

Pædagogik i flerkulturelle sammenhænge

mere end bare sprog

Gitz-Johansen, Thomas

Published in:
Sproglæreren

Publication date:
2009

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Gitz-Johansen, T. (2009). Pædagogik i flerkulturelle sammenhænge: mere end bare sprog. *Sproglæreren*, (2), 16-19.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Pædagogik i flerkulturelle sammenhænge - mere end bare sprog

Et ord der har hængt i mit baghoved i nogle år, men som jeg ikke rigtig har fået luftet, er ordet ”sprogfetichisme”. Grunden til at ordet er dukket op i mit baghoved er, at jeg synes at der indenfor det område jeg beskæftiger mig med, undervisning og pædagogik i flerkulturelle sammenhænge, er en tendens til, at diskussionerne handler om sprog, nærmere bestemt, hvordan vi får lært minoritetsbørnene dansk så hurtigt som muligt. Nu er jeg selvfølgelig ikke modstander af, at minoritetsbørn lærer dansk. Men i begrebet ”fetichisme” ligger, at et fænomen tillægges en mere overvældende betydning, end fænomenet i sig selv egentlig berettiger. Min pointe er, at når så megen opmærksomhed rettes mod sproglæring, så udgrænses en mere omfattende pædagogisk diskussion om, hvilke mål og midler der er relevante for undervisning og pædagogik i flerkulturelle sammenhænge.

At sproget fylder på dette område kan man nemt forvisse sig om. Enten ved at skimme den hjemlige faglitteratur om tosprogede børn, der i høj grad handler om sprog, tosprogethed, sprogudvikling og sprogtilegnelse. Eller man kan se på den dominerende betegnelse for det, jeg vil kaldet minoritetsetniske eller etnisk-minoritets børn, som i dag omtales som ”tosprogede”. Eller man kan overveje hvorfor det seminariefag, der kunne handle om pædagogik i flerkulturelle sammenhænge, hedder ”dansk som andetsprog”. Igen vil jeg gerne understrege, at jeg naturligvis synes dansktilægnelsen er enormt vigtig, og at sprogforskningen på området er spændende og indsigtfuld. Men samtidig vil jeg hævde, at dette overvældende fokus på sprog også kan være en måde at undgå at dykke ned i de andre dimensioner af pædagogik, undervisning og læring i flerkulturelle sammenhænge, som ikke er mindre væsentlige. For mange politikere kan det være meget belejligt, at reducere diskussionen til et spørgsmål om, at ”de” må lære dansk så hurtigt som muligt. På den måde undgår man for eksempel at skulle forholde sig til spørgsmålet om, hvorvidt vi skal uddanne vores skoleelever til et flerkulturelt eller et monokulturelt samfund. Og at det er et prekært spørgsmål kan man forvisse sig om ved at se hvilke politiske problemer det medførte for vores undervisningsminister, at han forsvarede, at der i en undervisningsvejledning for HF er nævnt fire gange, at Danmark de facto er et flerkulturelt samfund (se fx Berlingske Tidende den 18. maj 2008).

Mono- eller multikulturalisme

Så hvad er det for vinkler, som jeg også gerne vil have med ind i debatten? Lad os starte fra oven og diskutere den overordnede pædagogiske tilgang. En relativt kendt engelsk politolog, Bikhu Parekh, skelner mellem to væsensforskellige tilgange til flerkulturelle samfund: Den monokulturalistiske og multikulturalistiske. Den monokulturalistiske tilgang karakteriserer Parekh ved, at den prøver helt eller i høj grad at assimilere de kulturelle forskelle ind i majoritetskulturen (Parekh 2000; 6). Denne tilgang er karakteriseret ved en pædagogik, der ikke søger at røkke ved de pædagogiske institutioners indhold eller funktionsmåde, men i stedet søger at tilpasse minoritetsbørnene til den måde institutionen allerede fungerer på. Den monokulturalistiske tilgang orienterer sig mod at identificere de områder, hvor minoritetsbørnene har nogle (sproglige) mangler, for derefter at etablere pædagogiske indsatser, der skal kompensere for disse mangler. Derfor kan denne tilgang også kaldes kompensatorisk (se også Gitz-Johansen 2006a). Den type tiltag, der passer ind i det monokulturalistiske paradigme, er for eksempel ekstraundervisning i det eksisterende pensum, sprogstimulering af minoritetsbørnenes andetsprog (dansk), satsning på tidlig institutionalisering af etniske minoriteter (i vuggestue og daginstitution), satsning på tests til at finde afvigelser og ”sætte ind” (kompensere) og et forældresamarbejde, der er orienteret mod opdragelse af minoritetsforældre, så de kan lære at forstå hvordan ”vores” institutioner fungerer.

Den anden tilgang kalder Parekh multikulturalistisk. Multikulturalismen som strategi bifalder og hilser multikulturaliteten velkommen, gør den til en del af sin selvforståelse og respekterer de kulturelle krav, der måtte komme fra de forskellige kulturelle fællesskaber (Parekh 2000; 6). Denne tilgang til det flerkulturelle lader altså ikke de pædagogiske institutioner uberørte, men arbejder med at integrere de kulturelle, sproglige, religiøse og etniske forskelle i sin struktur og praksis. Multikulturalistisk pædagogisk tænkning mistænker i udgangspunktet pædagogiske institutioner for at favorisere visse gruppers kulturelle, sproglige, religiøse og identitetsmæssige interesser og normer, og søger i stedet at skabe mere inklusive institutioner, hvor også minoritetsgrupper kan genkende og udvikle deres identitet, sprog, kultur og religion, og hvor forskelle ikke bliver til mangler, men i højere grad kan blive integreret som resurser i den pædagogiske praksis og læringsmiljø. Den type tiltag, der passer ind i en multikulturalistisk tilgang, kan være at arbejde mod sproglig inklusion (så også minoritetssprog kan anvendes og udvikles), at arbejde med personalets holdninger og forventninger til minoritetsbørn, at arbejde med et kulturelt, etnisk og religiøst inklusivt curriculum og at være orienteret mod en større inddragelse (modsat opdragelse) af minoritetsforældre og af deres perspektiver og erfaringer.

Indstillingen til det flerkulturelle

Det andet emne handler om den grundlæggende indstilling, med hvilken majoritetssamfundet (en forsimplet måde at referer til bl.a. forskere, pædagoger, lærere og politikere) møder minoritetsbørn og deres forældre. I mine egne undersøgelser (se fx Gitz-Johansen 2006a og 2006b, kapitel 4) har jeg fundet det påfaldende i hvor høj grad minoritetsbørn i skolen associeres med problemer, besværligheder og mangler. Jeg mener at man kan tale om, at der i offentligheden (medierne), på det politiske felt og på det pædagogiske felt har udviklet sig en *mangeldiskurs*, der som tendens placerer pædagogiske problemer *hos* minoritetsbørnene og deres familier, således at disse mennesker bliver til *problemet*. Opfattelsen er, at *de* har ingen eller få resurser. *Deres* familier fungerer dårligt. *De* har et fattigt sprogmiljø. *Deres* boligområde er ustimulerende. *Deres* børn har indlæringsvanskeligheder. Og så videre. Denne måde at opfatte pædagogiske problemer på kaldes også en ”deprivationsdiskurs”. I denne sammenhæng betyder det, at man opfatter problemet som et deprivationsproblem, det vil sige, at man fokuserer på minoritetsgruppernes kulturelle, sproglige og sociale forarmelse (deprivation), og etablerer tiltag, der skal rette op på (kompensere for) denne forarmelse. Den anerkendte amerikanske forsker og pædagogiske teoretiker James Banks opsummerer denne pædagogiske tilgang og dens problemer således:

”Cultural deprivation theorists (...) believe that the major focus of educational reform must be to change the students by enhancing their early socialization experiences. Cultural deprivation and disadvantaged theorists believe that the school must help low-income students to overcome the deficits the result from their early family and community experiences. The focus on the deficits of low-income children often prevents cultural deprivation theorists from seeing their strengths. The emphasis on students’ deficits also does not allow the deprivationists to seriously consider structural changes that are needed in schools and society.” (James Banks 2004; 18)

Grundindstillingen til det pædagogiske arbejde i flerkulturelle sammenhænge er altså ét væsentligt tema i diskussionen.

Undervisningens indhold

Et tredje væsentligt tema handler om undervisningens indhold. Det som i skolesammenhæng hedder pensum eller curriculum. Det der skal læres, og det elevernes vurderes på. Den kultur, den viden og de erfaringer der udvælges, videregives og præsenteres som væsentlige i pædagogiske

sammenhænge. Et af de forhold, som giver minoritetsbørn og majoritetsbørn forskellige betingelser for at deltage i undervisningen i folkeskolen er, at mange majoritetsbørn kan bruge noget af den viden og de erfaringer, som de har med hjemmefra, mens minoritetsbørnenes viden og erfaringer ofte ikke har nogen plads i pensum. Jeg har udfoldet denne diskussion andetsteds (Gitz-Johansen 2006b, kapitel 6), men her vil jeg illustrere pointen med et citat fra en folkeskolelærer, som en af mine specialestuderende har interviewet:

”I nogle af de fag jeg har, eksempelvis historie, der ved jeg godt, at en af grundene til at den rent danske etniske gruppe deltager, det er fordi de har en kultur, de har nogle kulturelle rødder de kan trække på. De har en kulturel ballast. De har et forhold til det land de vokser op i, der gør, at de kan trække på nogle ting som deres forældre har fortalt dem. De tosprogede de vokser op i et land hvor, for nogle, deres forældre også er vokset op. Men de har ikke nogen kulturel ballast fra landet. Deres forældre ved ikke ret meget om Danmark eller om dansk historie.” (Fra speciale af Sarah Ulrik-Petersen, Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC)

Dette citat illustrerer hvordan et fag som historie, der har sine rødder i opbygningen af den danske nationale identitet, bygger videre på den viden om historie, som majoritets eleverne har med hjemmefra, mens den historiske viden, som minoritets eleverne kan have med sig ikke bliver synliggjort eller værdsat. Man kan let lave tilsvarende pointe i fag som dansk og kristendomskundskab, der er eksplicit kulturbærende fag, men også fag som natur/teknik, matematik, idræt, billedkunst m.m. vil indeholde viden og perspektiver, der bygger videre på det vi meget forenklet kan kalde majoritetskulturen, hvorimod minoritetsbørn må opleve en større afstand mellem viden og normer i deres hjemmemiljø, og hvad der efterspørges i skolen.

I en monokulturalistisk strategi er denne ulighed helt i orden, for det er jo den danske nations og måske det europæiske kontinents historie alle eleverne skal lære, og så må der evt. sættes ekstra timer af til at arbejde med minoritets elevernes forforståelser. En multikulturalistisk strategi vil i stedet arbejde med, at skabe en multikulturelt curriculum, hvor både minoritets eleverne og majoritets eleverne kan opleve at deres viden er knyttet an til stoffet på nogle tidspunkter mens deres videnshorisont udfordres og overskrides af stoffet på andre tidspunkter. I et andet citat fra samme specialerapport fortæller samme lærer om hvad der sker i klassen, når det er nogle af minoritets elevernes viden, der pludselig bliver inkluderet i religionsundervisningen (Kristendomskundskab):

”Hvis jeg vælger Islam, så kan jeg få dem (de tosprogede elever) til at deltage. Det er jo en sikker vinder. Fordi så er der en referenceramme lige pludselig, og så vender man faktisk det hele på hovedet. For så er eksperten lige pludselig den lille gruppe, eller den gruppe af tosprogede der er på hjemmebane, og de ved nogle ting som den anden gruppe ved ikke så meget om.” (Fra speciale af Sarah Ulrik-Petersen, Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC)

Jeg vil tilføje, at det ikke kun handler om, at alle elevernes viden og erfaringer anerkendes og inkluderes i curriculum, men det kan i lige så høj grad være et spørgsmål om, at føle sig anerkendt som person og som en del af en gruppe, når der knyttes an til erfaringshorisonter, der ligger udenfor den dominerende dansk-nationale, nordiske, europæiske og kristne horisont.

Pædagogiske koder

Et fjerde emne, som ikke nyder meget bevågenhed, handler om de pædagogiske koder, som er strukturerende for enhver undervisningssituation. Uddannelsessociologen Basil Bernstein skelner mellem tre aspekter i enhver pædagogisk situation: Sproget, indholdet (curriculum) og de

pædagogiske koder. De pædagogiske koder er kort fortalt de underliggende normer, som man skal kunne aflæse og opføre sig efter, for at deltage på en passende måde (set fra lærerens perspektiv) i en pædagogisk situation. I traditionel tavle- og kateterundervisning er disse koder ret lette at aflæse for eleven: Sid stille, lyt til hvad læreren siger, se efter hvad han/hun skriver på tavlen, ræk hånden op når du vil svare og prøv så godt som muligt at huske det stof, der er blevet gennemgået. Let nok. Men de fleste undervisningstimer i danske skoler foregår ikke på denne måde. Der er fælles diskussioner, projektarbejde, gruppearbejde og sikkert en mængde andre didaktiske metoder. Man kan sige, at meget undervisning i dag udspringer af et fokus på elevens læring frem for lærerens undervisning. Disse læringsformer har uden tvivl rigtig mange fordele, men samtidig kan de pædagogiske koder være blevet vanskeligere at aflæse. Hvad er elevrollen i disse forskellige situationer? Det er i hvert tilfælde ikke bare, at sidde stille og se ud som om man lytter. Og hvad er det der skal læres? Det er ikke fastlagt på forhånd. Hvilke kriterier bliver man bedømt efter? Det er ikke altid tydeligt for andre end læreren (i bedste fald). Pointen med de forskellige former for elevcentreret undervisning er, at hverken lærer eller elev på forhånd ved, hvad det er der skal læres. Det stof der skal tilegnes fremkommer så at sige undervejs i projektarbejdet eller diskussionen. Hvis den elevcentrerede undervisning skal udfolde sine potentialer kræver det, at eleverne kan aflæse hvad det er der forventes af dem og hvad det er for en type læreproces, de forventes at indgå i. Der er noget de tyder på, at særligt danske middelklasseelever har forudsætningerne for at kunne aflæse denne pædagogiske kode, da den ligner den ”pædagogik”, de er fortrolige med hjemmefra. Børn fra andre etniske og sociale grupper har ikke altid denne fordel, og kan derfor tabe den læringsgevinst, som den elevcentrerede undervisning kan give (se Gitz-Johansen 2006b, kapitel 7 for en uddybning). Jeg vil bruge et citat, som jeg låner af nogle af mine studerendes projektrapport til at demonstrere denne pointe. Citatet er taget fra et interview med en studerende med kinesisk baggrund, der går på et dansk gymnasium og som fortæller om sine oplevelser med den danske pædagogik:

“It’s new, it’s a very strange feeling because you come from another country with another school system. And you’re not prepared to learn from a new, from a new way. Because you learn in the original Chinese way and suddenly you sit in front of a Danish teacher, who try to teach you in another way. You just feel kind of strange.” (Fra bacheloropgave af Dorit Kraft og Anna Lokuciejewski)

Denne pointe om pædagogiske koder skal ikke forstås som en advarsel mod elevcentreret undervisning, der har mange potentialer i forhold til flerkulturelle sammenhænge (fx i forhold til en inklusion og anerkendelse af minoritets elevernes erfaringer og identitet). Jeg vil blot gøre opmærksom på, at samspillet mellem de forskellige elevgruppers pædagogiske erfaringer og forventninger og de pædagogiske koder i undervisningen også er en faktor, når man beskæftiger sig med undervisning i flerkulturelle sammenhænge.

Forældresamarbejde

En sidste pointe, som jeg kort vil nævne her, handler om forældresamarbejde med minoritetsforældre. Ifølge mine iagttagelser opfattes minoritetsforældre ofte som ophavet til deres børns problemer i skolen. Denne opfattelse gør sig både gældende på politisk niveau og ude i praksis. Denne opfattelse kender vi også fra teorien om negativ social arv, hvor nogle børn anses for at være i en særlig farezone på grund af deres forældres sociale forhold. Denne opfattelse af minoritetsforældrene som en fare for deres børn, passer også godt ind i den mangeldiskurs eller deprivationsteori, som jeg har beskrevet ovenfor: Lærernes har problemer med børnene i skolen fordi deres forældre ikke kan eller vil være forældre på den rigtige måde. Ligesom mangeldiskursen

eller deprivationsteorien passer denne opfattelse rigtig godt ind i en monokulturalistisk pædagogisk strategi, fordi fokus bliver på minoritetsbefolkningens angivelige mangler og ikke på de pædagogiske institutioners rolle i forhold til uddannelsesmæssige problemer. Et godt eksempel på denne måde at tænke på stammer fra Socialdemokraternes uddannelsesordfører Christine Antorini, der i 2007 udtalte sig på baggrund af en Pisa-undersøgelse (PISA Etnisk 2005) påvisning af minoritetslevers relativt lave karakterniveau:

”For familier med særlige behov, fx tosprogede familier, der ikke kan dansk særlig godt og ikke er tilknyttet arbejdsmarkedet, skal der iværksættes en specialindsats for at fremme den nære relation mellem forældre og børn, samt styrke forældrene, så de kan varetage omsorgen og siden læringen for deres barn. (...) Kommunen skal have mulighed for at pålægge forældrene, at barnet indskrives i dagtilbud med mulighed for særlig social- og specialpædagogisk bistand.” (Rockwoolfondens Nyhedsbrev maj 2007, s.15)

Denne form for forældresamarbejde, vil jeg betegne *”forældreopdragelse”*, og denne strategi ligger i god forlængelse af en monokulturalistisk strategi: Dem der ikke af sig selv gør som skolens personale normalt forventer, må opdrages til at tilpasse sig, så de ikke gør skade på deres børns læringsmuligheder.

Den multikulturalistiske strategi vil i stedet eftersøge, hvordan minoritetsforældrene i højere grad kan blive *inddraget* i samarbejdet om deres børns læring. I modsætning til *opdragelse* foregår *inddragelse* ved at man eftersøger resurser, erfaringer, viden og perspektiver fra forældrene, som kan bidrage til at kvalificere det pædagogiske arbejde. Man kan for eksempel spørge: Kan minoritetsforældrene bidrage til undervisningen med deres litteratur og fortællinger? Kan minoritetsforældrene skabe en bedre forståelse for deres religion? Kan minoritetsforældrene spørges til råds om spørgsmål om fordomme og diskrimination? Kan minoritetsforældrene spørges til råds om normer (fx for mad, badning, svømning og gymnastik)? Kan minoritetsforældrene spørges til råds om højtider og helligdage?

Jeg håber at det fremgår af ovenstående, at mit anliggende ikke er at så tvivl om sprogpædagogikkens relevans. Mit anliggende i denne artikel har været at vise, at undervisning i flerkulturelle sammenhænge indebærer overvejelser på praktisk, politisk og forskningsmæssigt niveau, der rækker ud over det rent sproglige, og som medtænker hele den pædagogiske kontekst, som også er fyldt med politiske valg. Jeg tror ikke at alle disse emner kan indeholdes i en sprogpædagogik, da de som sagt rækker ud over det rent sproglige. På den anden side skal en sprogpædagogik indtænkes i og bidrage til en bredere pædagogisk sammenhæng, der blandt andet udgøres af de ovenfor skitserede temaer.

Referencer

Banks, James, A. (2004): Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass

Gitz-Johansen, Thomas (2006a): Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik – skal vi reparere børnenes ”fejl” eller kvalificere deres forskelle? I Christian Horst (red.): Interkulturel pædagogik: Flere sprog – problem eller ressource? Vejle: Kroghs Forlag A/S

Gitz-Johansen, Thomas (2006b): Den Flerkulturelle Skole – integration og sortering. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Parakh, Bikhu (2000): Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory.
Houndmills: Palgrave