvejledere og elever, som løsning på det problem politikerne har skitseret, nemlig, at der er en skæv fordeling af minoritets- og majoritets elever på de københavnske skoler. Der er tillige viden at hente om hvilke udfordringer, der kan siges at opstå qua de løsninger, der blevet sat i værk.

KAPITEL 1.

KØBENHAVNERMODELLEN FOR INTEGRATION – HVAD ER DET?

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Københavnnermodellen for integration blev iværksat på baggrund af et politisk krav om en model, der kunne ændre på fordelingen af minoritets- og majoritets elever på de københavnske skoler. Således afspejledes den konkrete befolknings sammensætning i lokalområdet ikke i skolens elevsammensætning. Det skyldtes til dels, at flere majoritetsfamilier valgte den lokale folkeskole fra. Der var altså en overrepræsentation af minoritets elever på bestemte skoler set i forhold til lokalrådets befolknings sammensætning. Det ønskede man at ændre på. Københavnnermodellen for Integration er det tiltag, der forventes at ændre elevsammensætningen. Tiltaget er begrundet i to antagelser: Dels at minoritets elevers læring fremmes ved at gå i blandede skolemiljøer. Og dels at blandede skoler kan modvirke det, der kaldes "tendensen til parallelsamfund" og som resultat styrke "byens sammenhængskraft". Ved at ændre på fordelingen af elever forventede man altså, at minoritets elever kunne opnå bedre faglige resultater, og man antog, at "etnisk blandede skoler skulle fremme integration og kulturmødet for alle etniciteter". I dette kapitel vil læseren møde to forskellige terminologier, henholdsvis 'etsprogede og tosprogede' og 'minoritet og majoritet'. Når der står 'etsprogede' og 'tosprogede', vil der være tale om citater fra enten politisk side eller fra forvaltningen. Det er den anvendte terminologi dér. Vi har i rapporten valgt at tale om 'minoritet' og 'majoritet'. Det argumenteres der nærmere for i kapitel 3.

Københavnnermodellen har ændret sig i løbet af de år, der er gået, fra det i januar 2004 blev besluttet at arbejde fordelingspolitisk i Københavns Kommune. Vi bestræber os på i det følgende at redegøre for grundtankerne i modellen og på at beskrive nogle af de ændringer, der optræder undervejs. I juni 2004 blev der fremlagt en redegørelse for Uddannelses- og Ungdomsudvalget, lavet af Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen, som omhandlede, hvorvidt det var muligt at udvikle såkaldte magnetskoler, ligesom det også i samme redegørelse blev fremlagt hvilke fordele og ulemper, der var ved de spredningsmodeller,

Albertslund og Farum kommune hidtil havde gennemført. I denne redegørelse blev det bl.a. konkluderet, at spredningsmodellerne fra Albertslund og Farum kommune næppe ville være brugbare i Københavns kommunes regi. Derudover blev der fremlagt forslag til tiltag med henblik på at ændre elevsammensætningen i den københavnske folkeskole. Bl.a. forslag om at modtagelsesklasser blev placeret på skoler, hvor der ikke var et højt antal af etniske minoritets elever, samtidig med der blev gjort en aktiv og målrettet indsats, for at få modtagelsesklassernes elever integreret på skolen, når deres forløb i modtagelsesklassen var slut. Ligeledes blev det foreslået, at der kunne laves mere opsøgende og informerende arbejde overfor forældre i forbindelse med indskrivningen af elever. Det kunne både være information om og profilering af den lokale skole til *majoritetsfamilier* for at tilskynde dem at vælge den lokale skole frem for andre (private) skoler. Og det kunne være information om muligheden for frit skolevalg til forældrene til *minoritetsfamilier*, for at gøre dem opmærksom på, at de ikke var tvunget til at vælge den lokale skole, men godt kunne vælge andre af byens skoler til deres børn. Derudover blev en ændring af skoledistrikterne tillige foreslået, ligesom reservationer af pladser til etniske minoritets elever på skoler med et højt antal af etniske majoritets elever, blev fremlagt som en mulighed.

Ud af dette voksede Københavnermodellen for integration som et bud på en fordelingspolitik. Den blev sat i værk med indskrivningen af skolestartere i efteråret 2005 og startede for alvor i skoleåret 2006-07 på de skoler, der dengang var udvalgt til at være omfattet af Københavnermodellen. Antallet af involverede skoler ændrede sig over de næste år.

Det politiske grundlag for Københavnermodellen for integration blev i 2004 formuleret således:

”1. Fordelingspolitikken har til formål at fremme gode skoleresultater for tosprogede elever samt kulturmøde og integration, således at der er grupper af et- og tosprogede elever på alle folkeskoler.

2. Fordelingsmålet er, at andelen af tosprogede elever på en skole ikke overstiger andelen af tosprogede elever bosat i den bydel, som skolen er en del af. Dette gælder dog ikke skoler, hvor andelen af tosprogede er mindre end den gennemsnitlige tosprogsandel i hele byen.

3. Arbejdet for at opnå en mere ligelig fordeling af et- og tosprogede elever foregår i respekt for alle forældres ret til at vælge den lokale folkeskole, og baserer sig dermed på frivillighed både for etsprogede og to-

sprogede forældre" (Københavnmodellens politiske grundlag: 1; samt Indstilling, Børne- og ungdomsforvaltningen, 2005).

Den konkrete fordeling af elever sker ud fra et ønske om at trykthed, netværk- og kammeratskabsmuligheder, samt faglige udvikling, skal sikres for alle elever (Dahlerup, 2009). Og målet for Københavnmodellen opsummeres siden således: "at ændre segregeringen i de københavnske skoler for derigennem at fremme:

- i. Bedre faglige resultater for de tosprogede elever.
 - ii. Mere kulturmøde og integration for alle."
- (Dahlerup 2009)

Som Københavnmodellen ser ud i sin nuværende form, foråret 2010, dækker den over en række tiltag, som både handler om fordeling og om kvalitetssikring af de pædagogiske tilbud. Det drejer sig således om:

1. Reservation af pladser til minoritets elever ved deres skolestart på skoler med få minoritets elever. Der sikres efteruddannelse af personale på disse skoler.
2. Ansættelse af integrationsvejledere (som de første år af Københavnmodellens levetid hed 'integrationsmedarbejdere') på skoler, der modtager nye minoritets elever og familier. Fra 1.1.2010 ansættes tillige integrationsvejledere på skoler med mange minoritets elever (undtagen de tre heldagsskoler). Der er per marts 2010 ansat 17 integrationsvejledere, som arbejder på 23 skoler.
3. Justering af skoledistrikter således, at skolers elevsammensætning forandres i de områder, som 'naturligt' hører til skolen. Dette tiltag har også været anvendt i forbindelse med nedlæggelse og sammenlægning af skoler, som er sket løbende henover Københavnmodellens periode.
4. Sparring med skoler med mange minoritets elever for at gøre dem mere attraktive for majoritetsfamilier, som i nogle områder har fravalgt den lokale folkeskole.
5. Iværksættelse af Imageanalyser med henblik på at kunne klarlægge baggrunde for til- og fravalg af skoler. Dernæst udmelding af ressourcer til skolerne, så det bliver muligt at iværksætte tiltag, der kan i mødegå analysernes resultater.

Ovenstående er baseret på 'Statusrapport for Københavnermodellen', lokaliseret på [www](http://www.tosprogede.kk.dk/upload/kbhmodellen/udvikling%20og%20status/microsoft%20word%20-%20statusnotat%20maj%202009.pdf) 4. april 2010:

<http://www.tosprogede.kk.dk/upload/kbhmodellen/udvikling%20og%20status/microsoft%20word%20-%20statusnotat%20maj%202009.pdf>

Københavnermodellen er altså en kombination af et princip om fordeling af elever og et magnetskoleprincip. Der er således tale om to forskellige slags skoler, hvor den ene skal arbejde ud fra et magnetprincip, idet den skal forsøge at "tiltrække og fastholde etsprogede elever", mens den anden slags skole skal have "tosprogede elever tildelt" (Bilag 6, som ikke er et bilag til denne rapport, men er del af det oprindelige beslutningsgrundlag). De skoler, der virker efter magnetprincippet, er skoler, som ligger i områder, hvor der bor en større andel af minoritetsfamilier set i forhold til andre bydele. Karakteristisk for disse skoler er, at den procentvise andel af minoritets elever er højere på skolerne end andelen af minoritetsfamilier i lokalområdet. De skoler, der fungerer ud fra et fordelingsprincip, er de skoler, som har en høj andel af majoritets elever og som tilføres minoritets elever gennem indsatserne i Københavnermodellen. Der er tre typer af skoler, som på forskellig vis får tildelt minoritets elever.

Type 1. Skoler, hvor minoritets elever indskrives gennem skolens frie kapacitet. Der reserveres pladser til skolestartere fra andre distrikter. Dvs. at der på disse skoler reserveres plads til minoritets elever via de pladser, der ikke bliver anvendt af børn fra skolens grunddistrikt eller af børn, som skal optages på skolen på baggrund af søskendekravet (Indstilling fra Uddannelses- og ungdomsforvaltningen, 2005). Antallet af denne slags skoler er steget over årene.

De reserverede pladser tilbydes til minoritets elever, som bor i en anden bydel med en høj andel af minoritetsfamilier. Forældrene til minoritets eleverne kan vælge, om de vil takke ja eller nej til de reserverede pladser. Pladserne tildeles ud fra et såkaldt segregeringsprincip på en sådan måde, at pladserne først tilbydes til de børn, som modtager sprogstimulerings tilbud under § 4a og/eller til de børn, der går i de mest segregerede børnehaver (Bilag 6). Fordelingen af reserverede pladser til minoritets elever sker således ikke på baggrund af tvang, men frivillighed. Ligesom det heller ikke sker på baggrund af sprogscreening, idet man i Københavnermodellen satser på at få en blandet gruppe af socialt stærke og svage, og sproglige stærke og svage elever, fordelt ud på de reserverede pladser. (Indstilling fra Uddannelses- og ungdomsforvaltningen, 2005). Som en del af tilbuddet indskrives eleven på et fritidshjem, der hører til den skole, eleven går i. Eleven tilbydes tillige transportordning til og fra skole.

Type 2. Skoler, som modtager elever på grund af strukturelle ændringer og omlægning af skoledistrikter. Disse ændringer er kommet til løbende og har betydet, at nogle skoler nogle år har modtaget flere elever end forventet. Antallet af denne type skoler er steget over årene.

Type 3. Denne skoletype er kommet til siden 2006. Denne type opstår gennem lukninger af andre skoler, der har en høj andel af minoritetslever. Ved lukning af disse skoler fordeles de elever, der gik på disse skoler, til andre skoler, som har en lav andel af minoriteter. Dette sker ved udvidelse af sidstnævnte skolers distrikter. Disse elever tilbydes ikke transport.

For de tosprogede elever som indskrives på reserverede pladser (skoletype 1), er det et krav at barnet indskrives i en af de fritidsordninger, der er tilknyttet den skole, de går i (Indstilling fra Uddannelses- og ungdomsforvaltningen, 2005: 5).

For at skabe tryghed for de minoritetsbørn, der indskrives på skolerne, tilstræbes det, at disse børn indskrives (kammeratskabs)gruppevis (Indstilling fra Uddannelses- og ungdomsforvaltningen, 2005).

Transportordningen var i 2006 et tilbud om transport fra hjem til skole og retur om eftermiddagen i særlige busser. I skoleåret 2009/10 er denne transportordning ophørt på nogle af skolerne, og børnene tilbydes i stedet et såkaldt flexkort, så de enten alene eller ifølge med en voksen kan tage med offentlig transport. Der er ansat integrationsvejledere på skolerne, hvis opgaver er at:

1. "Være med til at skabe ligeværdig dialog mellem hjem og skole og fritidsinstitution og mellem etnisk danske og tosprogede forældre.
2. Understøtte de tosprogede forældres deltagelse i deres barns skolegang.
3. Fremme udviklingen af samvær, leg og venskaber mellem etnisk danske og tosprogede børn.
4. Deltage i det almenpædagogiske arbejde med alle børns trivsel.
5. Deltage i det opsøgende arbejde med at få nye årgange af tosprogede børn på skolen." (Dahlerup 2009)

Der er per marts 2010 ansat 17 integrationsvejledere på 23 skoler, hvor nogle integrationsvejledere – efter omstruktureringer – fungerer på to skoler. Dette dækker skoler med få minoritetslever, og fra januar 2010 også ni skoler med mange minoritetslever.

Der er tilbud om efteruddannelsen på de involverede skoler. Det består af tilbud om et 12 timers kursus for det samlede personale, samt et 51 timers kursus for 10-12 indskolingslærere på hver skole. Derudover har der været afholdt kurser for en stor del af fritidsinstitutionerne.

Undervejs viste der sig et yderligere behov for kurser til nogle af modtager-skolerne, da de i forlængelse af Københavnermodellen fik indskrevet flere minoritets elever på mellemtrinnet og i udskolingen. Således var der i marts 2010 ca. 900 flere minoritets elever på de skoler, der er omfattet af Københavnermodellen, end ved projektets opstart i 2006.

Nogen tid efter Københavnermodellens start ændredes stillingsbetegnelsen fra *integrationsmedarbejder* til *integrationsvejleder*. I et notat fra et af de første seminarer, som blev afholdt mellem gruppen af nyansatte integrationsvejledere og forvaltningen præciseredes opgaverne således:

”Udgangspunktet er, at integrationsmedarbejderne indgår aktivt i etableringen af samarbejde med skole, fritidshjem og forældre. De er bindeled mellem skole og forældre og - måske frem for alt – er dialogskabende, når der ikke kun er en sproglig, men også en kulturel barriere” (notat: Opgavebeskrivelser og samarbejdsrelationer for integrationsmedarbejdere).

Nogle integrationsvejledere indgik samarbejde med souschef eller leder af fritidsordningen. Andres nærmeste samarbejdspartner var skolesekretæren eller en af lærerne. Den vigtigste samarbejdsperiode viser sig at være indskrivningsperioderne, hvor møder og informationer til nye elever og forældre skal forberedes. Integrationsvejlederne er organiseret i netværk, hvor der udveksles informationer, status og nye tiltag. Forvaltningen agerer bagland for integrationsvejlederne, igen i forskelligt omfang, afhængigt af de forskellige skolers måder at løfte integrationsopgaverne på.

Som nævnt i stillingsopslaget til integrationsvejleder er en af arbejdsopgaverne det opsøgende arbejde i forbindelse med indskrivning. Denne opgave er blevet løst forskelligt af de forskellige integrationsvejledere. Det kan bestå i at ringe til potentielle familier og arrangere møder og rundvisning på skolen, oversætte relevant materiale til arabisk, urdu, tyrkisk eller andre sprog, at sende oversat materiale til interesserede familier samt at møde op i de relevante børnehaver om eftermiddagen og der tale med forældrene.

KAPITEL 2.

HVORDAN HAR VI FULGT PROJEKTET?

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Som det er fremgået af forrige kapitel, så forventes Københavnermodellen at skabe "bedre faglige resultater" og at skabe "mere kulturmøde og integration" (Dahlerup 2009). Følgforskningen beskæftiger sig ikke med faglighed, men udelukkende med sociale relationer mellem minoritets- og majoritets elever på udvalgte skoler samt med de betingelser, der kan siges at være for disse. Ved følgforskningens start blev målsætningen for Københavnermodellen præciseret således: "Der skal foregå et reelt samvær mellem et- og tosprogede børn både i og udenfor skoletiden". Det bliver derfor særlig vigtigt at vide, hvad 'reelt samvær' forstås som. Reelt samvær beskrives af forvaltningen som:

"Det reelle samvær kræver mere end at børnene befinder sig på samme skole, i samme klasse, på samme fritidshjem. Bagved kriteriet ligger oplevelsen af, at der på nogle skoler med mange tosprogede elever, kan iagttages en tendens til at de etsprogede og tosprogede elever ikke interagerer i elevpauserne, at der foregår en række parallelle aktiviteter, hvor forskellige grupper af tosprogede børn leger sammen og forskellige grupper af etsprogede børn leger sammen, men hvor der ikke er grupper, der består af både etsprogede og tosprogede børn, der leger sammen. Børnenes interaktion er først og fremmest begrænset til undervisningen, hvor kontakten mellem børnene i høj grad styres af læreren. Det er altså tilsyneladende ikke nok bare at anbringe børnene sammen rent fysisk, hvis man ønsker at de skal interagere 'frivilligt', det vil sige i de perioder af dagen, der ikke er lærerstyrede. [...] Forestillingen lægger vægt på venskab mellem børnene, inklusion – ingen børn må lades ude af legen, 'bedste venner' (som man sover hos, leger med i weekenderne, sender postkort fra sommerferien, hvor forældrene har en vis interaktion, som man går til fritidsaktiviteter med, som er meget vigtige deltagere til ens fødselsdag osv. osv.)". (Notat om reelt samvær, 2006).

Hvad bliver vi klogere på?

Da vi sagde ja tak til at følge Københavns Kommunes integrationsprojekt, var det fordi, vi var nysgerrige på, hvordan sociale positioner i klassen mon erfarer, når man starter i 0. Klasse, og hvordan det bevæges henover 1. og 3. klasse;

og vi var nysgerrige på hvilke betingelser, der ville være for dette. I og for sig er det en problemstilling, der lægger op til, at man opholder sig i længere tid blandt en afgrænset gruppe børn, hvor man får mulighed for at lære dem at kende, spørge til deres handlinger, valg og forståelser. Vi har imidlertid gjort noget andet. Vi har fulgt ganske mange klasser over tre år. Måden vi har fulgt dem på, har gjort det muligt at spørge mange i stedet for få. Til gengæld har måderne, vi har kunnet spørge på, været meget simple. Det skal vi fortælle mere om i det følgende.

Følgforskningen kan læses som et svar på, hvorvidt Københavnermodellen så duer. Har arkitekterne bag denne integrationsmodel tænkt rigtigt? Virkede det? Og hvad var det, der virkede? Københavnermodellen skal søge at rette op på det, der opfattes som en skæv og uhensigtsmæssig fordeling af elever på skolerne. Kan det, så at sige, betale sig at sætte nogle elever i busser og flytte dem til andre skoler? Den viden, vi præsenterer i denne rapport, afspejler, på hvilke måder et sådant integrationsprojekt taler ind i et i forvejen komplekst felt, og hvordan de initiativer, de valg, de handlinger, beslutninger og impulser, der udgør Københavnermodellen henover disse fire år, væver sig ind i hinanden og tegner et broget billede af beslutningsprocesser, dagligt skoleliv og valg af kammerater. Mange niveauer blander sig med hinanden, og mange kræfter arbejder samtidig. Derfor kan det oplagte spørgsmål om, hvorvidt 'det virker', heller ikke besvares enkelt, som fx 'ja, det kan godt betale sig at sætte børn ind i en bus og køre dem over på en anden skole. De får flere kammerater, etnicitetsforskelle overskrides og alle lærer noget af det'. Ligesom et andet svar af typen 'nej, Københavnermodellen er en dårlig idé, fordi de børn, der er blevet kørt i busserne, sidder alene i klasserne og ikke får nogen at lege med', heller ikke er muligt. Disse enkle svar er ikke mulige, fordi det vanskeligt kan afgøres, hvad der er begrundelser for trivsel. Trives minoritets eleverne i klassen, fordi, forældrene er særligt aktive og deltagende i skolelivet? Eller kan det være fordi, denne elev er særlig vellidt blandt sine med-elever? Eller kan det være fordi, denne skoleleder kører en bestemt pædagogisk linje, som adskiller sig fra andre skoler og derved sætter andre betingelser til rådighed for denne elev? Eller kan det være fordi, den klasse, vedkommende er en del af, er særligt vel fungerende, og at der er rummelighed og plads til at være elev på netop den måde, som Howa er? Eller kunne det handle om, at buschaufføren er venlig og hjælper eleverne videre over i skolelivet på måder, som befordrer deres deltagelse dér? Denne række af spørgsmål skulle gerne illustrere, hvordan ganske mange 'kræfter' arbejder sammen, når Københavnermodellen foldes ud i et

dagligt liv blandt elever, lærere, integrationsvejledere, skoleledere, følgeforskere og forvaltning. Vi ønsker hermed at pege på, hvordan følgeforskningen ikke er at betragte som effekt-forskning, men hvordan den er at forstå som 'procesforskning', hvor 'proces' både henviser til følgeforskningens karakter og til de processer, der pågår i skolelivet, mens vi undersøger det. Vi er blevet klogere på, hvordan modellen har forandret sig undervejs, hvordan den løbende er ændret i forhold til politiske ønsker, og konkrete og lav-praktiske udfordringer på skolerne, hvordan den er blevet tilpasset andre politiske beslutninger som fx skolelukninger, hvordan den er blevet tilpasset forældres skolevalg for ældre søskende og venner.

Følgeforskningen trækker på et litteraturstudie, der blev lavet i 2008 af Jane Larsen (Larsen 2008). Her var fokus på spredningspolitik i Danmark og især Lov nr. 594 'Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder med udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen'. Desuden indeholder litteraturstudiet en gennemgang af amerikanske studier af desegregering og bussing.

Hvilke data?

Følgeforskningen har bestået af indsamling af dokumentmateriale om Københavnermodellen og de løbende justeringer, der har været af modellen, årlige besøg på de udvalgte skoler, hvor alle involverede elever har besvaret sociometriske spørgeark, interview med integrationsvejledere samt interview med udvalgte elever. Det har resulteret i et omfattende materiale om børns liv i de klasser, der er involveret i Københavnermodellen og om betingelserne for sociale relationer. Materialet er blevet produceret med henblik på at opsamle og kvalificere viden om relationer blandt de elever, der går i de klasser, som har været involveret i Københavnermodellen, og om betingelserne for disse relationers etablering og vedligeholdelse. Det indebærer, at der har været en interesse for *alle* børn i de involverede klasser, både de børn, der af forvaltningen forstås som 'model-børn', og deres med-elever. Vi har fulgt den første årgang i Københavnermodellen, og ikke de følgende årgange. Den viden der er tilgængelig i rapporten handler altså om de første 0. klasser som var omfattet af modellen.

Dataproduktionsmetoder og datamateriale

Følgeforskningen har benyttet sig af følgende metoder i produktionen af datamateriale:

1. Indsamling af relevant dokumentmateriale, dvs. skriftligt materiale fra de relevante skoler, fra forvaltningen og fra det politiske system om tilrettelæggelsen af Københavnermodellen og de løbende justeringer.
2. Sociometrisk undersøgelse på syv skoler, hvor 20 klasser er fulgt fra 0. klasse til 3. klasse. Der er gennemført sociometriske undersøgelser i 0. klasse (forår 2007), 1. klasse (forår 2008) og 3. klasse (efterår 2009).
3. Interview med integrationsvejledere.
4. Interview med 13 3. klasses elever, som alle har gået i klasser, der har været involveret i Københavnermodellen.

Sociometri

Sociometri er en simpel måde at undersøge social nærhed og distance ved at studere inter-individuelle præferencer. Man kunne sige, at der er tale om selvrapporterede erfarede relationer. Med denne undersøgelsesmetode bliver det muligt at undersøge større grupper af elever, fordi indsamlingen af data er overkommelig. I denne undersøgelse spørger vi ikke til ønsker eller præferencer men udelukkende til, hvad eleverne *plejer* at gøre. Vi har stillet børnene fem spørgsmål:

- Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?
- Hvem plejer at hjælpe dig med opgaver i timerne?
- Hvem plejer du at hjælpe med opgaver i timerne?
- Hvem plejer du at være sammen med i fritidsordningen?
- Hvem plejer du at være sammen med udenfor skolen?

I disse sociometriske undersøgelser får vi således oplysninger om, hvordan hvert barn vælger, og hvordan det samme barn vælges af andre. Disse oplysninger gør det tillige muligt at afgøre gensidigheden i valgene. Vi opererer altså med *afgivne valg, modtagne valg og gensidige valg*.

Sociometri fanger således tre øjebliksbilleder af børnenes selvrapporterede opfattelser af, hvem de plejer at være sammen med på de nævnte fem aspekter. Disse øjebliksbilleder er selvsagt ikke sensitive overfor de mere komplekse strukturer, der kunne gøre sig gældende i klasserne. I kapitel 6 redegør vi detaljeret for den sociometriske metode, for undersøgelsens gennemførelse og for hvilken metodeudvikling, der er gennemført.

Interview

Der er tillige blevet gennemført en række interview. Integrationsvejlederne, som er ansat på de skoler, der er involveret i Københavnermodellen, er blevet interviewet. Disse interview er blevet gennemført i foråret 2008, da projektet havde været i gang i en toårig periode. Interviewene havde til formål at skabe indsigt i en central aktørgruppes erfaringer med og perspektiver på Københavnermodellen, som de formede sig lokalt. Interviewene er blevet gennemført som gruppeinterview med en varighed af ca. to timer og centrerede sig om spørgsmål om, hvordan Københavnermodellen praktiseres lokalt med særligt fokus på hvilke betingelser, der er for etablering og vedligeholdelse af elevernes sociale relationer.

Efter gennemførelsen af de sociometriske undersøgelser udvalgte vi et mindre antal elever til interview. Efter at have besøgt eleverne over årene, og med en nysgerrighed efter hvordan de sociale relationer mon tegnede sig op efter at kende de fastfrosne og mere en-dimensionale billeder, vi havde fået via sociometrien, havde vi lyst til at interviewe og tale med rigtig mange forskellige elever. Det var der imidlertid ikke mulighed for i projektet, så vi måtte udvælge et mindre antal børn til interview. Disse interview har status af punktnedslag i form af historier og beretninger fra 3. klasses-skoleliv. Flere kriterier for udvælgelse af elever til interview blandede sig med hinanden. Dels ønskede vi at interviewe flere elever fra samme klasse, men også at interviewe elever fra mere end én klasse. Dels ønskede vi, at interviewe elever fra klasser, som på baggrund af det sociometriske materiale, gav os anledning til at antage, at klasserne konstituerede sig forskelligt socialt. Dels ønskede vi at interviewe både de elever, der er omfattet af Københavnermodellen, minoritets elever fra distriktet, og majoritets elever. Vi interviewede 13 elever i alt, hvoraf fem er piger, og otte er drenge. Som det vil fremgå af næste kapitel, så er kategoriseringen af elever i forhold til Københavnermodellen vanskeligere at gøre entydig. Vi har interviewet fire elever som helt sikkert kan kategoriseres som majoritets elever, syv eller muligvis otte kan kategoriseres som omfattet af Københavnermodellen, og (afhængigt af om det var syv eller otte elever, der er omfattet af Københavnermodellen), så har vi interviewet en eller to, som er minoritets elever fra skoledistriktet. Elevinterviewene er gennemført som semistrukturerede individuelle interview, med fokus på børnenes erfaringer med klassens sociale liv og elevernes indbyrdes relationer. Der er således tale om et børneperspektiv, hvor vi interesserer os for børnenes erfaringer med, interesser i og perspektiver på deres skoleliv. At bedrive børneforskning og at anlægge et børneperspektiv i produk-

tionen og analyserne af data, indebærer ikke en ukritisk accept af interviewdeltagernes perspektiver (Kofoed 2004: 89ff). At fastholde en interesse for børns perspektiver indebærer altså ikke en opfattelse af, at børn alene er søde, fantastiske og kompetente. Disse interview behandles derfor på samme måde som andre data.

Anonymisering

Vi har anonymiseret skoler, klasser, elever og integrationsvejledere. Det har vi gjort, fordi vi ønsker at fastholde læserens opmærksom på indholdet af analyserne, og forhindre at opmærksomheden drifter hen til overvejelser over 'hvem der mon har dette synspunkt?', eller 'hvilken skole, der mon har gjort sådan?' eller 'hvilken skoleleder har mon elever, der fortæller sådan om skolen?'. Følgeforskningens formål er at søge at belyse spørgsmålet om, hvordan det erfarer for de involverede børn at være elev på skolerne og hvilke betingelser, der kan siges at være for disse relationer. Formålet er *ikke* at udpege bestemte skoler, klasser eller elever som 'bedre' eller 'værre'. Vi har gjort os umage med anonymiseringen, og det betyder i forhold til integrationsvejlederne, at vi ikke bare har givet dem andre navne end deres egne, men at vi indimellem har byttet om på køn. Det har vi gjort for at sikre anonymiseringen, og fordi der i denne følgeforskning ikke er fokus på integrationsvejledernes køn og betydningen heraf. Med anonymiseringen af eleverne forholder det sig lidt anderledes. Vi har anonymiseret elevernes navne. Navne kan markere to ting: køn og etnicitet. Vi bytter, når det gælder eleverne, ikke om på hverken køn eller etnicitet, da disse to sociale kategorier netop er genstand for analyserne. Vi oplyser ikke på hvilke skoler børnene er elever. Enkelte steder har vi sløret stednavne af hensyn til genkendelighed.

KAPITEL 3.

MODELBØRN, TOSPROGEDE ELEVER, MINORITETER?

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Dette kapitel handler om valg af ord. Det er langt fra ligegyldigt, hvilke ord vi vælger, når vi taler om verden. Igennem følgeforskningen mødte vi fra starten et nyt ord: Modelbørn. Man kan sige, at indholdet fyldes ud af Københavnermodellen. Det er ikke en hverdags sproglig kategori, undtagen i Københavnermodellens regi. Udenfor Københavnermodellens regi ville man ikke ane, hvem 'modelbørn' mon henviste til. Andre betegnelser som 'tosproget', 'dansk' og 'etnisk' er derimod hverdags sproglige kategorier, som i højere grad giver mening, også udenfor skolefeltet. Dette kapitel har to formål, dels gør vi rede for hvordan ordet 'modelbarn' indholdsudfyldes forskelligt afhængigt af, hvem og hvor ordet bruges. Og dels etablerer vi en terminologi for denne rapport. Vi vælger at tale om 'minoritet' og 'majoritet', og vi begrundes, hvorfor vi foretrækker den terminologi.

Københavns skoler er befolket med forskellige slags børn. I de sammenhænge, som vi studerer, kaldes de for blandt andet modelbørn, tosprogede elever og danske børn. Det følgende viser, hvordan kategorien 'modelbarn' fyldes ud på forskellige måder, og hvad indholdet af disse forskellige kategoriudfyldninger rummer.

Hvem er 'modelbørn'?

Modelbarn er en nødvendig teknikalitet, når nu børn indskrives som del af Københavnermodellen. Og det blev hurtigt tydeligt, at der var store forventninger til ordets klarhed. Der var krav om klarhed. Ikke mindst fordi tal og ressourcer afhang af, om der var modelbørn og hvor mange der var. Modelbørnene var børn af Københavnermodellen. Den slags børn fandtes ikke før 2006. Modelbørn er de elever, der er omfattet af Københavnermodellen, ved at deres skole-distrikt er ændret, eller ved at de kommer til at gå i en skole i en anden bydel end den, de bor i. Det er de elever, der skal 'flytte sig' for at komme i skole. Det virker klart nok. I det følgende ser vi nærmere på den klarhed, og hvordan den alligevel indimellem ser ud til at forsvinde.

Når et barn indskrives i skole, noteres det i barnets papirer, hvorvidt der er tale om et modelbarn. Kategorien bruges i den forstand konsekvent, fordi man enten indskrives som modelbarn eller som ikke modelbarn. Det forekommer enkelt. Men forståelserne af hvad og hvem et modelbarn er, er måske alligevel ikke så entydige og stabile, som man kunne have forventet ved indskrivningsproceduren. En af forklaringerne kan være, at Københavnermodellen har vist sig at være en bevægelig model, der henover årene har ændret form, både gennem revisioner af forvaltningsbeslutninger, politiske vinde og lokale tilpasninger af modellen. Dermed har forståelserne af, hvem der er modelbarn, og hvem der ikke er, også ændret sig, ikke bare over tid, men også afhængigt af, om det er politikeres, forvaltningens eller integrationsvejledernes forståelser, der er tale om. Der kan ikke siges at være en 1:1 forståelse af, hvad et modelbarn er. Nogle forståelser kan genkendes fra politikere til forvaltning til integrationsvejledere, mens andre forståelser har vist sig at være forskellige. Det peger på, at forståelserne af modelbørnene ikke er stabile, men også er kontekst- og situationsafhængige.

Forskellige forståelser af modelbarnet

Nogle af de forståelser, vi identificerer nedenfor, har vi mødt i uformelle samtaler med elever, integrationsvejledere eller andre samarbejdspartnere i forvaltningen. Andre har vi været mere opsøgende omkring, enten gennem interview eller i eftersøgning i dokumentmateriale. Selvom der findes forskellige forståelser af modelbørn, så findes der dog én bestemt elev, som man gennem alle lag kan blive enige om *er* et modelbarn. Den forståelse fremstår som indiskutabel. Denne elev er minoritetselev og bor ikke i modtagerskolens lokale skoledistrikt, men i det skoledistrikt hvorfra skolen rekrutterer minoritets elever. Barnets forældre har responderet på kommunens henvendelse, som ofte går gennem integrationsvejlederen, og har valgt at indskrive deres barn i modtagerskolen. Forældrene tager ligeledes imod tilbud om en plads til deres barn i fritidsordningen, ligesom forældrene også takker ja til transporttilbuddet. Det er så at sige prototypen på et modelbarn. Der ser ud til at være tre parametre, som er afgørende for, hvorvidt konkrete børn opfattes som modelbørn. Disse parametre fletter sig ind i hinanden, sådan at man skal opfylde alle tre parametre, for at blive forstået som modelbarn. Det handler om *minoritet-majoritetsforhold*. En majoritetselev kan ikke være modelbarn, uanset om det så skulle leve op til de andre parametre. Derudover handler det om *alder*. Undervejs i Københavnermodellens levetid har det vist sig, at flere minoritets elever, der var startet på deres

lokale distriktsskole, har valgt at flytte til de modtagerskoler, som er med i Københavnermodellen. Disse elever er tilsyneladende flyttet efter at have hørt om skolerne gennem andre elever. Der er altså tale om ældre søskende, fætre, kusiner, eller venner og bekendte til modelbørnene. Disse elever er ikke modelbørn, idet Københavnermodellen kun omfatter skolestartere. Således er en større søskende til et modelbarn *ikke* selv modelbarn. Alder (og klassetrin) har altså også betydning. *Geografi* har også betydning. Hvor i København, eleven bor, er afgørende. Det handler om, hvorvidt man bor i netop det distrikt, som modtagerskolen rekrutterer fra, dvs. det distrikt hvor skolens integrationsvejleder er aktivt opsøgende i forhold til indskrivning. Er man minoritets elev, og bor man i skolens eget distrikt eller i et andet distrikt, end det skolen rekrutterer fra, er man altså ikke modelbarn.

Det var prototypen. Men alligevel er der mere at sige. Forvaltningen har, så at sige, den sanktionerede ret til at afgøre, hvad et modelbarn er, og dermed har forvaltningens definitioner også en større vægt og stabilitet i det samlede billede af Københavnermodellen. Den forståelse bliver indiskutabel.

En af de andre forståelser af 'modelbørn' betragter et modelbarn som en minoritets elev, der har opnået sin status som modelbarn gennem ændringer af skoledistrikter. Dette modelbarn er således en elev, der tidligere hørte til skole X's skoledistrikt, men efter omlægningerne af skoledistrikterne nu hører til skole Y's skoledistrikt. Når denne elev bliver indskrevet i skole Y, bliver eleven, ud fra forvaltningslogikken, opfattet som et modelbarn, selv om eleven bor i skolens skoledistrikt. Det vil altså sige, at denne type modelbarn på en og samme tid kan opfattes som både distrikts elev og modelbarn. En tredje forståelse handler om de modelbørn, som bliver til som resultat af skolelukninger. Det er en minoritets elev, der skulle have gået i den nedlagte skole, men som ved skolestart i 0. kl. er blevet indskrevet i den 'nye' skole. Også disse elever forstås både som 'modelbarn' og 'distriktsbarn'.

Det ser ud som om forventningen om klarhed også kommer til at skabe uklarhed. De 'klare' definitioner etablerer bestemte snit, som samtidig udfordres af den hastighed, hvormed Københavnermodellen ændrer sig. Det ser altså ud til at Københavnermodellens bevægelighed også skaber gråzoner. For der er jo også elever, som ikke er modelbørn. Og der opstår flere spørgsmål end klare svar. Spørgsmålene kommer til at lyde i retning af: "Når et modelbarn forstås som en minoritets elev, der....hvad så med de elever, der....er de modelbørn?" Eller: "Når et modelbarn forstås som minoritets elev, der kommer fra det distrikt, som skole A rekrutterer fra. Hvad så med de elever, der kommer fra det

distrikt, som skole B rekrutterer fra, men som vælger at blive indskrevet i skole A, kan de så forstås de som modelbørn?" Det kan lyde som petitesser og detaljefnidder, men dels er disse afgørelser løbende betydningsfulde i integrationsvejledernes arbejde, og dels er påpegningen af disse sameksisterende forståelser af modelbørn vigtig i forståelsen af, hvordan 'feltet' virker. Samtidig med at feltet virker klart og tydeligt, så er det altså også præget af disse forskydninger.

Denne type spørgsmål er formentlig blevet relevante for skolerne og især integrationsvejlederne, efterhånden som de har haft med elever at gøre, der var i gråzonen. Blandt nogle integrationsvejledere og lærere er det fx en udbredt opfattelse, at *alle* minoritetselever er modelbørn. Andre gange har vi mødt divergerende forståelser i form af uoverensstemmelser mellem skriftlige registreringer og daglig praksis, som for eksempel den elev, der i skolens registreringer er angivet som modelbarn, men af integrationsvejlederen ikke bliver opfattet som modelbarn, fordi forældrene på eget initiativ har ønsket denne skole til deres barn og har fravalgt transportordning. Den fortolkning kan være praksis på én skole, og ikke på en anden. Der skabes altså lokale og kontekstafhængige forståelser af modelbørnene.

Hvor taler vi fra?

Men Københavns skoler er, som sagt, befolket med mange slags børn og ikke kun modelbørn. For at kunne tale om dem alle sammen bliver vi nødt til at gøre klart, hvorfra følgeforskningen taler. Folkeskolen er ikke bare en mødeplads, hvor børn og voksne kommer med medbragte forskelle. Det er også et rum, hvor forskelle og ligheder skabes (Gilliam 2009, Staunæs 2004; Koføed 2004). Det er analysen ovenfor af 'modelbørn' et godt eksempel på. Det er det perspektiv på skolen denne undersøgelse bygger på.

Rapporten trækker tillige på en forståelse, hvor det ikke er meningsfuldt at tale om minoriteter løsrevet fra majoritet. "Minoritetsforskningen går ud fra, at minoritets-forhold kun kan studeres som et samspil mellem minoritet og majoritet", som Helen Krag formulerer det (Krag 1992). Minoritet og majoritet bliver til i forhold til hinanden og studeres som sådan. Så når vi taler om minoriteter i teksten, så er det ud fra en forståelse af, at der er et relationelt forhold imellem de to, og at dette forhold også er at forstå som et magtforhold. Derfor handler det ikke om antal, altså om hvem der er flest af, men om hvilke forestillinger, der har magt til at blive selvfølgelige og gælde for flere end 'dem selv' (Krag 1992). Majoriserende bevægelser forstås som de processer og kræfter hvormed nogen eller noget gøres til majoritet, dvs. til den selvfølgelige og ofte usynlige

norm. Det handler altså om at kunne iagttage, hvordan minoritet og majoritet former sig i relationer til hinanden. Derfor er der i følgeforskningen fokus på både de elever (minoritets- og majoritets elever), der involveres i Københavnermodellen, og på integrationsvejledere, og forvaltningen igennem tilgængelige dokumenter. Det betyder, at temaet for analyse ikke bare er minoriteter. Sociale kategorier som køn, etnicitet og nationalitet bestemmer også skoleliv for dem, der kan siges at være majoriteter, også selvom køn, nationalitet og etnicitet ofte vil være mindre markeret og mindre synligt (Hvenegård-Lassen 2002; Kofoed 2004; Staunæs 2004). Der arbejdes altså med et *majoritetsinkluderende* perspektiv, der betyder, at der ikke alene er fokus på minoritets elever, men også på de øvrige elever og på det, der kan iagttages som majoriserende bevægelser (Staunæs 2004). Der arbejdes tillige med et *børneperspektiv*, som indebærer en særlig interesse for og opmærksomhed på børnene og de sociale relationer, de indgår i den klasse, de er en del af (Kofoed 2004; Gulløv 1999; Højlund 2002). Dette hænger igen sammen med en opmærksomhed på *levet liv*, som skal forstås som en præcisering af et fokus på erfaringer med hverdagsliv, som det former sig i skolen, når man går i 0.- 3. klasse og en interesse for de rammer, der sættes op for dette liv (Kofoed & Staunæs 2007; Kofoed 2004; Staunæs 2004).

Hvad kalder vi hvem?

Sproget er altså ikke uskyldigt, men former også vores forståelse af verden. Det er ikke uden betydning, hvilke ord vi vælger at bruge. Der er ingen tvivl om, at nogle ord kan låse mennesker fast i bestemte kategorier, som de selv eller andre kan ønske sig at komme fri af. Men kategorier kan også, så at sige, 'låse op' og gøre det muligt at få øje på noget, vi ikke havde set.

I medierne, blandt mange lærere, blandt nogle børn, i forvaltningen og indimellem også blandt integrationsvejledere kaldes de børn, der går i de skoler, vi her har undersøgt, ofte for *danske børn* og *tosprogede børn* (se også Aidt og Her-
vik 2009). Men hvorfor denne fremhævelse af 'sprog', når det gælder den ene gruppe? Og hvorfor denne fremhævelse af 'nationalitet', når det gælder den anden gruppe, kunne man spørge. Det spørgsmål svarer vi ikke selv på, men den terminologi, vi vælger at bruge i rapporten – minoritet og majoritet – pointerer forholdet imellem grupperne, og undviger en sådan udpegning af henholdsvis sprog og nationalitet. Med vores ordvalg 'låser' vi også noget, nemlig det magtrelationelle. Heller ikke det er uskyldigt, og det vil fremgå af det følgende, hvorfor vi foretrækker den 'låsning' frem for andre.

Ved tosprogede børn forstås børn, der har brug for mere end et sprog i deres dagligdag (Karrebæk 2007). Det kunne man kalde en sprogfaglig definition, hvor et kommunikativt krav om, at man skal kunne tale sammen, løbende flettes sammen med, hvad man kunne kalde en symbolsk og identitetsmæssig del. I tillæg er der også, hvad Karrebæk kalder for en politisk definition (Karrebæk 2007). Den politiske definition henviser ikke alene til elever, der har et andet modersmål end dansk og har brug for mere end et sprog. Tosproget er også kommet til at henviser til en lang række øvrige forhold, som konnoterer tørklæder, lav faglighed, socialt belastet, for at nævne nogle (Aidt og Hervik 2009). I vores materiale er 'ressourcesvagthed' blevet den forståelse, der tydeligst sniger sig ind i forståelsen af 'tosproget'. Det skal vi vende tilbage til.

I Københavnermodellen spiller sprog ikke en central rolle. Men sprog har spillet en væsentlig rolle i tiltag, som er gået forud for Københavnermodellen. Det gælder ikke kun København, men også danske – og skandinaviske – tiltag mere generelt. Sprog (som i modersmål, tosprogethed og dansk som andetsprog) har været et omdrejningspunkt i integrationsarbejde (sproggrupper, modersmålsundervisning, sprogcentre, modtageklasser), hvor en stor del af skolepolitikken har rettet sig mod hvilke sprog, børnene taler. Det gælder også til en vis grad forskningen på feltet, som – berettiget – har været optaget af tosprogethed og dansk som andetsprog. Så når de børn, der er omfattet af Københavnermodellen, trods det at modellen ikke fokuserer særskilt på sprog, omtales som tosprogede, så skal det måske også ses i lyset af de historiske foranstaltninger og diskussioner, der er gået forud.

En gennemgående pointe i denne rapport er, at den forskellighed, der markeres mellem de såkaldt danske børn og de såkaldt tosprogede børn, måske nok handler om sprog, men den handler så langt fra kun om sprog. På sin vis er markeringen af sprog misvisende, eller i hvert fald indsnævres 'forklaringskraften' her tilsyneladende til antallet af sprog, der beherskes. Rapporten pointerer, at forskellen nok i lige så høj grad kunne handle om det, eleverne kalder 'mørk hud og sort hår'. Dette illustreres af integrationsvejledernes evaluering af Københavnermodellens opstart: "Man kan skille dem ud fra de andre, fordi har en anden hårfarve, [og] når man kalder på dem, har de andre navne, men ellers er der ikke rigtigt noget". Det er sådan set en ret præcis udpegning af det, vi i følgeforskningen også kan iagttage: At børnene går i skole, har et hverdagsliv, at de lever i skolen på måder, som ligner de fleste af deres med-elever. Men der er så samtidig en forskel. Det er en forskel, der opleves og erfares som en synlig forskel. Privilegering af 'tosproget' trækker blindhed for noget andet med sig.

En af de blindheder, der trækkes med af det dominerende fokus på tosprogethed, ser ud til at være det, der bliver peget på af integrationsvejlederen ovenfor, nemlig spørgsmålet om race. Hensigten er ikke at foreslå at tænke i race som et biologisk faktum, men at vise, hvordan race også får betydning, og hvordan betydningen varierer (Myong Petersen 2009). Men ligesom tosprogethed dårligt kan stå alene, så kan race og racialisering næppe stå alene, og igennem de forskellige datamaterialer henvises ikke alene til race, men også til etnicitet og nationalitet når forskelle skal forklares. Man kan opsummere det sådan her: de synlige forskelle trives parallelt med hvad, der kan genkendes som et 'helt almindeligt skoleliv'. Langt de fleste af de elever, der er omfattet af Københavnermodellen, kan altså genkendes på kroppe, der konnoterer ikke-dansk og ikke-hvid (Staunæs 2004). Deres kroppe bærer snarere tegn på indvandring og migration, og en ikke entydig overensstemmelse med den danske nationalstat (Kofoed 1994; Staunæs 2004). Det kunne man kalde for etnisk-racial-national andethed. Igennem interviewmaterialet, og i vores besøg på skolerne, er det tydeligt, hvordan denne kobling af etnisk-racial-national er betydningsfuld i den daglige forståelse af integrationsvejledernes arbejdsopgaver, af integrationsvejledernes funktion, af børnenes indbyrdes relationer og i vurderingen af, hvori 'problemet' består. Ikke mindst fortællingen om den skæve fordeling af elever og omtalen af de henholdsvis sorte og hvide skoler (og de hvide og sorte elever) peger på, at sort hår og mørk hud markeres som en afgørende forskel. Er der på en skole *for mange* af de børn, der bærer sådanne tegn på migration og indvandring, omtales skolen i mange sammenhænge som en 'sort' skole. Og som en af integrationsvejlederne i et interview gør opmærksom på, så kan man jo spørge, hvorvidt 'sort skole' henviser til antallet af elever med sort hår og mørk hud, eller om det henviser til spanskrør og kæft-trit-og-retningsskoler. Det er et polemisk spørgsmål, men rejser illustrativt spørgsmålet om, hvad 'sort' mon henviser til, og udpeger samtidig den selvfølgelighed hvormed 'sort skole' i en københavnsk sammenhæng anno 2010 er kommet til at betyde skoler med en (for) høj procentdel elever med sort hår og mørk hud.

Vi er opmærksomme på, at et sprogbrug som etnisk-racial-national andethed kan være forstyrrende for læseren, og at nogle ville foretrække en velkendt terminologi. Vi taler om *minoritet* og *majoritet*, og dér hvor etnisk-racial-national betydning ser ud til at være særligt afgørende, markerer vi det. *Etnisk-racial-national* peger på, hvordan både sort hår og mørk hud er betydningsfuldt i det daglige liv på skolerne, men også hvordan det blander sig sammen med etnicitet og nationalitet. Men vi skriver det ikke igennem hele teksten. *Minoritet*

og *majoritet* henviser til den gensidige proces, hvor ikke-sort hår og lys hud og uproblematisk dansk baggrund bliver til som majoriteten, og hvordan sort hår og mørk hud bliver til som minoriteten. Dette lidt underlige sprogbrug understreger, hvordan den forskel i det daglige liv reproduceres og gentages.

Dette peger på en vigtig præmis, der må gøres klar. Det handler om opmærksomheden på, hvad der bliver det, der skal *forklares*, og hvad der *ikke* bliver forklaringskrævende. Man kunne også sige, at 'dansk' ofte bliver det, der er umarkeret, dvs. at det ikke bemærkes, men er helt selvfølgeligt. Mens 'tosproget' markeres, udpeges og bliver dermed til det, der bliver forklaringskrævende. Det der markeres er ofte det 'anderledes'. Tosproget vikarierer indimellem for andre sociale kategorier, og for til sidst at kvalificere valget af terminologi yderligere, må vi opholde os lidt ved pointen om det forklaringskrævende og race. Lene Myong Petersen har en vigtig pointe om race og racialisering. Hun skriver: " Race. Jeg har øvet mig på at sige ordet på dansk. Det er som om min krop modsætter sig italesættelse af r-a-c-e. Ordet vil ikke rigtigt op gennem min hals og ud af min mund. Jeg har altid fundet det nemmere at sige race på engelsk eller skrive det ned på papir, om end jeg må bekæmpe en tilbøjelighed til at sætte det i anførselstegn. 'Race' føles mere trygt. Som om jeg ikke helt mener det. Anførselstegnene bliver til de stødpuder, som afbøder slaget. Det gør ikke helt så nas med 'race' som med race. For der er noget ved race, som genererer stærkt ubehag og modstand i både en dansk og en bredere europæisk kontekst." (Myong Petersen 2009: 25). Det, Myong Petersen peger på, er ubehaget ved at tale om race og racialisering. Myong Petersen peger videre på, hvordan det kan være problematisk, hvis 'race' forstås som noget, der, med Holocaust og erfaringerne fra 2. Verdenskrig, er et overstået kapitel. Men hun rejser også det næste spørgsmål: hvis man som forsker så peger på race som betydningsfuld kategori, gør man sig så skyldig i racisme? For den terminologi, vi har valgt, kan naturligvis også bebrejdes, hvad den udpeger som betydningsfuld forskel, og bebrejdes hvad den fastholder eller har som uintenderet effekt. For deltager vi så – hvis ikke i racisme – så dog i fortsat undertrykkelse og hierarkisering af mennesker på baggrund af race? Hvad nu hvis det ikke kun er et spørgsmål om etnicitet, race eller nationalitet, hvad overser I så, kunne man med rette spørge? Hvor længe skal nogen fastholdes som minoritet?

Der er helt sikkert noget, der ikke kommer med og andet, der overses. Og ordvalget er i den forstand også forbundet med det, der er den gennemgående pointe, nemlig *at* dette 'felt' også er gennemfarvet af etnicitet-race-nationalitet. Bestræbelsen på præcision i ordvalg afspejler forhåbentlig en tænkning i, at dis-

se processer ikke klistrer til enkeltindivider eller grupper, men til forholdene imellem dem, og at det er disse forhold, vi belyser.

KAPITEL 4.

INTEGRATIONSVEJLEDNING

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Dette kapitel handler om de betingelser for etablering og vedligeholdelse af sociale relationer, som iagttages af integrationsvejlederne. Københavnermodellens elever er integrationsvejledernes arbejdsområde. De skal ret beset ikke beskæftige sig med så meget andet. Så det er altså dem, der er tættest på, hvordan Københavnermodellen arter sig på de lokale skoler. Det er deres perspektiver, dette kapitel handler om.

Før vi dvæler ved integrationsvejledernes erfaringer, er der en bestemt pointering fra et af interviewene, der bør rammesætte de næste sider. Det er opmærksomheden på, hvordan Københavnermodellen er et voksen issue. Børnene spørger tilsyneladende ikke til, hvorfor de kører i bus, eller om de er del af en 'model' eller forsøgsordning. "Det er ikke børn, der spørger. Det er forældre. Det er en voksendialog", forklarer Rashid, som er integrationsvejleder. Dette er en vigtig pointe, som kan bekræftes af interviewene med eleverne, hvor kun enkelte ved hvad Københavnermodellen er, eller at den findes. I den forstand vedrører Københavnermodellen eleverne, det er dem, der er de centrale aktører. Det er deres bevægelse fra en skole til en anden, der (lidt karikeret) forventes at være løsningen på det problem, der er blevet identificeret som 'skæv fordeling af tosprogede elever'. Eller: det er den bevægelse, der skal minimere forskellen mellem den aktuelle tilstand og den ønskede tilstand. Børnene kender nok til bevægelsen, som at tilbagelægge afstanden enten ved hjælp af en privat bus, en offentlig bus, cykel, gåben eller mors og fars bil, men de færreste har blik for, hvad den tilbagelægning af afstand er indskrevet i. De går i skole. Det er ikke et anliggende for børnene at kende og forstå Københavnermodellen, de skal netop bare gå i skole. Københavnermodellen er et anliggende for skoleledere, for lærere, for integrationsvejledere, for forældre, for forvaltningen, for politikere og for følgeforskningen. Det er med dette in mente, at vi nu retter opmærksomheden mod integrationsvejledernes perspektiver på elevernes betingelser for sociale relationer.

Integrationsvejlederne er dem, der binder sammen, tager sig af det 'kulturelle', barriererne og er de centrale personer i Københavnermodellen, som det er beskrevet i deres funktionsbeskrivelse (se kapitel 1). Der er ingen tvivl om, at integrationsvejledere gør et stort og omfattende arbejde på skolerne, og at de i praksis spiller den centrale rolle, som det var tænkt, da stillingsopslagene blev formuleret.

Når vi kigger ud over disse interview viser der sig følgende temaer.

Vejlederens multiple funktioner

Grundlæggende er der blandt integrationsvejlederne enighed om, at deres opgave er at fremme integration. Hvori det består, er der imidlertid flere opfattelser af. Af nogen vejledere varetages opgaven ved udelukkende at beskæftige sig med elever og forældre, der eksplicit er omfattet af Københavnermodellen. Andre arbejder med *alle* elever i klassen, og for andre igen involverer det også arbejde med andre og større klasser end dem, der er involveret i Københavnermodellen. Der er altså variation i, hvordan 'integrations-forpligtelsen' løftes, hvilket også skaber forskellige betingelser for elevernes etablering og vedligeholdelse af sociale relationer.

Hvordan løftes disse opgaver så? Der er udbredt enighed om, at dét, en af dem omtaler som 'sprog og kulturkoden', er en særlig kvalitet, der hænger sammen med selv at have erfaringer med minorisering. Det påpeges, hvordan konkrete erfaringer med selv at leve som minoritet i en dansk sammenhæng er en central kvalifikation blandt integrationsvejlederne, eller som Maha formulerer det: "De er ligesom mig, de er også brune". Det er en vigtig forudsætning for at skabe tillid og tryghed ved Københavnermodellen og den konkrete gennemførelse af den på de forskellige skoler. Det er ikke så afgørende om integrationsvejlederen deler etnicitet med eleverne og deres forældre. Det er ikke afgørende, om det er Marokko, Palæstina, Somalia eller Afghanistan, der er det land, de er migreret fra. Det er erfaringen med minorisering i Danmark, der skaber tillid og tryghed. Det er oplevelsen af, at "der var lige nogen, der havde den rigtige farve, nogen man kan henvende sig til", siger Maha og peger dermed på, hvordan etnisk-racialet-nationale forskelle er betydningsfulde i integrationsvejledernes daglige arbejde. Og indikerer tillige, at deres tilstedeværelse får betydning for, hvordan elevernes individuelle relationer kan forme sig.

Integrationsvejledning former sig omkring *rådgivning* af forældre på måder, hvor der ikke belæres, men hvor der vejledes på 'den gode måde', som en af integrationsvejlederne siger. Dette uddybes af Maha, da hun forklarer, at det

handler om, at forældrene ikke må tabe ansigt eller miste 'pride' (værdighed), når man skal bevæge sig rundt i skole-hjem samarbejdet. Skole-hjem samarbejdet udgør en vigtig forudsætning for, hvordan eleverne kan have det i skolen. Integrationsvejledning kan også forme sig som *beroligelse*. Behovet for beroligelse kan vise sig i flere relationer; det kan være blandt majoritetsforældre, der bekymrer sig om, hvorvidt det faglige niveau falder, og hvor integrationsvejlederen må træde til. Eller det kan også være i forhold til minoritetsforældre, som bekymrer sig om bussen eller skole-hjem samarbejde. For andre former arbejdet sig som en *oversættelsesfunktion*. Det kan fx være af typen 'når læreren siger sådan her, så betyder det...', overfor forældre til minoritets elever. Eller 'når forældrene siger sådan her, så betyder det...' overfor en skoleleder. Beroligelseseffekten viser sig, som når fx Rashid beskriver: "Det lykkes, for forældrene slapper af, efter jeg har været hjemme hos dem og snakke med dem". Beroligelsen ser ud til at handle om forskellige emotioner, der kan beroliges ved samtale, rådgivning og oplysning. Flere integrationsvejledere taler op til syv sprog og behersker således ofte forældrenes modersmål, hvilket gør det muligt at tale 'følelssproget', som en kalder det. Det er én erfaring. Andre integrationsvejledere har erfaringer med at tale dansk med forældrene med minoritets elever. De deltager blandt andet i skole-hjem samtaler, hvor kommunikationen mellem lærere og forældrene kan se vanskelig ud, og de kan opleve, at forældrene henvender sig til integrationsvejlederen, som så siger det samme som læreren på dansk, hvorefter kommunikationen kan fortsætte. Erfaringerne med at fungere som 'oversætter' kan genkendes af flere, men i forskellige former og i forskellige udtryk. Enkelte giver udtryk for vigtigheden af, at de ikke kommer til at optræde imellem forældre og elever, eller imellem forældre og lærere, eller imellem elever og lærere, hvor de måske kunne opfattes som den spion, der skal rapportere til de andre. Enkelte beretter om forældre til minoritets elever, som ikke ønsker rådgivning, nursing, beroligelse eller oversættelse fra integrationsvejlederen, og snarere opfatter tilbuddet som en hån mod deres egne evner og kompetencer til selvstændigt i indgå i skole-hjem samarbejdet. Andre fortæller om forældre, der klager over, at integrationsvejlederen ringer hjem i stedet for læreren, for de vil da hellere tale med læreren direkte end at blive forstået som en, der har behov for 'oversættelse'. Og atter andre fortæller om forældre, der kritisk forholdt sig til, hvor længe de mon skulle have opholdt sig i landet, hvor flydende de skulle tale dansk, og hvordan de skulle passe på deres børn, før de ikke længere blev betragtet som en minoritet, der havde behov for assistance. Der er altså varierede erfaringer med mange slags måder at møde forældrefor-

ventninger på, og lige så mange forskellige erfaringer med at gøde jorden for elevernes skoleliv og skole-hjem samarbejdet.

Andre dele af integrationsvejlederens opgaver kan beskrives som *nursing*. Det handler om at være med til at forberede deltagelse i børnefødselsdage, hvor børn fx følges til fødselsdagen. Eller om selv at køre børnene hjem til forældrene, hvis der er problemer med transportordningen. Huda fortæller: "Jeg har været der for hans børn, jeg har hjulpet dem og ringet rundt og har spurgt til, hvordan det går med det ene og med det andet. Jeg har afleveret hans barn hjemme hos dem, fordi han ikke selv kunne hente den dag". Som det fremgår af dette citat, strækker rådgivningen og assistancen sig udover det afgrænsede felt, som skolen udgør, og strækker sig ind mod hjemmet, når børn også bringes hjem, når forældre, som i det her tilfælde, er forhindret. Når integrationsvejledning får karakter af *nursing* strækkes skole-hjem samarbejdet tættere på hjemmet.

Integrationsvejlederne skal altså bevæge sig smidigt i disse skole-hjem relationer, hvor der skal rådgives, beroliges, nurses og udfordres i forhold til de forskellige relationer.

Effekt

I integrationsvejledernes optik er der flere effekter af Københavnermodellen. Så selvom vi i følgeforskningen peger på, at vores arbejde ikke kan forstås som effektforskning, og altså måling af intenderede effekter, så kan vi her operere med en anden forståelse af 'effekt' som de 'ringe i vandet', der spreder sig, når Københavnermodellen sættes i værk. Vi vil her pege på de 'effekter', som af integrationsvejlederne selv peges ud. Flere af integrationsvejlederne har arrangeret fællesspisninger med forældre, som de oplever som vellykkede i den forstand, at både minoritets- og majoritetsforældre overskrider egne fordomme om andre børn og deres forældre. Som Huda beskriver det: "Der skal nogen ting i munden [...] jeg ved ikke, på en eller anden måde har det en effekt". Huda fortsætter og fortæller om, hvordan majoritetsforældre kan være med til at løfte integrationsvejledernes opgave: "Der er jo de positive forældre, danske etniske forældre, der gerne vil [...] løfte de her ressourcetsvage familier, gerne vil løfte dem op". Det konkrete eksempel, Huda fortæller om, handler om en majoritetsmor, som fortsætter med at invitere en minoritetsdreng med til fællesaktiviteter, selvom samværet af og til har været besværligt. Rashid peger på en anden effekt, nemlig dén at samarbejdet med forældrene til minoritetslever lykkes, og hvordan gode erfaringer ser ud til rygtes. Videre har Rashid gode

erfaringer med at leve op til kravene om to af integrationsvejledernes centrale funktioner, nemlig "at fremme udviklingen af samvær, leg og venskaber mellem etnisk danske og tosprogede børn", og at "være med til at skabe ligeværdig dialog mellem hjem, skole, fritidsinstitution og mellem etnisk danske og tosprogede forældre". Rashid fortæller: "Nogle af modelbørnene leger sammen med danske drenge, de aftaler med forældrene og forældrene aftaler og børnene går til hinanden og leger med hinanden. De danske forældre har været rigtig gode til at ringe til mig og sige, at hvis deres forældre har problemet med transport, så kan vi selv hente vores børn og aflevere dem". Rashid fortæller her om, hvordan det lykkes at etablere god kontakt mellem minoritets og majoritetsforældrene, således at børnene kan lege med hinanden, også uden for skoletid.

En anden effekt er udvidelse af integrationsvejlederens ansvarsområde. Amina beretter om, hvordan integrationsvejlederens funktioner 'spredes' til flere klasser. I forbindelse med at flere elever på mellemtrinnet og i udskoling er 'fulgt med', således at der er langt flere minoritets elever på de involverede skoler end antaget ved projektets start, så har det også haft som effekt, at integrationsvejlederens ansvarsområde er udvidet, i hvert fald i nogle tilfælde.

En tredje effekt er rygter. En del af integrationsvejledernes opgaver er at lave opsøgende arbejde i udvalgte daginstitutioner, men her fortæller Sayid om, hvordan rygter kan løbe foran, og hvordan han i den lokale shawarma-bar hører 'nogen' fortælle 'nogen andre' om Københavnermodellen. Sayid understreger, at den slags samtale måske har større effekt end det direkte opsøgende arbejde, og at dette in-direkte opsøgende arbejde er betydningsfuldt for fortsat rekruttering til Københavnermodellen. For alle skoler, der er involveret i Københavnermodellen, oplever over de første tre år en stigende interesse og søgning til skolen fra minoritets elever.

Synlighed

Erfaringer med Københavnermodellen lokalt har bragt nye rekvisitter med sig. Rekvisitter i form af tørklæder. Som Huda forklarer det, så "var det de første piger med tørklæde i hele området. Der var slet ikke nogen før, så det var stort for skolen". Igennem interviewene bliver det tydeligt, hvordan der har skullet forhandles om identiteter, nu hvor der er elever på skolen, som synligt adskiller sig fra dem, der opfattes som skolens 'sædvanlige' elevgrundlag. Tørklæder er ikke det eneste, der optræder som en synlig forskel. Amina forklarer det sådan her: "Det handler om tørklæde, to sprog, brun farve [...] De er ligesom andre

børn [...] og man kan skille dem fra de andre, fordi de har en anden hårfarve, når man kalder på dem, har de nogle andre navne, men ellers er der ikke rigtig noget". Amina understreger to forhold, nemlig at eleverne er ligesom alle andre elever, og at de samtidig er synlige. Det de er synlige på, er tørklæder, hudfarve, navn og hårfarve. Fortællinger om denne synlighed og håndteringerne af den går igennem interviewene. Dermed peges der på, hvordan det, vi i forrige kapitel omtalte som etnisk-racialet-nationale forskelle, er betydningsfuldt i skolens hverdagsliv. Eleverne er i fuld gang med deres skoleliv, og samtidig er der forskelle i skolelivet, som ikke er betydningsløse, nemlig racialiseringen af skolelivet, som kommer til at selvfølgelig gøre nogle – majoritetseleverne - og gøre andre – minoritetseleverne - forklaringskrævende. Det forklaringskrav er integrationsvejlederne alle opmærksomme på.

Én markering af anderledeshed fremhæves af alle integrationsvejledere. Det er transportordningen. Det skal vi vende tilbage til.

Modstand

Der er ifølge integrationsvejlederne succes og velvilje forbundet med Københavnermodellen, men det er ikke kun det farvandede, de skal færdes i, for de skal også navigere iblandt forskellige modstande. Ifølge Amina, så er de fleste af lærerne åbne overfor Københavnermodellen, men modstanden skal også håndteres, når det ikke er alle, "der ønsker en multikulturel skole. De vil ikke have integrationsarbejder, tosprogede elever og er imod Københavnermodellen". Det 'de', Amina taler om, er de lærere, som hun samarbejder med på skolen. En tilsvarende modstand kan komme fra forældre, som ikke ønsker Københavnermodellen indført på deres barns skole, og som er skeptiske overfor hvorvidt, det er en god idé. Det er en skepsis, der oftest vedrører bekymringen for antal og etnicitet-race-nationalitet, og som kommer til udtryk som "vores skole er ved at blive til en af de sorte skoler". 'Sort' henviser her til minoritetselevens hudfarve og til fraværet af en 'hvid skole'. Eller skepsis kommer til udtryk som bekymring for et "stigende niveau". 'Stigende niveau' henviser til antallet af elever på skolen med minoritetsbaggrund. Transportordningen fremhæves som en væsentlig del af Københavnermodellen, der producerer særlig modstand.

Stedets betydning

Grundpræmissen i Københavnermodellen er, at de børn, der er involveret i modellen, tilbydes skolegang på en anden skole end deres distriktskole. Det indebærer, at de involverede børn ikke bor i umiddelbar nærhed af skolen. Det

skaber til dels en anden forudsætning for skoleliv og sociale relationer, end deres med-elever har. Nogle går nemlig i distriktskolen og bor i nærheden af skolen. Men det er langt fra alle øvrige elever, der bor i skolens nærhed. Nogle elever kommer fra andre distrikter, og har selv valgt det, og flere af de elever der 'hører' til skolens distrikt har valgt at gå på andre skoler. Det ser ud til at 'sted' betyder noget. Og at 'sted' betyder noget på flere forskellige måder, og at flere forskellige steder er af betydning.

Lad os starte med afstanden mellem det sted minoritets eleverne bor, og det sted skolen er beliggende. Karim siger: "Problemet er, at de bor langt væk fra skolen, så de kan ikke lige et par gange om ugen være sammen med deres klassekammerater". Det er en iagttagelse, som de fleste andre integrationsvejledere kan genkende. Huda istemmer: "Der kan være den der barriere, hvor man kan sige, at distriktet skiller. De andre børn bor jo lige i nærheden af hinanden. [...] modelbørnene de kommer jo fra Dosseringen. Det er jo et stykke væk. [...] Det, der er problematisk, det er afstanden, det er, at de ikke bor lige dernede, så man ikke i weekenden lige kan sige 'kom lige'". Så afstanden til skolen og afstanden til de andre elevers hjem er ikke uden betydning, og ser ud til at vanskeliggøre opbyggelsen af sociale relationer mellem eleverne. Den forskel, der er mellem minoritets elevers og nogle af majoritets elevernes afstand til skolen, ser ud til at skabe en forskel, der skal overkommes i vedligeholdelsen af deres sociale relationer.

Men flere steder ser ud til at have betydning. Flere af integrationsvejlederne peger på, hvordan de tegn på migration og indvandring, børnene bærer på kroppene, giver anledning til igen og igen at skulle svare på spørgsmål om, hvor de kommer fra, hvor deres forældre kommer fra? Det forklaringskrav bliver børnene konfronteret med dagligt og "uanset om de svarer 'dansk', så møder de fortsat spørgsmålet: "Hvad er du?", gengiver Huda. Huda forklarer, at hun eller børnene nogen gange svarer "Jeg kommer fra Amager, eller fra Gentofte". Men også at det svar sjældent passerer som gyldigt. Herefter opstår spørgsmålet: Hvilke geografier, hvilke steder tæller som gyldige svar? Som det fremgår her, har integrationsvejlederne erfaring med, hvordan både de selv og minoritets eleverne bliver forklaringskrævende og at de kategorier, der gør dem forklaringskrævende, har med etnisk-racialet-nationale forskelle at gøre. I den forstand kan man sige, at Københavnmodellen kommer til at betone stedets betydning og betone mange steders betydning. Ikke bare det distrikt man (ikke) kommer fra, men også mylderet af svarmuligheder. Samtidig synliggøres kampen om det passende svar, og den passende geografi.

Lytter man til integrationsvejledernes fortællinger om det lokale steds betydning, kan man sige, at det lyder som om, Københavnermodellen, som løsning på 'skæv fordeling', producerer en ny udfordring i og med det bliver vanskeligt at leve op til målsætningen om reelt samvær mellem eleverne udenfor skoletiden, fordi afstanden og stedet kommer til at betyde så meget, og fordi forældrene, som benytter sig af transportordningen, ofte vil være fraværende, når der skal træffes legeaftaler. Men det lyder også som om, at der skabes en dobbelt stedslig forskydning, hvor det ikke kun er uoverensstemmelsen med distriktstilhør, der forstyrrer, men tillige uoverensstemmelsen med et entydigt dansk nationalt tilhørsforhold, som når svaret på 'hvor man kommer fra' ikke godtages.

Bussen

Et centralt element i Københavnermodellens arkitektur er transportordningen. Transportordningen tilbydes alle forældre til minoritetselever og går ud på, at børnene samles op i en bus i deres lokalområde og bringes til skolen. Da Københavnermodellen startede op, var der tale om forskellige slags busser, som bragte børnene til skole. Det er erfaringerne fra de første år, integrationsvejlederne taler om, og vi skal naturligvis gøre opmærksom på, at det udelukkende er disse første år, der tales om, og ikke de senere års justeringer. Mange børn bevæger sig fra deres hjem til skoler, der ikke ligger lige rundt om hjørnet. Det kan være de børn, der bor i andre dele af landet, hvor skolevejen er længere, fordi befolkningstætheden er lav. I de områder vil der sandsynligvis være tale om, at en skolebus samler børn op fra et større distrikt og bringer dem til skole. Det kan være børn, hvis forældre vælger at de skal gå i en privatskole, der ligger udenfor børnenes nærmiljø. I de tilfælde er det forældrenes individuelle ansvar at bringe deres børn til skolen. Begge disse eksempler adskiller sig fra Københavnermodellen. Det første fordi skolebusserne i landdistrikter sandsynligvis vil forstås som den 'normale' måde at bringe sig til skole på. Det andet eksempel, privatskolerne, fordi transportløsningerne er individuelle. Det, der adskiller Københavnermodellen fra disse eksempler er, at transportordningen er en integreret del af 'fordelingspolitikken'. Det er således ikke forældrenes individuelle valg og ansvar at bringe børnene i skole. De tilbydes en transportordning, som forvaltningen, og lokalt integrationsvejlederne, bliver ansvarlige for. Det adskiller sig ikke bare fra de to eksempler men også fra de måder, som deres klassekammerater kommer i skole på. *Måden at komme i skole på* er blevet

til en del af det at *gå i skole*. Hvorimod skolegang for de øvrige skolebørn starter med ankomsten til skolen.

I interviewmaterialet tegner der sig et antal problematikker omkring bussen. Lad os kort beskrive indholdet heraf. Det problematiseres at forældrene til minoritetsleverne bliver usynlige på skolen, for lærere og med-elever, når eleverne bringes og hentes af en buschauffør. På den måde forringes forudsætningerne for at etablere et meningsfuldt skole-hjem samarbejde. Rashid formulerer det sådan, at "bussen holder forældrene ude af integrationsprocessen". I forlængelse heraf omtales bussen som en "forhindring" og en "barriere", og at den ikke "giver mening for integrationen". En anden indvending drejer sig om bussens størrelse og antallet af børn. Flere påpeger det uhensigtsmæssige i, at en stor stor bus bringer fem, eller tolv eller tyve børn i skole. Det skaber både afstand til forældrene, som allerede nævnt, men det skaber tillige ubehag i forhold til majoritetsforældre, hvoraf nogle opfatter ordningen som luksus, ser skævt til ordningen og desuden er kritiske overfor, hvorfor forældre ikke selv sørger for at bringe deres børn i skole. Det påpeges tillige, at busordningen kan give nogle forældre en oplevelse af ikke at behøve at tage ansvar, og at skolens ansvar til gengæld flyder ud over skoletiden, og at nogle forældre på den måde umyndiggøres. Blandt nogle af integrationsvejlederne peges der på et dilemma, nemlig at forældrene både giver udtryk for et ubehag ved transportordningen og samtidig, at mange forældre nok netop har takket ja til Københavnermodellen, fordi den også inkluderer en transportordning, som de har brug for, hvis barnets får en længere transportvej.

Ved følgeforskningens afslutning i foråret 2010 kører færre af de 3. klasses børn, der er omfattet af Københavnermodellen, i skole med private busser. De kører snarere med enten offentlig transport, cykler, bliver fulgt af deres forældre eller går i skole. I interview med børnene efterlades vi med det indtryk, at skolevejen ikke længere markeres som 'anderledes', men at de tilbagelægger ruten på måder, der ikke adskiller sig fra deres med-elever. Direkte adspurgt om bussen, og hvorvidt nogle af deres med-elever ankommer i bus til skolen om morgenen, svarer de 13 elever, der har deltaget i interview, desorienteret. De ved ikke, hvilken bus vi taler om, men de fleste går ud fra, at vi taler om offentlige transport, og de kan ikke genkende, at nogen af deres med-elever skulle ankomme til skolen om morgenen i private busser.

Opsummerende kan man sige, at det ubehag, som integrationsvejlederne taler om med hensyn til bussen, måske ikke handler om bussen i sig selv, men snarere om ubehag ved synlighed. Lad os her til sidst opholde os ved synlighed

og usynlighed. Eleverne fortæller ikke om bussen, men er snarere tøvende overfor, hvad vi mon taler om. Integrationsvejlederne taler, som nævnt ovenfor, om detaljerede erfaringer med bussen. Hvorvidt bussen er en forskelsmarkør, varierer altså med hvem vi spørger. Hvis vi har det in mente, og dernæst opholder os ved bussen som forskelsmarkør, så kan man spørge: Hvorfor er der ubehag forbundet med bussen i integrationsvejledernes fortællinger?

Fra minoritetsforskningen ved vi, hvordan identitet og gruppedannelse gøres med udsigt til det, der adskiller sig fra normen (Hvenegård-Lassen 2002, Staunæs 2004, Gilliam 2009, Kofoed 2004). Hvilken forskel, der kommer til at gøre en forskel, kan ikke afgøres i udgangspunktet, det afgøres konkret og i situationen. Som beskrevet i forrige kapitel, så ved vi også, at sociale kategorier som køn, etnicitet, nationalitet og race, ofte gør det ud for magtfulde forskels-sætninger. Måske gør integrationsvejlederne opmærksom på, at ubehaget handler om, hvordan bussen super-sizer – overgør – ikke bare bussen, men en etnisk-racial-national forskel. Måske vedrører ubehaget snarere, hvad der gøres synligt, og derfor også bliver forklaringskrævende? Og måske hænger ubehaget ved den opmærksomhed, som bussen tiltrækker sig, sammen med, at bussens synlighed kunne siges at vikariere for en anden synlighed, som ikke nævnes. Måske vikarierer bussen for race? For tænker man på andre busordninger, som fx skovbørnehave, så konnoterer disse snarere kvalitetsbevidsthed, standard og forældreengagement. Mens transportordningen for Københavnermodellen i højere grad ser ud til at konnotere mangel på engagement og forældreansvarlighed? Skovbørnehaver har ofte opsamlingssted i nærheden af de involverede skoler, og bussernes størrelse adskiller sig tilsyneladende ikke.

Vi har i dette kapitel tegnet de åbninger og lukninger op, som integrationsvejlederne har peget på. Og vi har vist, hvordan integrationsvejledning er komplekst. Man kan sige, at Københavnermodellen både overskrider og bekræfter forskelle. Den gør det muligt at skabe mangfoldighed på flere skoler end dem, der ligger i boligområder med mange minoritetsfamilier. Og det bliver muligt at bevæge sig på tværs af velkendte grænser mellem skoledistrikter. Samtidig skabes en forskel, som ser ud til at være vanskelig at se bort fra.

KAPITEL 5.

DE STÆRKE TÆNKEMÅDER

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

I dette kapitel vægter vi en undersøgelse af de rationaler, som træder frem i dokumentmateriale, i interview med integrationsvejledere og interview med eleverne. Her fremhæves altså noget andet end i det foregående kapitel, hvor der mere realistisk er beskrevet, hvad integrationsvejlederne udpeger som det vigtige, når de bliver spurgt om deres erfaringer med Københavnermodellen. De rationaler, vi her taler om, er ikke uskyldige. Det ikke-uskyldige handler om, at noget iagttages som et problem, mens *noget andet* sjældent bliver forstået som problematisk. Sådan er det med alle rationaler. I materialet trækker problemidentifikationen, løsningsforslagene, problemudredningerne, debatterne, overvejelserne og identitetsarbejdet på bestemte samlinger af tænkemåder, som ser ud til at være særlig udbredte, stærke eller anvendelige. Det er disse samlinger af tænkemåder, vi kalder for rationaler. Vi har derfor valgt at inkludere en sådan analyse for at kunne vise, hvilke rationaler, der viser sig magtfulde netop her.

Første del af kapitlet beskriver det landskab, som disse stærke tænkemåder virker indenfor. Det kalder vi Bekymringsland. Dernæst følger beskrivelserne af de nævnte rationaler. Men først skal det lige forklares, hvorfor dette kapitel er vigtigt. I beskrivelsen af Bekymringslandet viser vi, hvordan organiseringen af feltet også skaber rammer for, hvad der bliver muligt både at tænke og gøre. Hvordan der tænkes, handles, modelleres og justeres sker også i forhold til kampe om legitimitet. Det lyder måske lidt kryptisk, men pointen er, at de diskussioner, der måske kan se ud til kun at vedrøre politikere eller medier, både berører skolens hverdagsliv og sætter rammerne for, hvordan der kan tænkes. Når vi slår ned på disse rationaler, er det fordi de har betydning for, hvordan det bliver muligt at handle for såvel børnene i skolen, lærerne, integrationsvejledere, skoleledere, forvaltningen og politikere. Noget åbnes der, så at sige, for, og noget andet lukkes samtidig ude. Man kunne hævde, at der er kamp om, hvor rationalerne skal 'lukkes', og hvad der kan inkluderes i rationalet. Den kamp kan siges at handle om, hvordan skolerne skal organiseres og hvilke ud-

fordringer, denne organisering skal løse. Er det et spørgsmål om ghettodannelser? Er det en fordelingspolitisk udfordring? Er det en faglig udfordring? Er det et spørgsmål om negativ social arv? Er det et spørgsmål om sprog? Eller mon et spørgsmål om børns skoleliv? Dette er de samme spørgsmål, som vi ridsede op i indledningen, da vi talte om, hvordan der er kamp om hvilke spørgsmål, Københavnermodellen skal være svar på. Dette kapitel tilbyder en forståelse af, hvordan disse mange spørgsmål-svar tegner feltet op.

Bekymringsland

Først og fremmest er det slående, hvordan bekymringerne næsten står i kø. Den ængstelse, som Københavnermodellen forventes at berolige, er først og fremmest bekymringen om en 'skæv fordeling'. Det er tallene, der bekymrer. Den bekymring bevæger sig mod en beslægtet bekymring, der handler om, at antallet af børn med minoritetsbaggrund og dansk som andetsprog forringer muligheden for, at bestemte fagligheder kan opnås og bestemte læringsmål indfries. Denne bekymring genfindes i andre studier på feltet (se især Gitz-Johansen 2006 og Staunæs 2004). Den bekymring ses også i en lidt anden version, hvor bekymringen handler om, hvorvidt storbyen segregeres og indeholder ofte antagelser om, at hvis man har gået i en såkaldt blandet skole, så klarer man sig bedre senere i uddannelsessystemet og som antager, at blandede klasser kan bryde negativ social arv (Olsen 2009). Det er en stemme, der taler højt og, som også har haft vægt i afgørelsen af, hvilket problem Københavnermodellen skal minimere. Men det er ikke den eneste bekymring. En anden slags bekymring er den, der måske bor i betegnelsen 'tosproget'. Skæver man her til forskningen på feltet, så peger Gitz-Johansen på, at benævnelsen 'tosproget' i en dansk sammenhæng er kommet til at blive ækvivaleret med 'besvær, problemer, fravær af ressourcer' (Gitz-Johansen 2006). Gitz-Johansen peger endvidere på, at tosproget samtidig er en kategori, der differentieres i den forstand, at "graden af problematisering varierer" (Gitz-Johansen 2006). Vi slutter ikke direkte fra Gitz-Johansens forskning og så til Københavnermodellen, men trækker på påpegningen af, hvordan tosproget kommer til at konnotere deficit og mangel i opridsningen af hvilket Bekymringsland, der kan siges at blive tegnet op, og her er påpegningen af, hvordan 'tosproget' allerede er blevet til en særlig bekymrende kategori. Derudover er der specifikke tillægs-bekymringer, der er særlige for Københavnermodellen, fx bekymringen, om at majoritetsfamilier vælger at forlade de skoler, der er involveret i Københavnermodellen. Vil majoritets elever ikke ønske at være i klassen og på skolerne, når deres med-elever er hentet fra

nabo-distriktet synes ængstelsen at være optaget af. Samtidig er der bekymring om, hvorvidt forældre til minoritets elever vil synes at tilbuddet ikke er godt nok til deres børn. Her handler bekymringen om, hvorvidt forældrene vil kunne genkende Københavnermodellen som et tilstrækkeligt attraktivt tilbud.

Det er naturligvis sandsynligt, at disse bekymringer relaterer sig til hinanden, trækker på hinanden og muligvis trækker på den samme overordnede bekymring, der handler om, at 'der er for mange'. Disse bekymringsfortællinger udgør tilsammen det landskab, som rationalerne bevæger sig indenfor.

Rationale-figurer

Vi benytter os i det følgende af en ikke-realistisk formidlingsform, nemlig en Social Science Fiction (Barry 1997, Staunæs & Søndergaard 2006; Kofoed et al 2008; Kofoed & Søndergaard 2008), hvor vi hævder eksistensen af en række magtfulde rationaler, som er afgørende for, hvordan Københavnermodellen kan praktiseres. Vi kommer til at kræve lidt af vores læser, fordi dette adskiller sig fra en realistisk genfortælling af praksisser. I stedet eksperimenterer vi lidt med måden at formidle pointerne på ved at navngive disse rationaler for at kunne illustrere deres indhold og livagtige virkemåde. Vi foreslår at tænke disse rationaler i form af figurer. Figurerne må ikke forstås som konkrete mennesker, og er ikke en skjult henvisning til en bestemt skoleleder, en bestemt integrationsvejleder eller en bestemt politiker. Nej, læseren skal forestille sig, hvordan disse rationaler må have nogen til – i overført betydning – at tale deres sag. Så rationalerne søger at gøre sig virksomme og udbredte ved imaginært at hviske eller råbe ved forhandlingsbordet på Rådhuset. Eller ved – imaginært – at løbe integrationsvejlederne op og gøre deres synspunkt gældende. Eller ved – igen imaginært – at møve sig ind på skolelederens kontor og dér give deres besyv med. Eller ved at blande sig i skolegården. I det følgende skaber vi altså en fiktion, men en fiktion, som er baseret på analyse af datamaterialet. Læseren skal altså se for sig en række imaginære figurer, som råber højt, slår i bordet, hvisker, forfører, flirter, skælder ud eller overbeviser. Når vi 'lader som om', det næsten er mennesker, der kan gøre noget, så er det for at pege på *at* og *hvordan*, de virker. Deres virke understreges bedst, hvis vi kan vise deres handlingskraft. Så læseren skal endvidere se for sig, hvordan disse figurer både taler *til* og taler *igennem* de forskellige mennesker (politikere, embedsmænd, integrationsvejledere, lærere, elever etc). For indimellem kommer de konkrete mennesker også til at agere 'talerør' for figurerne.

Her nævner vi fem udvalgte konstruktioner af betydningsfulde rationalefigurer: *Entydigheds-ingeniøren*, *kategori-croupieren*, *ressource-røveren*, *styrke-træneren*, *danskheds-gartneren*. Disse betegnelser består af to led. Det første led – fx 'danskhed' – henviser til det *fænomen*, som figuren opererer ift. Det andet led – fx 'gartneren' – henviser til *måden*, der opereres. Det er således ikke tilfældigt, hvordan måden søges beskrevet gennem en udvalgt metier. Som det vil fremgå af de næste sider, så er kategorier særligt vigtige i disse forskellige figurers arbejde. Kategori betyder her sociale kategorier som køn, etnicitet, race, nationalitet, sprog og altså også tosprogethed.

Entydigheds-ingeniøren er, så at sige, hjernen bag fordringen om, at mennesker sjældent kan være mange forskellige 'slags' på én gang. Hvad mener vi med det? Jo. En af de stærke tænkemåder i Bekymringslandet ser ud til at være forestillingen om, at mennesker bør være enten dansk *eller* tyrkisk *eller* iransk *eller* engelsk. Man kan ikke være *både* dansk *og* tyrkisk. Dette rationale læner sig op ad en national logik, som tilsiger, at man ikke kan være dansk samtidig med man er iraner eller svensker. Der er naturligvis undtagelser, men entydighedsingeniøren taler ikke for undtagelserne, men for overensstemmelse med en sådan national logik, som baserer sig på logikken ét sprog, én kultur, én religion, én race per person (Malkki 1992, Gitz-Johansen 2006, Kofoed 2004). Entydighedsingeniøren kalder til overensstemmelse med en ide om enshed, overensstemmelse, entydighed og mono-krav (Kofoed 1994, 2004). Altså enten dansk eller svensk, ikke begge dele. Men egentlig tænker entydighedsingeniøren ikke kun på nationalitet, det kunne også være religion, sprog, køn. Det, entydighedsingeniøren taler for, er, at verden ordnes i entydigheder og at sikre så høj grad af overensstemmelse med entydighederne som muligt. Pointen er, at indholdet af en konkret fordring om entydighed kan variere; det kan være køn, sprog, race, etnicitet, nationalitet. Det er ideen om, at man er én slags af gangen, som entydighedsingeniøren er fortaler for. Og i netop dette Bekymringsland træder den nationale logik til som særlig relevant for entydighedsingeniøren at læne sig op ad. Entydighedsingeniøren tænker med andre ord i enten-eller, snarere end i både-og.

Entydighedsingeniøren ville nok ikke være så gennemslagskraftig, hvis ikke han havde fæller, der bevægede tingene i samme retning. *Kategori-croupieren* er en sådan fælle. Croupieren er den, der deler og fordeler de sociale kategorier, vi nævnte ovenfor. Kategori-croupieren arbejder som regel tæt sammen med entydighedsingeniøren og trækker på logikken om, at man må være en slags af gangen. Når kategori-croupieren arbejder, så gør hun det i forhold til en matrix,

hvor forskellige sociale kategorier ser ud til at indgå i, hvad man kunne kalde, kategori-fællesskaber. Læseren skal forestille sig en matrix, hvor to kategorifællesskaber optræder i hver sin kolonne med en slags usynlig snor ned igennem hvert kategorifællesskab, som binder kategorierne sammen. Denne aktør optæller kategorier og indsatser og sørger for, at kategorierne fordeles passende. Hvorvidt en fordeling er passende afhænger af, om det, så at sige, stemmer med kategorifællesskaberne. Fordelingen foregår ofte i et højt tempo og kræver stor koncentration. Vedkommende sikrer sig, at betydningerne både fikseres og løsnes. De kategorifællesskaber, som vi taler om, kan gengives sådan her: to-sproget-modelbarn-muslim-indvandrere-ressourcesvag-sort. Og i det andet kategorifællesskab: dansk-ressourcestærk-hvid. Læseren kan forestille sig tankestregerne mellem hver kategori som den usynlige snor, der binder dem sammen i samme fællesskab. Pointen er, at det indenfor hvert kategorifællesskab kan veksle, hvilken kategori croupieren fremhæver og at udpegningen af hvilken kategori, der fremhæves, ser ud til at glide op og ned ad de kategorifællesskaber. Der glides som regel indenfor hvert kategori-fællesskab, men ikke på tværs, selvom det dog er muligt, men det kræver, at andre figurer blander sig, og at kategori-croupieren ikke står alene eller kun sammen med entydigheds-ingeniøren.

Entydigheds-ingeniøren og kategori-croupieren arbejder også sammen med en anden figur, nemlig *danskheds-gartneren*. Danskheds-gartneren har en veludviklet tro på, at danskhed højner standarder i skolen. Danskheds-gartneren lægger spirer og frø, planter ud, gøder jorden, luger og finder ukrudt, beskærer træer og buske, slår græsset, vander og slæber afskårne grene ud. Læseren må have forskellige slags haver og parker for sit indre blik. Danskheds-gartneren kan skabe og vedligeholde mange slags haver: Stort anlagte parker med velholdte bede, gamle kastanjetræer og nøje anlagte stier. Eller vildtvoksende staudebede og højt græs. Eller en lille frimærke-have, hvor der er blevet plads til udvalgte bærbuske, yndlingsblomsterne som med sikker hånd er udvalgt, så der hele tiden er nye arter, som blomstrer. Danskheds-gartneren har selvsagt grønne fingre. Også denne figur agerer i forhold til sociale kategorier. En særlig kategori er fremhævet i betegnelsen, nemlig danskhed, som næsten får karakter af at være obligatorisk (Staunæs 2004). Danskheds-gartneren er villig til at få mange slags danskhed til at vokse og gro. Til tider vil en bestemt slags danskhed, som også oftest vil være den, som entydigheds-ingeniøren lægger op til, være den der nurses. Men eftersom gartneren interesserer sig for at noget gror

og ikke kun for bestemte sorter, så kan danskheds-gartneren få mange slags danskheder til at gro.

Derudover finder vi *ressource-røveren*, der optræder som den figur, der kan stjæle ressourcer, så nogle bestemte mennesker fremstår som 'svage'. Det er sådan en, der tager ressourcer og dræner for værdi og betydning. Ressourcerøveren arbejder også i de kategorifællesskaber, som vi beskrev under kategori-croupieren og har en tendens til oftest at befinde sig i det fællesskab, hvor ressourcetsvaghed i forvejen befinder sig. Ressource-røveren kan gå ind og stjæle 'værdi' eller betydning fra de forskellige sociale kategorier, som indgår i den ene side af matrixen. Den kan også finde på at røve ressourcer fra konkrete mennesker eller grupper, eller at flytte ressourcer fra det ene sted til det andet.

Ressourcerøveren indgår til tider samarbejde med en *styrke-træner*. Styrke-træneren er den figur, som har tillid til, at noget kan ændres. Styrke-træneren er måske den mest optimistiske af de figurer, der er virksomme i dette Bekymringsland. Styrke-træneren opildner til forandring og bærer håbet om, at noget kan blive anderledes. Læseren kan for sit indre blik have den træner, der entusiastisk hepper på den, der er i gang med at øge muskelmassen og slanke figuren. Læseren kan dertil føje, at styrke-træneren interesserer sig for mange forskellige sociale kategorier. Det er den figur, der insisterer på videreuddannelse af lærere på de skoler, der er del af Københavnermodellen, og det er den figur, der tænker i tilførsel af økonomiske ressourcer og ansættelse af integrationsvejledere. Styrke-trænerens indflydelse kan bevæge sig i forskellige retninger afhængig, af hvem denne figur arbejder sammen med. Hvis styrke-træneren arbejder tæt sammen med både danskheds-gartneren og entydigheds-ingeniøren, så kan det være at de kategorier, der styrkes og tilføres ressourcer, alene befinder sig i det ene kategorifællesskab, men styrke-træneren kan også arbejde sammen med andre og selv snige sig over og udfordre ressource-røveren.

Hvordan handler disse figurer?

Læseren skal altså se for sig, hvordan fx redegørelsen til Børne- og Ungdomsudvalget, som er det oprindelige dokument, der lægger op til Københavnermodellen, er befolket med stemmer, som hvisker, råber, herser, trygler både skribenter og læsere om at lytte til sig. Her er styrke-træneren tilsyneladende blevet hørt. Der lægges ikke skjul på, at hvis fordeling af elever skal lykkes på andre måder end hidtil, så "må det medføre at mange mennesker må handle anderledes end nu: skolebestyrelser, forældre, skoleledere, lærere osv" (p. 3). Styrke-træneren er tilsyneladende lykkes med at opfordre til forandring. Noget må

ske. Her træder flere stærke tænkemåder så til. For det ser ud som om, entydigheds-ingeniøren har hvasket nogen i ørene, at en bestemt entydighed må gælde, at en bestemt social kategori må stå forrest, når ønsket om at fordele elever i kommunen skal opfyldes.

Kategorien-croupieren har måske assisteret her og har sikret sig, at den sociale kategori, der står forrest, er 'tosprogethed'. Eleverne omtales som tosprogede, og det er disse elevers sprogkunderskaber og den rækkefølge, i hvilken de møder forskellige sprog (kommer urdu/arabisk/farsi før eller efter dansk), der bliver betydningsfuld i afgørelsen af hvilke instrumenter, der kan indgå i styringen. Og de sprog, der er tale om, vil være netop arabisk, somali, farsi og ikke engelsk/fransk/tysk/spansk. I den forstand får kategori-croupieren, i samarbejde med sine kollegaer, løftet den primære betydning over på kategorien 'tosproget'. Pointen er *ikke*, at tosprogethed ikke skulle have betydning. Pointen er, hvordan kategori-croupieren lykkes med at fremhæve tosprogethed som den betydende forskel. Og i tillæg hvordan den fremhævelse minimerer betydningen af andre sociale kategorier. Kategori-croupieren har vist enten forført eller råbt højt her, for hvorvidt et barn har dansk som modersmål, og hvorvidt det taler mere end et sprog, bliver tydeligvis afgørende i forståelsen af hvem, der skal flyttes og dermed også for, hvor styrke-træneren kan komme ind og hviske politikere og forvaltningsfolk i ørene, at der må tildeles ressourcer til de involverede skoler.

Men kategori-croupierens arbejde i forvaltningen har flere effekter, for det er ikke kun styrke-træneren, der får plads. Lad os prøve at vise hvordan den matrix, som kategorierne fordeler sig i, bliver betydningsfuld i kategori-croupierens arbejde. Vi viste ovenfor, hvordan man kan sige, at kategorierne så at sige indgår i fællesskaber. I det følgende vil vi vise, hvordan der glides mellem kategorier indenfor hvert fællesskab, og hvordan disse glidninger har betydning.

Kategori-croupieren og entydigheds-ingeniøren er således i samarbejde lykkes med at fremhæve tosproget som særlig relevant. I dokumenterne glides der tilsyneladende imellem især tosproget, etnisk og resourcesvag. Det er kategori-croupieren, der arbejder her. Det er som om, begrundelserne glider som våd sæbe mellem kategorierne. Ligesom tosproget oftest står forrest, så er der en kategori, som kategori-croupieren oftest undlader at dele ud. Det er race. Både etnicitet og race kommer sjældnere på croupierens bord. Kategori-croupieren arbejder på at forskyde kategorierne hurtigt nok til at få hæfter sig ved, hvordan tosprogethed også *kunne være* en racialiseret kategori. Ved hjælp af katego-

ri-croupieren bliver det muligt for de forskellige at lukke øjnene lidt for etnicitet og kniber dem helt i for race. Vi minder lige læseren om, at vi her beskriver figurer, som repræsenterer stærke tænkemåder på feltet. Det er altså ikke en skjult hentydning til hverken politikere eller skoleledere.

Man skal se for sig, hvordan disse figurer ikke blot agerer i de styringsdokumenter, som Københavnermodellen er baseret på, men også i det levede liv på skolerne. Så både når kommunens politikere skal debattere med hinanden og byens borgere, så tager danskheds-gartneren, ressource-røveren og de andre med og sætter sig blandt deltagerne. Og flere figurer er ofte i gang samtidig. Danskheds-gartneren fører tit an. Han hævder, at skolen er national og er en central kulturbærende institution. Entydigheds-ingeniøren blander sig her og udgør et godt par med gartneren. Ved politikernes bord deltager de to ofte sammen og taler for, at man må være enten det ene eller det andet. Enten tosproget eller etsproget. Enten ressourcevag eller stærk. Og her er det, at kategori-croupieren igen blander sig og minder om at ressourcevagthed indgår i kategori-fællesskab med tosproget etc. Disse figurer sidder ikke kun med ved politikernes bord, de går også ud i skolelandskabet sammen. Hvis de kan få lærere, ledere og børn til at hjælpe med at justere på det levede skoleliv i forhold til forestillingen om, at hvert menneske har ét sprog, én kultur, én nationalitet, ét køn etc, så gøres især entydighedsarbejdet godt.

Som det forhåbentlig fremgår, så optræder disse figurer mange steder. De har ikke kun travlt i forvaltningen eller blandt politikerne til udvalgmøder, de er også i gang på lærerværelser og i skolegården. Når Rashid, som er integrationsvejleder, fortæller om, at han "kan mærke, at de [minoritets elever] mærker, at de har sort hår, at de er anderledes", så er der flere figurer i gang samtidig. Dels sætter kategori-croupieren sig ved siden af Rashid og minder ham om at der ganske rigtigt er forskel på 'modelbørn' og danske børn. Og entydigheds-ingeniøren bekræfter, at dem med sort hår og sort hud er af en anden slags, så det er ikke så mærkeligt, hvis de mærker forskellen. Samtidig hvisker ressource-røveren ham måske i øret, at model-børnene jo er ressourcevage og minder ham om, at han netop har haft en far i røret, der ville høre, om han ikke kunne følge sønnen hjem efter skole, fordi der var problemer med bussen. Danskheds-gartneren sidder der også og indskyder, at det nok sjældent ville ske med 'danske' forældre, hvor forældrene nok skal hente dem til tiden og sørge for, at de laver lektier. Kategori-croupieren overvåger det meste af snakken og ser til, at 'modelbørn' ikke forveksles med 'danske børn'. De mange stemmer, der blander sig, får Rashid til at sanse spændingen og vigtigheden af, at han ikke kom-

mer til at blande noget sammen. Hvem har for lidt af hvad? For få ressourcer? Nok til at indgå i kategori-fællesskabet 'tosproget-ressourcesvag'? Hvem har for meget af noget andet? Hvad med den far, som ikke vil have, at hans søn køres i bus og omtales som 'modelbarn', fordi han selv har opsøgt skolen, fordi den var netop den skole, han ønskede for sin søn, fordi han ikke vil betragtes som to-sproget og resourcesvag og forsøger at kæmpe sig ud af det kategorifællesskab, som ellers ser ud til at 'gribe' ham? Hvordan skal Rashid kunne fortælle om ham og den slags erfaringer, uden at kategori-croupieren får rigtig travlt og hidkalder sin partner, entydigheds-ingeniøren, som kan sikre, at ét sprog-én kultur-én slags-credoet høres? Måske kan sådanne anderledes og overskridende fortællinger rummes, hvis styrke-træneren og danskheds-gartneren allierer sig og sætter kræfterne ind på, at flere slags danskhed måske kunne rummes, og danskhed kan komme i flere udgaver? For det gør den jo også i fortællingerne blandt integrationsvejledere og elever.

Hvem lytter integrationsvejleder, Amina, mon til, når hun vælger at tage den diskussion, som hun synes er svær, med de af sine kollegaer, der sætter spørgsmålstegn ved, om der skal være minoritets elever på deres skole? *Styrke-træneren* har med Amina nok fundet en, der er lydhør overfor, at ressourcer ikke kun kan røves, men optrænes. Styrke-træneren har tilsyneladende fundet en integrationsvejleder, der twister hans indlæg lidt og insisterer på, at styrketræning kan foregå også i det kategorifællesskab, der ellers opfattes som resourcesvagt-tosproget? Så styrke-træneren har gennemslagskraft her, men får nok også assistance fra danskheds-gartneren, som også er interesseret i at udvide skolen til at kunne rumme flere end dem med blå øjne og blondt hår.

Når vi skriver, at entydigheds-ingeniøren ser ud til også at have en stærk stemme i skolelivet, så skal man ikke forestille sig indskolingsforløb, hvor kun majoritets elever vælger hinanden, helt adskilt fra minoritets elever. Man skal snarere forestille sig klasseværelser og børnekroppe, der bevæger sig blandt hinanden. Nogle i løb, andre langsommere. Og man skal forestille sig, at entydigheds-ingeniøren har større held med – iblandt eleverne – at sikre entydighed på køn end på etnicitet. Så drenge ser ud til at foretrække drenge, når det gælder sociale relationer, og piger vælger piger. Og mens man forestiller sig det, skal man huske, at disse rationale-figurer lægger betingelser til rette for hvilke slags, børnene kan være. Men man skal også huske, at rationalerne *ikke* determinerer ned i handlinger, ord og betydninger (Kofoed 2008), men netop lægger de betingelser til rette, som politikere, forvaltning, skoleledere, lærere, integrationsvejledere og elever handler og bevæger sig indenfor.

Som det forhåbentlig er fremgået af dette kapitel, så agerer disse figurer ikke fuldstændig forudsigeligt. Tværtimod så er de fleste af figurerne på én gang stærke tænkemåder og samtidig ambivalente. Ambivalensen består i, at fx entydigheds-ingeniøren ikke kun vedligeholder arbejdet med at holde de to kategorifællesskaber adskilt og med at sikre overensstemmelse med credoet om entydighed. Hans tale forskyder også mulighederne for, at entydighed fortsat alene fungerer som fordring og samtidig åbnes der for, at især styrke-træneren kan twist og vride lidt på det vedligeholdelsesarbejde, som kategori-croupieren og entydigheds-ingeniøren er i færd med. Styrke-træneren medbringer vilje til politikker, der lirker ved vedtagne normer om dansk folkeskole, national kulturarv og ressourcetsvaghed.

Vi håber altså at have vist, hvordan feltet både er karakteriseret af vedligeholdelsesarbejde, når det gælder kobling af bestemte sociale kategorier med hinanden, og når det gælder fordringer om entydighed. Og samtidig hvordan det ikke er det eneste, der foregår, men at der også er stemmer, der taler for bevægelse og måske andre forståelser af, hvordan entydighedsfordringer måske også kan være skrøbelige og åbne for refleksion og forandring.

KAPITEL 6.

DE SOCIOMETRISKE UNDERSØGELSER

Af Peter Allerup, Jane Larsen & André Torre

Københavnmodellen er blevet fulgt i en 3½ årig periode fra projektet startede i efteråret 2006. Det sociometriske materiale er blevet indsamlet henover denne periode i tre nedslagspunkter: foråret 2007 (0. klasse), foråret 2008 (1. klasse) og efteråret 2009 (3. klasse). Sociometri er en simpel måde at undersøge social nærhed og distance ved at studere inter-individuelle præferencer. Eleverne bliver bedt om at udpege, hvem de 'plejer' at gøre noget bestemt med. Alle besvarer alle spørgsmål. Data fra sociometriske undersøgelser giver således simple optællinger på, hvem der vælger hvem, og hvem der bliver valgt af hvem (Bjergstedt 1963; Kindermann 1998; Kofoed 2004). Man kunne sige, at der er tale om selvrapporтерet erfarede relationer. Med denne undersøgelsesmetode bliver det muligt at undersøge større grupper af elever. Den type kundskab, der produceres med denne undersøgelsesmetode, er imidlertid forholdsvis simpel og giver ikke mulighed for at fange kompleksitet i elevernes indbyrdes valg. Vi har i følgeforskningen arbejdet med, hvad vi kunne kalde tillempet sociometri. Det handler om, at vi har tilpasset den oprindelige metode til denne undersøgelsesformål og etik. Oprindeligt var metoden tænkt til at fange præferencer og derfor også ønsker i form af spørgsmål som 'hvem kan du bedst lide i klassen?'. I denne undersøgelse spørger vi ikke til ønsker eller præferencer men udelukkende til, hvad eleverne *plejer* at gøre. Vi har stillet eleverne fem spørgsmål:

- Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?
- Hvem plejer at hjælpe dig med opgaver i timerne?
- Hvem plejer du at hjælpe med opgaver i timerne?
- Hvem plejer du at være sammen med i fritidsordningen?
- Hvem plejer du at være sammen med i fritiden?

Eleverne svarer på disse spørgsmål (som er udarbejdet med henblik på at kunne belyse Københavnmodellens problemstilling). I disse sociometriske undersøgelser får vi således oplysninger om, hvordan hvert barn vælger, og hvordan det samme barn vælges af andre. Disse oplysninger gør det tillige muligt at

afgøre gensidigheden i valgene. Vi opererer altså med *afgivne valg, modtagne valg* og *gensidige valg*.

Sociometri fanger således tre øjebliksbilleder af elevernes selvrapporterede opfattelser af, hvem de plejer at være sammen med på de nævnte fem aspekter. Tabellerne giver et overblik over tre fastfrosne strukturer i de udvalgte klasser og de billeder, der tegnes derigennem, får ikke nuancer og detaljer med. Disse overblik rejser ofte næsten flere spørgsmål end svar. De mange tabeller kan give indtryk af, at vi har et samlet overblik over, hvordan det er 'fat' på alle syv skoler. Det er ikke tilfældet, men vi har tre still-billeder af selvrapporteret skoleliv på fem udvalgte aspekter. Disse er suppleret med interview med integrationsvejledere og elever. Det er således vigtigt at holde sig for øje, at sociometri kan afdække simple relationer i fastfrosne momenter og ikke afdækker komplekse strukturer.

Metodeudvikling

Vi har tillempt den klassiske sociometri på endnu en måde, nemlig måden at besvare spørgsmålene på. Vi har gennemført undersøgelserne i indskoling og har altså skullet bede, først 0. klasser og siden 1. og 3. klasser om at svare på, hvem de plejer at gøre noget sammen med. Spørgsmålene er ikke komplicerede, og sædvanligvis vil man bede respondenterne om at skrive tre navne i prioriteret rækkefølge. Vi kan imidlertid ikke forvente, at 0. classes-elever kan stave til alle deres klassekammeraters navne. Derfor udviklede vi en ny spørgemåde og afprøvede denne i en pilot på to skoler, før vi gennemførte undersøgelserne. Vi indsatte klassens skolefoto i spørgearket og gennemførte alle selvrapporteringer i klasserne med detaljeret guidning og hjælp. Hver gang var vi minimum to voksne til stede, ofte tre eller fire. Spørgsmålene er således blevet besvaret ved, hver elev har krydset sig selv af på fotoet. De har dernæst skrevet et et-tal ved den elev, de mente, de plejer at lege mest med. Et to-tal ved den med-elev de mener at lege næstmest med. Og et tre-tal ved den elev de mener at lege tredjemest med. Denne opgaveformulering har kunnet besvares af alle elever. Nogle har haft brug for hjælp, hvilket har været muligt, da der, som nævnt, har været minimum to voksne til stede ved hver besvarelse. Alle besvarelser er blevet gennemført i klasseværelset, hvor ét skema er blevet besvaret ad gangen. Alle skemaer er blevet indsamlet successivt. Der har været tid til at hjælpe de børn, der har været i tvivl om spørgsmålene. Det har ikke været muligt at afgive mere end tre valg, men det har været muligt at undlade at svare, hvis man ikke synes, man plejer at lege med nogen, eller hvis man mener at lege med færre end

tre. Det har ikke været muligt at pege på elever fra andre klasser eller fra fritidsordningen. Begrundelserne herfor er, at klassen er den enhed, der studeres. Desuden ville datamaterialets omfang stige voldsomt, hvis vi skulle inddrage parallelklasser og klasser fra andre skoler.

Efter indsamling af skemaer fra alle klasser er data blevet kodet og tastet ind, således at data har kunnet bearbejdes elektronisk.

Begrundelserne for disse tillempninger af den klassiske sociometri er dels elevernes alder og behovet for at tilpasse besvarelsesmulighederne hertil, og dels etiske. Det er ikke undersøgelsens formål – som i den klassiske sociometri – at undersøge ønsker til, hvordan et skoleliv *kunne* være, og resultaterne skal ikke anvendes til direkte interventioner i de konkrete klasser, men derimod skabe indsigt i elevernes selvrappede forståelse af, hvem de plejer at lege med og være sammen med på udvalgte aktiviteter. Vi har ikke ønsket at udfordre børnenes selvforståelser på uhensigtsmæssige måder i form af opmuntring til at drømme om andre relationer, end dem de allerede er engageret i. Det kan naturligvis ikke udelukkes, at nogle af eleverne alligevel har besvaret spørgsmålene med et drømmende blik og med håbet om, at en bestemt anden i klassen ville blive den næste, de legede med, hvis de angav dette på spørgemarket. Det kan heller ikke udelukkes, at nogle ikke har ønsket at svare, at andre har tillempet deres svar til sidemandens, og at atter andre har svaret misvisende, hvis de har følt besvarelsen ubehagelig.

Når elever i indskolingen bliver bedt om at besvare sådanne spørgsmål, giver det indimellem anledning til debat eleverne imellem om, hvordan de har besvaret spørgsmålene. Før spørgsmålene er blevet besvaret, har vi understreget vigtigheden af, at børnene besvarer spørgsmålene individuelt og ikke tjekker svarene af med hinanden. Det er i stort omfang lykkedes at gennemføre undersøgelserne på disse måder. I hvilket omfang, det er lykkedes, har været afhængigt af, om vi var i klassen i en af de første lektioner eller lige før spisepausen. Det har været afhængigt af, hvilken lærer de har haft, om der har været ro i klassen, og om de har været fortrolige med individuelle opgaver. Det har desuden været afhængigt af, om der har været vikar eller en fast lærer. Og det har været afhængigt af, om klassen har været parat til at modtage instrukser fra udefrakommende voksne, eller om det har været nødvendigt at inddrage deres kendte lærere i instruktionen. Det var tydeligvis lettere for 3. klasses elever at gennemføre besvarelsene.

Når vi har forladt klassen, har der i nogle tilfælde, og i nogle grupper, været debat om, hvordan eleverne har besvaret spørgsmålene. Dette har kunnet på-

virke klassens sociale struktur og dynamik, og vi har bedt alle lærere i forbindelse med hvert besøg om at være særligt opmærksomme på, om besvarelsener ser ud til at have påvirket de sociale relationer i negativ retning i form af forstærkede eller nye eksklusioner. Lærerne er desuden over alle tre år blevet bedt om at rapportere tilbage til os, hvis de fik indtryk af, at undersøgelsen påvirkede klassens sociale dynamik, således at vi ville have mulighed for både konkret at tage hånd om eventuelle yderligere eksklusioner i konkrete klasser og at ændre på designet, hvis det viste sig at have utilsigtede konsekvenser. Vi har ikke fået tilbagemeldinger af den slags fra nogle af lærerne.

Dette kapitel præsenterer en kvantitativ analyse af besvarelsener for at kaste lys over omfanget af 'reelt samvær' i undersøgelsesperioden.

Terminologi

For at kunne besvare det grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt der er 'reelt samvær', skelner vi mellem *majoritets elever*, *minoritets elever fra grunddistriktet* og *KMI-elever*. Vi taler også om *minoritets elever*. Når vi gør det, taler vi om *både* minoritets elever fra grunddistriktet og KMI elever. Vi markerer i teksten, når det er tilfældet.

Majoritets elever (i tabellerne forkortet til majD), hører til skolens grunddistrikt. Det vil sige, de elever, der hører til skolens distrikt og oftest omtales som 'danske' eller 'etsprogede'. Minoritets elever fra grunddistriktet (i tabellerne forkortet til minD) hører også til skolens grunddistrikt, taler ofte et andet sprog, end dansk som modersmål, mange af dem er født i Danmark, og deres forældre kommer ofte fra de større migrationslande. I andre sammenhænge bliver disse elever ofte omtalt som tosprogede. KMI-elever (i tabellerne forkortet til KMI) er de elever, der er omfattet af Københavnermodellen og bor i det distrikt, hvorfra skolen rekrutterer KMI-elever (KMI står for **K**øbenhavner**M**odellen for **I**ntegration). De hører altså ikke til skolens grunddistrikt, men er blevet tilbudt plads på en Københavnermodelskole. Deres forældre har frivilligt takket ja til deres børns deltagelse. I andre sammenhænge bliver disse elever ofte omtalt som 'model-børn'.

Hvilke data er til rådighed for den kvantitative undersøgelse?

Syv skoler har været involveret i følgeforskningen. Det drejer sig om de skoler, der ved Københavnermodellens start i 2006 var del af projektet. Det vil sige, at alle skoler, der var involveret fra første færd, har deltaget i følgeforskningen.

Flere skoler er over årene blevet involveret i Københavnermodellen. Disse undersøges ikke i følgeforskningen.

Det drejer sig om alle indskolingsklasser, hvilket indebærer, at vi har fulgt første årgang af Københavnermodellen. Det betyder, at syv skoler har deltaget i årene 2007, 2008 og 2009 med elever, der fra starten gik i børnehaveklasse og ved projektets afslutning gik i 3. klasse. Det samlede antal elever, der deltog i projektet, var i 2007, 2008 og 2009 henholdsvis 491, 501 og 438. Nedenstående tabel 1 indeholder en oversigt over antal skoler, antal klasser og antal elever, der har deltaget. Tabellen indeholder også kønsfordeling samt elevtypefordeling.

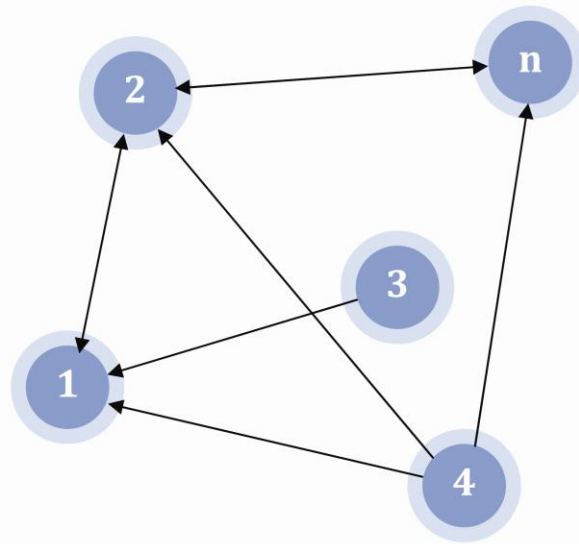
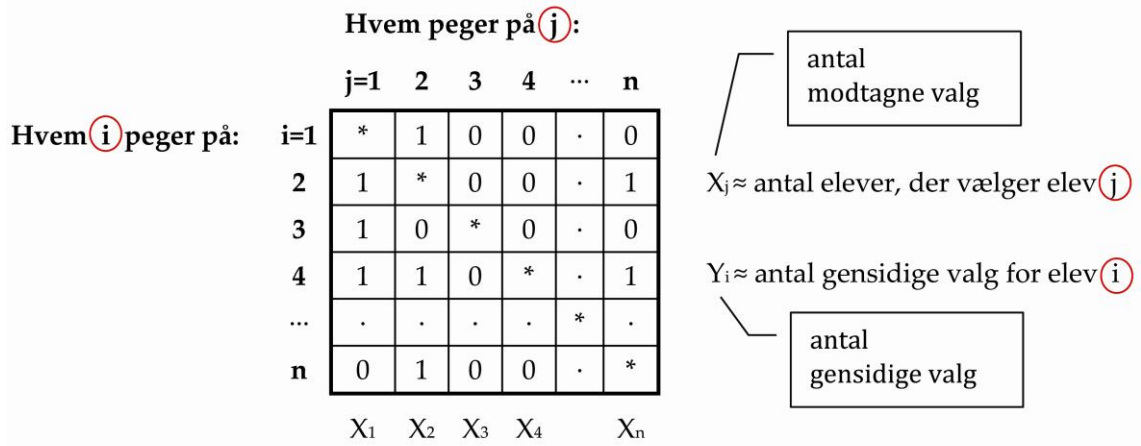
Antal (procent)	0. klasse (forår 2007)	1. klasse (forår 2008)	3. klasse (efterår 2009)
skoler	7	7	7
klasser	20	20	20
elever	491	501	438
piger	235 (48%)	238 (48%)	209 (48%)
majoritetselever (majD)	395 (81%)	400 (80%)	337 (77%)
minoritetselever fra grunddistrikt (minD)	34 (7%)	29 (6%)	30 (7%)
KMI-elever (KMI)	56 (12%)	71 (14%)	71 (16%)
uoplyst	6 (1%)	1 (1%)	0 (0%)

Tabel 1: Hovedoversigt over datamaterialet

Tabel 1 medtager de fleste af de baggrundsoplysninger, som eksisterer bag ved hver elev i materialet. I tillæg til oplysningerne i tabel 1 findes dog oplysninger om præcis, hvilke skoler eleverne går på. Denne type af information vil, af hensyn til anonymiseringen, ikke fremgå af rapportens analyser.

Nedenfor er opstillet nogle figurer med tænkte eksempler. Da datamaterialet er omfattende, gør vi ikke brug af disse opstillinger. De medtages, fordi disse visuelle fremstillinger på forholdsvis enkel vis kan illustrere, hvad det sociometriske materiale kan være med til at give svar på.

Når alle elever i en klasse har afgivet deres svar, kan data repræsenteres visuelt på følgende måde i et såkaldt sociogram, gengivet i figur 1:



Figur 1: Sociogram

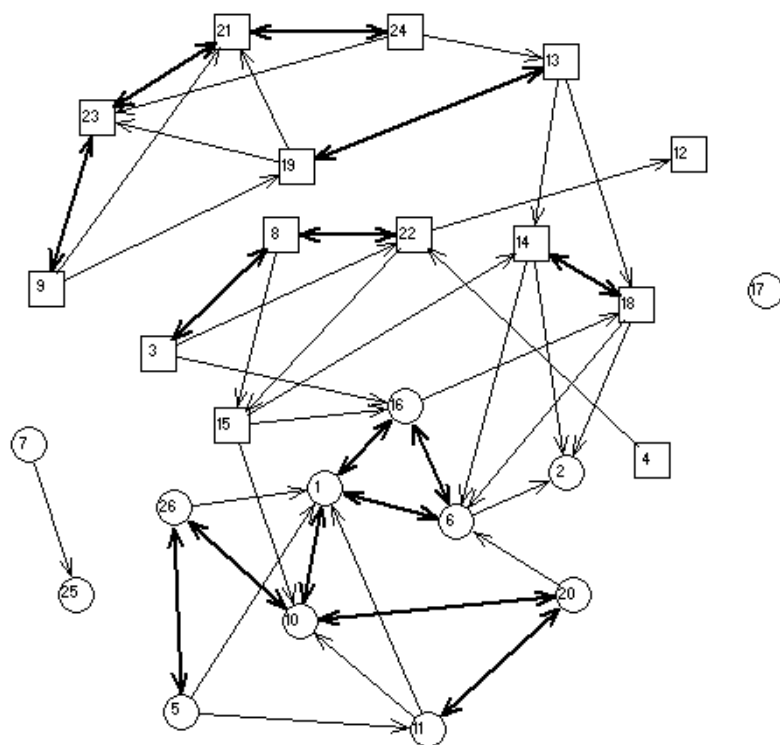
Figur 1 skitserer grundlaget for analyserne med nogle få elever 1, 2, 3, 4..., n i én klasse. I sociogrammet har elev nr. 1 peget på elev nr. 2, der også peger på elev nr. 1. Denne gensidighed kaldes *gensidige valg*. Ud over elever nr. 2, har elev nr. 3 og elev nr. 4 også valgt elev nr. 1. Disse valg kaldes for elev nr. 1's *modtagne valg*. Når elev nr. 3 vælger elev nr. 1, kaldes dette valg også for elev nr. 3's *afgivne valg*. Den grafiske gengivelse er altså bygget op af pile, der enten går én vej (= afgivne eller modtagne valg) eller begge veje (=gensidige valg).

Det er som sagt fastsat, at hver elev højst kan markere tre pile, udgående fra sig selv, dvs. at hver elev højst kan afgive tre valg. Som det vil fremgå, er der elever, der ikke har afgivet alle tre valg, mens andre elever har gjort dette. Fx har elev nr. 3 kun valgt elev nr. 1, mens elev nr. 4 har valgt elev nr. 1, 2 og n, dvs. elev nr. 4 har afgivet sine tre mulige valg.

En direkte måde at registrere valgene på er at notere hvilke elever, der peger på hvilke elever, fx i følgende opstilling

Elev Nummer	Køn	Elev	1. valg	2. valg	3. valg	Antal modtagne valg	Antal gensidige valg
1	pige	majD	10	16	6	6	3
2	pige	majD	.	.	.	3	.
3	dreng	majD	22	16	8	1	1
4	dreng	minD	22	.	.	0	0
5	pige	majD	11	1	26	1	1
6	pige	majD	2	1	16	5	2
7	pige	kmi	25	.	.	0	0
8	dreng	majD	22	3	15	2	2
9	dreng	majD	19	23	21	1	1
10	pige	majD	1	26	20	4	3
11	pige	majD	10	1	20	2	1
12	dreng	kmi	.	.	.	1	.
13	dreng	minD	19	14	18	2	1
14	dreng	majD	18	2	6	3	1
15	dreng	majD	14	20	16	2	0
16	pige	majD	26	1	6	4	2
17	pige	kmi	.	.	.	0	.
18	dreng	majD	2	14	6	2	1
19	dreng	majD	13	21	23	2	1
20	pige	majD	11	10	6	3	2
21	dreng	majD	23	24	.	4	2
22	dreng	majD	15	8	12	3	1
23	dreng	majD	21	9	.	4	2
24	dreng	majD	23	13	21	1	1
25	pige	majD	.	.	.	1	.
26	pige	kmi	5	10	1	3	2

I ovenstående figur 1 blev der opstillet et sociogram, som kun skitserer 4 elevers valg. En hel klasse indeholder mange flere elever og den grafiske gengivelse af en hel klasse i et sociogram, som det i figur 1, bliver derfor betydeligt mere kompliceret. Et eksempel på dette vises i figur 2:



Figur 2: Et eksempel på et sociogram med 26 elever. De 'fede' pile repræsenterer gensidige valg, de øvrige pile viser afgivne/modtagne valg. En cirkel repræsenterer en pige, en kasse repræsenterer en dreng.

Elevernes valg

Et mål for en elevs selvrappede valg forstås som *antallet af gensidige valg* og *antallet af modtagne valg*, uanset repræsentationsformen i tabeller eller ved grafiske fremstillinger. De grundlæggende registreringer for analyserne om 'reelt samvær' er derfor baseret på analyser af tallene for disse to valg, elev for elev, set i relation til de to valgte spørgsmål – 'hvem plejer du at lege med i frikvartret' og 'hvem plejer du at lege med i fritiden' - som analyserne er baseret på.

Ud fra registreringerne af gensidige og modtagne valg for hver elev, og for hver af de tre gange eleverne har besvaret spørgsmålene, dannes desuden nogle mål, der illustrerer udviklingen fra 0. klasse til 3. klasse. I første omgang defineres et mål for 'holdbarheden' af gensidige valg over de tre undersøgelsestidspunkter. Det undersøges og 'tælles', hvor ofte gensidige valg går igen. Disse registreringer suppleres med oplysninger om, hvorvidt én eller flere elever over flere tidsperioder har valgt én. Beregningerne samles gruppevist inden for en klasse. Som vi indledningsvist skrev i dette kapitel, har vi metodeudviklet i den forstand, at vi i den sociometriske undersøgelse ikke har spurgt til, hvem ele-

verne *kunne tænke sig* at være sammen med, men spurgt til hvem de selv mener, de *er mest* sammen med. Derfor har vi i nogle af analyserne også set på elevernes *afgivne valg*, fordi disse valg kan give et indblik i, hvem eleverne forstår sig selv som hørende sammen med.

Om repræsentativitet af de indsamlede observationer

De skoler, der ved Københavnermodellens start i 2006 indgik i projektet, deltager i følgeforskningen. Der er altså ikke tale om statistisk udvælgelse af en stikprøve af skoler. Det omfatter 7 skoler i alt. De konkrete 56 KMI-elever, som startede i 0. Klasse, kan ikke betragtes som en tilfældig stikprøve blandt antallet af etniske minoritets elever i Københavns kommune.

Arten af konklusioner på følgeforskningen

Det skolepolitiske grundlag for Københavnermodellen er, at Københavns Kommune er bekymret over en tendens til at majoritets elever vælger andre skoler end distriktsskolen. Det er, set fra et metodologisk synspunkt, vigtigt at notere, at der er tale om et projekt, hvori der *ikke* indgår en 'synlig' pædagogisk intervention over for eleverne. Opnåelsen af 'reelt samvær', som er ét af hovedformålene med projektet, kan derfor heller ikke anskues som resultatet af en sædvanlig pædagogisk intervention. I en sociometrisk sammenhæng belyses 'reelt samvær' via studier og analyser af de afgivne -, modtagne - og gensidige valg, som eleverne har leveret som svar på de fem stillede spørgsmål. En påvisning eller afvisning af bestemte strukturer, som ses i disse valg, kan derfor ikke relateres til navngivne faktorer i projektet, eller som en 'effekt' af en intervention. Det har fx betydning for den situation, der opstår, hvis KMI-eleverne adskiller sig (signifikant) fra en anden gruppe af elever, fx majoritets eleverne. I et sådant tilfælde kan den observerede forskel altså ikke sættes direkte i relation til faktorer inden for Københavnermodellens rammer. Københavnermodellens særlige art betyder, at der bag ved forståelsen af 'reelt samvær' ikke ligger simple hypoteser vedrørende strukturen af elevernes valg på de stillede spørgsmål. Valget af 'teststørrelser', det vil i praksis sige præcis de tabeller, der fremstilles til analyse, er derfor genereret af undersøgelsens analytiske spørgsmål og er ikke begrundet statistisk.

Det har ikke været muligt at operere med kontrolskoler i gængs forstand, sådan som mange pædagogiske forøg ellers medtager. Grunden er bl.a., at de skoler, som evt. kunne optræde som kontrolskoler, selv er underkastet store ændringer i løbet af den periode, som Københavnermodellen løber. Mulighe-

derne for at foretage konklusioner i relation til faste kontrolskoler er derfor ikke til stede. Følgelig er det *ikke* en svaghed i designet, at det ikke er muligt at sammenligne en udvikling på forsøgsskoler med tilsvarende udviklinger på eventuelle kontrolskoler.

De oprindelige fem spørgsmål, som valg og gensidige valg bygges op af, er reduceret til *to* spørgsmål, hvor det ene ("Hvem plejer du at lege med i fritiden?") til dels har hjemme-omegnen som reference. Når man betænker, at KMI-eleverne flyttes væk fra hjemme-miljøet, rent skolemæssigt, kunne man forvente, at dette spørgsmål ville blive 'tyndere' besvaret af KMI-eleverne sammenlignet med andre børn, for hvem hjemmet er lige om hjørnet.

De to spørgsmål, som analyserne baserer sig på, er, som nævnt, spørgsmålene om hvem eleverne selv rapporterer, at de plejer at lege med i frikvarteret og i fritiden. Det er de to hovedspørgsmål, som følgeforskningen har forpligtet sig på. De øvrige spørgsmål er indgået i de indledende analyserne, men indgår ikke i de endelige analyser. Det har flere begrundelser. Dels viste det sig, at eleverne gik i flere forskellige fritidsordninger. Det ville i praksis sige, at eleverne måske kun gik i fritidsordning med ti eller færre af deres med-elever. Eftersom klassen er den enhed, der i undersøgelsen spørges til, så var det ikke muligt at svare på dette spørgsmål ved at pege på elever fra andre klasser eller skoler. Vi stod således enten med et meget tyndt materiale, eller med et alt for omfattende materiale. Spørgsmålet er derfor ikke indgået i de endelige analyser. De to øvrige spørgsmål vedrører hvem, der plejer at hjælpe hinanden med opgaver i timen (formuleret som henholdsvis 'hvem hjælper du' og 'hvem hjælper dig'). I ganske mange klasser var det ikke tilladt at hjælpe andre end dem, man sad ved siden af i timerne. Elevernes placering i klassen var oftest afgjort af lærerne. Besvarelserne af disse spørgsmål tegnede således snarere et billede af lærernes beslutninger om elevernes placering end af elevernes indbyrdes relationer. Derfor er disse spørgsmål udeladt af de endelige analyser.

Hvad vi ser i det sociometriske materiale

I det følgende skitseres mønstre i det sociometriske materiale. Fokus er igennem alle analyser, på elevernes indbyrdes relationer, og særligt relationerne mellem minoritets elever og majoritets elever. I det følgende belyses således, hvordan mønstre i sociale relationer i og uden for skolen viser sig i modtagne og gensidige valg. De følgende beskrivelser af mønstre skaber et overblik over det, vi har kaldt for still-billeder. Analyserne af det sociometriske materiale må læses

sammen med de øvrige analyser, når hensigten er at blive klogere på såvel mønstre og beretninger.

Er der samvær mellem minoritets- og majoritets elever i skolen?

Der er samvær mellem minoritets- og majoritets elever i skolen. Således vælger 41% af KMI-eleverne og 37% af minD-eleverne udelukkende majoritets elever i 3. klasse. Mens 41% for KMI-elevens vedkommende og 37% af minD-eleverne både vælger majoritets elever og andre minoritets elever.

Hos majoritets elever vælger 1% af eleverne udelukkende minoritets elever i 3. klasse. 28% vælger majoritets- og minoritets elever. Den procentvise andel af majoritets elever, der vælger minoritets elever, er mindre end andelen af minoritets elever, der vælger majoritets elever. Det skal hertil bemærkes, at gruppen af majoritets elever er markant større end gruppen af minoritets elever, derfor vil fordelingen naturligvis være anderledes.

Ser man på, om der er samvær mellem minoritets- majoritets elever i form af gensidige valg i skolen, kan man i 3.klasse se, at 26% af KMI-eleverne har gensidige valg udelukkende med majoritets elever, mens det samme gælder for 41% af minD-eleverne. 21% af KMI-eleverne og 19% af minD-eleverne har gensidige valg med både majoritets- og minoritets elever. Hos majoritets eleverne har 5% af eleverne udelukkende gensidige valg med minoritets elever, og 14% har gensidige valg med både majoritets- og minoritets elever.

Fokuserer man på proportionaliteten i elevernes afgivne valg, ser det ud til, at majoritets eleverne ikke vælger proportionalt. Det vil sige, at deres valg ikke svarer til det, man ville få, hvis de havde valgt tilfældigt. Tværtimod ser det ud til, at majoritets elever primært vælger majoritets elever. For minoritets eleverne som samlet gruppe, ser det omvendt ud til, at de mere eller mindre vælger proportionalt, dvs. deres valg svarer til det, man ville få, hvis de ikke skelede til etnisk- raciale- nationale forskelle, når de svarede på, hvem de plejer at lege med i skolen (for oversigt over disse tal og nærmere beregning af dem, se bilag 1).

Er der samvær mellem minoritets- og majoritets elever i fritiden?

Mønstre i samvær mellem minoritets- og majoritets elever i skolen og i fritiden adskiller sig fra hinanden. Først og fremmest er det bemærkelsesværdigt, at en markant større andel af minoritets eleverne ikke vælger nogen, når de bliver spurgt om, hvem de leger med i deres fritid; 19% af minD-eleverne og 29% af KMI-eleverne svarer ikke på dette spørgsmål i 3.klasse, mens det samme kun gælder for 4% af majoritets eleverne. Når det kommer til modtagne valg, viser det sig, at der også er en meget stor gruppe af minoritets elever, der ikke bliver

valgt af nogen af deres klassekammerater. Dette gælder også for 37% af minD-eleverne og 45% af KMI-eleverne i 3.klasse, mens det kun gælder for 9% af majoritets elever. At en stor del af minoritets elever ikke vælger, eller bliver valgt, afspejler sig også i de gensidige valg. I 3. klasse har 48% af minD-eleverne og 64% af KMI-eleverne ikke nogen gensidige valg. Kun 15% af majoritets eleverne har ikke nogen gensidige valg i 3. klasse.

I gennem de gensidige valg tegner der sig et billede af, at majoritets elever i højere grad har gensidige valg med majoritets elever, også selvom der er taget højde for fordelingen af minoritets- og majoritets elever. Således er der 2% af majoritets elever, der udelukkende har gensidige valg med minoritets elever i 3.klasse, og 8% af dem har gensidige valg med både majoritets- og minoritets elever.

Når minD-eleverne indgår gensidige valg, har de det primært med majoritets elever. Således har 44% af dem udelukkende gensidige valg med majoritets elever, mens 4% udelukkende har gensidige valg med minoritets elever, og 4% har gensidige valg med både majoritets- og minoritets elever.

For KMI-eleverne ser det anderledes ud. Når de har gensidige valg, har de det enten udelukkende med majoritets elever, det har 20% af dem, eller udelukkende med minoritets elever, det har 18% af dem. Kun 3% har gensidige valg med både majoritets- og minoritets elever.

Kan der iagttages forskelle i måderne minoritets- og majoritets elever afgiver, modtager og har gensidige valg på?

Ud fra besvarelserne på de to ovenstående spørgsmål kan det ses, hvordan der er forskel i måden minoritets- og majoritets elever afgiver, modtager og har gensidige valg på. Forskellen markerer sig særligt ved, at flere minoritets elever hverken bliver valgt eller har gensidige valg, både i fritiden og i skolen. Selvom stort set alle elever besvarer spørgsmålet om, hvem de plejer at leger med i skolen, er der i 3. klasse 15% minD-elever og 23% KMI-elever, der ikke bliver valgt, mod 6% af majoritets eleverne. I de gensidige valg har 15% af minD-eleverne og 29% af KMI-eleverne ikke gensidige valg med nogen i 3.klasse. Det samme gælder for 9% af majoritets eleverne.

Når man læser disse opsummeringer af elevernes besvarelser, skal man være opmærksom på en begrænsning i undersøgelses- og fremstillingsmåden. Når vi skriver, at en elev ikke vælges eller ikke har gensidige valg, så kan man deraf ikke slutte, at denne elev er ensom og aldrig er sammen med nogen. Eleverne har maksimalt kunnet afgive tre valg, hvilket indebærer, at fravær af modtagne

valg kan være begrundet i, at mange leger med flere end tre. Den der ikke vælges tilbage og dermed opnår et gensidigt valg, kan således være én, der leger med andre, men muligvis ville optræde på fjerde, femte eller sjettepladsen, hvis det havde været muligt i undersøgelsen.

Blandt minoritetsleverne er der flere, der ikke bliver valgt eller har gensidige valg i fritiden. Mønstrene i besvarelsesmåder på spørgsmålene i og udenfor skolen er forskellige. Det handler om, at en større andel af minoritetsleverne undlader at besvare spørgsmålet om, hvem de plejer at lege med i deres fritid, hvilket ikke er tilfældet, når det gælder i skolen.

Kan der iagttages forskelle i måderne KMI-elever og minoritetslever fra distriktet afgiver, modtager og har gensidige valg på?

Meget overordnet kan det siges, at KMI-elever og minoritetslever fra distriktet vælger på samme måde. Dog er der enkelte steder forskel på de to grupper. Eksempelvis i afgivne valg i spørgsmålet 'hvem plejer du at lege med i frikvarteret?'. I 0.klasse vælger minD-eleverne stort set på samme måde, som majoritetsleverne gør. Men henover årene ændrer det sig, så minD-elevernes måde at vælge på i 3.klasse ligner den måde, KMI-eleverne vælger på.

Et andet eksempel er andelen af de elever, der ikke modtager valg eller ikke har gensidige valg i spørgsmålet 'hvem plejer du at lege med i frikvarteret?'. For begge grupper gælder, at en markant andel ikke bliver valgt eller ikke har gensidige valg, sammenlignet med majoritetslever. Men der ses også en forskel mellem de to grupper indbyrdes, idet andelen af KMI-elever, der ikke modtager eller har gensidige valg med nogen, er større end andelen af minD-elever, der ikke modtager valg eller har gensidige valg med nogen.

De minD-elever, der har gensidige valg med andre elever i spørgsmålet 'hvem plejer du at lege med i fritiden', ser ud til at have gensidige relationer udelukkende med majoritetslever, hvorimod de KMI-elever, der har gensidige valg med andre elever, ser ud til enten udelukkende at have det med majoritetslever *eller* til udelukkende at have det med minoritetslever.

Ændrer samværs mønstrene sig over tid?

Der er forskel på, hvorvidt mønstrene i afgivne, modtagne og gensidige valg ændrer sig over tid for de forskellige grupper af elever. Således ser det ud til, at de samværs mønstre, der etableres i 0. klasse for KMI-eleverne, forbliver de samme henover årene.

For majoritetseleverne ser der derimod ud til at ske ændringer i samværs-mønstrene fra 0. til 3. klasse. Henover årene vokser andelen af elever, der øger antallet af deres modtagne og gensidige valg.

Billedet af samværs mønstrene over tid for minD-eleverne er mere svingende, dog kan der være en tendens til, at antallet af modtagne og gensidige valg, vokser over årene.

Hvordan vælges der i forhold til køn?

Køn spiller en stor rolle i den måde valgene afgives, modtages og har gensidighed på. Således kan man i det sociometriske materiale se en stærk tendens til, at piger vælger, bliver valgt af og har gensidige valg med piger, og drenge vælger, bliver valgt af og har gensidige valg med drenge. Det viser sig altså, at køn ser ud til at være en vigtigere forskelsmarkør end etnicitet-race-nationalitet i elevernes valg af hinanden.

Analyse af tabeller

I dette afsnit præsenteres de detaljerede analyser af de tabeller, der ligger til grund for den foregående opsamling af mønstre. Først analyseres de tabeller, der ser på elevernes afgivne modtagne og gensidige valg med henblik på minoritet-majoritetrelationer. Derefter analyseres de tabeller, der ser på det, som bliver kaldt for bevægelser over tid.

Analyse af elevernes afgivne, modtagne og gensidige valg

Tabellerne læses således:

Vertikalt er anført de elever, som det overordnede spørgsmål ('hvem plejer du at lege med i frikvarteret' eller 'hvem plejer du at lege med i fritiden') og måden der vælges på (afgivne, modtagne eller gensidige valg) henvender sig til. Der har vi fundet det relevant at dele eleverne op i tre forskellige grupper/kategorier. Eleverne fordeles indenfor: majoritetselever (=majD), minoritetsdistriktselever (= minD) og KMI-elever.

Horisontalt er anført de muligheder, som valgene kan fordele sig på. Der var vi fundet det relevant at dele eleverne op i majoritets- og minoritetselever (dvs. både minoritetsdistriktselever og KMI-elever). Valgene kan således fordele sig sådan, at de enten *kun* vedrører majoritetselever (majD), *kun* vedrører minoritetselever (min), eller *både* vedrører majoritets- og minoritetselever (majD + min). Derudover kan valgene også siges at vedrøre 'ingen'. 'Ingen' dækker over tre forskellige måder, hvorpå ikke-valg kan udtrykkes. Enten 1) vælges der ikke

nogen iblandt den ene eller anden gruppe, 2) eller der er nogen, der undlader at vælge iblandt den ene eller anden gruppe, eller 3) der er ingen gensidige valg i den ene eller den anden gruppe. I tabellerne er både noteret antal og procent-satser. I analyserne beskæftiger vi os kun med procentsatserne.

I læsningen af tabellerne er det vigtigt at have for øje, at der ses på antal *ele-ver* og ikke på antallet af *valg*. Så når der i en tabel fx står, at 18 KMI-elever *kun* bliver valgt af majoritets elever, viser dette tal udelukkende, at der er 18 elever, der bliver valgt. Det siger altså ikke noget om, hvor mange *valg* de 18 elever modtager.

I skolen

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?

Afgivne valg

0. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	15	258	1	88	362
	4.14	71.27	0.28	24.31	
minD	1	21	1	7	30
	3.33	70.00	3.33	23.33	
KMI	2	18	4	24	48
	4.17	37.50	8.33	50.00	
I alt	18	297	6	119	440

MinD-elever og majD-elever vælger nogenlunde ens. Mens KMI-elever i højere grad vælger andre minoritets elever, end majD-elever og minD-elever gør.

1. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	3	269	6	79	357
	0.84	75.35	1.68	22.13	
minD	1	13	1	10	25
	4.00	52.00	4.00	40.00	
KMI	2	20	10	29	61
	3.28	32.79	16.39	47.54	
i alt	6	302	17	118	443

MajD-elever vælger nogenlunde på samme måde som i 0.klasse. Det samme er gældende for KMI-elever. MinD-elevens måde at vælge på har ændret sig på en sådan måde, at andelen af valg kun af majD-elever er faldet, mens valget af majD + min er steget.

3. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	2	222	3	86	313
	0.64	70.93	0.96	27.48	
minD	0	10	7	10	27
	0.00	37.04	25.93	37.04	
KMi	0	27	12	27	66
	0.00	40.91	18.18	40.91	
i alt	2	259	22	123	406

MajD-elever vælger nogenlunde på samme måde som i 0. og 1.klasse. Det samme gælder for KMI-elever.

MinD-elevens måde at vælge på har ændret sig i forhold til 1.klasse, sådan at deres valg af majD-elever er faldet og deres valg af minoritetselever er steget. Dermed er fordelingen af minD-elevens valg i 3. klasse nogenlunde den samme som KMI-elevens måde at vælge på.

Samlet konklusion for elevernes afgivne valg i 'Hvem plejer du at lege med i frikvartret': Måden, eleverne afgiver deres valg på, ændres ikke for majoritetselevens og KMI-elevens vedkommende hen over årene.

MinD-elevens måde at afgive valg på ændrer sig til gengæld henover årene på en sådan måde, at de i 0.klasse afgiver deres valg på samme måde som majoritetseleverne, mens de i 3.klasse vælger på samme måde som KMI-eleverne.

Gennem afgivne valg kan iagttages et mønster i, at eleverne vælger på tværs af minoritet-majoritet. Dog ser der ud til at være en tendens til, at der vælges kammerater med hvem der deles etnicitet-race-nationalitet.

Hvem plejer du at lege med i skolen?

Modtagne valg

0. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	25	223	12	102	362
	6.91	61.60	3.31	28.18	
minD	9	12	2	7	30
	30.00	40.00	6.67	23.33	
KMi	7	18	7	16	48
	14.58	37.50	14.58	33.33	
i alt	41	253	21	125	440

En markant større andel af minoritetselever vælges ikke af nogen set i forhold til gruppen af majD-elever.

Af minoritetselever er der næsten dobbelt så stor en andel af minD-elever, der ikke bliver valgt i forhold til KMI-eleverne.

KMI-elever bliver i højere grad valgt af minoritetselever set i forhold til de to øvrige grupper.

1. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	21	225	14	97	357
	5.88	63.03	3.92	27.17	
minD	7	10	2	6	25
	28.00	40.00	8.00	24.00	
KMi	12	14	15	20	61
	19.67	22.95	24.59	32.79	
i alt	40	249	31	123	443

Fordelingen for majD-elever og minD-elever har ikke ændret sig fra 0.kl. til 1.kl.

For KMI- elever er der sket en stigning i andelen af elever, der ikke bliver valgt, ligesom der er sket en stigning i andelen af KMI-elever, der kun bliver valgt af minoritetselever. Andelen af KMI-elever, der kun bliver valgt af majD-elever, er faldet.

3. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	18	187	13	95	313
	5.75	59.74	4.15	30.35	
minD	4	8	5	10	27
	14.81	29.63	18.52	37.04	
KMi	15	16	14	21	66
	22.73	24.24	21.21	31.82	
i alt	37	211	32	126	406

Fordelingen af modtagne valg for grupperne majD-elever og KMI-elever er de samme i 1.klasse og i 3.klasse.

For gruppen minD-elever er der sket et fald fra 1.klasse til 3.klasse i andelen af elever, der ikke bliver valgt af nogen. Ligesom der også er sket et fald af minD-elever, der kun bliver valgt af majD-elever. Samtidig er der både sket en stigning i andelen af minD-elever, der kun bliver valgt af minoritets elever og dem, der bliver valgt af majD + min. Der er sket en stigning af minD-elever, der kun bliver valgt af minoritets elever.

Samlet konklusion for modtagne valg i 'hvem plejer du at lege med i frikvarteret?':

Måden de modtagne valg fordeler sig for majoritets eleverne ændrer sig ikke hen over årene. For KMI-eleverne sker der en stigning i andelen af elever, der ikke bliver valgt af nogen. Samtidig sker der også et fald i andelen af KMI-elever, der kun bliver valgt af majoritets elever. For minD-eleverne falder andelen af de elever, der ikke bliver valgt af nogen, hen over årene. Der sker et fald i andelen af minD-elever, der kun bliver valgt af majoritets elever, samtidig med der sker en stigning både i andelen af elever, som kun bliver valgt af minoritets elever og dem, der bliver valgt af majD+min.

Gennem alle årene gælder det, at minoritets eleverne som samlet gruppe har en større andel af elever, der ikke bliver valgt af nogen. Ligeledes ses det, at andelen af de elever, der kun vælger majoritets elever er størst hos majoritets elever selv, mens andelen af de elever, der kun vælger minoritets elever, er størst hos minoritets elever selv.

Hvem plejer du at lege med i skolen?

Gensidige valg

0. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	69	246	16	31	362
	19.06	67.96	4.42	8.56	
minD	13	12	3	2	30
	43.33	40.00	10.00	6.67	
KMi	15	15	10	8	48
	31.25	31.25	20.83	16.67	
i alt	97	273	29	41	440

For den samlede gruppe af minoritetselever er andelen af elever, der ikke har nogen gensidige valg, større end for gruppen med majD-elever. Samtidig er der en forskel i gruppen af minoritetselever, idet andelen af minD-elever, der ikke har nogen gensidige valg, er større end for gruppen af KMI-elever.

KMI-elever har flere gensidige valg med minoritetselever i forhold til de to øvrige grupper.

1. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	44	258	17	38	357
	12.32	72.27	4.76	10.64	
minD	9	11	2	3	25
	36.00	44.00	8.00	12.00	
KMi	17	17	18	9	61
	27.87	27.87	29.51	14.75	
i alt	70	286	37	50	443

Andelen af de elever, der ikke har gensidige valg med nogen, er faldet for majD-elever og minD-elever.

For majD-eleverne er der en stigning af elever, der kun har gensidige valg med andre majD-elever, ligesom der også er en lille stigning af majD-elever, der har gensidige valg med majD+min.

For KMI-elever er der en stigning af elever, der udelukkende har gensidige valg med andre minoritetselever.

3. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	28	224	16	45	313
	8.95	71.57	5.11	14.38	
minD	4	11	7	5	27
	14.81	40.74	25.93	18.52	
KMi	19	17	16	14	66
	28.79	25.76	24.24	21.21	
i alt	51	252	39	64	406

De gensidige valg for majD-eleverne er nogenlunde de samme i 3.klasse som i 1.klasse.

For minD-eleverne er der fra 1.klasse til 3.klasse sket et markant fald af elever, der ikke har gensidige valg med nogen. I samme periode er der sket en markant stigning af minD-elever, der har gensidige valg udelukkende med minoritets elever, og en mindre stigning i gensidige valg med majD+min.

For KMI-eleverne er der et mindre fald for de elever, der enten har gensidige valg udelukkende med majD eller udelukkende med minoritets elever. Samtidig er andelen af KMI-elever, der har gensidige valg af majD-elever +min, steget.

Samlet konklusion for gensidige valg i 'hvem plejer du at lege med i frikvarteret?':

For majoritets eleverne falder andelen af de elever, der ikke har nogen gensidige valg henover årene. For minD-eleverne sker der ligeledes et fald i andelen af elever, der ikke har nogen gensidige valg henover årene. Samtidig sker der en stigning for de elever, der kun har gensidige valg med minoritets elever og for de elever, der har gensidige valg med både majD+min. Samlet set for KMI-eleverne sker der ikke store ændringer hen over årene.

I fritiden

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Afgivne valg

0. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	32	279	4	47	362
	8.84	77.07	1.10	12.98	
minD	8	16	2	4	30
	26.67	53.33	6.67	13.33	
KMi	17	20	4	7	48
	35.42	41.67	8.33	14.58	
i alt	57	315	10	58	440

Andelen af elever, der i 0.klasse ikke afgiver valg, er markant større hos minoritets elever set i forhold til majD-elever. I den samlede gruppe af minoritets elever, er der flere KMI-elever end minD-elever, der ikke afgiver valg.

Andelen af elever, der udelukkende vælger minoritets elever, er forholdsvis lille hos alle tre grupper.

1. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	26	276	3	52	357
	7.28	77.31	0.84	14.57	
minD	4	18	1	2	25
	16.00	72.00	4.00	8.00	
KMi	18	25	8	10	61
	29.51	40.98	13.11	16.39	
i alt	48	319	12	64	443

MajD-elever vælger på samme måde i 1.klasse som i 0. klasse.

For KMI-eleverne sker der et fald i andelen af elever, der ikke afgiver valg, samtidig med der sker en stigning i andelen af de elever, der kun vælger minoritets elever.

Blandt minD-elever er der færre elever, der ikke vælger nogen i 1.klasse end i 0.klasse, mens minD-elever udelukkende vælger majD-elever. De minD-elever, der vælger nogen, vælger primært majD-elever.

3. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	11	257	2	43	313
	3.51	82.11	0.64	13.74	
minD	5	16	3	3	27
	18.52	59.26	11.11	11.11	
KMI	19	29	10	8	66
	28.79	43.94	15.15	12.12	
i alt	35	302	15	54	406

KMI-elever vælger nogenlunde på samme måde i 3.klasse som i 1.klasse.

Fra 1. klasse til 3. klasse er der blandt majD-eleverne et lille fald blandt elever, der ikke vælger nogen, samtidig med der er en lille stigning af elever, der udelukkende vælger majD-elever.

Der er et fald blandt minD-elever, der kun vælger majD-elever. Samtidig er der en stigning af minD-elever, der udelukkende peger på minoritets elever og majD+min.

Samlet konklusion for afgivne valg i 'hvem plejer du at lege med i fritiden?':

For majoritets eleverne sker der et fald i andelen af elever, der ikke vælger nogen, samtidig med der sker en stigning i andelen af elever, der kun vælger majoritets elever henover årene.

For minD-eleverne sker der en ændring i deres måde at vælge på fra 0.klasse til 1.klasse, sådan at de i 0.klasse mere eller mindre vælger på samme måde som KMI-eleverne gør, mens de i 1.klasse snarere ligner majoritets eleverne i måden at afgive deres valg på. I 3.klasse er den måde at vælge på ændret, så den i stor udtrækning igen ligner den måde, KMI-eleverne vælger på.

For KMI-eleverne sker der henover årene et lille fald i andelen af elever, der ikke afgiver valg samtidig med, der sker en stigning i andelen af de elever, der kun vælger minoritets elever.

Generelt er det gældende, at der er en større andel af minoritets elever, der ikke afgiver valg, set i forhold til majoritets eleverne. Ligeledes er det gældende for alle grupper, at andelen af de elever, der kun vælger minoritets elever, er lille. Dette ændrer sig over årene, så i 3.klasse er denne andel stadig lille hos majoritets eleverne, mens den er steget hos minoritets eleverne.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Modtagne valg

0. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	48	248	12	54	362
	13.26	68.51	3.31	14.92	
minD	11	14	2	3	30
	36.67	46.67	6.67	10.00	
KMi	23	11	10	4	48
	47.92	22.92	20.83	8.33	
i alt	82	273	24	61	440

De minoritetselever, der ikke modtager valg fra nogen, er markant højere i forhold til majD-elever. Blandt minoritetselever, er der en større andel af KMi-elever, der ikke vælges.

KMi-elever vælges oftere af minoritetselever end majD-elever og minD-elever gør.

1. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	37	228	11	81	357
	10.36	63.87	3.08	22.69	
minD	8	13	1	3	25
	32.00	52.00	4.00	12.00	
KMi	31	13	11	6	61
	50.82	21.31	18.03	9.84	
i alt	76	254	23	90	443

Måden eleverne vælges på i 1.klasse er nogenlunde den samme som i 0.klasse for alle grupper. Dog kan der siges at være sket et lille fald i andelen af majD-elever, der kun vælger majD-elever, mens der sker en mindre stigning i andelen af majD-elever, der vælger majD+min.

3. klasse	Ingen	majD	min	majD+min	I alt
majD	28	208	7	70	313
	8.95	66.45	2.24	22.36	
minD	10	13	1	3	27
	37.04	48.15	3.70	11.11	
KMI	30	15	17	4	66
	45.45	22.73	25.76	6.06	
I alt	68	236	25	77	406

I 3. klasse vælges majD-elever og minD-elever nogenlunde på samme måde som i 0. klasse og 1. klasse.

Andelen af KMI-elever, der ikke vælges, falder en smule, samtidig med at andelen af KMI- elever, der kun modtager valg fra minoritets elever, stiger.

Samlet konklusion for modtagne valg i 'hvem plejer du at lege med i fritiden?': Henover årene sker der ikke de store ændringer i måden eleverne vælges på. Karakteristisk er det, at der er en markant større andel af minoritets elever, der ikke bliver valgt af nogen set i forhold til andelen af majoritets elever, der ikke bliver valgt. KMI-eleverne har en lidt større andel af elever, der ikke bliver valgt af nogen i forhold til minD-eleverne.

KMI-eleverne har en noget større andel af elever, der kun bliver valgt af minoritets elever, end de andre grupper har.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Gensidige valg

0. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	107	225	9	21	362
	29.56	62.15	2.49	5.80	
minD	17	11	1	1	30
	56.67	36.67	3.33	3.33	
KMi	29	9	9	1	48
	60.42	18.75	18.75	2.08	
i alt	153	245	19	23	440

Andelen af minoritets elever uden gensidige valg er markant højere i forhold til majD-elever.

MajD-elever har flere gensidige valg med andre majD-elever, end de har med minoritets elever. Når de har gensidige valg med minoritets elever, har de det oftere med minD-elever end med KMI-elever.

KMI-elever har flere gensidige valg udelukkende med minoritets elever, end minD-elever og majD-elever har.

1. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	71	242	10	34	357
	19.89	67.79	2.80	9.52	
minD	9	15	1	0	25
	36.00	60.00	4.00	0.00	
KMi	39	13	8	1	61
	63.93	21.31	13.11	1.64	
i alt	119	270	19	35	443

Fra 0.klasse til 1.klasse falder andelen af de majD-elever og minD-elever, der ikke har gensidige valg.

Andelen af minD-elever uden gensidige valg er større end for gruppen af majD-elever uden gensidige valg. Andelen af KMI-elever uden gensidige valg, er markant større end både for gruppen af majD-elever og minD-elever uden gensidige valg.

Andelen af minD-elever, der udelukkende har gensidige valg med majD-elever, er steget markant fra 0.klasse til 1.klasse.

3. klasse	ingen	majD	min	majD+min	i alt
majD	46	236	7	24	313
	14.70	75.40	2.24	7.67	
minD	13	12	1	1	27
	48.15	44.44	3.70	3.70	
KMi	39	13	12	2	66
	59.09	19.70	18.18	3.03	
i alt	98	261	20	27	406

Fra 1.klasse til 3.klasse falder andelen af majD-elever uden gensidige valg en smule. Samtidig øges andelen af majD-elever, der udelukkende har gensidige valg med andre majD-elever, ligeledes lidt.

Andelen af KMI-elever uden gensidige valg falder lidt. Samtidig stiger andelen af KMI-elever, der udelukkende har gensidige valg med minoritets elever lidt.

Andelen af minD-elever uden gensidige valg stiger fra 1.klasse til 3.klasse samtidig med, at andelen af minD-elever, der udelukkende har gensidige valg med majD-elever, falder.

Samlet konklusion for gensidige valg i 'hvem leger du med i fritiden': Hen over årene falder andelen af etniske majoritets elever, der ikke har gensidige valg med nogen. Derudover har de stort set kun gensidige valg med andre majoritets elever.

En meget stor andel af minoritets eleverne har ikke gensidige valg med nogen. De minD-elever, der har gensidige valg, har det primært med majoritets elever. Af de KMI-elever, der har gensidige valg, har cirka den ene halvdel af dem det med majoritets elever, mens den anden halvdel har det med minoritets elever. Gruppen af KMI-elever tegner sig altså for at være dem, som har den største andel af elever, der har gensidige valg med minoritets elever.

Analyser af bevægelser over tid

I det følgende præsenteres tabeller over elevernes valg på de to spørgsmål 'hvem plejer du at lege med i frikvarteret' og 'hvem plejer du at lege med i fritiden'. Tabellerne er konstrueret med henblik på at vise, hvorledes strukturen i valgene forandres eller evt. holdes i ro fra 0. til 1.klasse, fra 1. til 3. klasse og fra 0. til 3. klasse. Altså tre grundtabeller.

Man kan antage det synspunkt, at det er bevægelsen fra 0. til 3. klasse, som har den største interesse. Og i et vist omfang 'status' ved 3. klasse set isoleret, fordi det er her, man kan se, om slutresultatet tyder på 'reelt samvær'. Som det fremgår af tabellerne herunder, er der udviklingstræk, der tyder på, at bevægelsen fra 0. til 1. klasse ikke 'bare' fortsættes fra 1. til 3. klasse; hvis det var sådan, kunne man måske undvære opgørelserne i 1. klasse. Nogle steder er der tale om 'knæk' på den kurve, som tegnes fra 0. til 3. klasse, og det er derfor relevant at medtage *alle tre* overgange i præsentationerne. Det skal bemærkes, at antallet af elever (tallet nederst i højre hjørne af tabellerne), der i alt har afgivet svar, varierer noget over årene, derfor ville en analyse, der kun omfatter 0. klasse og 3. klasse være utilstrækkelig.

Tabellerne er alle bygget op på basis af svarene fra en *gruppe af elever*. I den første tabel herunder er der fx tale om 'en gruppe' på 3 elever (øverst til venstre i tabellen), som i 0. klasse har 'ingen' (nul) modtagne valg, og som heller ikke i 1. klasse har nogen valg. Første øverste vandrette linje i denne tabel omhandler 4 grupper af elever, i alt 22 elever, som alle havde 'ingen modtagne valg' i 0. klasse. Gruppen er derefter opdelt i undergrupper afhængig af deres modtagne valg i 1. klasse. Fx er der 5 elever, der modtog 'ingen valg' i 0. klasse og 2 modtagne valg i 1. klasse. Den sidste kategori " ≥ 3 " betyder *mindst 3* modtagne valg.

Det har interesse at se på detaljerne inden for rammerne af denne tabel. Diagonalen (3-15-26-129) repræsenterer en slags status quo, idet disse fire elevgrupper med 3, 15, 26 og 129 elever i, omfatter elever, som har samme antal modtagne valg i 0. og 1. klasse. Det skal imidlertid understreges, at denne markering af konstante antal modtagne valg, *ikke* nødvendigvis dækker over *de samme* elever. Når 26 elever har modtaget 2 valg i både 1. og 3. klasse, så behøver det altså ikke være de samme elever, der har peget på de 26 elever.

I det grønne felt over diagonalen registreres det antal elever, der har oplevet *en fremgang* i antallet af modtagne valg. Fx fik 16 elever 1 modtaget valg i 0. Klasse, men 2 modtagne valg i 1. klasse. I det lilla felt under diagonalen registreres omvendt elever, der har oplevet en tilbagegang i antallet af modtagne valg. Fx har 9 elever modtaget mindst 3 valg i 0. klasse, men ingen i 1. klasse. Antallet af elever, der oplever fremgang, fremkommer ved at lægge tallene sammen over diagonalen, mens det totale antal elever, der oplever tilbagegang, tilsvarende fremkommer ved at summere tallene under diagonalen. I den konkrete tabel bliver disse to tal: 102 elever over diagonalen og 94 elever under diagonalen. De to tal 102 og 94 er medtaget af illustrative grunde, men de har komplicerede statistiske egenskaber, og det er således ikke muligt ved hjælp af statistiske metoder at afgøre eventuel signifikant 'fremgang' versus 'tilbagegang' ved simple beregninger ud fra de to tal.

Den statistiske analyse af eventuelle ændringer i valgene fra ét klasstrin (lodret i tabellerne) til et andet (vandret i tabellerne) sker på et mere overordnet plan ved at sammenholde de to total-fordelinger over mulighederne 0, 1, 2 og ≥ 3 , som er registreret lodret ude til højre (6% 18% 23% 53%) – gældende for 0. klasse med vandret for neden (8% 15% 23% 54%) – gældende for 1. klasse. Den statistiske hypotese er, at de to fordelinger er ens (og at de forskelligheder, der observeres, dermed er udtryk for tilfældige udsving). Hypotesen undersøges ved at χ^2 test og p-værdien (signifikanssandsynligheden) noteres under tabellen. Med et konventionelt signifikansniveau på 5% registreres *en signifikant æn-*

dring' i fordelingen af modtagne valg fra 0. til 1. klasse, hvis denne p-værdi er mindre end 0,05. Hvis antallet af observationer er meget lille, er de statistiske analyser ikke gennemført på 4x4-tabellerne, men på reducerede (sammenlagte) 2x2-tabeller. Ved gennemførelsen af signifikanstestene er signifikansniveauerne Bonferroni justeret.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret

Modtagne valg

majD		1. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	3	9	5	5	22 (6%)
	1	13	15	16	24	68 (18%)
	2	4	11	26	43	84 (23%)
	≥3	9	19	38	129	195 (53%)
i alt		29 (8%)	54 (15%)	85 (23%)	201 (54%)	369

Eksempler fra tabellen:

- 3 elever havde 'ingen' modtagne valg i 0., og samme status i 1. klasse
- 16 elever havde 1 modtaget valg i 0., og 2 modtagne valg i 1. klasse, dvs. en øgning på +1
- 9 elever havde (mindst) 3 modtagne valg i 0. men mistede dem alle (status = 'ingen') i 1. klasse
- 102 over diagonalen = 102 ændringer i positiv retning, 94 under diagonalen = 94 ændringer i negativ retning.

$p=0.47$ – dvs. ens fordeling 0. til 1. klasse (6% 18% 23% 53% = 8% 15% 23% 54%) – der er *ikke* sket nogen ændringer med gruppen af majoritetselever (majD) fra 0. til 1. klasse hvad angår at have modtaget valg (0, 1, 2, 3 eller flere valg).

Bevægelse af modtagne valg fra 1. til 3. klasse.

majD		3. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
1. klasse	0	5	3	8	5	21 (6%)
	1	4	14	18	16	52 (16%)
	2	5	18	24	28	75 (23%)
	≥3	3	17	37	119	176 (54%)
i alt		17 (5%)	52 (16%)	87 (27%)	168 (52%)	324

$p=0.65$ ens fordeling – samme konklusion som ved overgangen fra 0. til 1. klasse: ingen forskel i fordelingen på, hvorvidt man har modtaget 0, 1, 2 eller 3 eller flere valg.

78 elever over diagonalen, 84 elever under.

majD		3. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	2	3	5	6	16 (5%)
	1	7	8	16	25	56 (18%)
	2	2	11	20	35	68 (22%)
	≥3	5	23	44	92	164 (54%)
i alt		16 (5%)	45 (15%)	85 (28%)	158 (52%)	304

$p=0.37$, dvs. ens fordeling fra 0. til 3. klasse. 90 over diagonal, 92 under diagonal

Samlet konklusion for maj- eleverne: ingen bevægelser i antalsfordelingen på 'ingen' (0), 1, 2 eller 3 eller flere valg fra år til år, hvad angår modtagne valg på spørgsmål om 'Hvem leger du med i frikvarteret', forholdet mellem antallet af modtagne valg holdes konstant over årene.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret

Modtagne valg

minD		1. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	4	1	1	1	7 (30%)
	1	2	1	0	1	4 (17%)
	2	1	0	2	3	6 (26%)
	≥3	0	1	1	4	6 (26%)
i alt		7 (30%)	3 (13%)	4 (17%)	9 (39%)	23

p=1.00 – ingen forskel, 7 over diagonal, 5 under.

minD		3. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
1. klasse	0	2	2	1	2	7 (30%)
	1	1	0	0	3	4 (17%)
	2	0	2	1	0	3 (13%)
	≥3	0	1	2	6	9 (39%)
i alt		3 (13%)	5 (22%)	4 (17%)	11 (48%)	23

p=0.10 ingen forskel, 8 over diagonal, 6 under.

minD		3. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	2	1	1	1	5 (28%)
	1	1	2	0	1	4 (22%)
	2	0	1	0	2	3 (17%)
	≥3	0	0	2	4	6 (33%)
i alt		3 (17%)	4 (22%)	3 (17%)	8 (44%)	18

p=0.31 ingen forskel, 6 over diagonal, 4 under.

Samlet konklusion for minoritetselever fra grunddistriktet: Ingen ændringer, betragtet som gruppe på forholdet mellem antallet af elever, der vælges – ingen, 1 modtaget valg, 2 modtagne valg eller 3 eller flere valg.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?

Modtagne valg

KMI		1. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	3	2	1	2	8 (17%)
	1	4	4	2	2	12 (26%)
	2	1	5	2	1	9 (20%)
	≥3	1	1	6	9	17 (37%)
i alt		9 (20%)	12 (26%)	11 (24%)	14 (30%)	46

p=0.87 ingen forskel, 10 over diagonal, 18 under.

KMI		3. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
1. klasse	0	5	2	3	2	12 (20%)
	1	4	5	4	3	16 (26%)
	2	3	5	3	6	17 (28%)
	≥3	2	1	2	11	16 (26%)
i alt		14 (23%)	13 (21%)	12 (20%)	22 (36%)	61

p=0.38, ingen forskel, 20 over diagonal, 17 under.

KMI		3. klasse				i alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	2	0	3	0	5 (12%)
	1	6	1	1	3	11 (27%)
	2	0	4	2	2	8 (20%)
	≥3	4	1	3	9	17 (41%)
i alt		12 (29%)	6 (15%)	9 (22%)	14 (34%)	41

p=0.42, ingen forskel, 9 over, 18 under.

Samlet konklusion for KMI elever:

Antallet af modtagne valg varierer ikke fra år til år.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?

Gensidige valg

majD		1. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	13	17	9	4	43 (15%)
	1	4	35	40	20	99 (34%)
	2	13	23	41	21	98 (33%)
	3	1	16	28	10	55 (19%)
i alt		31 (11%)	91 (31%)	118 (40%)	55 (19%)	295

$p=0.17$, ingen forskel, 111 over diagonalen, 85 under.

majD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
1. klasse	0	4	10	16	1	31 (11%)
	1	7	25	35	15	82 (30%)
	2	5	30	40	34	109 (40%)
	3	1	10	25	16	52 (19%)
i alt		17 (6%)	75 (27%)	116 (42%)	66 (24%)	274

$p=0.05$, tendens til forskel, 111 over diagonalen, 78 under – Dvs. antallet af elever, der får et større antal gensidige valg, stiger.

majD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	8	9	15	5	37 (14%)
	1	4	28	37	15	84 (33%)
	2	5	23	36	21	85 (33%)
	3	2	13	17	19	51 (20%)
i alt		19 (7%)	73 (28%)	105 (41%)	60 (23%)	257

$p=0.01$ der er forskel, 102 over diagonal, 64 under.

Samlet konklusion for majD-eleverne: forskellen går ud på, at der alt-i-alt fra 0. til 3. klasse sker en forskydning i retning af flere gensidige valg. Majoritetselever-

ne 'udbygger' antallet af gensidige valg fra år til år. Disse tabeller siger ikke noget om, hvorvidt det er de samme elever, der vælger hinanden fra år til år. Hvorvidt de elever, der gensidigt vælger hinanden fra år til år, er de samme, kan identificeres i andre tabeller.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?

Gensidige valg

minD		1. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	3	1	1	1	6 (32%)
	1	2	2	1	0	5 (23%)
	2	0	3	1	2	6 (32%)
	3	0	0	1	1	2 (11%)
i alt		5 (26%)	6 (32%)	4 (21%)	4 (21%)	19

$p=0.65$, ingen forskel, 6 over diagonal, 6 under.

minD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
1. klasse	0	2	2	0	2	6 (30%)
	1	0	4	1	1	6 (30%)
	2	0	2	1	0	3 (15%)
	3	0	1	1	3	5 (25%)
i alt		2 (10%)	9 (45%)	3 (15%)	6 (30%)	20

$p=0.05$ tendens til forskel, 6 over, 4 under – Forskellen tyder på forskydning i retning af flere gensidige valg over årene.

minD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	1	3	0	1	5 (31%)
	1	0	3	0	1	4 (25%)
	2	0	2	1	2	5 (31%)
	3	0	0	2	0	2 (13%)
i alt		1 (6%)	8 (50%)	3 (19%)	4 (25%)	16

$p=0.05$ tendens til forskel, 7 over diagonal, 4 under, forskel tyder på forskydning i retning af flere gensidige valg over årene.

Samlet konklusion for minD-eleverne: Der ser ud til at være en tendens til, at antallet af gensidige valg øges år for år for minoritetseleverne i grunddistriktet.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?

Gensidige valg

KMI		1. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	3	3	2	0	8 (24%)
	1	5	5	2	1	13 (38%)
	2	0	2	3	0	5 (15%)
	3	1	2	3	2	8 (24%)
i alt		9 (26%)	12 (35%)	10 (29%)	3 (9%)	34

$p=0.67$, ingen forskel, 8 over diagonalen, 13 under.

KMI		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
1. klasse	0	8	1	4	1	14 (27%)
	1	5	7	4	2	18 (35%)
	2	2	3	2	7	14 (27%)
	3	1	1	1	2	5 (10%)
i alt		16 (31%)	12 (24%)	11 (22%)	12 (24%)	51

$p=0.16$ ingen forskel, 19 over diagonalen, 12 under.

KMI		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	3	1	2	2	8 (24%)
	1	6	3	1	2	12 (35%)
	2	1	1	2	2	6 (18%)
	3	2	0	3	3	8 (24%)
i alt		12 (35%)	5 (15%)	8 (24%)	9 (26%)	34

$p=0.221$ ingen forskel, 10 over diagonalen, 13 under.

Samlet konklusion for KMI-eleverne: Det gælder, at mønstret for indgåelse af gensidige valg – rent antalsmæssigt - holder sig konstant over årene.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Modtagne valg

majD		1. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	17	11	10	10	48 (13%)
	1	10	30	29	24	93 (25%)
	2	7	13	29	43	92 (25%)
	≥3	12	17	31	76	136 (37%)
I alt		46 (12%)	71 (19%)	99 (27%)	153 (41%)	369

$p=0.13$, ingen forskel, 127 over diagonalen, 90 under.

majD		3. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
1. klasse	0	9	13	5	4	31 (10%)
	1	11	18	21	22	72 (22%)
	2	6	12	32	37	87 (27%)
	≥3	1	14	38	81	134 (41%)
I alt		27 (8%)	57 (18%)	96 (30%)	144 (44%)	324

$p=0.23$, ingen forskel, 102 over diagonalen, 82 under.

majD		3. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	9	11	7	10	37 (12%)
	1	5	14	31	30	80 (26%)
	2	6	13	23	31	73 (24%)
	≥3	4	12	30	68	114 (38%)
I alt		24 (8%)	50 (16%)	91 (30%)	139 (46%)	304

$p=0.00$ Forskel, der går ud på, at overgangen fra 0. til 3. klasse har medført flere modtagne valg – 120 over diagonalen, 60 under.

Samlet konklusion for majD-eleverne:

Der iagttages en ændring i retning af, at antallet af modtagne valg øges fra 0. til 3. klasse.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Modtagne valg

minD		1. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	4	2	1	1	8 (35%)
	1	2	2	1	1	6 (26%)
	2	2	1	2	2	7 (30%)
	≥3	0	0	0	2	2 (9%)
I alt		8 (35%)	5 (22%)	4 (17%)	6 (26%)	23

$p=0.24$, ingen forskel 8 over diagonalen, 5 under.

minD		3. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
1. klasse	0	4	3	1	0	8 (35%)
	1	2	3	0	0	5 (22%)
	2	0	1	2	1	4 (17%)
	≥3	0	2	1	3	6 (26%)
I alt		6 (26%)	9 (39%)	4 (17%)	4 (17%)	23

$p=0.58$, ingen forskel, 4 over diagonalen, 6 under.

minD		3. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	3	2	2	0	7 (39%)
	1	1	3	0	1	5 (28%)
	2	1	2	1	1	5 (28%)
	≥3	0	0	0	1	1 (6%)
I alt		5 (28%)	7 (39%)	3 (17%)	3 (17%)	18

$p=0.39$, ingen forskel, 6 over diagonalen, 4 under.

Samlet konklusion for minD-eleverne: Der sker ingen ændringer for denne gruppe elever fra år til år på antallet af modtagne valg.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Modtagne valg

KMI		1. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	12	9	2	0	23 (50%)
	1	3	5	4	0	12 (26%)
	2	2	4	0	1	7 (15%)
	≥3	1	1	1	1	4 (9%)
I alt		18 (39%)	19 (41%)	7 (15%)	2 (4%)	46

$p=0.23$, ingen forskel, 16 over diagonalen, 12 under.

KMI		3. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
1. klasse	0	17	13	1	1	32 (52%)
	1	7	9	2	1	19 (31%)
	2	2	1	4	1	8 (13%)
	≥3	0	1	1	0	2 (3%)
I alt		26 (43%)	24 (39%)	8 (13%)	3 (5%)	61

$p=0.65$, ingen forskel, 19 over diagonalen, 12 under.

KMI		3. klasse				I alt
		0	1	2	≥3	
0. klasse	0	13	7	1	1	22 (54%)
	1	3	3	3	1	10 (24%)
	2	2	3	0	0	5 (12%)
	≥3	1	2	1	0	4 (10%)
I alt		19 (46%)	15 (37%)	5 (12%)	2 (9%)	41

$p=0.44$, ingen forskel, 13 over diagonalen, 12 under.

Samlet konklusion for KMI-eleverne:

Der finder ikke ændringer sted over årene i antallet af modtagne valg.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Gensidige valg

majD		1. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	14	25	12	7	58 (21%)
	1	12	52	36	16	116 (43%)
	2	6	23	32	10	71 (26%)
	3	1	11	7	6	25 (9%)
i alt		33 (12%)	111 (41%)	87 (32%)	39 (14%)	270

$p=0.00$, forskel, 106 over diagonalen, 60 under. En markant stigning i antallet af gensidige valg fra 0. til 1. klasse.

majD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
1. klasse	0	7	14	5	2	28 (11%)
	1	12	37	38	21	108 (42%)
	2	3	27	42	14	86 (34%)
	3	3	6	14	11	34 (13%)
i alt		25 (10%)	84 (33%)	99 (39%)	48 (19%)	256

$p=0.05$ tendens til forskel i retning af en stigning i antallet af gensidige valg fra 1. til 3. klasse, 94 over diagonalen, 65 under.

majD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	9	15	13	8	45 (19%)
	1	11	36	41	18	106 (45%)
	2	2	19	24	17	62 (26%)
	3	2	4	9	8	23 (10%)
i alt		24 (10%)	74 (31%)	87 (37%)	51 (22%)	236

$p=0.00$ forskel, 112 over diagonalen, 47 under, markant stigning i antallet af gensidige valg fra 0. til 3. klasse.

Samlet konklusion for majD-elever:

Markant stigning af gensidige valg fra 0. til 3. klasse.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Gensidige valg

minD		1. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	1	2	3	0	6 (40%)
	1	0	2	2	0	4 (27%)
	2	1	0	2	1	4 (27%)
	3	0	0	0	1	1 (7%)
i alt		2 (13%)	4 (27%)	7 (47%)	2 (13%)	15

$p=0.26$, ingen forskel, 7 over diagonalen, 1 under.

minD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
1. klasse	0	1	3	0	0	4 (24%)
	1	2	2	0	0	4 (24%)
	2	1	2	2	1	6 (35%)
	3	0	3	0	0	3 (18%)
i alt		4 (24%)	10 (59%)	2 (12%)	1 (6%)	17

$p=0.01$, forskel, som går i retning af 'tab' af antal gensidige valg fra 1.klasse til 3.klasse. 4 over diagonalen, 8 under.

minD		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	2	2	1	0	5 (42%)
	1	0	2	2	0	4 (33%)
	2	1	1	0	0	2 (17%)
	3	0	1	0	0	1 (8%)
i alt		3 (25%)	6 (50%)	3 (25%)	0 (0%)	12

$p=0.32$, ingen forskel, 5 over diagonalen, 3 under.

Samlet konklusion for minD-elever: Ingen stigning i antallet af gensidige valg fra 0. - 3. klasse, men et lille fald fra 1.- 3. klasse, hvor især antallet af tre gensidige valg er gået ned.

Hvem plejer du at lege med i fritiden?

Gensidige valg

KMI		1. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	3	5	0	0	8 (%)
	1	2	5	0	0	7 (%)
	2	1	2	1	0	4 (%)
	3	1	0	0	0	1 (%)
i alt		7 (%)	12 (%)	1 (%)	0 (0%)	20

$p=0.19$, ingen forskel diagonalen, 5 over, 6 under.

KMI		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
1. klasse	0	7	4	0	1	12 (36%)
	1	8	6	4	0	18 (55%)
	2	0	1	2	0	3 (9%)
	3	0	0	0	0	0 (0%)
i alt		15 (45%)	11 (33%)	6 (18%)	1 (3%)	33

$p=0.16$ ingen forskel, 9 over diagonalen, 9 under.

KMI		3. klasse				i alt
		0	1	2	3	
0. klasse	0	5	1	1	0	7 (39%)
	1	3	0	3	1	7 (39%)
	2	2	0	1	0	3 (17%)
	3	1	0	0	0	1 (6%)
i alt		11 (61%)	1 (6%)	5 (28%)	1 (6%)	18

$p=0.16$ ingen forskel, 6 over diagonalen, 6 under.

Samlet konklusion for KMI-elever:

Ingen forskel i antallet af gensidige valg fra 0. til 3. klasse.

Analyse af hvordan der vælges i forhold til køn

Der er to eksterne oplysninger eller variable på eleverne, som automatisk påkalder sig interesse, når graden af 'reelt samvær' skal vurderes ud fra afgivne -, modtagne - eller gensidige valg: Køn og etnicitet-race-nationalitet. I begge tilfælde er der tale om variable, som har stærk indflydelse på strukturen af afgivne -, modtagne - og gensidige valg, fx gengivet i de forrige tabeller over *bevægelser over tid*, der viser en udvikling fra 0.- 3. klassetrin. Men også i fortolkninger af 'Status Quo' tabeller, hvor man alene ser på opgørelser fx fra 3. klassetrin, har disse to variable afgørende indflydelse. I analyser, hvor der observeres 'ændringer' over tid, eller hvor svar fra forskellige undergrupper sammenlignes, spiller det fx en rolle, om kønsfordelingen inden for klassen har været konstant; hvis det fx viser sig, at piger vælger piger, og der af en eller anden grund pludselig 'mangler' piger til at pege på i en givet sammenhæng (tid), vil dette i sig selv trække et skævt billede i strukturen af valg. Tilsvarende med valg vedrørende minoritets elever. Sådanne variable, der evt. ligger i baggrunden og er med til at trække (provokere) et skævt billede frem af kontraster mellem elevgrupper, kaldes for statistiske *confoundere*.

I det følgende undersøges, hvorvidt afgivne, modtagne og gensidige valg foregår uafhængigt af hvilket køn både dem, der *afgiver* valg og de, der *modtager* valg, har.

Hvem plejer du at lege med i frikvarteret?

Tabellen læses sådan her: *horisontalt* angiver modtagne valg, *vertikalt* angiver afgivne valg.

Er (hypotese) fordelingen over afgivne valg 'ingen', 'udelukkende drenge', 'udelukkende piger' og 'både drenge og piger' den samme, uanset om man er dreng eller pige?

- 10 drenge vælger *ikke nogen overhovedet* (Ingen)
- 178 drenge vælger *udelukkende drenge*
- 7 drenge vælger *udelukkende piger*
- 28 drenge vælger både drenge og piger

- 8 piger vælger ikke nogen overhovedet (Ingen)
- 6 piger vælger *udelukkende drenge*
- 177 piger vælger *udelukkende piger*
- 26 piger vælger *både drenge og piger*

0. klasse	ingen	drenge	piger	drenge og piger	i alt
Dreng	10	178	7	28	223
	4.48	79.82	3.14	12.56	
Pige	8	6	177	26	217
	3.69	2.76	81.57	11.98	
i alt	18	184	184	54	440

$p=0.00$. Tabellen viser, at drenge vælger drenge, piger vælger piger, men andelen af dem, der vælger 'både drenge og piger' er den samme.

1. klasse	ingen	drenge	piger	drenge og piger	i alt
Dreng	3	201	3	27	234
	1.28	85.90	1.28	11.54	
Pige	3	7	183	16	209
	1.44	3.35	87.56	7.66	
i alt	6	208	186	43	443

$p=0.00$. Tabellen viser, at drenge vælger drenge, piger vælger piger, men andelen af dem, der vælger 'både drenge og piger' er den samme.

3. klasse	ingen	drenge	piger	drenge og piger	i alt
Dreng	1	192	0	17	210
	0.48	91.43	0.00	8.10	
Pige	1	2	171	22	196
	0.51	1.02	87.24	11.22	
i alt	2	194	171	39	406

$p=0.00$. Tabellen viser, at drenge vælger drenge, piger vælger piger, men andelen af dem, der vælger 'både drenge og piger' er den samme.

Samlet konklusion: Der er en stærk tendens til at piger vælger piger og drenge vælger drenge.

Denne struktur kan vises at gælde alle typer.

KAPITEL 7.

ELEVPERSPEKTIVER

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Det foregående kapitel har optegnet, hvad vi har kaldt for selvrapporterede erfarede sociale relationer. Det havde karakter af øjebliksbilleder. I dette kapitel vender vi os nu mod en anden type af materiale, nemlig interview med nogle af eleverne i de syv klasser. Det vil sige, at dette kapitel indeholder fortællinger fra børnehøjde om 3. klasses skoleliv. Vi kræver i dette kapitel noget lidt andet af vores læsere end den sans for tal og tabeller, som var påkrævet i forrige kapitel. Her skal der lyttes til elevstemmer. Analyserne har karakter af læsninger på tværs af interviewene. Læseren får således ikke alle enkeltindivider præsenteret, men møder nogle af dem.

Vi har talt med 13 elever, som alle har gået i skole i en af de syv skoler, der har deltaget i den sociometriske undersøgelse. De 13 elever går i tre forskellige klasser. Vi har interviewet fire elever i én klasse, fire elever i en anden klasse, og fem elever i en tredje klasse. Vi har talt med såvel elever, der er omfattet af Københavnermodellen, som minoritets elever, der bor i skolens distrikt og derfor ikke er omfattet af Københavnermodellen, og med majoritets elever. Vi har ønsket at skabe forskellige indgange til forståelse af det, der i den første beskrivelse af Københavnermodellen, fra forvaltningens side, blev kaldt for 'reelt samvær' blandt eleverne i skolen. 'Reelt samvær' var en af de effekter, man ønskede sig, at Københavnermodellen skulle have. Set fra et barneperspektiv er det ikke modeller for integration, der tales mest om. Vi har spurgt til deres erfaringer med at være elev i klassen, deres oplevelser af, hvem der hører sammen med hvem, og hvordan de forstår de forskellige præferencer. Vi har med andre ord spurgt til identitet og levet liv i børnehøjde. Det har vi gjort, fordi vi antager, at dette kan kaste lys over spørgsmålet om reelt samvær – her altså transformeret til spørgsmål vedrørende praktiseret samvær.

Kigger man udover interviewmaterialet, er den første forskel, der springer i øjnene, at ingen af eleverne taler om Københavnermodellen. Af de 13, vi talte med, vidste ingen hvad Københavnermodellen var. Deraf kan ikke sluttes, at ingen elever kender til Københavnermodellen. Hvad vi kan konstatere er, at disse elever snarere var optaget af deres hverdagsliv end af eventuelle model-

ler. Eleverne er ikke blevet udvalgt til interview, fordi de skulle være særligt vidende om Københavnermodellen, men de går alle i klasser, som er omfattet af Københavnermodellen. Ligeledes er den bus, som integrationsvejlederne udpeger som særlig betydningsfuld, heller ikke genstand for hverken undren, opmærksomhed eller kritik. At integrationsvejlederne og eleverne ikke peger de samme opmærksomheder ud som betydningsfulde, betyder ikke, at den ene part har ret, og at den anden part bare ikke har indset det endnu. Det handler nok snarere om, at feltet iagttages fra forskellige perspektiver, og det understreger, hvor forskelligt det er at være barn, der går i skole og at være ansvarlig voksen for børns skoleliv. Det peger tillige på, hvordan Københavnermodellen er et anliggende for de forskellige voksne, som er ansvarlige. Ligesom det minder os om, at eleverne lever det liv, der lægges politiske, pædagogiske, organisatoriske, lærings- og identitetsmæssige rammer for. At disse elever ikke peger på bussen som betydningsfuld, kan desuden handle om, at vi taler med 3. klasse-elever, som ikke længere kører i bus, men selv kommer i skole. Og derfor har de hverken bussen eller Københavnermodellen i fokus. Havde vi interviewet 0. eller 1. Klasse, havde vi sandsynligvis fået fortalt andre historier, som fx de perspektiver Friberg får adgang til i en 1. klasse, hvor flere af eleverne fortsat kører i bus (Friberg 2009). Her vises det, hvordan bussen *har* betydning for elevernes sociale relationer.

Det hårde arbejde

At gå i skole er også identitetsarbejde, og det indtryk, der efterlades, når man lytter interviewene igennem, er, at *det er hårdt arbejde at gå i skole*. Her taler vi ikke om at lære at læse og skrive, men om at finde sin plads, afkode hvad det mon går ud på, og forstå situationer og relationer. Altså den sociale og identitetsmæssige del af skoleliv. Det er ikke nogen overraskelse, flere danske studier viser, hvordan det sociale liv i skolen former sig og langt fra er enkelt (Staunæs 2004; Gitz-Johansen 2006; Anderson 2000; Kofoed 1994; 2004; 2009; Gilliam 2009). Følgforskningen bekræfter således billedet af, at skoleliv ikke er nogen enkel foreteelse og at blive til en del af fællesskabet kræver indsigt, daglig vedligeholdelse, og at det skaber frustrationer, tilfredshed, glæde og kampe. Når skoleliv også handler om minoritets-majoritetsforhold, så peger de nævnte undersøgelser tilsammen på, at de muligheder, man som elev har for at blive til en elev, der ikke er 'for mærkelig', ikke adskiller sig 'for meget', ikke stikker 'for meget ud', også er forbundet med etnicitet, sprog, kultur og race. Fx peger Gilliam på, hvordan der blandt eleverne i hendes undersøgelse er en udbredt op-

fattelse af, "at skolen er delt op i en gruppe af danskere, og en gruppe som børnene kalder, indvandrere, udlændinge, perkere, arabere eller muslimer, og at disse to grupper står i en form for opposition i forhold til hinanden" (Gilliam 2009: 16). Disse forskelsmarkører er ikke upåagtede. Staunæs peger på, at skolens politik og praksisser i forhold til mangfoldighed har betydning for, hvordan man bliver til som elev. Nogle skoler opfatter sig selv som danske skoler, der skal sikre vedligeholdelsen af en dansk national idé, andre skoler opfatter snarere sig selv som multikulturelle og ønsker at tage afsæt i elevernes forskelligheder (Staunæs 2004). At det er et arbejde at gå i skole gælder alle elever, men der er variationer i, hvorvidt man oplever at stemme overens med, hvad der forventes af det at være elev. En af de store udfordringer ser ud til at være arbejdet med at blive 'passende' (Kofoed 2004). Det er ikke ligegyldigt, hvordan man er elev, og hvorvidt man kan genkendes som en rigtig af slagsen. Hvis man forholdsvis ukompliceret stemmer overens med normerne om hvilken slags elev, der er passende, så ser det ud til, at den sociale del af skolelivet tegner sig enklere. Hvis man derimod ikke uden videre 'passer ind', så ser det ud til at være anderledes kompliceret (Kofoed 2008). De komplikationer har børnene erfaringer med.

Meget enkelt kunne man sige, at nogle elever helt upåfaldende bliver til som passende. Det er dem, der selvfølgelig stemmer overens med skolens fordringer til, hvad en elev er. Det er ikke nødvendigvis en 'god elev', en 'duks' eller den 'populære'. Det er snarere de elever, der mestrer balancegangen mellem fx dygtighed og ballade. Og så er der de elever, der bliver forklaringskrævende. Man kan blive forklaringskrævende på mange måder. Generelt handler det om, hvorvidt man lykkes med at stemme overens med de lokale fordringer. Vi finder i elev-interviewene at den forskel, der handler om etnisk-racialiseret-national identitet, ser ud til at *gøre en forskel* for de måder man gør arbejdet med at blive passende. Det, der handler om, hvorvidt man er minoritets- eller majoritetselev. Derimod kan vi ikke se, hvorvidt de måder, eleverne arbejder på at skabe mening i skolelivet og de indbyrdes sociale relationer, specifikt hænger sammen med Københavnermodellen eller ej. Hvad, vi kan se, er, at Gustav, Oliver og Rebekka ubesværet går udenom etnisk-racialiseret-nationale identitetsmarkører. Vi antyder ikke, at de ikke på andre måder kan have besvær med at være elever i skolen. Det, vi peger på her, er, hvordan overensstemmelsen mellem 'skole' og majoritetssamfundet gør, at noget af deres identitetsarbejde i skolen oftere kan gøres ubesværet.

Der skal altså skabes mening i de sociale processer, som skolelivet drejer sig om. I indledningen skrev vi, at følgeforskningen trækker på en forståelse af skolen som et sted, hvortil forskelle ikke bare medbringes, men hvor forskelle og lighed også skabes. Når vi interesserer os for, hvordan skoleliv formes blandt børn, så trækker det også på en interesse for, hvordan betydning skabes med sig. Hvad mener vi med 'hvordan betydning skabes'? Vi mener, at det, mennesker oplever, tillægges betydning. Det oplevede skal ordnes, og der skal skabes mening, så vi kan orientere os. Ordensskabelse kunne fx være 'det ser ud som om piger mest leger med piger i den her klasse'. Der kan så handles forskelligt herpå. En strategi kan være; 'jeg må hellere lege med piger, for det gør de andre', eller en anden strategi kunne være; 'jeg synes, det er bedre at gå klædt i drengetøj, men jeg vil gerne lege med piger'. En tredje strategi kunne være; 'jeg orker ikke at lege med nogen i den her klasse, for jeg gør det anderledes, så jeg leder efter nogen at være sammen med i parallelklasserne'. Vi forudsætter her, at de imaginære stemmer der taler, er piger. En anden iagttagelse af orden kunne være, 'det ser ud som om, det er let at blive uvenner med nogen i den her klasse, og som om vi tit bliver skældt ud, jeg kan ikke finde ud af, hvornår det vi gør ikke er ok'. Der kan så igen handles forskelligt på sådan en erfaring. En strategi kunne være; 'jeg er ligeglad med, om jeg er en af dem, der bliver skældt ud, for jeg kan alligevel ikke regne ud, hvornår det sker'. En anden strategi kunne være 'jeg må hellere holde mig helt i ro og ikke gøre noget, der giver anledning til skæld-ud, for jeg kan ikke lide at få ballade'. En tredje strategi kunne være; 'jeg hører sammen med Zeynep, så uanset om hun får ballade eller ej, så stiller jeg op for hende. Det er vigtigere'. Et tredje eksempel på iagttagelse af orden kunne være; 'det ser ud til, at man mest leger med dem, der har samme hudfarve og hårfarve som en selv'. Der kan så igen handles forskelligt på en sådan erfaring. En imaginær strategi kunne være; 'jeg kan nu bedst lide Line, så jeg leger altså med hende'. Vi forudsætter her, at den imaginære stemme, der taler, er enten Maha eller Ibrahim. Der kan altså både krydses over køn og etnicitet-race-nationalitet. En anden strategi kunne være; 'jeg foretrækker at lege med Sarah og Marie, så det fortsætter jeg med'. Her forudsætter vi, at det er Line, som tænker højt. En tredje strategi kunne være; 'jeg har ingen bedste venner, så jeg leger med dem, der gerne vil være sammen med mig'.

Vi håber her kort at have illustreret, hvordan menings- og betydningskabelse forstås og at have antydnet forskellen mellem iagttagelsen af, hvordan det er 'fat med noget' og så de måder, man vælger at reagere og handle på. Det er et stykke arbejde at blive til elev. Det er man ikke ved ankomsten til skoleporten,

det bliver man af at gå i skole, og det er i dét liv, at forskelle og ligheder også skabes. Der skabes mening i det lokale sammensurium af, hvad lærerne siger og gør, hvad forældrene siger og gør, hvad ens med-elever ser ud til at mene, hvordan der sanktioneres fra skolelederens side, og hvordan bredere samfundsmæssige normer sniger sig ind i skolens korridorer. Det er blandt andet det, vi har beskrevet i det foregående kapitel om rationaler og figurer.

Minoritets- majoritets elever

Identitetsarbejdet i skolen gøres af alle børn, der går i skole. Men det ser ud til, at måden, arbejdet gøres på, er forskelligt afhængigt af, om man er minoritets- eller majoritets elev. Den forskel, der dukker op i interviewene, ser ud til at være en forskel mellem minoritets elever og majoritets elever. Det ser ikke ud til primært at være en forskel, der handler om, hvorvidt man som elev er omfattet af Københavnermodellen eller ej. Den større forskel i fortællingerne handler om på hvilke måder, man bliver forklaringskrævende eller ej. Og hvad betyder så det?

Rebekka ser ud til at have udviklet et detaljeret kendskab til klassens sociale liv og har stor indsigt i de sociale processer, der udspiller sig. Rebekka har tilsyneladende udviklet en strategi, hvor hun holder sig lidt på afstand af de sociale dynamikkens centrum. Herfra iagttager hun, hvad der sker, og hvem der gør hvad og gør det muligt for sig selv at vikle sig ud af de konfliktoptræpninger, de fleste af hendes med-elever tilsyneladende ellers bliver viklet ind i. Vi skal hæfte os ved beskrivelsen af, hvordan det bliver nødvendigt at skabe mening i noget, der mest ligner grædende piger, flyvende stole, vaskere i skolegården, trøsteteams der må rykke ud, og lærere, der bruger meget tid på konflikthåndtering. Rebekka gør, hvad hun kan for at skabe mening i de konflikter, der dagligt fyger igennem klassen og ser ud til at trække mange flere aktører ind end de tre, hun udpeger som de centrale. Rebekka arbejder på at finde sin version af, hvordan man kan balancere 'for lidt' og 'for meget', og hvordan hun kan forstås som passende. Det er krævende. I hendes fortælling er sociale kategorier som etnicitet, race og nationalitet fraværende, til gengæld dukker andre betydningsfulde markeringer op, som 'lærere, der skælder ud', 'forældre, der blander sig' og mest af alt ser køn ud til at være vigtigt i hendes beretning.

Howa er i sin klasse i færd med at skabe mening i det system, de har i klassen til at justere på sociale relationer og konflikter. Systemet går ud på, at elevernes navne er tegnet op på tavlen, og at deres navne flyttes fra 'det bløde græs' til 'tidslerne'. Det ser ud til, at det er vigtigt for Howa at få styr på, hvor-

dan det kan give mening. På tavlen angives, om eleven laver 'ballade' og larmer, eller ej. Har man sit navn på tidslerne, kan man sendes udenfor klassen eller ned til skolelederen. Howa gør, hvad hun kan for ikke at få sit navn på tavlen og blive udpeget som 'forkert'. Hakan går i samme klasse, og han fortæller om, hvordan han ikke helt forstår, hvornår hans navn flyttes over til 'tidslerne', og hvad det er, der gør, at han ofte ser sit navn dér. Hakan beretter mest af alt om følelsen af uretfærdighed og fortæller om, hvordan reglerne for, hvornår der slås ned på handlinger, som nogen, der giver anledning til at flytte et bestemt navn over til 'tidslerne', er uigennemskuelige for ham. Det ser ud til, at han bruger megen energi på at skabe mening i systemet og forsøger at forstå, hvornår og hvorfor hans (eller andres) navne flyttes, og hvordan man kan skabe mening i lærernes reaktioner. Han bruger altså tid og energi på at finde på meningsfulde 'svar' og reaktioner på det, han oplever som uretfærdigt.

Imran forsøger også at skabe mening både i det at gå i skole og i de sociale relationer indenfor klassen, som er hans nære hverdag. Imran, Kamran, Samir og Lui er alle i færd med at skabe mening i, hvordan de engang var hinandens bedste venner, og hvordan de nu ikke er det længere. Lui overvejer, om bruddet måske handler om, at "Kamran bliver dårlig i skolen, fordi han er sammen med os"? Kamran overvejer for sin del, hvordan han skal forstå samme brud og siger: "der var mange, der var bange for os [en gruppe af drenge på samme fodboldhold], jeg forstod det ikke helt, så læreren tog mig af fodboldholdet". "Hvad var de bange for?", "Hvorfor os?", spørger han. Lui har flere strategier, som han svinger imellem. I det ene frikvarter vælger han at hænge ud med Thomas og Daniel og lægger afstand til dem, som han hidtil har været sammen med. Dagen efter gør han det modsatte og putter mere gelé i håret, sikrer sig en ny, større halskæde, seje bukser og andre synlige tegn på, at han færdes hjemmefrem på det Nørrebro, hvor 'sådan nogle som ham' genkendes som 'bander'. Lui arbejder på sin måde på at balancere 'for lidt' og 'for meget'. Her er etnisk-racialiserede-nationale markører længere inde i identitetsarbejdet. Netop disse drenges spekulationer og handlinger i forhold til dette nylige brud trækker spor op til skolelederen, der overvejer, om 'model-børnene' kunne risikere at lave små bander i skolegården? Når Lui af nogle af sine med-elever opfattes som farlig, som næsten-bande-medlem og som en med hvem, man måske bør overveje at opsige sit venskab, så har det måske også at gøre med frygt for at sejhed kammer over i sort bandemedlemskab. Men det har måske også at gøre med, at bandemedlemskab indlemmer sig i det kategorifællesskab, vi viste tidligere, som indeholder 'tosproget-modelbarn-sort-indvandrers-ressourcesvag'. Og må-

ske er Lui ikke bandemedlem, fordi han alligevel ikke kan trækkes helt over i det kategorifællesskab. Lui er lys i huden og ikke sort i håret, som de selv ville sige. I den forstand handler dette snarere om forhandlinger af betydninger i skolefællesskabet (også blandt voksne) end om, hvorvidt Lui *er* del af banden eller ej. Kamran og Imran aner tvivlen om hvem, der bør frygtes, og hvordan der bør handles. Kamran er en af de elever, der er omfattet af Københavnermodellen. Imran er minoritetselev og bor i skolens distrikt. Det er som om, sted (væk fra skoledistriktet), race, nationalitet og køn blander sig og her kommer til at konnotere 'bandefare'? Det er som om, 'sted/modelbarn' løsrives fra den konkrete elev og involverer flere med samme hudfarve. Og det er som om, koblingen mellem netop disse sociale kategorier gør denne konnotation mulig. Havde hudfarven på alle involverede været lys og havde der i stedet været tale om piger, så havde deres gruppering måske tiltrukket sig andre konnotationer?

Betyder Københavnermodellen noget?

I interview spørger vi blandt andet om, hvem der mon kender dem bedst. Vi får forskellige svar. Rebekka peger på Mille og Nahal. Zeynep peger på Fatima, som går i parallelklassen. Gustav mener, at Pelle og Julie kender ham bedst, og måske også Hakan. Howa svarer noget andet. Hun siger sådan her: "Der er ikke nogen der kender mig bedst, for der er rigtig mange, der ikke ved, hvor jeg bor. Det er kun de tre der ved hvor jeg bor. De andre ved det ikke, fordi jeg ikke har fortalt dem det". 'De tre' som Howa henviser til, som dem, der ved, hvor hun bor, er de elever, der også bor i Dosseringen. Så det er dem, der ser hende i lokalområdet 'derhjemme'. Ellers undlader hun tilsyneladende at fortælle sine med-elever om, hvor hun bor. Vi spørger videre, hvorvidt de andre elever i klassen ved, at Zeynep og Hakan bor på Dosseringen. "Ja", svarer Howa, "for de siger hele tiden, hvor de bor. 'Jeg bor i Dosseringen, jeg bor i Dosseringen'".

Howa undlader at nævne overfor sine med-elever, hvor hun bor. Det er vanskeligt at blive klog på, hvilke strategier hun har til at undlade at nævne Dosseringen, men der er ingen tvivl om, at hun ikke ønsker at fortælle det, og denne undladelse samtidig kommer til at indebære oplevelsen af, at hendes med-elever ikke rigtigt kender hende. Den nødvendighed ser ud til at være skabt af Københavnermodellen. Howa er et af de børn, der er omfattet af modellen. For Howa ser det altså ud til at betyde noget at være 'modelbarn'. Gik Howa i skole i Dosseringen, ville spørgsmålet om at undlade at fortælle, hvor man bor, ikke rejse sig som relevant for hende. Hendes bosted ville dér være upåfaldende,

fordi hun ville dele det med sine med-elever. Howas vished om, at Dosseringen ikke skal nævnes, peger på stedets betydning mere generelt.

Kigger vi udover interviewmaterialet er det slående, hvordan de fleste elever har en differentieret stedlig forståelse af skoledistriktet. De kan fortælle om, hvem der bor hvor og henviser til konkrete gader og veje. De fortæller om, hvordan man kommer hjem til Amalie og Martin. Når de taler om de områder af byen, hvor de elever, der er omfattet af Københavnermodellen, bor, så henviser de derimod ofte til området eller distriktet, og sjældent til konkrete gader og veje. Det kunne pege på, at der opbygges en delt differentieret forståelse af skolens lokalområde, som deles af eleverne, mens de områder af byen som Howa, Kamran, Hakan og Nahal kommer fra, forbliver ukendte og udifferentierede.

I og udenfor skolen

I det sociometriske materiale har det, som nævnt, vist sig, at eleverne ser ud til i højere grad at overskride forskellen mellem minoritet og majoritet indenfor skolen end udenfor skolen. Der er tydeligvis mange af eleverne, der vælger hinanden som venner, som leger sammen i frikvartererne og som sidder ved siden af hinanden i timerne. Lad os lytte til nogle af fortællingerne om, hvordan eleverne krydser over forskellen mellem minoritet og majoritet.

Imran fortæller om, hvordan han er venner med Lui, Kamran, Rick, Thomas og Leander. I hans fortælling er de sammen i frikvartererne, spiller fodbold, laver musik og ballade. De hører til dem, der "har krudt i numsen", som han siger, så derfor får de ikke lov til at sidde sammen i timerne. Det er kun "dem, der er stille og rolige, der må sidde sammen", selvom han peger på, at han jo så bliver nødt til at råbe, når han skal tale med sine venner, fordi de sidder så langt væk: "Hvis vi fik lov til at sidde sammen, så ville vi jo ikke blive nødt til at larme så meget", fortæller han. Man efterlades med et indtryk af en gruppe drenge, der kender hinanden godt, og at de vælger hinanden i de aktiviteter, hvor de har indflydelse på, hvem de skal være sammen med. Denne del af Imrans beretning udpeger ikke etnisk-racialet-nationale forskelle som særligt betydningsfulde i historien om, hvem han plejer at være sammen med. Her overskridere drengene forskellen mellem minoritet og majoritet og vælger hinanden.

Gustav og Hakan er et andet vennepar. De går i en anden klasse end Imran. Vi taler med drengene, som begge fortæller om, hvordan de er del af en større kreds af minoritets- og majoritets elever, som leger med hinanden. Hakan er venner med Gustav, Nikolai, Pelle, Sunita og Howa. Af Hakans historie fremgår det altså, at han både leger med piger og drenge og med minoritets- og ma-

joritetselever. Gustav tegner et lignende billede op: han foretrækker måske lidt sine majoritets-med-elever, men hans historie indeholder også fortællinger om, hvordan Hakan er en af hans bedste venner.

Samtidig med at forskellen mellem minoritet og majoritet altså overskrides i skolen, så er der også en tendens til, at minoritetselever modtager færre valg (i sociometrien) og har færre gensidige relationer, end majoritetselever, også i skolen. Uden dog at kunne tegne fuldstændige mønstre op, så er der eksempler at finde på dette i interviewmaterialet, hvor det fremgår, at fx Gustav og Pelle hellere vælger hinanden, selvom Hakan også er deres ven. Og hvor Rebekka beskriver, at det er lettere med Mille end med Nahal, fordi Mille godt må få lov til at lege derhjemme. Men Rebekka og Nahal er også venner. De går i klasse sammen. Rebekka fortæller sådan her: "Jeg gider ikke være oppe at skændes med Nahal og Mille. [...] Jeg tror, jeg vælger at være dér, hvor Mille er. Mille har været min bedste veninde i længst tid. Mille er min bedste veninde. Mille har en bedste veninde der går i 3x. Men mig og Nahal er også hjerteveninder. Vi har en halskæde. Så det er lidt forskelligt, om man helst vil være hos Nahal eller Mille.... Jeg har to bedste veninder... Mille er på en måde min bedste ven, og Nahal er det på en anden måde. Jeg ved ikke helt hvorfor". Rebekka fortæller altså om at have to bedste veninder, og om hvordan hun jonglerer med det, og om hvordan hun, afhængigt af venindernes valg af andre, bevæger sig imellem de to. Deres trekant er indlejret i de øvrige sociale relationer i klassen. Vanati går i samme klasse, og da hun tegner klassens grupperinger op på et stykke papir, angiver hun, hvordan hun hører sammen med Emma og Isabella. Og hvordan den anden gruppe af piger i klassen består af Naja , Faiza, Rebekka, Mille og Ayoe. Umiddelbart bekræftes altså, at eleverne har relationer på tværs af minoritets- og majoritetsforskelle. Men det er mens, de er i skole.

Hvorfor så ikke udenfor skolen?

Det forholder sig imidlertid anderledes, når det handler om aktiviteter efter skoletid. Her ser det ud til at børnene sjældnere end i skolen krydser hen over forskellen. Det viser det sociometriske materiale, og det mønster kan genkendes i elev-interviewene. Af nogle af eleverne opleves det som en begrænsning, fordi de gerne ville lege med hinanden.

Det fortæller Rebekka om:

"Mig og Nahal har været venner siden 0. klasse. Nogen gange kommer vi selvfølgelig op at skændes. Men vi er hjerteveninder. ... men det er også svært, for Nahal må ikke være hjemme hos andre. Så er det selvfølgelig ret svært at

være Nahals bedste veninde, hvis vi ikke kan lege sammen. Men et par gange har min mor og lillebror været hjemme hos Nahal, og vi har aftalt, at de kan komme hjem til os. Det var rigtig godt, for det var rigtig svært, at jeg aldrig kunne lege med Nahal hjemme hos mig. Der hvor vi kan være sammen er i skolen og i 'frit'.

Rebekka understreger, at Nahal er hendes ven, men også hvordan hun oplever det som en begrænsning, at hun sjældnere kan lege med Nahal uden for skolen. Det kræver tilsyneladende forældreengagement, hvis der skal skabes passager, ad hvilke venskaberne kan leve udenfor skolelivet. Rebekka har fået engageret sin mor i bestræbelserne på at komme til at være sammen med Nahal udenfor skole. Besværlighederne ved at være sammen uden for skolen ser i dette tilfælde ikke ud til at have noget med geografisk afstand at gøre. Det er i al fald ikke det, Rebekka lægger vægt på i sin fortælling. Hun ville ønske, at de oftere kunne lege hjemme hos Nahal også.

Hakan og Gustav leger tilsyneladende også mest i skolen, og mindre udenfor skolen. Hakan fortæller: "Jeg er venner med Gustav og Pelle, og så har jeg Nikolai, og så har jeg Lauge, Adam og Yunus. Og så har jeg også nogle piger.. Julie, Sunita, Howa, Mai [pigerne mest i legetimer og ikke i frikvarterer]... og nogle andre over fra Dosseringen, der hvor jeg bor". Derhjemme leger jeg med med Rabila, Daniel og Christian [som ikke går i skolen] og min bror. Nogle gange spiller jeg fodbold med nogen fra de andre gårde, jeg ved ikke, hvad de hedder. Jeg leger hos Gustav, men han er ikke hos mig".

Gustav fortæller, at han og Hakan er venner, og at de ikke så tit leger udenfor skolen og da mest hos Gustav, fordi "han [Hakan] ingen spil har vi kan lege med, derfor spørger han mest, om vi ikke skal lege hos mig". Gustav og Hakan overnatter ikke hos hinanden, men Pelle sover tit hos Gustav.

Abdi og Oliver er venner. Oliver er lidt træt af, at ting ikke kan lade sig gøre efter skole. Forklaringen lyder, at Abdi ikke leger efter skole, fordi hans forældre ikke kan køre ham. Det fortæller han selv og hans med-elever samstemmende. Abdi er ganske vist ikke del af Københavnermodellen, men bor i skolens distrikt, bare længere væk fra skolen end de fleste. Det ser ud til at sted og mobilitet her blander sig på måder, der er med til at afgøre, hvem der kan lege med hvem udenfor skolen.

Hvordan skal vi forstå det, at eleverne ser ud til i højere grad at krydse over forskellen mellem minoritet-majoritet i skolen end udenfor skolen? Succeskriteriet var at skabe 'reelt samvær', og i elevernes egne beretninger ser de ud til at have erfaringer med, hvad forvaltningen ville kalde reelt samvær. De er sam-

men med hinanden i frikvartererne og omtaler udvalgte elever som hinandens venner. Men de færreste leger med hinanden efter skole. Det samme finder Friberg, som har undersøgt Københavnermodellen, og hvordan den erfares af 1. klasses elever på en af de skoler, der har været omfattet af ordningen (Friberg 2009). Hun finder at "børnenes [dem, der er omfattet af Københavnermodellen] muligheder for at krydse grænser mellem skolelivet og privatlivet er begrænset. [...] De børn i klassen, der ikke bruger meget tid sammen udenfor skolen, har derved ikke samme mulighed for at få markeret et særligt tilhørsforhold til nogen bestemte børn i klassefællesskaberne" (Friberg 2009: 73). Friberg understreger, hvordan de begrænsede erfaringer med at lege hos hinanden efter skoletid skaber marginale positioner i klassen for dem, der ikke leger udenfor skolen. Eftersom det er almindelig praksis, at klassekammerater leger med hinanden udenfor skoletid, så bliver det *ikke* at gøre det til noget, der kan bekræfte eller bestyrke en marginal position. Friberg pointerer tillige, hvordan det – børnenes alder taget i betragtning – er forældrenes støtte til, deltagelse i og opmuntring til sociale relationer, der er af betydning for, hvorvidt legerelationer udenfor skoletiden kommer i stand. Disse opmærksomheder kan genkendes i følgeforskningens materiale. Både at det i højere grad er minoritets elever end majoritets elever, der ikke leger med nogen efter skoletid, og at forældres mulighed for at facilitere sociale relationer ser ud til at være af betydning. Vi har dog ikke materiale til at vise, hvorvidt og hvordan begrænsede muligheder for relationer udenfor skolen begrænser deltagelse i skolelivet. Men iagttagelserne rejser imidlertid nogle nye spørgsmål.

Opstår der nye udfordringer qua Københavnermodellen som løsning?

Københavnermodellen blev iværksat blandt andet med ønsket om mere reelt samvær mellem minoritets- og majoritets elever. På nogle måder ser det ud til, at Københavnermodellen giver mulighed for etablering af relationer mellem minoritets- og majoritets elever. Samtidig ser det ud til, at Københavnermodellen har andre effekter, end hvad der var intentionen. Lad os i dette sidste afsnit prøve at vise hvordan.

Det ser ud til at Københavnermodellen måske også kommer til at fungere som en begrænsning, når elevernes sociale relationer besværliggøres af, at de ikke deler nærmiljø med alle deres med-elever. Måske har ønsket om 'reelt samvær' udenfor skolen vanskelige betingelser, når sted, tid og mobilitet tilsy-

neladende betyder noget. For tilsyneladende er det for eleverne ikke uden betydning, at man 'bare kan gå ud at lege', og 'at det ikke skal være besværligt'.

Det problemkompleks peger på en lidt anden, men beslægtet problemstilling, som også har at gøre forholdet mellem intentioner og effekter. Det synliggør nemlig en implicit forventning om, at klassekammerater leger med klassekammerater i deres fritid. Minoritets- og majoritets elever leger ikke med hinanden i samme omfang udenfor skolen som i skolen, og ikke i samme omfang som majoritets elever leger med hinanden udenfor skolen. I hvert fald ikke som de giver udtryk for det i sociometrien og interview. Derfor vender vi blikket mod denne implicite forventning. Forventningens indhold ser ud til at være: Elever fra samme klasse (bør) lege(r) med hinanden i deres fritid. Man kunne så spørge: Hvad nu hvis der er 'reelt samvær' med andre børn – også på kryds og tværs af minoritets- og majoritetsforskelle – i nærmiljøet? Hvad nu hvis, der leges i gården? Eller med forældres venners børn? Tæller andre krydsninger end dem, der er faciliteret af Københavnermodellen, som integration?

Det bliver utydeligt, hvorfra antagelsen om, at klassekammerater leger sammen udenfor skolen, får næring. Det baserer sig næppe på en forventning om, at alle leger med alle, men måske snarere på en ikke-ekspliciteret antagelse om at 'nogen leger med nogen'. Sådanne udvælgelser af hvem der leger med hvem, må forventes at foregå i en eller anden form for selektion. Drengene leger med drenge, eller med piger? Lyserøde piger leger med lyserøde piger? Dem, der foretrækker Starwars leger med dem, der er enige i den præference? Dem, der gik i børnehaven sammen leger med hinanden i 0. klasse? Spørgsmålene indikerer mulige selektioner og er ikke antydninger af hvilke sociale kategorier, der ville være virksomme. Det måtte naturligvis gøres til genstand for undersøgelse, men der er næppe grund til at tro, at der ikke selekteres, også i valg af venner udenfor skolen. Københavnermodellen skaber således både den effekt, som er intentionen (de leger med hinanden i skolen) og samtidig skærper fraværet af effekt på, hvem der leger med hvem i fritiden, tillige opmærksomheden på den implicite forventning om, at klassekammerater leger med hinanden, ikke bare i skole, men udenfor skolen.

Pilen peger på endnu en implicit antagelse om, hvordan integrationsinitiativer skaber effekter. Det bliver nemlig tillige tydeligt, hvordan Københavnermodellen har som intention at integrationsbestrebelse i skolen, så at sige, også skal 'skrue' på relationer udenfor skolen. Den implicite antagelse skaber tilsyneladende udfordringer qua sin egen løsning. Hvad mener vi med det? Jo, måske er det succeskriterium, der handler om, at reelt samvær udenfor skoletiden

skabes via med-elever, en begrænsning for dels at få øje på *at*, og *hvordan*, integration lykkes i skolen. Og dels en begrænsning for at kunne iagttage, hvordan 'reelt samvær' *kunne se ud*, hvis det ikke i udgangspunktet var afgjort, hvad der kunne genkendes som reelt samvær, nemlig forældre-faciliterede lege-aftaler med-klassekammerater udenfor skoletid. For nogle af børnene fortæller om fritidsaktiviteter, som både overskrider (og ikke overskrider) minoritets-majoritetsforskelle. Denne forventning om, at integration i skolen skal skabe integration udenfor skolen, peger således tilbage mod Københavnermodellen og også mod følgeforskningen. Kommer Københavnermodellen, og også følgeforskningen til at sætte som det 'rigtige', at der etableres bestemte legemønstre og – måder? Og samtidig til at overse, hvor noget ændrer sig eller er i proces?

Måske kan Abdi hjælpe os lidt på vej. Da vi spørger, hvem der kender ham bedst, nævner han Vanati. Vi sidder lidt overraskede, for han har ikke peget på Vanati i hverken sociometri eller interview. Han har ikke nævnt hende tidligere i interviewet. Hvorfor hende? Han forklarer, at hun er den fra klassen, der kender ham bedst, fordi hendes mor er ven med hans mor. Abdi henter forklaring og begrundelse i andre relationer, end vi forventede. Det siger ligeså meget om os, som om ham. Det peger nemlig ud, hvordan vi forventede, at venskab og kendskab handler om elev-elev relationer, om deling af hemmeligheder og fortroligheder og er begrundet i kendskab til hinanden indenfor skolefeltet. Samtidig med at Abdi svarer på vores spørgsmål, peger han ud, hvad vi tager for givet og på, at der kan være andre begrundelser, og at disse begrundelser kan hentes i andre relationer end elev-elev relationer. Abdi peger indirekte også på, at Københavnermodellen blot er en del af alt det, der foregår. Hans liv er rammesat af andet end Københavnermodellen. Hans forældres netværk og deres børn, blandt andet. Men hans liv er også rammesat af andre forpligtelser, som fx at han går til modersmålsundervisning. Vi følger afslutningsvis Abdi og udpegningen af, hvordan andre organisatoriske og pædagogiske rammer, som skolen stiller til rådighed for etablering og vedligeholdelse af sociale relationer, ikke er betydningsløse i forhold til, hvem man kan forstå sig selv som, når man er minoritetselev.

Flere af eleverne fortæller om, at de går til arabisk eller somali på enten deres egen skole eller en naboskole. Disse praksisser samler nogle af minoritets eleverne til undervisning, hvor majoritets eleverne ikke deltager. Dette lægger op til fællesskaberfaringer i andre kontekster. Nogle af minoritets eleverne deler altså betingelse med hinanden, når de går til modersmålsundervisning. Samtidig er der andre praksisser, som handler om, hvorvidt der er tilladelse til at tale

andet end dansk i skolen. Det er der ifølge eleverne forskellige politikker for. Nogle fortæller om, hvordan det er forbudt at tale andet end dansk på skolen, og at man bliver mindet om den regel, hvis man taler somali eller urdu med nogle af sine med-elever. Begrundelsen er – som den er filtreret gennem eleverne – at alle skal kunne forstå alt, og derfor opretholdes kravet om, at alle taler dansk. Det er praksis i flere af klasserne. Andre er i tvivl om, hvorvidt der er regler og fortæller om, hvordan de fx taler kurdisk for at andre ikke skal kunne forstå, hvad de taler om, eller hvis en hemmelighed skal leveres videre. Disse fællesskaber og regler må også medtænkes, når vi skal forstå hvilke forskelle, der skal overskrides, når minoritets- og majoritets elever vælger hinanden i og udenfor skolen.

KAPITEL 8.

KONKLUSIONER

Af Jette Kofoed & Jane Larsen

Dette afsluttende kapitel viser, hvordan Københavnermodellen både skaber løsninger og nye udfordringer. Men først opridses de væsentligste pointer fra undersøgelsen, som alle vedrører spørgsmålet om sociale relationer blandt eleverne på skolerne.

Fra det sociometriske materiale kan vi trække fire tendenser op. (i) Først og fremmest finder vi, at minoritets- og majoritets elever vælger hinanden, når de leger i skolen. Det vil sige, at etnicitet-race-nationalitets-forskelle overskrides i elevernes valg af kammerater i frikvartererne. (ii) Samtidig tegner der sig et mønster af, at majoritets elever modtager valg hyppigere end minoritets elever. De elever, der er omfattet af Københavnermodellen, vælges markant sjældnere end både majoritets elever og de minoritets elever, der bor i distriktet. Det gælder, når de er i skole. Desuden vælger de i højere grad på tværs af minoritets-majoritetsforskelle indenfor skolen, end udenfor skolen. I fritiden vælger de i mindre omfang hinanden. Det vil sige, at forventningen om 'reelt samvær' mellem minoritets- og majoritets elever i nogen grad opfyldes. Dog kun i skole, og ikke udenfor skole. Det skal dog tages i betragtning, at undersøgelsesmåden har den begrænsning, at alle elever bliver bedt om at afgive max tre valg. Det vil sige, at når nogen modtager flere valg, så er der færre valg at give til andre. Det betyder, at de mønstre, der tegnes op, er inter-dependente med alle øvrige valg. (iii) Vi finder desuden, at køn er en vigtigere forskelsmarkør end etnicitet-race-nationalitet i elevernes valg af hinanden. Der tegner sig et tydeligt mønster af, at drenge vælger drenge, og piger vælger piger. 'Vælger' dækker her over at indgå gensidige valg eller at blive valgt i sociometriske undersøgelser. (iv) Der tegner sig tillige mønstre over tid. Mønstrer i KMI-elevernes (elever, der er omfattet af Københavnermodellen) modtagne og gensidige valg ser ud til at være stabile henover de tre år. Det vil sige, at mønstrer er det samme, men det kan ikke afgøres, hvorvidt det er de samme elever, som modtager valg henover årene. For majoritets elevernes vedkommende er mønstrer anderledes. Her vokser andelen af elever, der øger antallet af modtagne og gensidige valg. For minori-

tets elever i distriktet er mønstret svingende, dog kan der være en tendens til en øgning af antallet af modtagne og gensidige valg over årene. Det må for alle fire tendenser tages i betragtning, at disse er baseret på en enkel ukompliceret spørgemåde.

Disse fire tendenser belyses på forskellig vis i elevinterviewene. Her er der også fortællinger om, hvordan elever vælger hinanden på tværs af køn, men det overordnede billede af, at drenge leger med drenge og piger med piger, gentages i interview. At eleverne, i indskolingen således tilsyneladende grupperer sig mere efter køn end etnicitet-race-nationalitet, er ikke overraskende. Andre undersøgelser peger på, at det først er på mellemtrinnet og i udskolingen, at grupperinger og forskelle baseret på etnisk-racialet-nationalitet bliver tydeligere (Staunæs 2004; Thorne 1993). Køn er altså betydningsfuldt i den forstand, at det er en af de vigtigste kategorier, som børnelivet indretter sig efter. Køn ser derimod ud til at være – ikke helt, men næsten – fraværende i det dokumentmateriale, vi har haft adgang til. Der gøres køn ikke til genstand for særskilt refleksion. Det er således påfaldende, hvordan køn er betydningsfuldt i børnelivet og mindre synligt i de dokumenter, der indeholder overvejelserne over, hvordan Københavnmodellen indrettes.

I interviewmaterialet med eleverne bekræftes tillige tendensen til, at eleverne oftere vælger hinanden på tværs af etnisk-racialet-nationale forskelle *i* skolen end *udenfor* skolen. Eleverne beretter altså om, hvordan de oftere er sammen i skolen end udenfor skolen. Der er både fortællinger om, at dette er i sin bedste orden og fortællinger om, hvordan det erfares som besværligt og vanskeligt ikke at lege sammen efter skoletid. Der er tillige beretninger om, at etnisk-racialet-nationale forskelle krydses, når der leges med andre børn end klassekammerater, fx hjemme i gården. Og der er fortællinger om, at det er dejligt at have nogen at lege med, uanset om man har samme hudfarve eller ej.

Tendensen til, at majoritets elever oftere vælges end minoritets elever, kan kun indirekte belyses via interviewmaterialet. Vi har i analyserne peget på, hvordan det at være del af majoriteten indebærer, at man 'passer med' en implicit norm om danskhed og hvidhed. Den overensstemmelse er upåfaldende og ekspliciteres ikke af majoritets elever, netop fordi overensstemmelsen er selvfølgelig. At stemme overens med normen giver sjældent anledning til refleksion. Vi har diskuteret, hvordan minoritets elever i højere grad bliver forklaringskrævende, og hvordan det forklaringskrav også når børnehøjde, og dér erfares som noget, man bliver nødt til at kunne – ja, netop forklare. At etnisk-racialet-nationale forskelle bliver forklaringskrævende, bekræftes af integrati-

onsvejlederne, som peger på, hvordan det både er et anliggende for minoritets-elever, og til tider, for dem selv.

Igennem rapporten peger vi desuden på, hvordan forskellen mellem minoritets- og majoritets elever snarere er et spørgsmål om etnisk- raciale- nationale kategorier, end tosprogethed, som ellers ofte er den anvendte terminologi i Danmark. Vi påpeger, hvordan 'tosprogethed' ser ud til at vikariere for andre forskelle, især for etnicitet-race-nationalitet. Vi hævder ikke, at sprog og sproglige forhold ikke må tages i betragtning, men fremhævelsen af tosproget gør det muligt at se bort fra, hvorvidt og hvordan etniske- raciale- nationale forskelle også markeres. Når vi skriver det på denne måde, med tankestreger imellem, så er det for at gøre tydeligt, hvordan der ofte er tale om en sammenblanding af forskelle, der handler om både etnicitet og race og nationalitet. Hudfarve og hårfarve er af betydning, når man som 3. klasse elev bestræber sig på at skabe mening i, hvem der kan genkendes som potentielt bande-medlem, og hvem der ikke kan, som det anskueliggøres i en af analyserne.

Integrationsvejlederne beretter der om, hvordan der både nurses, rådgives, oversættes og beroliges. Og hvordan det er både skoleledere, minoritetsforældre, majoritetsforældre og elever, som disse opgaver varetages overfor. Vejlederne varetager en central funktion på skolerne, også i forhold til elevernes muligheder for at skabe sociale relationer. Integrationsvejlederne peger på, hvordan de oplever forskellige slags velvilje og modstand mod Københavnermodellen. De peger også på, hvordan bussen, der transporterer de børn, som er omfattet af Københavnermodellen fra deres hjemdistrikt til skolen, både befordrer etablering af sociale relationer på tværs af minoritets- majoritetsforskelle og samtidig besværliggør etablering af samme. Bussen udpeges således som problematisk i den forstand, at den både sikrer sammenhæng mellem skole og hjem og samtidig besværliggør skole-hjem samarbejdet. Det antydes desuden, at ikke alene skole-hjem samarbejdet vanskeliggøres, men at forældre-forældre samarbejde vanskeliggøres, da nogle af forældrene – på grund af transportordningen – sjældent kommer på skolen og derfor ikke møder hverken lærere, integrationsvejledere, de andre forældre eller de andre elever. Bussen kommer på samme vis til at vanskeliggøre børne-børne samarbejde, idet legeaftaler i indskolingen ofte er faciliteret af forældre.

Distributioner

Som vi har pointeret igennem rapporten, så er Københavnermodellen et fordelingspolitisk initiativ, der forventes at ændre på en skæv fordeling af elever. I

understregningen af det fordelingspolitiske ved Københavnermodellen overses imidlertid af og til, at *al* indskrivning af børn i skoler er et fordelingspolitisk spørgsmål. Københavns Kommune er delt op i skoledistrikter, som angiver, hvem der hører til hvilke skole. Sådanne distriktsopdelinger er også fordelingspolitik. I det følgende (gen)fortæller vi Københavnermodellen via en række *distributioner*. Det gør vi for at kunne tegne op, hvordan Københavnermodellen både svarer på det spørgsmål, der politisk er stillet og skaber nye udfordringer qua den løsning. Distribution betyder her ikke fordeling som i 'fordelingspolitik', og heller ikke spedition, eller omdeling af post. Distribution betyder her snarere fordeling af betydning. Der er tale om at vise, hvordan fordelingspolitikken indeholder distribution af flere forhold.

Man kunne hævde, at *frivillighed* distribueres. Modellen er baseret på, at nogle forældre frivilligt tilslutter sig og vælger, at deres børn skal gå på andre skoler end den lokale folkeskole. Frivillighed distribueres ad bestemte baner til minoritetsforældre i bestemte distrikter. Frivillighed distribueres ikke på samme måde til majoritetsforældre, som ikke kan melde sig som deltagere, hvis de bor i et 'afgivende' skoledistrikt. Også *ansvar* distribueres. Ansvar distribueres til integrationsvejledere, lærere og skoleledere, som skal løfte opgaven. Ansvar distribueres ikke kun til enkeltpersoner, men også til skoleområder. Distributionen af ansvar hænger sammen med distributionen af *tvang*. Man kan sige, at Københavnermodellen ved distribution af tvang gør det umuligt for bestemte skoler at melde sig ud af problemløsningen. Hvor frivillighed distribueres på (dele af) forældresiden, så distribueres tvang i forhold til de skoler, der er involveret i Københavnermodellen. Skoler med ledig kapacitet, eller ved omlægning af skoledistrikter, bliver de skoler, der skal tage imod minoritets elever fra andre skoledistrikter. *Forventninger* distribueres også. I modsætning til de øvrige distributioner, så distribueres disse ikke ad entydige linjer – som til bestemte skoler eller familier. Forventninger distribueres snarere diffust og når ud blandt mange forskellige aktører. Måske sniger *håb* sig også ind i denne mere diffuse distribution og spreder forventninger om at mangfoldighed kan lade sig gøre, og integrationsopgaven kan løftes af flere skoler. Ikke mindst *børn* distribueres. Men ikke alle børn. De børn der distribueres er dem, der er minoritetsbørn i bestemte skoledistrikter i København. Sidst, men ikke mindst, distribueres *ressourcer*. Der udmeldes ressourcer i form af efteruddannelse, ansættelse af integrationsvejledere etc. og dermed anerkendes det indirekte, at gode viljer ikke er tilstrækkelig økonomi til at løfte integrationsopgaverne i Københavns Kommune.

Flere udfordringer, når svaret er spredning

Multi-plot analyser har været nødvendige for at kunne fange de forskelligartede udfordringer, der skabes qua Københavnermodellen som løsning. Vi har igennem rapporten løbende udpeget disse. I indledningen nævnte vi, at der var mange stemmer og bud på, hvad Københavnermodellen forstås som en løsning på. Vi hævdede, at disse stemmer ikke tav, alene fordi én forskel blev fremhævet som den, der ønskedes minimeret. Disse øvrige stemmer har været mindre snakkesalige i de dokumenter, som er det politiske og forvaltningsmæssige grundlag for Københavnermodellen. Men de er virksomme i det virvar af situationer, som forældre, lærere, elever, skoleledere, integrationsvejledere befinder sig i og skal styre rundt i. Det handler det næste om.

Spredning tilbyder, ganske som intenderet, løsninger på det, der ønskes løst. En skæv fordeling af minoritets- og majoritets elever. Vi har vist, at Københavnermodellen som fordelingspolitisk tiltag forventes at minimere forskellen på den 2004 (da forslaget til Københavnermodellen blev behandlet) *aktuelle tilstand*: der er en skæv fordeling af minoritets- og majoritets elever på de københavnske folkeskoler, og så den *eftertragede tilstand*: en ligelig fordeling af minoritets- og majoritets elever på de københavnske folkeskoler. Begge dele målt i forhold til befolkningssammensætningen i lokalområdet. Forskellen mellem den aktuelle og den eftertragede tilstand forventes minimeret af Københavnermodellen.

Der var to begrundelser for, hvorfor denne spredning er vigtig, nemlig at minoritets elevernes læring forventes at blive fremmet ved at gå i blandede skolemiljøer og at modvirke det, der kaldes *tendensen til parallelsamfund* og styrkelse af *byens sammenhængskraft*. Hvorvidt minoritets eleverne opnår bedre faglige resultater, har vi ikke mulighed for at vurdere i denne undersøgelse, da vi ingen data har om faglige præstationer. Den anden begrundelse har vi imidlertid tal på. Eller rettere: vi har tal på i hvilket omfang, der faktisk er sket noget med elevsammensætningen på de skoler, som har været omfattet af modellen. Tallene er forvaltningens egne opgørelser over indskrevne elever. Disse tal er altså ikke de samme som de tal, vi redegør for i kapitel 6. Fra tallene fra forvaltningen ved vi, at der på 10 af de skoler, som er omfattet af Københavnermodellen (altså flere end de skoler vi har undersøgt, fordi der heri er inkluderet nogle af de skoler som siden er kommet til) er indskrevet 1323 minoritets elever, hvilket betyder, at der i foråret 2010 er indskrevet 829 flere minoritets elever, end der var indskrevet i 2004 (disse 2010-tal er oplyst af forvaltningen, den senest of-

fentliggjorte opgørelse er fra foråret 2009, og kan findes på <http://www.tosprogede.kk.dk/upload/kbhmodellen/udvikling%20og%20status/microsoft%20word%20-%20statusnotat%20maj%202009.pdf> . På basis af tallene kan man konstatere, at Københavnermodellen har virket som løsning på problemet 'skæv fordeling af minoritets elever', idet det er lykkedes at ændre på elevsammensætningen. Hvorvidt det fra tallene kan sluttes, at elevsammensætningen imødegår tendenser til parallelsamfund og styrker byens sammenhængskraft, kan der naturligvis ikke siges noget om.

Den fordelingspolitiske løsning skaber imidlertid samtidig en række udfordringer. Man kan sige, at der er intenderede 'effekter' og uintenderede 'effekter'. De intenderede er dem, som man ønsker sig løst ved at sætte denne proces i gang, altså en ændret fordeling af elever. De uintenderede er de effekter, som man ikke havde forestillet sig. Og de kan for så vidt både optræde som uintenderede løsninger, dvs at det kan være, at de løser noget andet, end det man havde tænkt sig, og de kan vise sig som udfordringer. Disse mange løsninger og udfordringer optræder ikke bare pænt og ordentligt ved siden af hinanden, nej, de blander sig med hinanden, og med det virvar af stemmer, vi iagttog på rapportens første sider, nemlig diskussionerne for og imod fordeling, sprogttest, boligpolitik, mobilitet, overskridelse af negativ social arv, ressourcetsvage skoler/familier/elever, dansk som andetsprog, tosprogethed, lige muligheder for alle i folkeskolen, heldagsskoler, (fravær af) basale kundskaber og færdigheder (hos nogle), social sammenhængskraft, folkeskolen som kulturbærende og national institution, forældres (ret til) skolevalg, rating af skoler. Disse stemmer tier ikke, men tilbyder sig som antagelser og begrundelser på andre niveauer i det maskineri, som Københavnermodellen også er. Lad os i det følgende pege på de mest iøjnefaldende udfordringer, som vokser ud af Københavnermodellen som løsning.

Disse mange stemmer allierer sig med de 'stærke tænkemåder' (som er beskrevet i kap 5). Den udfordring der skabes her, kan bedst beskrives som mødet mellem tallenes logik (829 elever er nu flyttet) og så de stærke tænkemåders insisteren på etnisk-racial-national entydighed. Holder man disse sammen med tendenserne fra det sociometriske materiale, som peger på, at ganske vist vælger minoritets- og majoritets elever hinanden, men alligevel vælges majoritets elever oftere end minoritets elever, så tegner der sig et billede af, hvordan minoritets elever fortsat bliver forklaringskrævende. En af udfordringerne består, for minoritets elevernes vedkommende, i at vriste sig ud af den entydige kobling til 'ressourcetsvaghed'.

Vi har vist, hvordan 'modelbarn' forstås på en række kontekstspecifikke måder, som blander sig sammen med, hvordan der kan skelnes mellem minoritets elever, der hører til distriktet og dem, der ikke gør det. For hvordan kan integrationsopgaven opdeles i relation til administrative kategorier? Integrationsvejledernes opgaver varierer med forståelserne. Hos nogle består opgaven i udelukkende at assistere de elever og deres forældre, der er omfattet af Københavnermodellen. For andre består integrationsvejlederopgaven i også at varetage ønsker og behov hos øvrige minoritets elever og hos majoritets elever. For de fleste består udfordringen i at leve med den *supersizing* af synlige forskelle som manifesteres med bussen. Så når eleverne er fordelt, så er det langt fra gjort hos integrationsvejlederne, hvis opgave begynder der og hvis opgave, det bliver at håndtere, at bussen både minimerer og maksimerer forskellen mellem minoritets- og majoritets elever.

Integrationsvejlederne peger på, hvordan Københavnermodellen er et issue for voksne. De henviser naturligvis til de voksne, der er i umiddelbar nærhed af eleverne. Men man kunne låne deres opmærksomhed og trække den hen på, hvordan det er voksne politikere og forvaltningsfolk, der har Københavnermodellen enten som arbejdsområde eller fokus i deres politiske arbejde. Blandt eleverne viser den løsning sig ikke som en løsning på fordeling, men som deres skolehverdag. Og Københavnermodellens spredningsmodel ser ud til at skabe en udfordring iblandt eleverne. Når nu 'sted' i børnehøjde ser ud til at være vigtigt, kommer afstanden mellem Nørrebro og Østerbro, mellem Tingbjerg og Husum så til at være uoverstigelig – både konkret og symbolsk?

Blandt minoritetsforældre ser Københavnermodellen ud til at skabe lignende udfordringer. Her gælder det, at Københavnermodellen ser ud til ganske vist at flytte deres børn til andre skoler, som de gerne ser deres børn som elever på. Men alligevel lægges betydningerne til rette på måder, som gør, at det samtidig vanskeliggøres at få en synlig forældreposition. Med bussen som mellemlid ser det ud som om, betingelserne for forældreskab bliver anderledes end for majoritetsforældre og minoritetsforældre i distriktet, og at dette også giver anledning til bekymring andre steder i feltet (forældre, der ikke møder de andre forældre etc). Udfordringen blandt forældregruppen kommer også i en lidt anden version, nemlig den, hvor forældre til minoritets elever skubber sig ud af den position som 'særlige' forældre, der med modellen tydeligst bliver mulig og insisterer på ikke at blive markeret som anderledes.

Ikke mindst måderne, hvorpå Københavnermodellen viser sig virksom blandt eleverne, er en udfordring, der næppe kan overses. Vi har vist, hvordan

ethnicitet-race-nationalitet er en vigtig forskel iblandt eleverne, og at de dér står med udfordringer af typen (formuleret i imaginære elevstemmer): 'Hvordan kan jeg sikre, at ingen tror jeg er bande-medlem, når jeg bare er i gang med at gå i 3. klasse og synes hængerøv og musik på en bestemt slags måde, er det se-jeste?' 'Hvordan finder jeg ud af at være sorthåret og ikke måtte tale mit modersmål i klassen?', 'Underligt, at jeg hele tiden skal forklare hvor jeg kommer fra?', 'Hvordan kan jeg overtale Yasmin's mor til, at Yasmin godt må komme hjem til mig og lege?' Dette er ikke udfordringer, som skabes af Københavnermodellen, men på den anden side heller ikke løses af den. Set i børnehøjde er det måske noget af det, der er vigtigt i dagligt skoleliv.

Disse udfordringer peger på den ene side på, at Københavnermodellen ikke er – og ikke kunne være – en catch all løsning. Den åbner og lukker. På den anden side rummer erfaringerne og udfordringerne potentiale for next practices. Next practice retter fokus mod forbedringer af den praksis, som ligger foran og interesserer sig for spirerne og det, der *kunne blive*. Hvor best practice anvender det, der virkede indtil i dag, tænker next practice snarere i, hvad der kunne virke *i morgen*. Den slags viden kan for eksempel genereres gennem 'hvad-nu-hvis'-spørgsmål, undren og perspektivskifte. Hvad-nu-hvis spørgsmål kan rejses gennem såvel de løsninger som udfordringer, der er blevet peget på ovenfor. De centrale aktører i Københavnermodellen, integrationsvejlederne, peger for eksempel på en undren, nemlig den, at de politiske beslutninger ligger langt væk fra de pædagogiske fagligheder, som dagligt løfter integrationsopgaven, og der opfordres til at pædagogiske fagligheder bringes ind i beslutningsprocesserne. Det bliver formuleret sådan her: "Politikerne ser ikke børnene i hverdagen". Heri ligger et første muligt perspektivskifte både til pædagogiske fagligheder og til elevdreven innovation. Kiggede man derhen, kunne børne-nære løsninger på integrationspolitikker inddrages, når storbyer skal distribuere ansvar, frivillighed og ressourcer.

BILAG 1. SOCIOMETRISKE ANALYSER

Af Peter Allerup & André Torre

Vurdering af proportionalitet i elevernes valg

En elev skal afgive valg på 3 klassekammerater. Eleven afgiver selvfølgelig ikke valg på 3 tilfældige klassekammerater, men det kan tænkes, at eleven afgiver tilfældige valg blandt piger og drenge eller blandt majoritets elever og minoritets elever.

I 0. klasse afgav eleverne valg i gennemsnit på 1,36 piger og 0,35 minoritets elever. I 1. klasse afgav eleverne valg i gennemsnit på 1,33 piger og 0,41 minoritets elever og i 3. klasse afgav eleverne valg i gennemsnit på 1,32 piger og 0,49 minoritets elever mht. spørgsmålet "*Hvem plejer du at lege med i frikvartererne?*".

Andelen af minoritets elever i 0. klasse var 18,3%, i 1. klasse 20,0% og i 3. klasse 23,1%. Hvis en elev afgav *tilfældige* valg blandt majoritets elever og minoritets elever, ville man forvente, at eleverne i gennemsnit afgav valg på $3 \cdot 0,183 = 0,550$ minoritets elever i 0. klasse, i 1. klasse $3 \cdot 0,200 = 0,599$ og i 3. klasse $3 \cdot 0,183 = 0,692$. De observerede gennemsnit er på 0,352 minoritets elever i 0. klasse, 0,413 minoritets elever i 1. klasse og 0,488 minoritets elever i 3. klasse.

Andelen af piger i 0. klasse var 48,3%, i 1. klasse 47,5% og i 3. klasse 47,7%. Hvis en elev afgav *tilfældige* valg blandt piger og drenge, ville man forvente, at eleverne i gennemsnit afgav valg på $3 \cdot 0,483 = 1,45$ piger i 0. klasse, i 1. klasse $3 \cdot 0,475 = 1,43$ og i 3. klasse $3 \cdot 0,477 = 1,43$. De observerede gennemsnit er på 1,36 piger i 0. klasse, 1,33 piger i 1. klasse og 1,32 piger i 3. klasse.

Der er altså tale om en hypotese: *Afgiver elever tilfældige valg blandt majoriteter og minoriteter / drenge og piger?* For at kunne afgøre dette, opstilles en statistisk model.

En statistisk model

Betragt én klasse. I klassen går der N elever. De TS elever er minoritets elever. Såfremt en elev peger *tilfældigt* på 3 klassekammerater, vil antal minoritets elever X , eleven peger på, følge en hypergeometrisk fordeling med parametre $(3, TS, N)$. Middelværdi og varians for antal minoritets elever X er

$$EX = 3 \frac{TS}{N}$$

$$VX = 3 \frac{TS}{N} \left(1 - \frac{TS}{N}\right) \frac{N-3}{N-1}$$

Eleverne peger uafhængigt af hinanden. Da bestemmes middelværdi og varians af klassens antal minoritets elever $Y = \sum_{i=1}^{N_0} X_i$, eleverne peger på, til

$$EY = 3N_0 \frac{TS}{N}$$

$$VY = 3N_0 \frac{TS}{N} \left(1 - \frac{TS}{N}\right) \frac{N-3}{N-1}$$

N_0 angiver antal elever, der deltog i undersøgelsen. Klasserne peger også uafhængigt af hinanden. Således bestemmes middelværdi og varians af det totale antal minoritets elever $Z = \sum_{i=1}^{20} Y_i$, eleverne peger på, til

$$EZ = EY_1 + \dots + EY_{20}$$

$$VZ = VY_1 + \dots + VY_{20}$$

Bemærk, at der indgår 20 klasser. Den stokastiske variabel Z kan approksimeres til en normalfordeling med middelværdi $\mu = EZ$ og varians $\sigma^2 = VZ$. En 95% konfidensinterval for antal minoritets elever, eleverne peger på, er

$$[\mu - 1,96 \cdot \sigma; \mu + 1,96 \cdot \sigma]$$

Dvs. at såfremt den observerede antal minoritets elever, eleverne peger på, ligger i ovenstående interval, da peger eleverne tilfældigt blandt klassekammera-

ter mht. majoritets elever og minoritets elever. En 95% konfidens interval for det gennemsnitlige antal minoritets elever, eleverne peger på, må nødvendigvis være

$$\left[\frac{\mu - 1,96 \cdot \sigma}{M}; \frac{\mu + 1,96 \cdot \sigma}{M} \right]$$

hvor M er det totale antal deltagende elever.

Tabellen nedenfor indeholder de observerede gennemsnit på valg af klassekammerater. F.eks. vælger elever generel i gennemsnit 1,36 piger og 0,352 minoritets elever i 0. klasse. Hvis elever valgte efter proportionaliteten, skulle de i gennemsnit vælge 1,45 piger og 0,55 minoritets elever. I 3. klasse falder den til 1,32 piger og stiger til 0,488 minoritets elever. Ser man derimod kun på pigerne, vælger pigerne i gennemsnit 2.54 piger i 0. klasse. Drengene derimod vælger i gennemsnit kun 0,22 piger. Der er en tendens til, over tid, at drenge og piger yderligere polariserer sig. Majoritets elever vælger i gennemsnit 1,40 piger og 0,282 minoritets elever, hvorimod minoritets elever vælger i gennemsnit 1,18 piger, altså færre piger end majoritets elever, og 0,68 minoritets elever, altså flere minoritets elever end majoritets elever.

	0. klasse		1. klasse		3. klasse	
	piger	minoritets -elever	piger	minoritets -elever	piger	minoritets -elever
Alle	1,361	0,352	1,325	0,413	1,323	0,488
Piger	2,535	0,323	2,627	0,349	2,633	0,413
Drengene	0,220	0,381	0,162	0,470	0,100	0,557
Majoritets elever	1,401	0,282	1,398	0,300	1,403	0,335
Minoritets elever	1,179	0,679	1,023	0,884	1,054	1,000
TILFÆLDIG	1,45	0,55	1,43	0,60	1,43	0,69

TABEL 1: DE OBSERVEREDE GENNEMSNITTER

Spørgsmålet er nu om eleverne afgiver *tilfældige* valg på klassekammerater. Nedenstående tabel indeholder 95% konfidens intervaller over gennemsnit. Så-

fremt en observeret gennemsnit ligger i 95% konfidens intervallet, afgiver eleven tilfældige valg på pige/dreng og majoritetselev/minoritetselev.

95% konfidensinterval	0. klasse		1. klasse		3. klasse	
	piger	minoritets -elever	piger	minoritets -elever	piger	minoritets -elever
Alle	[1,37; 1,53]	[0,485; 0,602]	[1,35; 1,50]	[0,534; 0,653]	[1,35; 1,50]	[0,631; 0,759]
Piger	[1,39; 1,60]	[0,453; 0,618]	[1,36; 1,58]	[0,497; 0,669]	[1,36; 1,59]	[0,596; 0,777]
Dreng	[1,30; 1,51]	[0,468; 0,639]	[1,29; 1,50]	[0,520; 0,685]	[1,27; 1,49]	[0,613; 0,792]
Majoritets elever	[1,37; 1,54]	[0,459; 0,586]	[1,34; 1,51]	[0,487; 0,616]	[1,33; 1,51]	[0,547; 0,687]
Minoritets elever	[1,23; 1,59]	[0,490; 0,787]	[1,24; 1,59]	[0,618; 0,917]	[1,28; 1,61]	[0,807; 1,107]

TABEL 2: 95% KONFIDENS INTERVALLER PÅ GENNEMSNITTER

F.eks. afgav eleverne i gennemsnit valg på 1,36 piger i 0. klasse. Havde eleverne køns-proportionalt afgivet deres valg på klassekammeraterne, ville man forvente, at gennemsnittet ligger i 95% konfidens intervallet [1,37; 1,53]. Dette er tilfældet. Hermed ikke sagt, at eleverne afgiver tilfældige valg blandt drenge og piger. Tværtimod. Kigger man kun på pigerne, som i gennemsnit afgav valg på 2,54 piger, ville man forvente, at hvis de afgav tilfældige valg på drenge og piger, så skulle den ligge i intervallet [1,39; 1,60], og det gør den langt fra. Altså peger piger på piger og drenge på drenge. Mht. etnicitet peger majoritets elever i gennemsnit på 0,28 minoritets elever. Et 95% konfidens interval for gennemsnittet for, at majoritets elever etnisk-proportionalt peger på minoritets elever er [0,459; 0,586]. Majoritets elever peger signifikant i højere grad på majoritets elever end minoritets elever relativt. Minoritets elever peger i gennemsnit på 0,68 minoritets elever. Et 95% konfidens interval for gennemsnittet for, at minoritets elever etnisk-proportionalt peger på minoritets elever er [0,490; 0,787]. Minoritets elever peger etnisk-proportionalt.

BILAG 2.

KOMPLET OVERSIGT OVER 'MODTAGNE VALG' PÅ INDIVIDNIVEAU.

Oversigten er medtaget af illustrative grunde, så læseren får lejlighed til at gå dybere ned i tallene på individniveau. Samtlige øvrige analysevinkler i de statistiske analyser befinder sig på 'gruppe'-niveau, idet modtagne -, afgivne - eller gensidige valg alle har været knyttet til *en gruppe* af elever

Tabellen læses på følgende måde – illustreret ved elev nr. 1:

- eleven er en pige
- der tilhører gruppen majD
- som fik 6 'modtagne valg' i 0. klasse
- som fik 4 modtagne valg i 1. klasse
- og hvor tre (3) af valgene 'går igen' fra samme elever (kolonne 7)

Tabellen har ikke været underkastet statistiske analyser på individniveau. Tabellen kan sammen med en adgang til anonymiserede rådata findes på www.dpu.dk/Kbh_integration

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
1	1	majD	6	4	2	3	1	1
2	1	majD	3	2	3	1	2	1
3	0	majD	1	3	3	1	1	0
4	0	minD	0	1	0	0	0	0
5	1	majD	1	2	.	1	.	.
6	1	majD	5	2	4	1	1	1
7	1	kmi	0	1	0	0	0	0
8	0	majD	2	6	.	1	.	.
9	0	majD	1	6	4	1	2	0
10	1	majD	4	3	3	3	1	1
11	1	majD	2	2	3	1	1	0
12	0	kmi	1	1	3	0	1	0
13	0	minD	2	2	.	0	.	.
14	0	majD	3	1	2	1	1	1

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
15	0	majD	2	2	1	0	0	0
16	1	majD	4	2	.	1	.	.
17	1	kmi	0	3	.	0	.	.
18	0	majD	2	4	5	2	2	1
19	0	majD	2	4	7	2	1	1
20	1	majD	3	4	2	2	2	2
21	0	majD	4	3	.	3	.	.
22	0	majD	3	0	.	0	.	.
23	0	majD	4	3	.	3	.	.
24	0	majD	1	.	.	.	.	.
25	1	majD	1	1	2	1	1	1
26	1	kmi	3	2	0	1	0	0
27	0	majD	.	0	1	.	0	.
28	1	kmi	.	3	4	.	1	.
29	0	kmi	.	.	2	.	.	.
30	1	majD	6	2	4	2	2	2
31	1	majD	4	1	5	1	1	1
32	1	majD	3	2	2	1	1	0
33	0	majD	2	3	2	2	0	0
34	0	majD	2	2	2	1	2	1
35	0	majD	2	3	3	1	2	1
36	0	kmi	3	7	3	3	2	2
37	0	kmi	0	2	2	0	1	0
38	1	majD	1	4	.	1	.	.
39	0	majD	2	2	4	1	2	1
40	0	minD	3	3	2	1	1	1
41	0	majD	3	2	1	1	1	1
42	0	majD	6	7	3	2	3	2
43	1	majD	2	5	.	1	.	.
44	1	majD	0	4	4	0	2	0
45	1	kmi	5	0	3	0	0	0
46	1	majD	5	1	1	1	0	0
47	0	majD	4	1	1	0	0	0
48	0	majD	3	0	.	0	.	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
49	0	majD	1	2	3	0	1	0
50	1	majD	4	5	2	1	1	1
51	0	majD	2	5	3	1	2	1
52	1	majD	2	4	2	2	2	1
53	0	majD	4	2	2	2	0	0
54	0	majD	1	0	.	0	.	.
55	1	majD	1	2	.	0	.	.
56	0	kmi	2	.	.	.	.	.
57	1	kmi	.	2	4	.	2	.
58	0	kmi	.	0	.	.	.	.
59	1	majD	7	5	4	3	3	2
60	0	majD	2	2	.	2	.	.
61	1	majD	5	4	6	2	3	2
62	1	majD	1	.	.	.	.	.
63	1	majD	1	0	2	0	0	0
64	1	majD	2	1	1	1	0	0
65	1	majD	3	1	1	0	1	0
66	0	majD	2	2	.	2	.	.
67	1	kmi	2	1	.	1	.	.
68	1	majD	0	1	3	0	1	0
69	0	majD	1	2	4	1	1	1
70	1	kmi	2	0	1	0	0	0
71	0	majD	2	1	1	0	0	0
72	0	kmi	1	0	3	0	0	0
73	1	majD	3	5	.	2	.	.
74	0	majD	3	1	2	1	0	0
75	0	majD	2	3	2	1	1	0
76	0	minD	1	.	.	.	.	.
77	0	majD	5	2	2	1	0	0
78	0	majD	3	4	3	2	2	1
79	0	majD	3	8	5	3	4	2
80	0	majD	7	3	2	3	0	0
81	0	majD	4	4	2	2	0	0
82	0	majD	1	1	2	1	1	1

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
83	1	majD	4	4	4	2	2	1
84	0	majD	3	5	.	3	.	.
85	0	kmi	.	1	1	.	0	.
86	0	majD	.	1	0	.	0	.
87	0	majD	.	1	1	.	0	.
88	1	kmi	3	.	.	.	.	.
89	1	kmi	0	1	.	0	.	.
90	1	majD	3	.	.	.	.	.
91	1	majD	3	4	3	3	3	2
92	1	majD	5	5	3	1	0	0
93	1	kmi	1	2	0	1	0	0
94	1	majD	4	5	2	3	2	2
95	1	majD	3	.	4	.	.	.
96	0	kmi	2	3	4	1	2	1
97	0	majD	2	2	3	0	2	0
98	0	kmi	1	1	2	1	1	1
99	0	majD	4	0	.	0	.	.
100	0	majD	3	.	.	.	.	.
101	0	majD	1	2	4	1	1	0
102	0	majD	6	5	4	3	3	3
103	1	majD	4	4	5	2	3	2
104	1	majD	2	.	.	.	.	.
105	0	majD	1	0	0	0	0	0
106	0	majD	1	1	2	1	0	0
107	0	majD	8	2	.	1	.	.
108	1	majD	3	2	.	0	.	.
109	1	majD	2	.	3	.	.	.
110	1	majD	3	0	.	0	.	.
111	1	majD	2	1	.	0	.	.
112	1	majD	4	4	4	3	3	3
113	1	majD	.	1	4	.	0	.
114	.		.	2	.	.	.	.
115	0	majD	.	1	4	.	1	.
116	1	majD	.	4	.	.	.	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
117	0	kmi	.	1	1	.	1	.
118	0	kmi	.	.	0	.	.	.
119	0	kmi	.	.	3	.	.	.
120	1	kmi	.	.	1	.	.	.
121	1	majD	6	3	5	1	1	0
122	1	kmi	0	0	.	0	.	.
123	0	majD	3	2	1	1	1	0
124	0	majD	1	2	3	0	1	0
125	0	majD	1	2	2	1	1	1
126	1	majD	6	5	5	4	4	3
127	1	majD	1	0	0	0	0	0
128	1	majD	2	0	4	0	0	0
129	1	majD	3	2	2	2	0	0
130	0	majD	1	7	6	1	5	1
131	0	majD	3	1	.	1	.	.
132	1	minD	3	1	4	1	1	1
133	0	majD	2	.	.	.	.	.
134	0	minD	2	3	4	1	1	1
135	0	majD	4	0	.	0	.	.
136	1	majD	3	1	2	1	0	0
137	1	kmi	3	2	2	2	1	1
138	0	majD	1	0	0	0	0	0
139	0	majD	3	3	3	2	1	0
140	0	kmi	2	1	2	1	1	1
141	0	majD	4	3	1	2	0	0
142	0	majD	2	4	.	0	.	.
143	1	majD	5	4	4	2	3	2
144	1	kmi	0	.	.	.	.	.
145	.		2	.	.	.	.	.
146	0	minD	.	7	9	.	4	.
147	1	majD	.	4	4	.	2	.
148	1	minD	.	0	1	.	0	.
149	0	kmi	.	0	0	.	0	.
150	0	kmi	.	.	0	.	.	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
151	0	majD	.	.	0	.	.	.
152	1	majD	2	3	.	0	.	.
153	1	minD	0	.	.	.	.	.
154	0	majD	0	1	1	0	0	0
155	0	minD	2	.	.	.	.	.
156	1	kmi	3	3	4	1	2	1
157	1	majD	4	2	1	1	1	1
158	1	majD	0	.	.	.	.	.
159	1	majD	3	5	.	0	.	.
160	0	majD	2	3	4	1	2	0
161	1	majD	4	3	3	2	1	1
162	1	majD	1	3	.	0	.	.
163	0	minD	3	2	2	0	1	0
164	0	majD	2	3	4	1	2	1
165	0	kmi	3	2	2	2	0	0
166	0	kmi	1	3	.	1	.	.
167	0	majD	9	3	5	1	2	1
168	1	majD	2	3	4	2	2	2
169	0	minD	4	.	.	.	.	.
170	1	majD	1	1	1	0	1	0
171	0	majD	1	1	4	0	1	0
172	1	majD	0	1	.	0	.	.
173	0	majD	3	1	2	1	0	0
174	0	kmi	2	1	2	1	0	0
175	.		2	.	.	.	.	.
176	0	kmi	.	2	3	.	1	.
177	1	majD	.	1	3	.	1	.
178	0	kmi	.	2	4	.	2	.
179	0	minD	.	0	4	.	0	.
180	1	kmi	.	.	1	.	.	.
181	1	kmi	.	.	1	.	.	.
182	1	kmi	0	.	.	.	.	.
183	1	majD	2	1	0	0	0	0
184	1	majD	4	4	5	3	1	1

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
185	1	majD	2	2	1	0	1	0
186	1	majD	4	3	3	2	2	2
187	1	majD	0	2	2	0	0	0
188	0	minD	0	0	.	0	.	.
189	1	majD	3	4	1	2	1	1
190	1	minD	0	.	.	.	.	.
191	0	majD	3	5	6	3	4	3
192	0	majD	2	3	2	2	1	1
193	1	majD	3	4	5	2	2	1
194	1	majD	3	6	2	1	2	1
195	0	majD	3	5	6	3	4	2
196	1	majD	4	2	.	2	.	.
197	1	majD	3	5	5	1	2	1
198	1	minD	3	.	.	.	.	.
199	1	majD	6	3	2	2	1	0
200	0	majD	3	4	3	3	3	3
201	0	majD	2	0	.	0	.	.
202	0	majD	2	3	3	2	2	2
203	0	majD	4	4	4	2	4	2
204	0	majD	3	3	3	3	3	3
205	1	majD	0	2	3	0	2	0
206	0	majD	2	3	3	2	3	2
207	1	majD	1	2	0	0	0	0
208	0	kmi	.	0	0	.	0	.
209	0	majD	.	0	1	.	0	.
210	1	majD	.	0	.	.	.	.
211	1	majD	3	3	3	1	2	1
212	0	majD	5	3	2	2	2	2
213	1	majD	4	5	5	2	4	2
214	1	majD	2	0	2	0	0	0
215	0	majD	1	1	3	1	1	1
216	1	majD	2	3	.	2	.	.
217	1	majD	3	3	2	2	2	1
218	0	majD	0	2	2	0	1	0

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
219	1	kmi	1	0	0	0	0	0
220	0	minD	5	4	3	3	2	2
221	0	majD	1	5	0	1	0	0
222	0	majD	5	5	.	5	.	.
223	0	majD	2	2	1	1	1	1
224	1	majD	3	4	6	1	2	1
225	1	majD	4	4	1	4	1	1
226	1	majD	1	2	4	1	2	1
227	1	majD	1	.	.	.	.	.
228	0	majD	4	2	2	2	1	1
229	0	majD	4	4	6	2	3	2
230	0	majD	4	3	6	3	3	3
231	1	minD	3	3	4	2	2	1
232	0	majD	1	1	1	1	1	1
233	1	majD	0	4	0	0	0	0
234	0	minD	2	4	4	2	2	1
235	.		1	.	.	.	.	.
236	1	majD	.	4	.	.	.	.
237	0	majD	4	6	5	3	4	2
238	0	majD	1	3	4	1	2	0
239	1	majD	4	4	3	2	3	2
240	0	majD	2	2	2	2	1	1
241	0	majD	2	4	2	2	2	0
242	0	majD	4	5	5	2	3	2
243	1	majD	2	2	3	0	1	0
244	1	majD	1	1	3	0	1	0
245	1	majD	3	4	4	2	3	2
246	0	majD	1	1	1	0	1	0
247	1	majD	7	0	.	0	.	.
248	0	majD	2	0	3	0	0	0
249	0	majD	2	2	2	1	2	1
250	1	majD	3	4	.	2	.	.
251	1	majD	1	.	.	.	.	.
252	0	majD	3	1	1	0	0	0

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
253	1	majD	2	2	1	1	1	1
254	1	majD	0	3	1	0	1	0
255	1	majD	1	3	4	1	3	1
256	0	kmi	3	2	1	2	1	1
257	0	kmi	1	1	0	0	0	0
258	0	majD	3	6	4	2	2	1
259	1	majD	3	3	2	2	1	1
260	.		1	.	.	.	.	.
261	.		2	.	.	.	.	.
262	1	minD	0	2	1	0	1	0
263	1	majD	.	1	5	.	1	.
264	0	majD	.	2	1	.	0	.
265	1	majD	0	.	.	.	.	.
266	1	majD	8	2	2	0	0	0
267	1	majD	1	2	2	1	2	1
268	0	majD	1	3	4	0	3	0
269	1	majD	3	2	0	1	0	0
270	0	kmi	0	3	0	0	0	0
271	1	majD	2	1	2	0	1	0
272	0	majD	0	.	.	.	.	.
273	1	kmi	3	2	3	0	0	0
274	0	majD	0	0	.	0	.	.
275	0	majD	3	6	5	2	5	2
276	0	majD	3	3	4	2	2	2
277	1	majD	2	5	5	1	3	1
278	0	majD	1	0	.	0	.	.
279	0	majD	0	.	.	.	.	.
280	1	majD	0	.	.	.	.	.
281	0	kmi	2	2	1	0	0	0
282	0	majD	0	2	5	0	2	0
283	0	majD	0	.	.	.	.	.
284	0	majD	1	5	4	1	3	1
285	1	majD	2	3	2	1	2	1
286	0	majD	2	1	4	0	1	0

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
287	1	kmi	3	4	2	1	1	1
288	1	majD	5	2	1	1	1	1
289	1	kmi	.	4	2	.	2	.
290	0	kmi	.	2	4	.	2	.
291	0	majD	.	1	3	.	1	.
292	1	kmi	.	1	4	.	1	.
293	0	kmi	.	4	1	.	1	.
294	1	majD	.	2	.	.	.	.
295	1	kmi	.	3	5	.	1	.
296	1	minD	.	.	4	.	.	.
297	0	majD	.	.	1	.	.	.
298	1	minD	.	.	0	.	.	.
299	1	minD	.	.	0	.	.	.
300	1	majD	2	3	2	1	2	1
301	1	kmi	3	.	.	.	.	.
302	1	kmi	4	3	6	2	2	2
303	0	majD	4	3	2	0	1	0
304	1	majD	3	.	.	.	.	.
305	0	majD	2	.	.	.	.	.
306	0	majD	1	3	1	0	0	0
307	1	majD	1	1	2	1	1	1
308	0	majD	0	.	.	.	.	.
309	1	majD	3	2	3	0	1	0
310	0	majD	3	1	.	0	.	.
311	0	majD	5	3	.	1	.	.
312	0	majD	0	4	3	0	2	0
313	1	majD	2	2	1	1	1	0
314	0	majD	3	6	3	2	2	0
315	1	majD	0	1	1	0	0	0
316	0	majD	3	.	.	.	.	.
317	1	majD	4	.	.	.	.	.
318	0	majD	3	3	.	1	.	.
319	1	minD	3	6	3	1	2	1
320	0	majD	3	.	.	.	.	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
321	1	kmi	1	0	0	0	0	0
322	0	majD	3	3	4	1	3	1
323	0	kmi	1	3	5	1	3	1
324	1	kmi	.	2	4	.	0	.
325	1	kmi	.	4	.	.	.	.
326	0	kmi	.	1	.	.	.	.
327	0	kmi	.	0	1	.	0	.
328	0	kmi	.	1	1	.	1	.
329	1	majD	.	2	1	.	1	.
330	0	kmi	.	1	1	.	1	.
331	1	majD	.	0	1	.	0	.
332	1	minD	.	.	1	.	.	.
333	1	minD	.	.	0	.	.	.
334	0	majD	2	2	2	0	0	0
335	1	kmi	2	1	1	1	0	0
336	0	majD	5	4	4	2	3	2
337	1	majD	3	3	3	2	1	1
338	1	majD	2	2	3	2	2	2
339	0	majD	3	3	3	2	0	0
340	0	minD	0	0	4	0	0	0
341	0	majD	0	0	0	0	0	0
342	1	kmi	1	1	0	0	0	0
343	1	majD	4	6	1	3	1	1
344	1		0	.	.	.	.	.
345	1	majD	0	.	.	.	.	.
346	0	majD	2	2	2	2	0	0
347	1	majD	1	3	3	1	1	1
348	0	majD	1	2	2	0	0	0
349	1	majD	4	0	2	0	0	0
350	0	majD	0	1	2	0	1	0
351	1	majD	2	3	.	2	.	.
352	0	majD	6	7	4	4	3	2
353	1	majD	5	5	.	4	.	.
354	0	kmi	6	5	4	5	3	3

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
355	0	minD	1	1	3	0	1	0
356	1	majD	0	1	3	0	0	0
357	1	majD	1	0	3	0	0	0
358	0	majD	.	4	5	.	2	.
359	0	majD	.	1	.	.	.	.
360	1	majD	.	2	3	.	1	.
361	0	kmi	.	1	2	.	0	.
362	0	majD	.	.	5	.	.	.
363	0	minD	.	.	2	.	.	.
364	0	minD	.	.	1	.	.	.
365	0	majD	2	2	2	1	0	0
366	1	majD	3	0	.	0	.	.
367	0	kmi	1	2	1	0	0	0
368	1	majD	1	4	4	0	2	0
369	0	majD	3	4	1	1	1	1
370	0	majD	2	2	4	1	1	1
371	1	majD	1	2	2	0	1	0
372	1	minD	2	0	.	0	.	.
373	0	majD	3	1	5	1	0	0
374	0	kmi	1	0	0	0	0	0
375	0	majD	3	3	5	3	3	3
376	0	majD	4	4	6	1	2	1
377	0	majD	1	3	5	0	0	0
378	0	majD	4	1	.	1	.	.
379	1	majD	2	3	.	0	.	.
380	1	majD	3	3	.	1	.	.
381	0	majD	1	0	3	0	0	0
382	0	majD	1	0	.	0	.	.
383	0	majD	1	4	3	1	0	0
384	0	minD	2	2	1	0	1	0
385	1	majD	3	4	3	2	1	1
386	1	majD	.	2	2	.	2	.
387	0	minD	.	3	2	.	0	.
388	1	majD	.	2	.	.	.	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
389	0	majD	.	.	0	.	.	.
390	1	majD	.	.	4	.	.	.
391	1	majD	2	1	4	0	1	0
392	1	majD	2	3	3	2	2	1
393	1	majD	5	2	2	1	1	1
394	1	majD	2	2	1	1	1	1
395	0	majD	1	2	.	0	.	.
396	0	majD	1	1	2	0	1	0
397	0	majD	5	4	.	2	.	.
398	0	majD	2	2	3	1	2	1
399	0	majD	3	1	2	1	1	1
400	1	majD	4	3	4	0	1	0
401	1	majD	3	3	2	2	1	1
402	0	majD	7	7	2	5	1	1
403	0	majD	7	5	3	4	3	3
404	0	majD	3	4	4	2	2	2
405	0	majD	4	4	3	2	3	2
406	0	minD	1	0	0	0	0	0
407	1	majD	3	4	4	2	2	2
408	1	majD	1	0	2	0	0	0
409	0	kmi	0	0	2	0	0	0
410	1	majD	2	3	6	1	3	1
411	1	majD	1	3	1	1	1	1
412	0	majD	3	4	1	1	1	0
413	0	majD	1	3	1	1	0	0
414	0	minD	1	.	.	.	.	.
415	1	majD	3	3	4	2	2	2
416	1	majD	4	2	1	1	1	0
417	0	majD	.	2	4	.	2	.
418	0	majD	.	.	1	.	.	.
419	1	majD	3	4	4	2	2	2
420	0	majD	2	5	.	0	.	.
421	0	majD	3	3	1	1	0	0
422	0	majD	1	4	2	0	1	0

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
423	1	majD	3	4	6	2	3	1
424	1	majD	5	.	.	.	.	.
425	0	majD	2	3	1	1	0	0
426	1	majD	3	4	5	2	4	2
427	1	majD	1	.	.	.	.	.
428	1	majD	1	0	.	0	.	.
429	1	majD	2	3	2	1	2	0
430	0	majD	6	3	2	2	2	1
431	0	majD	1	4	2	0	1	0
432	0	majD	1	2	2	1	1	1
433	0	majD	6	7	6	4	3	3
434	1	majD	1	0	0	0	0	0
435	0	minD	0	0	0	0	0	0
436	0	minD	0	0	2	0	0	0
437	0	majD	3	3	2	0	0	0
438	0	majD	3	1	2	0	1	0
439	0	majD	2	4	4	1	1	1
440	1	majD	5	2	2	2	2	2
441	1	majD	5	3	2	1	2	1
442	0	majD	1	1	4	0	1	0
443	0	majD	4	1	4	0	0	0
444	1	majD	.	3	3	.	1	.
445	1	majD	.	.	2	.	.	.
446	1	majD	3	5	4	2	1	0
447	1	majD	2	2	.	1	.	.
448	1	majD	3	4	3	2	1	1
449	0	majD	3	2	4	1	2	1
450	0	majD	4	2	.	1	.	.
451	0	kmi	0	0	2	0	0	0
452	1	majD	0	1	.	0	.	.
453	0	majD	4	4	.	3	.	.
454	0	majD	3	4	4	3	2	2
455	1	minD	1	0	1	0	0	0
456	1	kmi	3	1	0	0	0	0

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
457	1	majD	4	6	6	3	5	3
458	1	majD	4	3	3	1	1	0
459	0	minD	0	.	.	.	.	.
460	1	kmi	3	3	4	1	0	0
461	1	majD	3	0	2	0	0	0
462	0	minD	1	.	.	.	.	.
463	1	majD	0	2	.	0	.	.
464	0	majD	1	1	.	0	.	.
465	0	kmi	2	1	3	0	1	0
466	1	majD	4	3	1	1	0	0
467	1	kmi	.	.	1	.	.	.
468	0	kmi	.	.	2	.	.	.
469	1	majD	2	4	4	2	3	2
470	1	majD	0	1	.	0	.	.
471	1	majD	3	4	1	3	1	1
472	0	majD	2	3	3	1	0	0
473	1	majD	4	4	3	2	2	2
474	0	majD	4	3	4	2	1	0
475	1	majD	2	2	3	1	1	1
476	0	majD	5	4	.	4	.	.
477	1	majD	6	4	2	3	2	2
478	1	majD	3	2	4	1	1	1
479	1	majD	2	2	2	1	2	1
480	1	majD	1	3	4	1	0	0
481	0	majD	1	2	.	0	.	.
482	0	majD	3	2	1	1	0	0
483	1	majD	1	3	.	1	.	.
484	1	majD	5	3	2	3	0	0
485	1	majD	2	1	2	0	0	0
486	1	majD	2	4	3	2	2	1
487	1	majD	4	2	1	2	0	0
488	0	majD	2	2	4	1	1	1
489	0	majD	.	3	.	.	.	.
490	0	minD	.	1	4	.	0	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
491	0	kmi	.	.	0	.	.	.
492	1	majD	1	3	1	1	0	0
493	1	majD	4	4	2	2	2	1
494	0	majD	5	4	5	2	2	0
495	0	majD	1	1	2	0	0	0
496	1	kmi	2	.	.	.	.	.
497	1	majD	3	2	4	1	1	1
498	1	majD	2	3	.	1	.	.
499	0	majD	3	2	0	0	0	0
500	1	majD	2	3	1	0	0	0
501	0	majD	2	3	3	0	1	0
502	0	minD	3	.	.	.	.	.
503	1	majD	4	4	5	3	2	1
504	0	majD	3	3	2	2	0	0
505	0	majD	2	3	.	2	.	.
506	1	majD	5	1	1	1	0	0
507	1	majD	2	3	2	0	0	0
508	1	majD	3	2	5	1	1	1
509	1	majD	3	1	2	0	1	0
510	0	kmi	0	.	.	.	.	.
511	1	majD	3	3	3	2	2	1
512	1	majD	4	4	1	3	0	0
513	0	kmi	1	.	.	.	.	.
514	0	majD	2	1	2	0	1	0
515	0	kmi	.	3	.	.	.	.
516	0	kmi	.	2	1	.	1	.
517	1	majD	.	.	1	.	.	.
518	1	majD	3	3	9	1	2	1
519	1	majD	1	2	1	0	1	0
520	1	majD	2	5	4	1	1	0
521	1	majD	4	2	1	1	0	0
522	0	majD	1	0	2	0	0	0
523	0	majD	6	.	.	.	.	.
524	0	minD	2	3	.	1	.	.

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
525	0	kmi	4	2	0	1	0	0
526	1	majD	2	1	1	1	0	0
527	0	kmi	1	.	.	.	.	.
528	1	majD	4	3	0	2	0	0
529	0	majD	3	5	2	2	2	1
530	0	majD	1	4	6	1	2	1
531	0	majD	4	3	4	1	0	0
532	0	kmi	3	.	.	.	.	.
533	0	majD	3	3	3	2	1	1
534	0	majD	4	2	0	1	0	0
535	0	majD	0	0	2	0	0	0
536	1	majD	4	4	2	2	2	1
537	1	majD	3	3	.	2	.	.
538	0	kmi	4	3	0	2	0	0
539	0	majD	1	1	0	0	0	0
540	0	majD	3	4	6	0	1	0
541	1	majD	3	4	2	2	1	0
542	0	minD	0	3	.	0	.	.
543	1	majD	.	0	5	.	0	.
544	0	minD	.	4	.	.	.	.
545	1	majD	.	0	.	.	.	.
546	0	majD	.	3	5	.	2	.
547	0	majD	.	2	1	.	1	.
548	0	majD	.	1	.	.	.	.
549	1	majD	.	0	2	.	0	.
550	1	majD	.	.	3	.	.	.
551	1	majD	.	.	5	.	.	.
552	0	majD	.	.	1	.	.	.
553	1	majD	5	1	2	0	0	0
554	1	majD	1	3	4	0	1	0
555	1	majD	3	2	2	1	1	0
556	1	majD	3	2	5	0	0	0
557	1	majD	6	7	3	5	3	1
558	1	majD	2	1	0	0	0	0

Obs	Pige	Elev	Antal modtagne valg i			Antal genganger fra		
			0. klasse	1. klasse	3. klasse	0.-1. klasse	1.-3. klasse	0.-3. klasse
559	1	majD	6	.	.	.	.	.
560	0	majD	3	4	2	1	1	0
561	0	majD	3	4	6	1	3	1
562	1	majD	0	1	.	0	.	.
563	0	majD	2	2	.	0	.	.
564	0	kmi	4	4	3	2	3	2
565	0	majD	2	3	3	2	2	1
566	0	majD	2	5	3	2	1	1
567	1	majD	2	3	.	2	.	.
568	1	minD	1	3	1	0	1	0
569	1	majD	3	2	0	1	0	0
570	1	majD	4	3	4	3	2	2
571	0	majD	3	3	4	2	2	1
572	0	majD	3	5	3	2	3	2
573	1	majD	2	4	5	1	3	1
574	0	kmi	3	4	3	2	3	2
575	0	majD	3	2	.	2	.	.
576	0	majD	5	2	3	2	1	1
577	0	majD	0	3	2	0	1	0
578	0	majD	4	2	.	2	.	.
579	0	majD	4	4	4	0	0	0
580	1	kmi	2	2	1	1	0	0
581	1	Kmi	.	0	.	.	.	.
582	0	Kmi	.	0	2	.	0	.

REFERENCER

- Aidt, M. & P. Hervik (2009). *Cultures*, 1.
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Gyldendal.
- Barry, D. 1997. Telling changes: from narrative family therapy to organizational change and development. *Journal of Organizational Change Management* 10, no. 1: 32–48.
- Bjergstedt, Å. (1963). *Sociometriske metoder*. Uppsala: Almqvist & Wilsell.
- Friberg, Z. (2009). *Skolesegregering og børnefællesskaber. En analyse af skolespredning belyst ud fra et børneperspektiv*. Speciale ved DPU, Aarhus Universitet
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal
- Hellesdatter, G. (2009). *Spredning af børn på baggrund af sprogtest – et eksperiment?* Upubliceret paper fra seminar: Skolemodeller i København: Spredning af etniske minoritetsbørn?, Migrationsinitiativet, Københavns Universitet
- Henningesen, I. (2009). *"Mor, I dag har jeg leget med et busbarn"*, upubliceret notat.
- Hvenegård-Lassen, K. (2002). *På lige fod. Samfundet, ligheden og Folketingets debatter om udlændingepolitik 1973-2000*, Ph.d.-afhandling, Afdeling for Minoritetsstudier, Københavns Universitet
- Hvenegård-Lassen, K. (2007). Viljen til valg. Kommunalt integrationsarbejde i Sverige og Danmark. Alsmark, G., T. Kallehave & B. Moldenhawer (red): *Inklusions- och eksklusionsprocesser i Skandinavien*. Lund: Makadam
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner: på feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Karrebæk, M.S. (2007). *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kindermann, T. (1998). Children's Development With Peer Groups: Using Composite Social Maps to Identify Peer Networks and to Study Their Influences. I. Bukowski, W. M. & A.H. Cillesen (eds): *Sociometry Then and Now: Building on Six Decades of Measuring Children's Experiences with the Peer Group* (New Directions for Child Development, 80).
- Kofoed, J. (1994). *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*. Københavnerstudier i tosprogethed, bd 24, København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Kofoed, J. (2004). *Eleopli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling, København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. (2008). Muted transitions. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2)
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning. Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma. Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red). *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J., Olesen, J. & Aggerholm, K. (2008). *Flere end to slags børn: En rapport om køn og ligestilling i børnehaven*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Kofoed, J. & D. Staunæs (red) (2007). *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Kofoed, J. & D. M. Søndergaard (2008). Blandt kønsvogtere og –udfordrere: Camouflagede kaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 56 (2)
- Krag, H. (1992). Mangfoldighed, magt og marginalitet. Krag, H. & M. Warburg (red): *Minoriteter. En grundbog. Fjorten synsvinkler på minoritetsstudier*. København: Spektrum
- Larsen, J. (2008). *Desegregering: How far, so far?* Upubliceret manuskript. Aarhus Universitet, DPU.
- Mallki, L. (1992). National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity Among Scholars and Refugees. *Cultural Anthropology* 7 (1)
- Myong Petersen, L. (2009). *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Aarhus Universitet.
- Olsen, L. (2009). *Den sociale smeltedigel*. København: Forlaget Sohn.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2007) Spredning eller mangfoldighed . I *Sprog og integration*, nr 1
- Staunæs, D. and D.M. Søndergaard. 2006. Corporate fictions. *Norsk Tidsskrift for Kønnsforskning* 3: 69–87.

Dokumentmateriale

- Bilag 6. Udviklingsarbejde i 3 skoledistrikter: Brønshøj-Husum, Indre Nørrebro samt Indre Østerbro, møde i Uddannelses- og ungdomsforvaltningen, 24.11.2004
- Dahlerup, C. *Københavnmodellen for integration*, PP-præsentation, 2009
- En etnisk blandet skole*, redegørelse, Københavns Kommune, 2004.
- Internt notat: Opgavebeskrivelser og samarbejdsrelationer for integrationsmedarbejdere, u.å.
- Københavnbarometeret 2009.
- Københavns Kommunes integrationspolitik, u.å.

Københavnmodellens politiske grundlag (omtalt som Bondam-notatet), 2005.
Indstilling, Bydækkende plan for fordeling af et- og tosprogede elever, Børne- og ungdomsforvaltningen, 2005
Pressemeddelelse, Historisk bredt forlig om løft til folkeskole og dagpasning i København, 6. april 2006
Statusrapport for Københavnmodellen, lokaliseret på www 4. april 2010, <http://www.tosprogede.kk.dk/upload/kbhmodellen/udvikling%20og%20status/microsoft%20word%20-%20statusnotat%20maj%202009.pdf>
Stillingsopslag, integrationsmedarbejder, 2006