Roskilde University

Hvordan kan rettigheder, empowerment og læring mindske social eksklusion?

Bilfeldt, Annette; Jensen, Iben ; Andersen, John

Published in:
Rettigheder, empowerment og læring

Publication date:
2014

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Citation for published version (APA):
Bilfeldt, A., Jensen, I., & Andersen, J. (2014). Hvordan kan rettigheder, empowerment og læring mindske social eksklusion? In J. Andersen, I. Jensen, & A. Bilfeldt (Eds.), *Rettigheder, empowerment og læring* (pp. 5-15). Aalborg Universitetsforlag.

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.
- Depending on the license attached, be aware how you otherwise are allowed to use the material.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

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

Download date: 07. Nov 2026

Annette Bilfeldt, Iben Jensen
og John Andersen (red.)

RETTIGHEDER, EMPOWERMENT OG LÆRING

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG 2014

Annette Bilfeldt, Iben Jensen
og John Andersen (red.)

RETTIGHEDER, EMPOWERMENT OG LÆRING

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG 2014

INDHOLD

Forord 4

1. Hvordan kan rettigheder, empowerment og læring mindske social eksklusion 5
Annette Bilfeldt, Iben Jensen og John Andersen

DEL 1.
FORSKNINGENS ROLLE I SOCIALE FORANDRINGSPROCESSER

2. Social innovation og aktionsforskning – eksempler fra plejehjemsområdet og biblioteker som medborgercentre 15
John Andersen og Annette Bilfeldt

3. Trust Matters in Ethnography 42
Kevin Anthony Perry

DEL 2.
UDDANNELSE OG LIGHED

4. Reduction of Social Inequality in High School – Exploring structures in the learning environment that contribute to learning opportunities for all students 63
Ulla Højmark Jensen

5. Læringsteori mellem identitetspolitik og ligestillingskampe – Positioneringer af lighed i interkulturel pædagogik 83
Christian Horst

6. Børnefattigdom og læring 112
Maja Müller, Jørgen Elm Larsen og John Andersen

DEL 3.
MAGT OG BEGREBSLIGGØRELSER

7. Fra multikulturalisme til transkulturalisme 134
Jamshid Gholamian og Iben Jensen

8. Strukturel diskrimination i hverdagen 160
Mira C. Skadegaard Thorsen

9. Når sproget bliver en kampplads – forandringer af sprogpraksis på vej fra national til global arbejdsplads 184
Iben Jensen

Om forfatterne 208

FORORD

Antologien udspringer af et samarbejde mellem en nyetableret forskningsgruppe, Social Exclusion and Learning (SEAL), på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet og gæsteskribenter, som vi arbejder sammen med. Antologiens bidrag spænder bredt over forskningsfelter og forskningstilgange fra aktionsforskning med fremtidsværksteder og empowermentevaluering til dialogbaseret transkulturalisme. På tværs af fagfelter og metoder deler vi en fælles interesse for at bedrive kritisk forskning, som i et demokratisk perspektiv kan bidrage til social forandring, der kan fremme og muliggøre social inklusion.

Antologien er det femte bidrag i en bogserie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser, som redigeres af Annette Bilfeldt, Tom Børsen og Jørgen Bloch Poulsen, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København. Seriens formål er "at bidrage til inspiration, erfaringsudveksling og debat med såvel studerende som andre forskere om, hvordan forskning kan gribes an i praksis og om de indsigter, forståelser og/eller forandringer, som videnskabelige undersøgelser kan bidrage til."

I denne antologi ønsker vi ud fra et kritisk perspektiv at undersøge, hvordan begreber omkring kultur og diskrimination kan være med til at fastholde eller fremme inklusion, og vi ønsker at sætte fokus på social eksklusion med henblik på at skabe viden, der kan bidrage til social forandring inden for offentlige institutioner som plejehjem, skoler og vidensinstitutioner.

Annette Bilfeldt, Iben Jensen og John Andersen

1. HVORDAN KAN RETTIGHEDER, EMPOWERMENT OG LÆRING MINDSKE SOCIAL EKSKLUSION?

Annette Bilfeldt, Iben Jensen og John Andersen

I denne antologi præsenteres forskellige teoretiske problemstillinger, analytiske begreber, metoder og forskningsresultater inden for feltet eksklusion – inklusion. Antologiens bidrag spænder over forskellige genstandsfelter: Inklusion af socialt udsatte, empowerment af ældre på plejehjem, konsekvenser af fattigdom for børn, tillidsopbygning i forhold til stigmatiserede og marginaliserede drenge og unge mænd, læringsmiljøets betydning for social ulighed, undervisning i etnisk komplekse sammenhænge, forholdet mellem multikulturalisme og transkulturalisme, strukturel diskrimination og benægtelse heraf og udvikling af fleksible flersproglige praksisser i en vidensorganisation.

Fælles for bogens kapitler er, at de udpeger eksklusionens konsekvenser og risici for individer, og at der søges forklaringer i den sociale, institutionelle og organisatoriske praksis såvel som i den politiske rammesætning heraf. Fokus flyttes *fra* det individuelle *til* institutionel og organisatorisk praksis og *til* det politiske niveau. Det er hermed ikke i adfærden hos den enkelte fattige, den enkelte ældre eller den enkelte person med synlig minoritetsbaggrund, at vi leder efter årsagssammenhænge til social eksklusion. Opmærksomheden rettes mod de sociale vilkår og institutionelle praksisser, som fastholder børn i fattigdom, ældre uden stemme, unge i social eksklusion eller som indebærer diskrimination af minoriteter.

Vi arbejder fra et kritisk perspektiv, med udgangspunkt i en forståelse af, at der bør gives rum for udvikling af inkluderende praksisser, fx. i skolen, så alle elever kan udnytte deres ressourcer, på plejehjemmene så de ældre får mere livskvalitet og autonomi, i skole og fritidsliv så de etniske børn og unge føler sig mødt og respekteret, og med udgangspunkt i en forståelse af at børn, der vokser op i fattigdom, skal have adgang til samme sociale liv som andre børn. Forskningen kan bidrage med viden, der kan danne grundlag for ændrede praksisser som grundlag for empowerment og social inklusion. Forskning kan bidrage hertil *både* i form af dokumentation og analyse af ekskluderende praksisser og institutionelle rammer og i form af aktionsforskning, empowerment og social innovation

som integreret del af selve forskningsprocessen. Vi forsker med et normativt udgangspunkt – ikke i betydningen, at vi har på forhånd definerede konklusioner, som vores forskning skal nå frem til – men normativt forstået på den måde, at forskningen søger at kvalificere forståelsen af udfordringer for demokratisering, etiske problemstillinger, empowerment og social inklusion.

Intentionen med nærværende antologi er at bidrage med viden om og inspirere til videre forskning i barrierer og muligheder for et godt og menneskeværdigt liv, hvor individerne kan indgå i sociale fællesskaber og kan udfolde sig som myndige, ansvarlige og bevidst handlende i et aktivt involverende demokrati (Bilfeldt, 2007). Med antologien ønsker vi at rette læserens opmærksomhed mod problemstillinger, der går på tværs af fagfelter, som fx. at de former for social eksklusion, der kan finde sted i en vidensorganisation, når man udelukkende taler dansk, mens udenlandske kolleger er til stede, har fælles træk med de eksklusionsmekanismer, man ser i skoleundervisning, når elever bliver overset, når etniske minoriteter italesættes nedvurderende, og på plejehjem, når medarbejderne er stressede og beboerne ikke har indflydelse.

Det fælles udgangspunkt har været at undersøge problemstillinger, der knytter sig til eksklusion og som tager udgangspunkt i, at forskning kan bidrage til viden om, hvordan lærings-, forandrings- og empowerment-processer – både på individuelt, organisatorisk, institutionelt og politisk niveau – kan danne grundlag for inklusion. Dette udgangspunkt bygger på grundlæggende værdier om *retten til inklusion* i betydningen af at være en anerkendt og accepteret del af det kulturelle og samfundsmæssige fællesskab inden for rammerne af en pluralistisk fælleskabsforståelse, hvilket også indebærer ret til social og kulturel forskellighed. Rettigheder (jf. bogens titel) er således ikke kun et juridisk anliggende, men skal forstås som retten til inklusion, hvor realiseringen heraf kan indebære overvindelse af forskellige typer barrierer som fx. vidensmæssige, institutionelle og kulturelle praksisser, stigmatisering og stereotypisering mv.

Antologiens bidrag forholder sig på forskellig vis kritisk refleksivt til normative antagelser om forskningspraksisser og reflekterer over centrale forskningsspørgsmål: Hvordan er den videnskabelige indsigt og viden frembragt? Hvilken rolle spiller denne indsigt og viden i forhold til praksis? Hvilken rolle spiller den oparbejdede indsigt og viden i forhold til samfundsudviklingen i det hele taget?

I stor udstrækning kan vi i forskningen lade os inspirere og benytte samme metoder på tværs af forskningsfelter. Tilsvarende kan vi udvikle og skærpe en fælles opmærksomhed på at udvise respekt for individers og gruppers rettigheder og vilkår. Uanset om den metodiske tilgang er statistik, observation, interviews, fokusgruppeinterviews, aktionsforskning

eller en kombination heraf, er der er brug for udvikling af det metodiske fokus hertil. Det er sigtet med antologien at bidrage hertil.

I antologien bruges eksklusions- og inklusionsbegreberne med afsæt i forskellige fagtraditioner og teoretiske retninger. Nogle bidrag, fx. John Andersen & Annette Bilfeldt og Maja Müller m.fl., trækker på en sociologisk inspireret forståelse, hvor social eksklusion forstås som de mekanismer og vilkår, der betyder, at individer og/eller grupper helt eller delvist er udelukket fra selvbestemmelse og helt eller delvist er udelukket fra de livsvilkår og rettigheder, som flertallet af medborgere har adgang til i samfundet (Larsen & Andersen, 2011. Andre bidrag trækker mere på en kultur- og diskursanalytisk tradition, hvor sociale konstruktionen af betydninger og oplevelsen af disse står centralt. Fx. er Iben Jensen inspireret af den engelske forsker Sara Ahmed, der beskriver, hvordan eksklusion kan opleves som en murstensvæg, der tårner sig op foran en, fordi man udelukkes fra deltagelse. Selvom væggen manifesterer sig som virkelig og umulig at passere af den socialt ekskluderede, er det kun de ekskluderede, der kan se den (Ahmed, 2012, s. 26-27). Her sættes fokus på individuelle oplevelser, der skyldes eksisterende praksisser i organisationen.

I det følgende præsenteres bogens opbygning og kapitler.

Del 1. Forskningens rolle i sociale forandringsprocesser

Diskussionen om forskningens rolle i sociale forandringsprocesser er ikke ny. Den amerikanske sociolog C. Wright Mills kritiserede allerede i 1950'erne med sin klassiker *The Sociological Imagination* (Mills, 1959) socialforskningen. Ifølge Mills var forskningen enten "grand theory-fixeret" (hvormed han mener teoretisering for teoretiseringens egen skyld) eller også havnede den i "abstrakt empirisme", hvor forskningen bliver reduceret til test af hypoteser gennem brug af kvantitative metoder i stor skala. C. Wright Mills argumenterede for, at forskningen (og de intellektuelle) i stedet burde bidrage engageret til social forandring. Med begrebet om den "sociologiske fantasi", – som også kan oversættes til social forestillingsevne – argumenterede Mills for, at en engageret samfundsvidenskab skulle koble den "lille historie" (almindelige menneskers oplevelser af deres dagligdag og samtid) med den "store historie" (politiske, økonomiske og kulturelle forandringer i samfundet). Mills understregede forskernes demokratiske medansvar og forpligtelse til med deres forskning at være medskabere af det demokratiske mulighedsrum, der fx. tydeliggør dilemmaer, konfliktende interesser og rationaler. Forskningen skulle altså bidrage til, at borgere, offentligheden og beslutningstagere på et mere oplyst grundlag kan agere demokratisk og få indflydelse på po-

litiske dagsordner og opstille mål for samfundets udviklingsretning (jf. Andersen & Hovgaard, 2007).

Efter en nedtur i 1980'erne og 1990'erne har aktionsforskningen, både i Skandinavien og internationalt, på det seneste fået en opblomstring. Med fx *The Sage Handbook of Action Research* (Reason, 2008) og senest *The International Handbook of Social Innovation* (Moulaert et al., 2013) er forskningens rolle som medskaber af social forandring med fornyet styrke blevet tematiseret i det internationale forskningsmiljø.

Udgangspunktet for aktionsforskningen, der præsenteres i denne antologi, er en kobling mellem kritisk analyse/samfundsdiagnose og demokratisk vidensopbygning "fra neden" med facilitering af konkrete forandringsprocesser. Den australske aktionsforsker Stephen Kemmis tematiserer med begrebsparret practice/praxis, at aktionsforskningen skal rammesætte, at den ureflekterede vanebaserede practice bliver til en kritisk reflekteret praxis (individuelt som kollektivt), der har fokus på retfærdighed og inklusion. En sådan reflekteret praxis har et emancipatorisk sigte, hvor målet er at eliminere årsager til og konsekvenser af uretfærdighed, der skaber lidelse og utilfredsstillende vilkår for personer og grupper, og at forbedre deltagernes kapacitet til kollektiv handling (Kemmis, 2008, s. 136).

John Andersen og Annette Bilfeldts kapitel 2 *Social innovation og empowerment – eksempler fra plejehjem og udsatte byområder* arbejder ud fra en forståelse af social eksklusion, som hel eller delvis udelukkelse fra selvbestemmelse og fra de livsvilkår, som flertallet af medborgere har adgang til i samfundet. Inklusion ses som empowermentprocesser, hvorigennem marginaliserede eller ekskluderede grupper kan få større grad af magt over egne livsvilkår og dele vilkår og rettigheder med flertallet i samfundet.

I kapitlet vises, hvordan aktionsforskning kan bidrage til empowerment ved at styrke underprivilegerede gruppers vilkår og muligheder for kollektiv handling. Det ene eksempel på aktionsforskning i kapitlet drejer sig om empowerment af plejehjemsbeboere ved at udnytte mulighedsrummet for at styrke det sociale liv og beboernes selvbestemmelse. Teoretisk trækkes på Fineman, der i sin forskning om sårbarhed har fremhævet betydningen af at skabe *"mulighedsrum"* for inddragelse af ældre i beslutningstagen – uanset om de selv er i stand til at give udtryk for, hvad de ønsker, eller om de skal have andre til at formulere ønsker på deres vegne. I dette projekt var aktionsforskning med fremtidsværksteder den anvendte metode, og det vises, hvordan fremtidsværkstederne dannede grundlag for etablering af en – med Kemmis' begreb – *reflekteret praxis* for en respektfuld og støttende plejekultur. Det andet eksempel omhandlede styrkelse af udsatte gruppers stemme og rettigheder i et udsat byområde ved at udvikle et medborgercenter, der byggede på grundværdier om at

fremme empowerment og aktivt medborgerskab. Ideen med medborgercenteret var også at reorganisere og samordne institutioner og praksisfelter med udgangspunkt i de lokale borgeres behov og hverdagsliv (fremfor forvaltningens strukturer). Herigennem kunne der skabes større tillid mellem borgere og offentlige institutioner. I dette projekt blev der anvendt *empowermentevaluering*, som er en aktionsforskningsmetode, hvor deltagerbaseret evaluering og intern kapacitetsopbygning foregår i en fortløbende empowermentproces.

En af de største udfordringer i studier af marginaliserede/sociale ekskluderede er, som forsker, at etablere tillid i relation til de personer, der kan give forskeren adgang til feltet. Alligevel er der skrevet meget lidt om, hvordan man konkret forholder sig til dette i situationen. Hvordan handler man på en tillidsskabende måde? Hvornår overskrider man sin position som forsker? Disse problemstillinger diskuteres i *Kevin Perrys* kapitel *3 Trust Matters.* Her sættes fokus på betydningen af, at forskeren kan etablere tillid, som er en af de mest centrale problematikker i forskningsprocessen. Kapitlet undersøger unge marginaliserede drenges hverdagsliv og deres opfattelse af blandt andet det socialpædagogiske arbejde (fx SSP). Teoretisk tager Kevin Perry udgangspunkt i bl.a. Goffmans understregning af, at et brud på spillereglerne for interaktion kan ekskludere forskeren fra deltagelse i feltet. Kapitlet diskuterer, hvordan forskeren kan agere i et feltarbejde med unge, der ikke har tillid til autoritetspersoner og derfor heller ikke har tillid til forskeren. På baggrund af erfaringerne fra et etnografisk feltarbejde, der forløb over 9 måneder i et udsat boligområde med en gruppe drenge og unge mænd, der er stigmatiseret og marginaliseret, udfoldes udfordringer og dilemmaer i forbindelse med opbygning af tillid i feltarbejdet.

Del 2. Uddannelse og lighed

Uddannelsesinstitutioner har altid været en markant del af socialisering i Danmark. Med udvikling af en folkets skole har man, ud over at se skole for alle som en demokratisk ret, samtidig skabt en effektiv homogen socialiseringsinstitution, som udpeger de normer, man i givne perioder finder passende. Eller som Christian Horst formulerer det: "Set i et tilbageblik var den grundlæggende udfordring for de nye demokratiske nationalstater at sikre nationalstaten mod etnisk og social fragmentering gennem kulturelle dannelsesprocesser" (se kapitel 5). Folkeskolen og gymnasiet og øvrige uddannelsesinstitutioner har således altid været del af disse processer og reproduceret eksisterende normer og magtforhold, fx gennem narrativer om nationen og/eller gennem lærernes udpegning af rigtig og

forkert viden. I et land, der tilslutter sig de grundlæggende menneskerettigheder baseret på lighed for alle borgere, er det vigtigt at være opmærksom på, hvorvidt grundskolen uddanner til lighed eller ulighed. Piger med etnisk minoritetsbaggrund er den sociale gruppe, der mest markant har forbedret deres situation. De er den gruppe, som har størst social mobilitet og får de højeste karaktergennemsnit, og den gruppe hvor flest procent fortsætter med en universitetsuddannelse. Drenge med etnisk minoritetsbaggrund er omvendt den sociale gruppe, som klarer sig dårligst i det danske uddannelsessystem med hensyn til karakterer, frafald i uddannelsessystemet og længde af uddannelse. Der er tale om unge, der har de samme forældre, og som begynder i de samme skoler, men spørgsmålet er: hvordan kan de få lige muligheder for at knække uddannelseskoden? I et demokratisk fremadrettet perspektiv er det interessant at spørge, hvordan kan vi tilpasse en ny skole, så den fx passer til de drenge med etnisk minoritetsbaggrund, som gerne vil have en uddannelse?

I *Ulla Højmarks* kapitel 4 *Reduction of Social Inequality in High School – Exploring structures in the learning environment that contribute to learning opportunities for all students* undersøges, hvordan læringsmiljøet på klasserumsniveau kan bidrage til at reducere social ulighed i uddannelse. Artiklen er skrevet på baggrund af kvalitative observationsstudier på en high school i et latinokvarter i New York med særligt fokus på, hvordan engelsk/spansk bruges i læringen Ulla Højmark præsenterer gode eksempler på inkluderende undervisning og diskuterer eksemplernes vellykkethed ud fra Bourdieus begreber om kapital og habitus samt Bernsteins begreber om sprog og rammesætning. Fælles for undervisningen er, at man på skolerne ikke anlægger et mangel-perspektiv (deficit-perspektiv) på latino-elevernes engelskkundskaber, men søger at gøre det nemmere for latino-eleverne at bruge deres hverdagserfaringer og udnytte deres tosproglige kompetencer.

Christian Horst afdækker i kapitel 5 *Læringsteori mellem identitetspolitik og ligestillingskampe – Positioneringer af lighed i interkulturel pædagogik* sammenhænge mellem undervisning og ligestilling og sætter fokus på undervisning i etnisk komplekse sammenhænge. Horst peger på, at et lavere præstationsniveau blandt etniske minoritetselever sammenlignet med danske elever skal ses i sammenhæng med nationalstatens manglende anerkendelse af elevers forskellige forudsætninger. Herved arbejder man ud fra et forkert grundlag, når man organiserer og tilrettelægger undervisning. Inddragelse af disse børns forudsætninger er et vilkår for organisering af uddannelse og undervisning, men inddragelsen skal spille sammen med anerkendelse af flerkulturalitet. I artiklen argumenteres for nødvendigheden af at se på sammenhænge mellem lighed og uddannelse. Horst argumenterer for, at udvikling i læringsteori har flyttet sit fokus fra

elevdifferentiering til undervisningsdifferentiering; hvor man tidligere underviste elever forskelligt ud fra samme curriculum, er det nu undervisningsform og curriculum, man ønsker at ændre for at skabe lighed.

Maja Müller, Jørgen Elm Larsen og *John Andersens* kapitel 6 *Børnefattigdom og læring i Danmark* handler om relativ fattigdom og afsavn blandt børn af kontanthjælpsmodtagere og konsekvenserne heraf for læring og trivsel. Kapitlet bygger på et nyligt afsluttet forskningsprojekt, der havde fokus på effekterne af de nedsatte sociale ydelser (de såkaldte "fattigdomsydelser"), der blev indført i 00'erne, og konsekvenserne heraf i form af afsavn, fattigdom og social eksklusion. Kapitlet understreger, at børns skolegang og trivsel kan blive påvirket af såvel muligheden for at få opfyldt basale forhold som mad og husly, som af muligheden for at interagere med deres jævnaldrende og være inkluderet i et fælleskab. Konsekvenser af fattigdom er derfor også et spørgsmål om at kunne indgå i ligeværdige og gensidigt anerkendende sociale relationer. Relativ fattigdom kan nemlig glide over i social eksklusion. I kapitlet diskuteres det relative fattigdomsbegreb og sammenhængen mellem fattigdom og social eksklusion, og der trækkes linjer til nationale og internationale forskningsresultater om de komplekse sammenhænge mellem fattigdom, uddannelse, trivsel og skolepræstationer.

Del 3. Magt og begrebsliggørelser

Tredje del af antologien handler om ord og begrebsliggørelse. Som Mihail Bakhtin siger, er ord aldrig neutrale eller tilhører enkelte individer: tværtimod bærer ord altid betydninger med sig – andre stemmers (heteroglossia). Ord rammesætter vores forståelser og fortolkninger af omverdenen. Ord og begreber er hermed magtfulde størrelser, som er med til at vedligeholde og fastholde eksisterende praksisser. Fra et kritisk forskningsperspektiv er det derfor nødvendigt at undersøge, hvorvidt eksisterende begreber, som fx diskrimination og multikulturalisme, udtrykker de forståelser eller den kompleksitet, man søger at afdække i sine studier. På den måde er begrebsliggørelse en forudsætning for at nærme sig eller forhandle betydninger i social interaktion.

Et af de mest magtfulde ord i historien er kultur. Med kulturbegrebet i hånden har man kolonialiseret verden, under- og overordnet sig selv og hinanden og udviklet politikker på baggrund af sin forståelse af kultur. Historisk har man inddelt verden i et 'os og dem', og med beskrivelser af de andre foretaget en 'othering', der har gjort det muligt IKKE at skabe identifikation. Kultur har i denne brug fælles træk med begrebet 'othering' (Kitzinger & Wilkinson, 2006), der henviser til den sociale proces, hvor

forskelle gøres væsentlige, hvilket fører til en form for objektgørelse, som kan føre til nye praksisser, hvor disse forskelle er gjort betydningsbærende. På baggrund af 'othering', hvor 'de andre' tillægges værdier, der er så væsensforskellige, at de ikke betragtes som ligeværdige mennesker, har man kunnet gennemføre de politiske projekter, man var interesseret i. Det gælder 'oprindelige folk', som har været 'othered' som naive, barnlige, eller eksotiske, religiøse grupper, fx muslimer og sikher og synlige minoriteter, som tillægges phenotypiske træk som sorte eller asiater. 'Othering', normativitet, kultur og social eksklusion er dermed nært knyttet.

Jamshid Gholamian og Iben Jensen argumenterer i kapitel 7 *Fra multikulturalisme til transkulturalisme* for nødvendigheden af, at arbejde med et kulturbegreb, der ikke fastholder og reproducerer forestillinger om nationale, etniske, kønsmæssige eller kulturelle forskelle. De kritiserer multikulturalisme for at bygge på en forestilling om kulturer, som homogene nationale kulturer (monologisk kulturforståelse), der kan afgrænses fra andre kulturer. Inspireret af Mihail Bakhtins dialogiske tilgang argumenterer de for, at man ved at anlægge en dialogisk kommunikativ tilgang (dialogisk kulturforståelse) kan se forskelle som ressource og nødvendig forudsætning for dialog og gensidig respekt samt kulturel og identitetsmæssig udvikling. En sådan tilgang betegnes transkulturalisme og kan ses som nye måder at håndtere kulturel diversitet i multikomplekse samfund. Ses forskelle som en styrke, bliver mødet mellem kulturer en dynamisk forandringspotentielle og en nødvendig betingelse for kulturel forståelse og identitet.

Mira Skadegaard Thorsen sætter i kapitel 8 *Strukturel diskrimination i hverdagen* fokus på, hvordan diskriminerende opfattelser og holdninger er indlejret i dagligdagens "selvfølgeligheder" og derfor ikke altid genkendes som diskrimination. Der er derfor brug for at udvikle en forståelse af – og et indblik i – diskrimination, der kan understøtte italesættelse, genkendelse og erkendelse af diskrimination. I kapitlet defineres og diskuteres strukturel diskrimination, racediskrimination og racisme for at udpege og præcisere forskelle, meningsindhold og de betydninger, disse begreber har. Der peges på, at der er en sammenhæng mellem den gængse forståelse af diskrimination og brugen af de nævnte begreber, og at der er uklarhed omkring, hvordan disse begreber er relateret til diskrimination og benægtelse heraf. Kapitlet bygger på et empirisk materiale, der primært inddrages som illustrationer af begrebsudvikling i forhold til eksplicit og implicit hverdagsdiskrimination i tilsyneladende neutrale kontekster.

Iben Jensen undersøger i kapitel 9 *Når sproget bliver en kampplads, – forandringer af sprogpraksis på vej fra national til global arbejdsplads*, hvordan sproget er med til at skabe social eksklusion på arbejdsmarkedet. Med udgangspunkt i en offentlig vidensorganisation, hvor man ønsker at skabe mere interkulturel kompetence for at imødekomme et stigende

antal internationale medarbejdere og internationale arbejdsopgaver, fokuseres på, hvordan valg af sprog på arbejdspladsen får vidtrækkende konsekvenser for henholdsvis dansk- og engelsktalende. Analysen foretages fra en såkaldt postkulturel position; en teoretisk sammentænkning af praksisteori (Schatzki, 1996, 2001, 2002; Nicolini, 2013) og intersektionalitet (Brah & Phoenix, 2004). Ud fra denne position fremanalyseres de eksisterende sprogpraksisser set i forhold til udvalgte magtakser med henblik på at udvikle nye flersproglige praksisser, som flest mulige medarbejdere føler sig inkluderet af. Kapitlet viser, hvordan en forandringsproces med basis i medarbejdernes egne praksisser er i stand til at skabe nye flersproglige praksisser, så social eksklusion af både dansk- og -engelsktalende mindskes.

Litteratur

· Andersen, J., & Hovgaard, G. (2007). Metodekombination med sociologisk fantasi. I L. Fuglsang, P. Hagedorn-Rasmussen, & P. B. Olsen (Eds.), *Teknikker i Samfundsvidenskaberne* (s. 103-121). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham & London: Duke University Press.
· Bilfeldt, A. (2007). Metodekombination med kritisk analyse. I L. Fuglsang, P. Hagedorn-Rasmussen, & P. Bitsch Olsen (red.), *Teknikker i samfundsvidenskaberne* (s. 122-134). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86.
· Kemmis, S. (2008). Critical theory and Participatory Action Research. I P. Reason, P & H. Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research* (s. 91-102). London: Sage Publications.
· Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (1996). Theorizing Representing the Other. I S. Wilkinson, & C. Kitzinger (Eds.), *Representing the Other: a Feminism & Psychology Reader* (s. 1-32). London: Sage.
· Larsen, J. E., & Andersen, J. (2011). Fattigdom og social eksklusion. I I. H. Møller, &
· J. Elm Larsen (red.),. *Socialpolitik* (3. udg., s. 211-236). København: Hans Reitzel.
· Mills, C. Wright (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
· Moulaert, F. (2013). *The International Handbook on Social Innovation : Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*. Cheltenham: Edward Elgar.
· Nicolini, D. (2013). P*ractice Theory, Work & Organization: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
· Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
· Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
· Schatzki, T. (2001). Practice Mind-ed Orders. I T. Schatzki, T., K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 42-55). London: Routledge.
· Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park: Pennsylvania State University Press.

DEL 1

FORSKNINGENS ROLLE I SOCIALE FORANDRINGSPROCESSER

2. SOCIAL INNOVATION OG AKTIONSFORSKNING

– EKSEMPLER FRA PLEJEHJEMSOMRÅDET OG BIBLIOTEKER SOM MEDBORGERCENTRE

John Andersen og Annette Bilfeldt

Forskning i Social Innovation

I 2013 udkom den første internationale håndbog i social innovation (Moulaert m.fl., 2013). Her defineres social innovation som processer, der kan danne grundlag for:

- at ressourcer og service i samfundet imødekommer sociale behov,
- at der udvikles tillid og empowerment af marginaliserede grupper i samfundet,
- at de magtrelationer, der skaber den sociale eksklusion bliver transformeret (Miquel et al, 2013, s. 155).

Social innovationsforskning defineres som: *undersøgelser af sociale innovative initiativer, der kan udgøre et modsvar til social eksklusion og social ulighed* (Moulaert m.fl., 2013, s. 3).

I social innovationsforskning er der et samarbejde mellem forskere og aktører om sociale eksperimenter, der kan understøtte social forandring, der er progressivt inkluderende og demokratisk.

Social eksklusion handler om mekanismer og vilkår, der betyder, at individer og/eller grupper helt eller delvist er udelukket fra selvbestemmelse og indflydelse på egen situation, og helt eller delvist er udelukket fra de livsvilkår og rettigheder, som flertallet af medborgere har adgang til i samfundet. Det modsatte af eksklusion er inklusion, dvs. processer, hvorigennem marginaliserede eller ekskluderede grupper får større grad af magt over egen livssituation, med-/selvbestemmelse og adgang til samme levevilkår og rettigheder som flertallet i samfundet har adgang til (Larsen & Andersen, 2013). Processer fra eksklusion til inklusion kan ses som empowermentprocesser, dvs. processer og forandringer, der skaber en ændring fra relativ afmagt til større grad af magt over egen situation.

Formålet med dette kapitel er at vise, hvordan aktionsforskning kan bidrage til social innovation og empowerment i velfærds- og kulturinsti-

tutioner (plejehjem og biblioteker) på en måde, der fremmer marginaliserede medborgere og lokalområders magtposition og skaber muligheder for positiv forandring. Kapitlet præsenterer først mere overordnet de kritiske begreber om empowerment, aktionsforskning og social innovation og disse tilganges rødder i kritisk teori. Efterfølgende gennemgås to forskellige metodiske varianter af aktionsforskning i to forskellige kontekster. Det første eksempel handler om aktionsforskningsprojekter på plejehjem, hvor formålet var udvikling af kvaliteten i ældreomsorgen med større grad af selvbestemmelse og bedre livskvalitet for beboere og personale. Der blev brugt fremtidsværksteder til at skabe frirum, hvor der kunne udvikles konkrete utopier om social innovation af ældreplejen. Det andet eksempel, der foregår i et udsat byområde, handler om at udvikle et bibliotek til at blive et multifunktionelt medborgercenter. Formålet var at nedbryde barrierer mellem borgere og offentlige institutioner i dette byområde og fremme lokalsamfundsempowerment. I dette projekt blev der anvendt empowermentevaluering som aktionsforskningsmetode.

Aktionsforskning og opbygning af inkluderende praksis

Marginalisering og social eksklusion har fået en vis plads i samfundsdebatten om velfærdstatens rolle og funktion i de senere årtier. Forenklet kan man opdele debatten i to poler: Den ene pol er kritik af velfærdsstaten fra højrefløjen, hvor betegnelser som "ældrebyrden" og "forkælede bistandsklienter" bruges til at kritisere velfærdsrettigheder, sociale rettigheder og omfordeling i velfærdssamfundet. Den anden pol er kritik af velfærdsstaten fra venstrefløjen, der begrunder nødvendigheden af at udbygge velfærdsstaten med reference til, at borgere i social nød ikke møder tilgængelig og effektiv velfærd.

På trods af de politiske og ideologiske uenigheder er der en vis konsensus om, at inklusion og medinddragelse af borgerne er vigtige værdier i et velfærdssamfund. Fx på ældreområdet, hvor både stat og kommuner formulerer målsætninger om aktiv medinddragelse og indflydelse for ældre, der modtager ældrepleje i eget hjem eller på plejehjem (Københavns Kommune, 2011).

En ting er imidlertid at italesætte målsætninger om inklusion og medinddragelse. Noget andet er den praktiske udfordring med at implementere sådanne målsætninger. Der er ofte et skisma mellem de officielle positive diskurser om inklusion og medinddragelse og realiseringen af en reel nyskabende inkluderende *praksis*.

Overvindelse af kløften mellem velfærds-/inklusionpolitiske målsætninger og den faktiske praksis i fx velfærdsinstitutioner er en udfordring for aktionsforskningen. Aktionsforskningstraditionen har en ambition om ikke

blot at ville analysere, hvordan verden fungerer, men også om at skabe viden sammen med andre aktører, der kan *forandre* verden i en mere inkluderende retning. I det følgende skal vi kort præsentere denne traditions rødder i kritisk teori.

Kritisk teori og sociologisk fantasi

Grundopfattelsen i den kritiske teoritradition er, at videnskaben i sidste ende skal være styret af en kritisk og frigørende erkendelsesinteresse. Samfundsmæssige forhold undersøges for at få viden om barrierer for humanisering af livsvilkår og demokratisering af samfundet. Sociologen Heine Andersen karakteriserer overordnet barriererne for humanisering som: "Samfundsmæssige forhold, der indskrænker individernes muligheder for et godt og menneskeværdigt liv, hvor individerne kan indgå i sociale fælleskaber og kan udfolde sig som myndige, ansvarlige og bevidst handlende" (Andersen, 1994, s. 201).

Går vi længere tilbage i den kritiske teoris historie, satte den amerikanske sociolog C. Wright Mills fokus på forskningens demokratiske forpligtelse til at tilvejebringe viden til borgerne, så de bliver i stand til at ansvarliggøre politikere for deres beslutninger og pege på alternative løsninger (Mills, 1958, s. 173).

Med bogen *The Sociological Imagination* fra 1959 satte han begrebet *sociologisk fantasi/forestillingsevne* på den sociologiske dagsorden. Hermed tematiserede han, at forskningen skulle analysere, hvordan problemer på individuelt niveau (fx hverdagen på et plejehjem) hænger sammen med overordnede *samfundsmæssige* forhold (politiske, økonomiske og institutionelle rammer og retningslinjer på makroniveau) (Mills, 1959, s. 211). Individuelle perspektiver, dvs. almindelige menneskers " lille historie" (menneskers oplevelser og håndtering af deres livsbetingelser i hverdagen), skulle kobles med samfundsudviklingens " store historie", dvs. de politiske, økonomiske og kulturelle makrosammenhænge. På denne måde kunne forskerne "invitere" den sociologiske fantasi og samfundsvidenskabelige forestillingsevne ind i forskningsarbejdet og etablere et sammenhængende vidensgrundlag til borgerne (Mills, 1959, s. 212). Ifølge C. Wright Mills var forskningens opgave at levere dokumenterende og debatskabende viden om, hvordan engagerede medborgere og institutioner bedre kan imødegå forhold, der truer en demokratisk, social og økonomisk bæredygtig samfundsudvikling.

Med begrebet om den sociologiske fantasi argumenterede C. Wright Mills således for, at samfundsforskningen skal forholde sig engageret til, at nogle samfundsmæssige tilstande er problematiske og uønskede, og at erkendelsesinteressen må være at få en dybere forståelse af betingelserne

for at forandre disse tilstande. Han afgrænsede sig hermed både fra en deterministisk samfundsforståelse (dvs. at de samfundsmæssige strukturer determinerer menneskers handlingsrum) og fra en voluntaristisk forståelse (dvs. at menneskers livsmuligheder alt overvejende skyldes deres individuelle vilje og handlinger) (Andersen & Hovgaard, 2007).

C. Wright Mills understregede, at historiens udviklingsretning ikke er givet på forhånd, men er åben for forandring fra handlende menneskelige aktører. Samfundsvidenskaben kan derfor spille en aktiv rolle som demokratifacilitator ved at spille ind med viden om betingelser og muligheder for at ændre tingenes tilstand i bestemte ønskede retninger.

Empowerment

Empowerment er et begreb for forandringsprocesser og strategier for et mere inkluderende og demokratisk samfund (Andersen & Siim, 2004). Empowerment, der defineres som " processer, hvorigennem sociale grupper forbedrer deres evne til at skabe, overskue og kontrollere materielle, sociale, kulturelle og symbolske ressourcer" (Andersen, 2005). Empowerment handler om kollektiv myndiggørelse, kapacitetsopbygning og handling.

Historisk forbindes empowerment med brasilianeren Paolo Freire, der blev verdensberømt for sin bog "De undertryktes pædagogik" (1973). Freire definerede empowerment som evnen til at forstå sociale, politiske og økonomiske modsætninger og evnen til at handle mod virkelighedens undertrykkende elementer. Den amerikanske professor Richard Levin har i forlængelse af den latinamerikanske aktionsforskningstradition udviklet en bredere definition af empowerment:

> "… den allround-kapacitet, ressourcer, information og viden, selvtillid, færdigheder, forståelse, organisation og formelle rettigheder, som mennesker kan anvende til individuelt og kollektivt at bestemme, hvad der skal ske med dem. Jeg inkluderer også menneskers mobilisering af kollektive visioner og fantasi, intelligens, kreativitet, entusiasme, mod og energi i et frigørende projekt" (Levin, 1995).

Empowerment har både en *objektiv* mægtiggørelsesdimension og en *subjektiv* myndiggørelsesdimension. Den objektive dimension af empowerment refererer til forandring af de samfundsmæssige og institutionelle rammer (herunder fx juridiske rettigheder) for at skabe positiv forandring. Den subjektive dimension af empowerment refererer til udviklingen af menneskers og organisationers evner og kapacitet til at udnytte mulighedsrummet til at skabe positiv forandring. Empowermentbaserede

forandringsstrategier har derfor "to ben" i transformative forandringsprocesser: (1) forbedringer i det objektive mulighedsrum og (2) forbedringer af aktørernes subjektive kapacitet til at udnytte dette til positiv forandring. En anden vigtig skelnen er mellem *vertikal* og *horisontal* empowerment:

Vertikal empowerment drejer sig om at styrke marginaliserede medborgeres stemme *opadtil* i forhold til økonomiske/politiske magtcentre på højere niveauer i samfundet, fx ved at interesseorganisationer for ældre kæmper for statens og kommunernes prioriteringer i forhold til ældrepolitik og socialpolitik. Horisontal empowerment handler om udviklingen af handlekraftige netværk indadtil og nedadtil mellem aktører på samme niveau, fx mellem beboere, pårørende og støttende medarbejdere på et plejehjem om at etablere en respektfuld plejekultur. Nedbrydning af fjendebilleder (fx mellem borgere og omsorgsarbejdere), overvindelse af apati samt netværks- og tillidsopbygning er afgørende i horisontal empowerment. Vellykkede empowermentprocesser er gensidigt forstærkende over tid, og de udvikles typisk i et dialektisk *samspil* mellem (1) horisontal og vertikal empowerment og (2) objektiv og subjektiv empowerment (Andersen, 2005).

Selvom empowermentstrategier i praksis oftest udvikles og afprøves på lokalsamfunds-, arbejdsplads- eller institutionsniveau, er det vigtigt at understrege, at empowermentstrategier også omfatter det samfundsmæssige niveau. Forandringsstrategier i empowermentperspektivet handler således både om forandringer *på det samfundsmæssige makroniveau* (fx hvor mange ressourcer, der sættes af på finansloven), om forandringer på *organisations- og institutionsniveau/mesoniveauet*, fx hvorvidt de ældre og deres pårørende har reel indflydelse på, hvordan et plejehjem organiseres og drives, og om ændringer i menneskers hverdagslivssammenhænge *mikroniveauet* (fx hvordan plejehjemspersonalet taler til den enkelte plejehjemsbeboer).

Aktionsforskning

Aktionsforskning kan defineres som forskning, der bidrager til empowermentprocesser. Aktionsforskning går et skridt længere end til kritisk at analysere de samfundsmæssige forhold, som var det forskningsformål, den klassiske kritiske teori lagde op til (Nielsen & Nielsen, 2010). For aktionsforskningen drejer det sig om at bidrage til positiv forandring af samfundet ved at skabe viden om strategier, metoder og handlinger for at bekæmpe eksklusion og afmagt (disempowerment) i forskellige former.

Aktionsforskning har fokus på at *forandre* samfundet gennem kollektiv mobilisering og bevidstgørelse, og det er her, forbindelsen til empowermentbegrebet ligger.

Videnskabsteoretisk er omdrejningspunktet, at aktionsforskning forbinder *forståelsen* af verden med *forandring* af verden. Aktionsforskningen udfordrer derfor videnskabsteoretiske forståelser og forskningsmetoder, der har adskillelse mellem forsker og undersøgelsesobjektet som et ideal (Bilfeldt, Andersen & Jørgensen, 2012).

I stedet for at tilstræbe, at forskningen udføres med afstand til de involverede praktikere, er målsætningen, at forskere og praktikere indgår i et forpligtende fællesskab om at dele viden og fremme sociale forandringer: "*a shared commitment to democratic social change*" (jf. Brydon-Miller m.fl., 2003).

Den australske aktionsforsker Stephen Kemmis, der også kobler aktionsforskningstraditionen til kritisk teori, understreger, at "det kritiske" ligger i kombinationen af at identificere uretfærdigheder, krænkelser eller mangelfuld behovsopfyldelse og at skabe rum for kritisk refleksion og modmagt til at udtænke og gennemføre positive forandringsstrategier. Kemmis opererer i forlængelser heraf med et praksisbegreb, der er delt op i "practice", der bygger på de indgroede vaner og handlemønstre (på linje med Bourdieus habitusbegreb), og den socialt og kollektivt moralsk forpligtede "praxis", som kan opstå som resultat af kritisk refleksion. Målet med aktionsforskning er, at den ureflekterede vanebaserede "practice" blive til en kollektivt moralsk forpligtet "praxis" (Kemmis, 2008, s. 123).

Metodisk er aktionsforskningen præget af stor mangfoldighed. Såvel kvantitativ dokumentation, indsamlet med hjælp af spørgeskemaer, som kvalitative interviews, feltarbejde m.v. kan indgå i et aktionsforskningsprojekt. Det særlige ved aktionsforskningen er dog anvendelsen af metoder, der eksplicit har til formål at udvikle forandringsideer, der bygger på almindelige menneskers erfaringer samt alternativer/visioner (Brydon-Miller m.fl., 2003; Andersen & Bilfeldt, 2010). Målet er, at forskningen bidrager til social mobilisering og positiv forandring af det felt, der (aktions)forskes indenfor.

Den viden, der fremkommer gennem aktionsforskning, bliver produkt af kollektive processer, der består af:

(1) *kritik* af utilfredsstillende tilstande inden for et givet felt, uretfærdigheder, underprivilegerede gruppers vilkår etc.,
(2) *undersøgelse og dokumentation*,
(3) *refleksion og udvikling af konkrete vision og forandringsstrategier* og
(4) *handling* (Kemmis, 2008, s. 136).

I dansk aktionsforskning er fremtidsværksteder og forskningsværksteder/netværkskonferencer blevet udbredte metoder til at skabe rammer for almindelige menneskers sociale fantasi og demokratiske læreprocesser (Jungk & Müllert, 1984; Nielsen, & Nielsen, 2010). Denne form for aktionsforskning giver deltagerne mulighed for at udvikle større forståelse, både for egen praksis og for de strukturelle vilkår. Fremtidsværkstedets utopidel giver mulighed for en kollektiv refleksion over praksis med det formål at udvikle alternativer, der bryder med hverdagens forestillinger om, hvad der er muligt. Fremtidsværkstedets handlingsfase giver mulighed for, at ideer udviklet i fremtidsværksteder kan forsøges omsat til praksis.

Eksempel 1: Aktionsforskning på plejehjem

Det følgende omhandler aktionsforskning om en gruppe i samfundet, der i særlig grad kan siges at være i risikozonen for eksklusion i hverdagslivet: nemlig ældre medborgere, der er afhængige af støtte i dagligdagen og bor på plejehjem

Inden præsentationen skal vi kort sammenfatte forskningsmæssig viden om, hvad der påvirker omsorgsarbejdet på plejehjem og beboernes muligheder for selvbestemmelse.

En vigtig inspirationskilde for den forskning, der refereres til i det følgende, har været det svenske forskningsprogram "Äldreomsorgens vardag och villkor"[1]. Dette forskningsprogram ønsker at beskrive og synliggøre ældreomsorgens hverdag, sådan som den erfares af medarbejdere og ældre, der modtager hjælp (Eliasson-Lappalainen & Szebehely, 1998).

New Public Management (NPM) kvalitetsstyringssystemer, der anvendes i den offentlige sektor, har fokus på omkostningsreduktion og målbarhed gennem standardisering af ydelserne (Hjort, 2008). En af de førende nordiske omsorgsteoretikere, Kari Wærness, har med begrebet "omsorgsrationalitet" sat fokus på, at indlevelse i omsorgsmodtagerens specifikke behov er forudsætningen for god omsorg (Wærnes, 1996).Wærness fremhæver, at kvalitetsstyring i den offentlige sektor truer omsorgsarbejdets kerne, da det er en *instrumentel rationalitet forbundet med fravær af følelser, som tilstræbes.* Kvalitetsstyringssystemerne støtter ikke medarbejderne til at være lydhøre og undersøgende overfor beboernes ønske, men rummer risiko for, at der bliver udviklet en praksis for, at snæver regelfortolkning sker på bekostning af medmenneskelige hensyn (Wærness, 2005).

Zebehely og Eliasson-Lappalainen understreger, at selve det at reducere et komplekst fænomen som omsorgskvalitet til noget målbart og standardiserbart rummer en fare for yderligere standardisering af ydelserne, når medarbejderne ikke oplever, at de har reelt handlerum til at lade de ældres ønsker være udgangspunkt for plejen. Hvis de primære kvaliteter i

omsorgen bliver dem, der kan måles, så tilskyndes medarbejderne til at holde sig til regler og forskrifter. Pressede medarbejdere kan have tendens til at udvise større ansvarsforpligtelse over for institutionens regler og retningslinjer på bekostning af en faglig og etisk forpligtelse over for beboerne og deres familier (Bilfeldt, Jørgensen & Mahler, 2012; Janlöv m.fl., 2011). Nyere forskning peger desuden på, at der er risiko for udvikling af en ekskluderende institutionel praksis, hvor de pårørende oplever at være udelukket fra indflydelse på pleje og omsorg af deres ældre familiemedlem (Westin m.fl., 2009).

Der kan være mere fokus på effektivitet og reduktion af omkostninger, end der er på indlevelse i den ældres specifikke ønsker og behov. I Baumans terminologi kan konsekvensen blive, at et *teknisk ansvar* – hvor man udfører det arbejde, man bliver pålagt, og man primært følger regler og principper – kan komme til at erstatte et *moralsk ansvar* – hvor man påtager sig et ansvar for et andet menneskes velbefindende (Bauman, 1989).

For medarbejdere kan det betyde, at de oplever et konfliktfelt mellem personlige normer for arbejdets kvalitet og de givne muligheder for at realisere dem. De kan opleve, at ressourceknaphed og dokumentationskrav tager tiden fra den omsorg, de gerne ville give, og de kan opleve, at der ikke er tid til ikke at lytte til de ældres behov. For de ældre betyder det, at der er risiko for, at de ældre ikke har autonomi og indflydelse i hverdagen. Forskning viser, at det er helt afgørende for ældres livskvalitet på plejehjem, at de oplever, at deres vilje, ønsker og vaner bliver respekteret (Eliasson-Lappalainen, 2011, Holmgren m.fl., 2014).

Både på individuelt niveau (medarbejdere, beboere og pårørende), på institutionelt niveau og på politisk administrativt niveau er det vigtigt, at der bliver sat fokus på betydningen af, at de ældre og deres pårørende har indflydelse på den omsorg, der gives på plejehjemmene. I det følgende diskuterer vi, hvordan aktionsforskning i plejehjemssektoren kan bidrage til social innovation med empowerment inden for plejehjemssektoren.

Erfaringer fra aktionsforskningsprojekter på plejehjem

De to aktionsforskningsprojekter på plejehjem, som vi tager udgangspunkt i her, havde forskelligt fokus. I det første projekt, *Kvalitet i ældreplejen i et medarbejderperspektiv*, (Annette Bilfeldt og Michael Søgaard Jørgensen) skulle medarbejderne udvikle forslag til kvalitetsforbedringer. Det andet projekt, *Projekt Social Innovation og Hverdagsdemokrati 2013-2015,* (Annette Bilfeldt og Marianne Mahler) omhandler de ældres indflydelse på plejehjemmet og samarbejdet mellem medarbejdere, beboere og pårørende.

Projekt om kvalitet i ældreomsorgen på plejehjem

Det første projekt, *Kvalitet i ældreplejen i et medarbejderperspektiv*, blev udført i Københavns Kommune i 2009. Projektets baggrund var, at medarbejderne i plejehjemmets samarbejdsudvalg havde efterlyst et projekt, der satte fokus på kvalitet i omsorgen.

Formålet med projektet var, at medarbejderne skulle udvikle alternativer til den rutinegørelse og standardisering af arbejdet, som ligger i den dominerende New Public Management-styring af plejehjemssektoren. Projektet var tilrettelagt således, at medarbejderne i dialog med hinanden kunne reflektere over deres erfaringer med og ønsker til omsorg/pleje. Italesættelsen af kernepunkter og udfordringer skulle danne grundlag for udvikling af konkrete ideer til forandring på plejehjemmet.

Efter en forberedelsesfase (fase 0) forløb selve projektet over et år, opdelt på tre faser a fire måneder.

Fase 0: (½ år) forberedelse, fx aftaler med forstander og medarbejderrepræsentanter, kortlægning af information om plejehjemmet, nedsættelse af styregruppe og planlægning af projektforløb mv.
Fase 1: (fire måneder) gruppeinterviews med fremlæggelse på medarbejder- og beboermøder.
Fase 2: (fire måneder) fremtidsværksteder med kritik og utopiudvikling og formidling/fremlæggelser for ledelse, kolleger og beboere.
Fase 3: (fire måneder) forbedring af handlingsforslag og igangsættelse af forandringer, netværkskonference og netværksdannelse samt afsluttende gruppeinterviews med projektdeltagerne. (Metoden er beskrevet i Andersen & Bilfeldt (2010) og Bilfeldt, Jørgensen & Mahler (2012)).

Fase 1: Gruppeinterviews og problemkatalog

I gruppeinterviewet deltog medarbejdere fra de forskellige afdelinger, både dag- og aftenvagt, for at få projektet bredest muligt forankret på plejehjemmet og for at få forskellige perspektiver og erfaringer repræsenteret. Her gav medarbejderne udtryk for, at de nye kvalitetsstandarder, der kun tog udgangspunkt i beboernes fysiske formåen, ikke stemte overens med medarbejdernes opfattelse af, at god kvalitet i ældreomsorgen også skulle indebære, at beboernes behov for socialt samvær bliver varetaget. Efter gruppeinterviewet udarbejdede forskerne et problemkatalog som oversigt over de udfordringer i arbejdet, som medarbejderne havde omtalt. Afslutningen på første fase var, at medarbejderne gennemlæste, rettede og godkendte problemkataloget, så misforståelser fra forskernes side blev rettet.

Fase 2: Fremtidsværksted

Der blev afholdt et 2-dages fremtidsværksted med medarbejdere. Fremtidsværkstedet bestod af en kritikfase, en utopifase og afsluttedes med handlingsfasen, hvor man forsøgte at omsætte utopierne til virkelighed. I kritikfasen var spørgsmålet: Hvad vil vi gerne ændre? I utopifasen formulerede deltagerne ønsker og utopier. I virkeliggørelsesfasen udviklede deltagerne handlingsforslag til, hvordan utopierne kunne omsættes til praksis. Som afslutning på fremtidsværkstederne blev der holdt møde på plejehjemmet, hvor deltagerne støttet af forskerne fremlagde deres forslag og fik respons fra kolleger, beboere og bruger-pårørende rådet. Herefter gik temagrupper i gang med at forbedre deres handlingsforslag.

Fase 3: Arbejde med forandringsforslagene og netværkskonference/forskningsværksted

I den afsluttende fase arbejdede medarbejderne videre i deres temagrupper med at omsætte de udarbejdede handlingsforslag til plejehjemmets hverdag. Projektets tredje fase bestod også af en netværkskonference, som blev afholdt i arbejdstiden (fordelt på 2 dage med 14 dages mellemrum) som et forskningsværksted, hvor projektets deltagere præsenterede deres utopier og handlingsforslag for indbudte eksperter (ældreforskere, demenskoordinatorer, kommunens ældrekontor, medarbejdere fra andre plejehjem, FOA-repræsentanter mv.) for hermed at etablere dialog om, hvordan handlingsforslagene kunne forbedres og gennemføres[2].

Hvad viste projektet?

I gruppeinterviewet gav medarbejderne udtryk for at befinde sig i et krydspres mellem beboernes behov og knappe ressourcer. Blandt de problematikker, der fremkom i gruppeinterviewet, var bl.a., at manglende vikardækning ved sygdom i personalegruppen skabte et stort arbejdspres på den afdeling, der var ramt af sygefravær. Vigtige beskeder om ændringer i beboernes behov for pleje blev ikke altid givet videre, når vagtholdene afløste hinanden. Beboerne ofte sad alene om eftermiddagen uden nogen at tale med. Medarbejderne manglede viden om den enkelte beboers individuelle ønsker og behov. På baggrund af kritikken udviklede medarbejderne på fremtidsværkstedet en række forslag til øget kvalitet i omsorgen og socialt samvær:

Hjælp fra medarbejderne på andre afdelinger ved kollegers sygdom skulle give mere ro til beboerne, selvom der var sygdom i personalegruppen.

Formidling af viden mellem dag- og aftenvagt gennem dagligt oriente-

ringsmøde ved vagtskifte skulle forhindre, at det nye vagthold overså akut opståede behov hos en beboer.

Ombygning af plejehjemmet med indretning af nyt fællesrum skulle give mulighed for mere socialt samvær mellem beboerne indbyrdes og mellem beboere og medarbejdere (Andersen & Bilfeldt, 2013).

I det følgende gives et konkret eksempel fra outputtet fra fremtidsværkstedet:

En medarbejdergruppe udviklede en utopi om at rejse til Fanø med en gruppe beboere. En fælles rejse skulle give mulighed for at lære beboerne at kende på en anden måde, end hverdagen på plejehjemmet gav mulighed for. Beboerne skulle have oplevelser med at være ude i naturen, og rejsen skulle give muligheder for at udvikle sociale relationer mellem beboerne indbyrdes og mellem medarbejdere og beboere. Det drejede sig om at blive rystet ud af rutinen og "komme i øjenhøjde": *Når vi ser på solnedgangen, så er vi lige, det er den samme oplevelse for dem og for os,* udtalte en medarbejder. Ideen med Fanøturen blev fremlagt for kolleger og beboere. Der var stor interesse for turen, selvom der var beboere, der hellere ville blive hjemme. Kommunen kunne imidlertid ikke finansiere rejsen I stedet besluttede Fanøgruppen at arrangere en "pinseskovtur" på plejehjemmets tagterrasse. Ideen blev fremlagt som handlingsforslag på netværkskonferencen, hvor demenskoordinatorer gjorde opmærksom på, at selvom man overfor de demente skulle være ekstra opmærksomhed på, at de kan være støjoverfølsomme, skulle man også være opmærksom på, at de kunne have stor glæde af at deltage i festligheder. På baggrund heraf blev det besluttet at holde et mindre skovtursarrangement på hver etage for de demente.

Familiemedlemmer til medarbejderne blev indkaldt til at give en hånd med og medarbejdere, der havde fridag, mødte op og bidrog til den praktiske planlægning og udførelse af festen.

En medarbejder fortalte efterfølgende om starten på pinseturen:

> "Beboerne fik deres festtøj på, og de sad og ventede på, at døren blev åbnet til dagligstuen. Flere sad utålmodigt og kiggede på deres ur. To medarbejdere mødte tidligere, de pyntede op i løbet af eftermiddagen med blomster. Bordene blev dækket med servietter foldet i glassene og stearinlys stod klar til at blive tændt…".

Fanøturen var en konkret utopi om midlertidigt at suspendere den institutionelle ramme omkring relationen omsorgsgiver – omsorgsmodtager. Det at rejse sammen og være fælles om en oplevelse skulle danne grundlag for udvikling af uformelle relationer mellem beboerne og medarbejderne, der kunne give medarbejderne større indsigt i beboernes individuelle

behov. Flere medarbejdere havde været på sådanne ture med beboere og havde oplevet, hvordan man, når man kom tilbage til plejehjemmets dagligdag, kunne bygge videre på de fælles oplevelser, som man havde haft sammen.

Pinsefrokosten blev en stor succes. Erfaringen med, at det kunne lade sig gøre at afholde et så stort socialt arrangement, var en sejr for medarbejderne. I det afsluttende gruppeinterview udtalte en medarbejder:

> "Der er blevet flyttet nogle brikker, utopien har hjulpet os til at få fokus på nogle andre ting end det daglige her og nu-arbejde. Vi har fået drømmen frem igen, havde vi ikke fået lov til at drømme om Fanø, var vi ikke nået så langt. Det var det hele værd" (Bilfeldt & Jørgensen, 2011).

Hverdagsdemokrati og social innovation

Det næste projekt har fokus på at udvikle beboernes demokratiske indflydelse på hverdagen på plejehjemmet gennem styrkelse af samarbejdet mellem beboere, pårørende og personale. Projektet er ikke afsluttet. Dette projekt er tilrettelagt med det formål at tage udgangspunkt i både medarbejdernes, beboernes og de pårørendes erfaringer med og ønsker til hverdagen og til samarbejdet. Projektet er planlagt efter samme metodiske model, som det ovenfor beskrevne, men med den forskel, at der er to parallelforløb med henholdsvis medarbejdere i det ene forløb og beboere og pårørende i det andet forløb.

På linje med Martha Albertson Fineman (2008), der i sin forskning om sårbarhed har fremhævet betydningen af at skabe "mulighedsrum" for at give de ældre stemme i alle beslutningsprocesser, blev dette projekt tilrettelagt sådan, at de ældre og de pårørende selv skulle deltage i gruppeinterviews, fremtidsværksteder og arbejdsgrupper. Som modtagere af omsorgen skulle deres erfaringer og deres ønsker til omsorgen på plejehjemmet udgøre hjørnestenen i aktionsforskningsprojektet.

I det følgende gives eksempler på nogle af de tematikker, der arbejdes med, og som henholdsvis medarbejderne og beboerne har sat i gang.

Hvad viste gruppeinterviewene?

Medarbejderne

Gruppeinterviewet med medarbejdergruppen viste, at medarbejderne oplevede hverdagen som stresset. Om eftermiddagen var der for lidt personale, og der var ingen samlende aktiviteter for beboerne, der ofte sad for sig selv i deres bolig. Desuden var samarbejdet med de pårørende

vanskeligt. En aftenvagt beskrev, hvor travlt de havde, og at der fx kun var få minutter til at spise madpakken. Der manglede tid til at kunne tale med de pårørende, og flere medarbejdere forsøgte at undgå at tale med de pårørende, fordi de var bange for at modtage kritik. En anden medarbejder refererede til egne erfaringer med som pårørende at opleve afmagt overfor personalet på et plejehjem, hvor hendes familiemedlem fik mangelfuld omsorg og pleje. En medarbejder fortalte om, hvordan hun forsøgte at komme pårørende i møde ved selv aktivt at spørge de pårørende om, hvordan det gik.

Refleksion og empowerment

På fremtidsværkstedet blev der udviklet en utopi om at have tid nok til at tage sig af beboerne om eftermiddagen, og der blev nedsat en arbejdsgruppe, der skulle lave et forslag for ændrede arbejdstider, der kunne muliggøre mere tid om eftermiddagen. Gruppen fandt ud af, at hvis nogle af beboerne ville være med til at gå i bad midt på dagen, ville det være muligt at forskyde arbejdstiderne, så nogle af medarbejderne først mødte kl. 10 og derved kunne være til stede om eftermiddagen. Medarbejderne fremlagde efterfølgende forslaget for ledelsen, og en forsøgsordning med nye arbejdstider blev sat i gang. I et horisontalt empowermentperspektiv er det udtryk for, at medarbejderne udvikler forslag, der reducerer medarbejdernes stress om eftermiddagen og derved muliggør, at flere ressourcer er til rådighed for beboerpleje og omsorg.

På fremtidsværkstedet blev der udviklet en utopi om et godt samarbejde med de pårørende, og der vil blive nedsat en handlingsgruppe, der skal udvikle ideer til pårørendesamarbejdet. Denne gruppe skal arbejde sammen med beboere og pårørende om at udvikle nye måder at gribe samarbejdet an på.

I Baumans perspektiv blev det tekniske ansvar erstattet med et moralsk ansvar, når medarbejderne refererer til egne erfaringer med at opleve afmagt, og når nye ideer opstod om at ændre ureflekterede praksis for at undgå kritik. I stedet for at forsøge at undgå kritik fra de pårørende vil man udvikle praksis for at etablere en løbende dialog med de pårørende. Dermed blev der åbnet op for en opmærksomhed på den etiske forpligtelse til at undersøge de pårørendes ønsker til pleje og omsorg. Med Kemmis' praksisbegreber er såvel de ændrede arbejdstider som de nye ideer til samarbejde med pårørende udtryk for en intention om at opbygge en ny *reflekteret praxis*, hvor man er lydhør og undersøgende overfor beboernes og de pårørendes ønsker og behov.

Beboere/pårørende

I gruppeinterviewene med beboere og pårørende kom bl.a. følgende

problemstillinger frem: pårørende til svage beboere fandt ikke, at personalet var imødekommende overfor spørgsmål og kritik, og flere pårørende oplevede, at personalet ikke var interesseret i at tale med dem om plejen. Denne problemstilling arbejdes der videre med i den handlingsgruppe, der er beskrevet ovenfor.

Beboerne efterlyste mere socialt liv og mere personale om eftermiddagen. Især nye beboere følte sig isolerede, og de vidste ikke, hvem man skulle henvende sig til. Desuden beklagede beboerne sig over, at det ikke var muligt for dem at købe ind uden at få hjælp fra pårørende, da der ikke var butikker i umiddelbar nærhed af plejehjemmet. Beboerne var kede at skulle ulejlige familiemedlemmer, hver gang de manglede en "småting" som et ugeblad, en pakke småkager eller mælk til kaffen.

På fremtidsværkstedet blev der, på baggrund af en utopi om mere socialt liv på plejehjemmet, nedsat en handlingsgruppe med beboere og pårørende, der skulle udarbejde et forslag for etablering af en købmandsbutik på plejehjemmet, der samtidig skulle fungere som uformelt socialt mødested for beboerne. Dette forslag har forstanderen efterfølgende bragt videre til kommunen, der er ved at undersøge muligheden for at etablere butikslokaler, der både vender ud mod gaden og ind mod plejehjemmets fællesarealer.

Efter fremtidsværkstedet er der blevet nedsat en arbejdsgruppe bestående

Møde i arbejdsgruppen for beboere og pårørende.
Fotograf Nina Lerche

af beboere, der skal arbejde med at etablere en mentorordning for nyindflyttede beboere. Ideen er, at nuværende beboere skal byde nyindflyttede beboere velkomne og løbende over det næste år følge op på, hvordan de nye beboere trives.

I et empowermentperspektiv kan etableringen af købmandsbutikken rumme en *objektiv mægtiggørelsesdimension* med etablering af mulighed for indkøb på plejehjemmet. Uanset om beboeren går dårligt eller er kørestolsbruger, vil det være muligt for flere af beboerne selv at købe ind eller at få en anden beboer til at foretage indkøbet for sig. Butikken kan fungere som et uformelt mødested og rummer dermed *subjektiv myndiggørelsesdimension* for, at beboerne kan mødes og foretage indkøb på egen hånd. Såvel uformelle møder hos købmanden som etablering af en formel mentorordning vil kunne danne grundlag for horisontal empowerment af beboerne. Set i det vertikale empowermentperspektiv handler det om, at forslaget om købmandsbutikken blev givet videre til ledelsen, som har bragt det videre til kommunen, så det kan danne udgangspunkt for ombygning af plejehjemmet.

Visionerne om mentorordningen for nye beboere og købmandsbutikken blev til, fordi beboerne fik "stemme" i projektet (Freire, 1973). Disse forslag kan fremme beboernes empowerment, styrke deres autonomi og skabe mere socialt liv.

I gruppearbejdet med at udvikle ideer til forbedringer er der i de to parallelle arbejdsfora for henholdsvis beboere/ pårørende og medarbejdere blevet opbygget en fortrolighed og tillid deltagerne imellem, og første skridt er taget til udvikling af tillid på tværs af de to grupper. Dette kan være et vigtigt skridt til at opbygge en praksis, hvor man i fællesskab – medarbejdere, beboere og pårørende – arbejder på at udvikle en respektfuld og støttende plejekultur.

Eksempel 2: Fra bibliotek til Community Center Gellerup

I årene 2008 – 2011 blev der fra satspuljemidlerne afsat en landsdækkende pulje på 18 mio. kr. til etablering og videreudvikling af medborgercentre i udsatte boligområder. Bag denne satsning gemte sig en lokal historie om et vellykket eksempel på social innovation og lokalsamfundsempowerment i grænsefladen mellem frivilligt arbejde, lokal samfund og offentlige institutioner i udsatte byområder (Andersen, Delica & Frandsen, 2013). Værdigrundlaget og formålet med medborgercentrene var kort fortalt at fremme empowerment og inklusion af borgerne i de udsatte boligområder.

Den danske medborgercenter- eller Community Center-model blev udviklet af lokale frontmedarbejdere på tværs af offentlige sektorer i et tæt samspil med frivillige fra lokalsamfundene. Community Center Gellerup

(CCG) var det første danske eksempel på genopfindelsen af folkebiblioteket som lokalsamfundscenter. I det følgende præsenteres CCG-konceptets form og indhold, herunder dets internationale inspirationskilder. Derefter gennemgås empowermentevalueringskonceptet som eksempel på, hvordan aktionsforskning kan facilitere udviklingsprojekter, hvor forskellige aktører og institutioner skal mobiliseres og committes på at skabe og konsolidere en langtidsholdbar organisationsmodel og et robust værdigrundlag.

Community Center-modellen

De danske medborgercentre er en del af en international tendens inden for biblioteksverdenen, hvor folkebiblioteker genopfinder sig selv i en ny rolle som institutionel aktør i lokalsamfundsopbygnings- og empowermentprocesser. Internationalt findes lignende eksempler bl.a. i Chicago, i de engelske Idea Stores (http://www.ideastore.co.uk/) samt i Tyskland (Delica, 2013)

CCG har en længere forhistorie med rødder i både et aktivt projektmiljø i Gellerup, blandt andet det EU-støttede URBAN-projekt, der var ramme for en empowermentorienteret kvarterløftstrategi. (Andersen, 2008). Desuden har der været en lang tradition for tæt tværsektorielt samarbejde mellem områdets forvaltninger og offentlige institutioner (skoler, dagin-stitutioner, socialcenter mv.). Kort fortalt er CCG et multifunktionelt lærings-, rådgivnings- og aktivitetscenter, hvor biblioteket deler lokaler med Sundhedshus, Folkeinformation, Jobcenter, frivillighedshus (lektiehjælp, IT-guider, m.m.), jf. følgende figur:

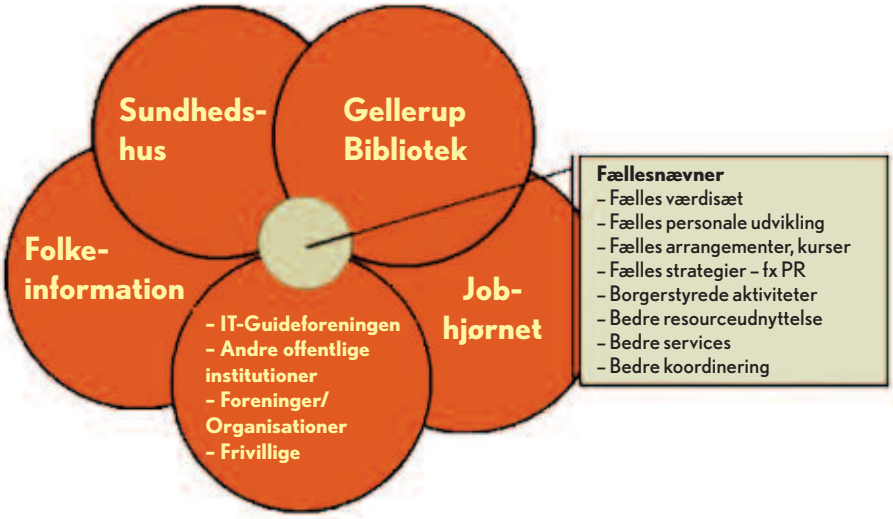


Fig. 1. CCG er et multifunktionelt lærings-, rådgivnings- og aktivitetscenter (Andersen & Frandsen, 2007).

Kernen i modellen består af:

- fremskudt placering af sundheds-, job-, uddannelses- og anden rådgivning i åbne tilbud (ingen myndighedsfunktion), der muliggør tæt kontakt til lokale borgere og formidling mellem borgere og system. For ressourcesvage grupper med problemer kan det betyde en bedre kontakt, blandt andet fordi en 'nedsat henvendelsestærskel' i sig selv er en vigtig eksklusionsmekanisme. Mange marginaliserede medborgere føler sig af mange grunde fremmedgjorte i forhold til offentlige institutioner. Folkeinformationen og Jobhjørnet opleves derimod mindre skræmmende og mere dialogindbydende end Socialkontoret og Jobcenteret,
- tværsektoriel organisation og videndeling på tværs af faggrupper og funktioner. Dette modvirker ansvarsforflygtigende specialisering og udvikler fagligheden i retning af helhedsorientering, bedre service og dermed større 'træfsikkerhed' i forhold til borgernes behov og ressourcer. Det skabes et læringsrum for "tværsektorielle dialog og inddragelseskompetencer",
- samarbejde med civilsamfundet, NGO'ere, foreninger og forskellige former for frivillige, der muliggør bedre dialog, anerkendelse og udnyttelse af ressourcer, udvidelse af aktivitetsfeltet og opbygning af en reflekterende frivillighedskultur.

Sundhedshuset var et samarbejde mellem Aarhus Kommune og Århus Jordemodercenter. Før starten havde sundhedsplejerskerne i Gellerup gode erfaringer med hjemmebesøg hos familierne, men havde savnet et sted at samle forældrene til undervisning i grupper og hvor der var mulighed for et åbent tilbud om individuel vejledning. Da der på et tidspunkt skulle findes nye lokaler, flyttede Sundhedshuset til CCG for at få en beliggenhed, der fremmede den lokale forankring. Samlokaliseringen og samordningen fremmer samspil mellem forskellige "løft" for borgerne: hvor det primære formål med et besøg i sundhedshuset er hjælp til et sygt barn, bliver en sidegevinst et lånerkort til børnene. Sundhedshuset er således blevet en del af en større enhed med mulighed for at kombinere aktiviteter, fx temadage om sundhedsrelaterede emner.

Folkeinformation varetager åben og anonym rådgivning. Initiativet startede som frivillig rådgivning, men pga. stor efterspørgsel og succesfuldt pres på kommunen blev det muligt at ansætte tre rådgivere. Der ydes rådgivning i forbindelse med social- og arbejdsmarkedsforhold, uddannelse, indfødsret og opholdstilladelse, sociale ydelser, boligstøtte m.m. Samtidig ydes der hjælp i forbindelse med kommunikation med myndighederne og kontakt til de rette instanser, udfyldning af skemaer m.v. Derfor fungerer

medarbejdere i Folkeinformation ofte som "advokater" og konfliktløsere mellem beboere og forvaltningerne. Gennem årene er Folkeinformation blevet anerkendt af Aarhus Kommune som en kompetent og nødvendig sparringspartner

Et vigtigt formål med CCG var bedre facilitering af borgerinitierede aktiviteter. Dvs. at borgerne i lokalområdet får en ide og kommer til CCG for at afprøve, om ideen er gangbar, og om CCG evt. vil indgå i et samarbejde med netværket eller foreningen om aktiviteten. Der har været afholdt kurser i samfundsforståelse og danskkurser for kvinder. Der har været temadage: en sundhedsdag, *IT-open learning*, en dag om højskoler og efterskoler. Der har været arrangementer om kontroversielle emner som kriminalitet og misbrug som *Khat og klaner* afholdt af unge somaliere, en årlig renholdningsdag, *Ren Ghetto*, afholdelse af en koncert mod påsatte ildebrande i området, *Gellerup vågn op*, debataftner om Palæstina, 'rystesammentur' med teambuilding for unge mænd og kvinder i rollemodelgruppen *Ung for unge*, udstilling af biblioteksmateriale på temadagene *Tro møder tro* – blot for at vise bredden.

CCG blev et eksempel på et 'holistisk' eller multifunktionelt lokalsamfundscenter. Det var nyskabende, at biblioteksvirksomhed i samme hus kombineres med rådgivningsopgaver (Folkeinformationen), frivilligt arbejde i forhold til lektiehjælp, sundhedsarbejde og støtte til jobsøgning. CCG gik videre end lokalefællesskabet ved at arbejde med udvikling af fælles kompetencer, metoder og værdier i mødet mellem forskellige slags professionelle og i samspillet mellem brugere, frivillige og ansatte. CCG ville tage skridtet fra 'bare' at være bibliotek til Community Center, der vil gøre en forskel ved at være en fælles udviklingsplatform for områdets ansatte, frivillige og beboere i forhold til udvikling af aktivt medborgerskab, hvor borgere ikke bare er 'brugere', men medborgere med både pligter og rettigheder (Høgsbro og Rieber 2003) .

Social innovation

CCG kan ses som et eksempel på *social innovation*, hvor aktørerne er både ansatte, frivillige og almindelige borgere, der har stillet sig den opgave at udvikle kvaliteten af ikke kun de eksisterende typer af offentlig service for borgerne, men også arbejder med demokratisk inddragelse af beboerne og frivillige organisationer i tværsektorielle, holistiske kvalitetsreformer på en række områder, der oftest er adskilte. Fra sundhed, til lektiehjælp, til åben rådgivning, jobsøgning og biblioteksfunktionen.

CCG blev et eksempel på, at folkebiblioteker kan transformeres til medborgercentre, der kan blive en institutionel aktør i lokalsamfundsopbygnings- og empowermentprocesser og bidrage til demokratisering,

Dagligdag i Community Centret. Foto: CCG.

bedre ressourceudnyttelse og kvalitetsudvikling af den offentlige sektor i tæt samspil med det civile samfund. Lokalsamfundscentre giver mulighed for synergieffekter ved, at medarbejderne på den ene side får en smidigere arbejdsdeling ved at arbejde på tværs af faglige grænser, og på den anden side oplever borgerne en mere effektiv og ligetil kontrakt med det

offentlige system. Tværsektorielle og civilsamfundsinddragende platforme af CCG-typen kræver, ud over ressourcer til udvikling, både dedikerede professionelle og aktive frivillighedsmiljøer. Desuden kræver det en politisk og forvaltningsmæssig facilitering ovenfra. De offentlige institutioners forvaltningsopdelinger, budgetlægning og styringsformer udgør stadig en systemmæssig barriere, der skal overvindes, for at borgerdreven social innovation i ovennævnte mere vidtgående betydning kan blive en del af en langsigtet bæredygtig udviklingsbane.

CCG-medarbejderne udtrykker i evalueringen, at de gennem projektperioden er blevet bedre til videndeling og til at henvise til og bruge hinandens specialviden i kontakten med borgerne, fx i forhold til sundhed, jobsøgning og bedre brug af medarbejdernes sprogkundskaber. Hvis der opbygges mere smidige sagsgange, og medarbejderne bliver bedre til at bruge hinandens forskellige kompetencer i forhold til områdets beboere, kan det oven i købet være stressreducerende. For borgerne handler det om fordelen ved en mere smidig og effektiv kontakt med forskellige dele af de offentlige systemer og i forhold til relevante frivillige organiseringer (Delica, 2013). Man kan kontakte eller bliver henvist til en anden person uden at skulle bestille tid osv. Dette er særlig vigtigt i områder med mange ressourcesvage borgere, der med rette eller urette ofte kan have en skeptisk holdning til, om forskellige institutioner kan bruges positivt til at løse problemer.

Empowermentevalueringen

Evalueringen byggede på den retning inden for evaluerings og aktionsforskningen, der kaldes empowermentevaluering (Fetterman, 2001). Empowermentevaluering har rødder i traditionen fra lokalsamfundsudvikling (community work) og aktionsforskning og er desuden beslægtet med forskellige former for deltagerbaseret evaluering.

Empowermentevaluering (EA) adskiller sig fra evalueringer, hvor mål og kriterier for projekter og deres evaluering fastlægges oppe- og udefra af politiske eller økonomiske beslutningstagere. Problemet med evalueringer, der primært styres oppe- og udefra er, at de ikke altid er produktive i forhold til kvalitetsudvikling af organisationer og projekter og ikke tager højde for de praktiske udfordringer, der skal håndteres. Den læring, som foregår i praksis og som opstår i processen, kan blive mere eller mindre usynlig i 'top-down'-orienterede evalueringer. Det er bl.a. derfor, at EA er opstået som en kritik af 'top down'-tilgangen.

Rollen som kritisk facilitator

Mål og kriterier tager, modsat traditionel 'top-down'-evaluering, udgangspunkt 'nederst i hierarkiet', i frontmedarbejderne og borgernes egne visioner, mål og problemopfattelser. EA er dermed mere end en ekstern måling af et projekts målopfyldelse. Evalueringen har som mål at understøtte udvikling af organisationer inde- og nedefra. I empowermentevaluering fungerer evaluator som en til tider kritisk 'facilitator'. Facilitatorens opgave kan være at hjælpe med at identificere dilemmaer, eksplicitere visioner og mål, at prioritere opgaver i forhold til givne ressourcer, at give projektdeltagere redskaber til bedre at koordinere og videndele og at inspirere med viden om god praksis fra andre steder. Fetterman og Wandersman definerer tilgangen således:

> "Empowerment evaluering er en evalueringstilgang som sigter mod at øge sandsynligheden for at projekter opfylder deres mål gennem at øge projektdeltagernes evne til at planlægge, implementere og evaluere deres egne projekter." (Fetterman & Wandersman, 2005, s. 27).

Kapacitetsopbygning

Inden for EA arbejdes der med et mål om 'kapacitetsopbygning'. EA "*er designet til at hjælpe folk med at hjælpe sig selv og forbedre deres projekter ved hjælp af selv-evaluering og refleksion*" (Fetterman, 2001, s. 3). Målet er med andre ord at styrke organisationer og projekter, både internt og i forhold til eksterne interessenter, ved at frontmedarbejdere og borgere opbygger evne til selv at forestå og anvende deres egne evalueringer. Den interne kapacitetsopbygning består i, at organisationer og borgere bliver bedre til selv at udvikle og forbedre deres praksis og dermed nå de mål og resultater, de sætter sig. Målet er, at en evalueringspraksis så at sige indarbejdes i en organisations almindelige driftspraksis som en fortløbende empowermentproces:

> "Opgørelser af et projekts værdi og nytte er ikke evalueringens slutpunkt – som det ofte er i en traditionel evaluering – men er en del af en fortsat projektforbedringsproces. [...] Både opgørelser af et projekts værdi og de heraf overensstemmende forslag for projektforbedring – udviklet af gruppen med hjælp fra en øvet facilitator – er genstand for en cyklisk refleksions- og selvevalueringsproces. Projektdeltagere lærer fortløbende at gøre status for deres fremskridt mod selvbestemte mål og at omforme deres planer og strategier ud fra denne opgørelse." (Fetterman 2001, s. 3-4).

Den eksterne kapacitetsopbygning består i, at organisationer og projekter bliver bedre til at formuleres deres visioner, mål og problemopfattelser og til at synliggøre og dokumentere deres resultater over for eksterne interessenter i form af politiske beslutningstagere og økonomiske støtter. Empowermentevaluering kan således ses som symbolsk empowerment i og med, at borgere og frontmedarbejdere 'nederst i hierarkiet' opnår øget magt til at definere kriterierne for opgørelse af en organisations eller et projekts 'status', m.a.o. øget kontrol med, hvilke kriterier der anvendes til at vurdere, om et projekt anerkendes som værdifuldt og dermed bør allokeres ressourcer. I en empowermentevaluering kan evaluator dermed også fungere som 'advokat' ved at bruge sin symbolske kapital til at legitimere borgere og frontmedarbejderes alternative evalueringsmål- og kriterier overfor beslutningstagere (Andersen & Frandsen, 2007)

Accountability, dokumentation og gennemsigtighed

Fokus på deltagernes læring indebærer ikke, at kravet om dokumentation og 'måling' af projekters fremskridt og målopfyldelse forsvinder. I EA indgår også et mål om 'gennemsigtighed' – på engelsk 'accountability'– dvs. løbende dokumentation af resultater. Et vigtigt led i kapacitetsopbygning er altså at øge organisationers evne til at 'føre regnskab' over deres fremskridt, både for at styrke sig indadtil (fortløbende justering og udvikling af projektet) og udadtil over for eksterne politiske og økonomiske myndigheder og beslutningstagere.

I forhold til 'regnskabsførligheden' kan aktionsforskeren/empowermentevaluatoren fungere som ekspert, der hjælper deltagere med at identificere den type af "bevisførelse", der kræves for at dokumentere projektets målopfyldelse. Selv om empowermentevaluering grundlæggende set arbejder ud fra en 'bottom-up'-strategi, betyder det således ikke, at eksterne interessenter ikke inddrages i evalueringen

Det praktiske forløb

Den første opgave var at udarbejde et design for aktionsforskningsforløbet. Forløbet blev designet med henblik på, at både medarbejdere og ledelse i CCG skulle tage ejerskab og inddrages i formuleringen af målene og kriterierne for evalueringen. I designet af, hvordan ledelse og medarbejdere kunne deltage i evalueringen, indgik også en afklaring af, hvilke ressourcer i form af tid og faglige kompetencer, der var til rådighed i forhold til i første omgang blot at deltage i evalueringen og i anden omgang på sigt

selv at udføre og anvende evalueringspraksisser og -metoder som en indarbejdet og forankret del af CCG's drift og udvikling. Som led i målet om 'kapacitetsopbygning' blev udvikling af enkle metoder til selvevaluering indtænkt i evalueringsdesignet, bl.a. i form af et lille spørgeskema og regneark, hvor medarbejderne kunne angive om de i den forudgående periode havde registreret fremskridt, stilstand eller tilbagegang i forhold til opstillede succesmål (Andersen & Frandsen, 2007).

Det konkrete forløb var i tre faser:

Første fase var formulering af 'baseline' og evalueringskriterier (seks måneder).

Her var opgaven at facilitere formuleringen af en fælles vision og en 'baseline', dvs. beskrivelse af, hvilken situation der blev startet ud fra.

Anden fase var på 18 måneder. Her var der fokus på procesfacilitering og understøttelse af projektets gennemførelse og realisering. Ved siden af løbende sparring med projektleder og afholdelse af seminarer med medarbejdere blev der i denne fase udviklet evalueringsredskaber i form af et sæt standardregistreringer og en brugerundersøgelse. Desuden blev der afholdt et midtvejsseminar og udarbejdet en midtvejsevaluering med justerede mål og succeskriterier.

Tredje fase varede godt tre måneder. Der blev gjort status over projektet mht. samarbejde med ledelse og medarbejdere og arbejdet med konkretisering af en model for forankring i den fremtidige drift og forsatte udvikling af Community Centret. Som led i den afsluttende evaluering blev der desuden gennemført en brugerundersøgelsespilot som test af det udviklede spørgeskema. Som nævnt indledningsvist lykkedes det efterfølgende at komme ud over "the trap of localism" (jf. tidligere), fordi CCG-modellen blev udgangspunkt for et landsdækkende program (Delica, 2013).

Perspektiver og etiske udfordringer

I de to eksempler var formålet at ændre organisationskultur, værdier og arbejdsmetoder, der kunne understøtte borgernes empowerment, og så at sige bringe velfærdsstaten tættere på borgernes behov. Målsætningen var i begge tilfælde at modvirke eller modificere forskellige former for eksklusion ved at fremme organisationens og medarbejderes kapacitet til at understøtte konkret empowerment af borgerne i hverdagen. Vi ser to udfordringer for aktionsforskningsinspirerede tilgange i forhold til social innovation i velfærds- og kulturinstitutioner.

Den første udfordring handler om det samfundsmæssige (strukturelle) mulighedsrum:

I forhold til det politiske og administrative system er hovedudfordringen, at det "silo/ressort"-opdelte politiske og administrative system efterhånden kan facilitere innovative organisationsformer som multifunktionelle medborgercenter"-konstruktioner frem for at se dem som særlige undtagelser. Eller på plejehjemsområdet at facilitere social innovation nedefra fremfor bureaukratiske NPM-modeller. I den sammenhæng ligger der blandt andet en vigtig udfordring i udvikling af fornuftige dokumentations- og evalueringsværktøjer, der giver mening og kan skabe brobygning i forståelsesformer og legitimitet, både for forvaltningsniveauet, de ansatte og borgerne (jf. også kritikken af den såkaldte djøfisering i den offentlige sektor)

Forskningen har særlig en opgave i at understøtte at inkluderende praksisser bliver forankret ud over det lokale niveau. Den internationale forskning i social innovation og empowerment peger således på, at der er en fare for *the trap of localism*, hvor vellykkede sociale innovationer i stedet for at blive *upscaled* og udbredt ender med at blive fastlåst som enkeltstående aktiviteter eller dø ud på det helt lokale niveau (Osterlynck, 2013, s. 10-11). Det er vigtigt at have opmærksomhed på at få de visioner, eksperimenter og den læring, der opstår på mikroniveauet, videreformidlet, så de kan danne grundlag for udvikling af kreative strategier for forandringer på meso- og makroniveau.

Den anden udfordring handler om håndtering af dilemmaer i den praktiske aktionsforskning.

Som vi har illustreret, kan aktionsforskning danne grundlag for at bryde med en tavshedskultur, hvor beboere og pårørende i konflikter ikke rejser kritik af skræk for at udløse repressalier mod den ældre, og kan bidrage til empowerment af beboerne og personalet ved at udvikle en hverdagsdemokratisk praksis for beboeres deltagelse i daglige såvel som mere langsigtede beslutninger på plejeboligcentre. Men der kan også være store hindringer for, at dette sker.

Gaventa og Cornwell (2008) fremhæver, at selvom aktionsforskningens deltagelsesmetoder fremmer demokratisk viden, kan der stadig være en risiko for magtfordrejning. Også Brydon-Miller understreger betydningen af fokus på de etiske udfordringer, der er forbundet med aktionsforskningsprojekter, hvor ulige magtforhold er til stede (Brydon-Miller, 2008, s. 207). På plejehjemmene er der fx en strukturelt betinget skæv magtbalance mellem medarbejdere og beboere, da beboerne er afhængige af at modtage omsorg og pleje fra medarbejderne (Holmgren m.fl., 2013).

Uanset hvor positive intentioner aktionsforskningen kommer ind i

feltet med, vil der altid være en risiko for, at der bliver udviklet dystopier og "negative forandringsinitiativer", som fx ikke er i beboernes interesse eller som går direkte imod beboernes interesser (fx en pausekultur, hvor man "giver hinanden lov til" ikke at besvare opkald fra beboere, mens man holder pause). Derfor er det ikke nok at skabe "frirum", fx gennem fremtidsværksteder. Det handler også om at kunne udfordre den i Kemmis' terminologi *ureflekterede vanebaserede praksis,* der er kendetegnet ved træghed, indgroede rutiner og (semi)autoritære holdninger, hvis progressive forandringsprocesser skal have en mulighed for at lykkes.

Litteratur

· Andersen, H. (1994). Kritisk teori. I H. Andersen (red.), *Videnskabsteori og metodelære. Introduktion* (s. 183-203). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

· Andersen, J. (red.) (2008). *Ressourcemobiliserende beskæftigelsespolitik: strategier og erfaringer fra udsatte byområder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

· Andersen, J. (2005). Empowermentperspektivet: vejen frem for en kritisk handlingsorienteret socialforskning? *Social Kritik*, (101), 60-76.

· Andersen, J., & Bilfeldt, A. (2013). Social Innovation in public elder care: the role of action research. I F. Moulaert, D. MacCallum, A. Abid Mehmood, & A. Hamdouch, *The international Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 320-331). Cheltenham, MA: Edward Elgar.

· Andersen, J., & Bilfeldt, A. (2010). Aktionsforskning på plejehjem: et alternativ til new public management? *Tidsskrift for Arbejdsliv, 11*(1), 67-82.

· Andersen, J., & Frandsen, M. (2007). *Fra bibliotek til lokalsamfundscenter: evaluering af Community Center Gellerup*. Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring (ENSPAC). Research Papers fra forskningsgruppen Rum, Sted, Mobilitet & By (MOSPUS) 1/07

· Andersen, J., & Hovgaard, G. (2007). Metodekombination med sociologisk fantasi. I L. Fuglsang, P. Hagedorn-Rasmussen, & P. B. Olsen (red.) *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

· Andersen, J., & Siim, B. (Eds.) (2004). *The Politics of Inclusion and Empowerment: Gender, Class and Citizenship*. New York, NY: Palgrave.

· Andersen, J., Delica, K., & Frandsen, M. (2013). From 'Book Container' to Community Centre. I F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 197-207). Cheltenham, MA: Edward Elgar.

· Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press/Blackwell Publishers. På dansk (1994). Modernitet og Holocaust, København: Hans Reitzels Forlag.

· Bilfeldt, A., Andersen, J., & Jørgensen, M. S. (2012):Empowerment og aktionsforskning i Bilfeldt et. al (red): *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

· Bilfeldt, A., & Jørgensen, M. S. (2011). *Kvalitet i ældreplejen i et medarbejderperspektiv: Veje til øget kvalitet i ældreplejen og et godt psykisk arbejdsmiljø*. Aalborg: Aalborg Universitet og Danmarks Tekniske Universitet.

· Bilfeldt, A., Jørgensen, M. S., & Mahler, M. (2012). Fra pres til ressource. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, forskningsrapport 27.

· Brydon-Miller, M. (2008). Ethics and Action Research: Deepening our Commitment

to Principles of Social Justice and Redefining Systems of Democratic Practice. I P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 2nd edition (pp. 199-210). London: Sage Publications.
· Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research, 1*(1), 9-28.
· Delica, K. N. (2013). *Biblioteksbaserede medborgercentre i udsatte boligområder: om praksisformer, strategier og social innovation i arbejdet med avanceret marginalitet*. Roskilde: Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring, Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
· Eliasson-Lappalainen, R. (2011). En personlig betraktelse om vård och omsorg. *Socialvetenskaplig Tidskrift, 18*(3), 206-221.
· Eliasson-Lappalainen, R. & Szebehely, M. (red.) (1998). *Vad förgår och vad består? En antologi om äldreomsorg, kvinnosyn og socialpolitik*. Lund: Arkiv förlag.
· Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
· Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (Eds.) (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York, NY: Guilford Press.
· Fineman, M. A. (2008). The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. *Yale Journal of Law & Feminism, 20*(1), 1-23.
· Freire, P. (1973). *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
· Gaventa, J., & Cornwall A. (2008). Power and knowledge. I P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, (2nd edition) (pp. 121-137). London: Sage Publications.
· Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Høgsbro & Rieber (2003): Fra bibliotek til lokalsamfundscenter, RUDAR, RUC.dk
· Holmgren, J., Emami, A, Eriksson, L.E., & Eriksson, H. (2014). Intersectional perspectives on family involvement in nursing home care: rethinking relatives' position as a betweenship. *Nursing Inquiry, 21*(3), 227-237.
· Janlöv A.-C., Hallbergt, I. R., & Petersson, K. (2011). Care managers' view of family influence on needs assessment of older people. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 25*(2), 243-252.
· Jungk, R., & Müllert, N. R. (1984). *Håndbog i Fremtidsværksteder*. Viborg: Politisk Revy.
· Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. I P. Reason, & H. Bradbury, *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, (2nd edition) (pp. 21-138). London: Sage Publications.
· Københavns Kommune (2011). Aktiv og Tryg hele livet. København: Sundheds- og Omsorgsforvaltningen. www.kk.dk.
· Larsen. J. E., & Andersen, J. (2013). Fattigdom, marginalisering og social eksklusion. I J. Guldager, & M. Skytte (red.), *Socialt arbejde: teorier og perspektiver*. København: Akademisk Forlag.
· Levin, R. (1995). Beyond Democracy: The politics of empowerment. I A. Callari, S. Cullenberg, & C. Biewener (Eds.), *Marxism in the postmodern age: Confronting the new world order* (pp. 208-217). New York: The Guilford Press.
· Mills, C. W. (1958). *The Causes of World War III*. New York, NY: Ballantine Books. University of Michigan (digitaliseret 21 September 2006).
· Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oversat til dansk (2000) Den sociologiske fantasi. København: Hans Reitzels Forlag.
· Moulaert, F., MacCallum, D., Mehmood, A., & Hamdouch, A. (2013). *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*. Cheltenham: Edward Elgar, UK Northampton, MA, USA.
· Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tang-

gaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
· Nielsen, K.A. (1996), *Arbejdets sociale orientering.* København: Forlaget Sociologi.
· Osterlynck, S., & Debruyne, P. (2013). Going beyond Physical Urban Planning Interventions: Fostering social Innovation through Urban Renewal in Brugse Poort, Ghent. I F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 230-241). Cheltenham: Edward Elgar.
· Westin, L., Ohm, I., & Danielson, E. (2009). Visiting a nursing home: Relatives' experiences of encounters with nurses. *Nursing Inquiry, 16*(4), 318-325.
· Wærness, K. (1996). Omsorgsrationalitet: Reflexioner over et begrepps karriär. I Eliasson-Lappalainen, R. (red.). *Omsorgens skiftningar: begreppet, vardagen, politiken, forskningen* (s. 203-220). Lund: Studentlitteratur.
· Wærness, K. (2005). Social Research, Political Theory and the Ethics of Care in a Global Perspective. I H. M. Dahl, & T. R. Eriksen (Eds.), *Dilemmas of care in the Nordic welfare state: Continuity and change* (pp. 15-30). Aldershot: Ashgate.

Noter

1. Det har eksisteret i mere end 30 år og blev startet under ledelse af professor Rosmari Ellisson-Lappalainen og professor Marta Szebehely og ledes i dag af professor Håkan Jønsson.
2. Netværkskonferencen var inspireret af "forskningsværkstedet", der er udviklet af Kurt Aagaard Nielsen, Birger Steen Nielsen og Peter Olsén, beskrevet i Nielsen (1996).

Spørgsmål

1. Giv eksempler på projekter, der rummer empowerment og/eller social innovation.
2. Diskuter med udgangspunkt i jeres projektarbejder: a. hvilke problemstillinger I ville skrive om, hvis I skulle arbejde med aktionsforskning, empowerment og social innovation og b. hvilken metodisk tilgang og teoretiske udgangspunkter I ville anvende.

3. TRUST MATTERS IN ETHNOGRAPHY

Kevin Anthony Perry

"In order to see people off their guard,
you must first win their trust"
(Goffman, 1953, p. 5).

Introduction

In ethnographic fieldwork studies trust is a key concept that threads the whole fieldwork experience together – without trust there is a high probability of fieldwork failure (Perry, 2012). The same might apply to social, and youth work services designed to reach out to 'hard to reach' young people, where without trust the intervention or service may prove unsuccessful (Perry, 2012). Closely linked to gaining and maintaining trust is the performance of the researcher (or practitioner) that can be subsumed under the heading of impression management – trust building, and impression management go hand-in-hand. The impression projected by the researcher (or practitioner) significantly contributes to how people in the setting determine him or her (Perry, 2012). For researchers to negotiate and operate successfully in marginalised contexts and achieve operational objectives and goals, they must first win the trust of people in the setting (Goffman, 1953). Through drawing on theory (e.g. Goffman 1953, 1959; Luhmann, 1979) and fieldwork practice (Perry, 2012) this article explores 'entering the field' as a researcher to undertake ethnographic fieldwork in a marginalised, stigmatised community setting. Most of the discussed issues apply to frontline public sector employees such as social, or youth workers working in marginalised community settings where trust is essential to engaging in reactive and successful service delivery (Margolin, 1997; Hoggarth & Smith, 2004; Henningsen, 2010). Entering such environments is challenging both for the researcher and the 'researched' where trust is a precarious and ongoing issue. Trust is central to many aspects of the fieldwork project and in many respects trust is the key to its success. If the main purpose of fieldwork is to gather valuable data, then the researcher must obtain access to the backstage areas of people's lives where the most-valuable material lies (Goffman, 1953). However, in order to gain access to backstage areas researchers must first gain access to front-stage and maintain access while gradually building up the trust required for entering backstage areas (Perry, 2012).

The chapter examines how I as an overt researcher (outsider) enter and negotiate a new scene, in a new setting at the beginning of fieldwork and react to a series of encounters. Drawing heavily on 'thickly transcribed' (Geertz, 1973) research notes this chapter reveals immediate observations and reflections during one of many field trips. The reported observations represent one visit, on a Tuesday evening to a 'Boys Club' located in an apartment block. This narrative illustrates how, during an early encounter, I faced and dealt with a series of incidents/research dilemmas. The account shows how this initial meeting with the interactants helped to understand some of the key symbols and interactional codes in the setting to initiate the trust building process. The term interactant refers to the people whom I interact with during fieldwork. I use 'interactant' rather than 'informant' as I consider the term informant inadequate to explain the close relationships built during fieldwork (see Perry, 2012).

The aim of the chapter is to give students and researchers contemplating ethnographic fieldwork as a data collection method 'food for thought' about entering a research setting and initiating the trust building process. The structure of the article is as follows. First, I outline the data gathering approach. Second, I briefly define trust and distrust and introduce the process perspective on of trust. Third, I introduce Goffman's (1959) concept of 'impression management' and locate it within a fieldwork context. Fourth, I set the scene for the data collection and the setting. Fifth, I provide an empirical example of entering a new scene, in a new context, at the beginning of fieldwork and subsequently attempt to make sense of encountered incidents/research dilemmas. Finally, I introduce gaming as one method of building field relations and initiating trust building before concluding.

The Approach

During nine months of fieldwork, I used different ethnographic methods i.e. shadowing, observation, participant observation, interviews (informal and in-depth), field notes, collecting artefacts and recorded a research diary using "thick description" (Geertz, 1973). Thick description is not only central to ethnography – "ethnography is thick description" (Geertz, 1973, p. 6). Following Geertz (1973), it is not the methods or techniques applied during fieldwork, which define the research project as ethnography, rather the academic enterprise and rigour involved does. Thick description involves richly and meticulously accounting for the conceptual structures and social relationships encountered during fieldwork and illustrating the context (Geertz, 1973).

Stairs leading to the boys club.

Ethnography is not a predetermined modus operandi and is somewhat unstructured in approach (Hammersley & Atkinson, 2007; Bryman, 2008). Unstructured means no prearranged frameworks of analysis; no hypotheses to test, and no grand research design specified at the beginning of the project (ibid). Central to ethnography is the management of personal front otherwise referred to as impression management, which

closely interweaves with trust or distrust building processes. Atkinson & Hammersley (2007) clearly illustrate this: "[interactants] […] will often be more concerned with what kind of person the researcher is than with the research itself. They will try to gauge how far the ethnographer can be trusted, [...] the management of 'personal front' (Goffman, 1955) is important here (2007, p. 65).

The researcher is the research instrument that through time in the setting observes various sources of data and subsequently utilizes several techniques for investigating, verifying, or for bringing to light different perspectives on multifaceted matters and events (Wolcott, 1997). The emphasis is on investigating the character of particular social phenomena, (Hammersley & Atkinson, 2007; Bryman, 2008). The researcher studies various aspects of the lives of people that includes finding out how they view and interpret the situations they experience. Often, as research progresses, the initial questions and interests that inspired the study get adjusted and developed (Hammersley & Atkinson, 2007). Hence, fieldwork studies normally get sharper and more purposeful towards the end where the researcher begins to pursue answers strategically (Hammersley & Atkinson, 2007).

Process Perspective on Trust

Trust, in this chapter, means, "confident, positive expectations" and distrust means "confident, negative expectations" (Lewicki et al., 1998, p. 439). Adopting Lewicki et al., (1998) definitions of trust and distrust imply that trust and distrust are not static conditions, rather they are dynamic mechanisms; tools with a repertoire of variations used by actors in the context (see Perry, 2012). This chapter adopts the process perspective, which is crucial, for understanding trust (e.g. Six & Nooteboom 2003; Möllering 2006; Khodyakov, 2007). In harmony with Goffman's (1959) impression management, the process perspective maintains that competent social actors purposely engage in: "extensive signalling, communication, interaction and interpretation in order to maintain the continuous process of trust constitution" (Möllering, 2006, p. 79). In other words, during encounters, through verbal and non-verbal communication, people continually engage in information gathering and sense making processes.

Khodyakov's (2007) definition both reinforces Möllering's (2006) take on the process perspective while adding further insight: "Trust is a process of constant imaginative anticipation of the reliability of the other party's actions based on (1) the reputation of the partner and the actor,

(2) the evaluation of current circumstances of action, (3) assumptions about the partner's actions, and (4) the belief in the honesty and morality of the other side" (Khodyakov, 2007, p. 126). Khodyakov's (2007) definition implies that trusting & distrusting (Perry, 2012) along with reputations develop over time, based on the actions of individuals in the setting and the ongoing sense-making of these. This explanation of trust reinforces Goffman's (1959) concept of impression management (see below), which asserts that people continuously monitor and assess one another's actions looking for signs of integrity. This take on trust (and distrust) is relevant to researchers and others attempting to gain and maintain access to community settings.

Impression Management

The encounter between outsiders and insiders is fundamental to fieldwork where first impressions are crucial to initiating trust. When an outsider (researcher) enters a new or group situation, the affiliated members (insiders) check him or her out. During initial encounters, insiders gather as much information as possible about the outsiders; status, self-image, attitude towards them, social competence and trustworthiness (Goffman, 1959). This initial assessment determines the outcome of the encounter and further encounters. Primarily, the impression given by the outsider to the others, determines how they define him/her and the situation.

Goffman's (1959) impression management involves the intentional and tactical use of verbal and non-verbal communication to produce desired impressions to those present. In fieldwork, despite the desire to create a trustworthy impression, it is by influencing how others define you and the situation that is crucial (Goffman, 1959). Following Goffman (1959), if the researcher can affect how interactants define him/her and the situation then, (s)he gains some control over their behaviour towards him/herself. Goffman (1959) provides three research strategies aimed at impacting on researcher and situation definition when entering group settings: "thoroughly calculating," "calculating", or "well-designed" (1959, p. 18). Following Goffman (1959), the first two strategies imply first-hand knowledge of the group under focus. This approach can be achieved either through observation or background knowledge of similar groups or settings. In both instances, the outsider observes how to act or behave in the presence of the group and adjust their behaviour accordingly (ibid). The third approach suggests a talented, experienced social chameleon comfortable in encountering others.

Perhaps a combination of Goffman's (1959) first two strategies and a

hint of the third best describe my approach to entering the setting reported in this article grounded in experience and tacit knowledge of working in similar settings with similar groups. Before entering academia, I have an extensive background of working professionally with young people in England and Denmark. My career in social work began in a secure unit, for young people who had committed serious crimes. During seven years of working with young people in the unit, I gained much experience about social interactions between young people and 'professionals' and young people. During the same period, I completed a Diploma in Social Work (DipSW) where I chose to specialise in working with children and young people, further adding to my 'toolbox'. The overriding framework for the DipSW was in anti-oppressive and anti-discriminatory practices i.e. tackling the ism's in society such as racism & sexism. After moving to Denmark in 1997, I went on to complete a BA Degree in European Social Work, which added dimensions to my repertoire. After completing the BA I went onto working primarily with 'preventive' outreach work on the streets of various towns and suburban social housing complexes in Denmark.

Appearance and Attitude

Central to impression management are two distinctive forms of stimuli that inform observers about the researcher (outsider): appearance and attitude (Goffman, 1959). Appearance refers to pointers that tell about social status or transitory state i.e. engaging in work (e.g. uniform), formal social events (e.g. wedding) or recreational (ibid). Attitude or approach of the person under scrutiny relates to the stimuli which inform observers about what to expect from her/him during the approaching situation (Goffman, 1959). Hence, researchers should consider appearance and attitude prior to and during fieldwork. The researcher can adapt some aspects of both attitude and appearance before entering the field and modify them as fieldwork progresses. Researchers should take into account that they move around in the field setting from site-to-site and as such meet different audiences. Therefore, there should be a fit between appearance, attitude, the projected impression and context – just as there must be a confirming consistency between giving and giving off (verbal and non-verbal communication).

Appearance and attitude were two factors that I took into account long before entering the field, I knew, at some point, I would have to start negotiating access to local authorities and first impressions matter. Therefore, I started to rehearse and finely tune my formal Danish language at home

with my wife, essentially rehearsing for a job interview. Moreover, in anticipation of going out into some of the neighbourhoods to collect data, I started to grow my hair, which was relatively short at the time. Firstly, there was an ongoing gang war between some elements from the CBG's (criminal bike gangs) and so-called "immigrant" gangs. Since many associates and members of CBG's have shaved heads or short hair, the aim was to avoid mistaken identity. Secondly, another aim involved appearing less aggressive and more approachable. Moreover, I considered clothes and tried to figure out the style to adopt during fieldwork when visiting different scenes in the setting.

During encounters, it is important to remember that those co-present require a "confirming consistency" between attitude and appearance (Goffman, 1959). Especially during new encounters people continually assess the performance of others (Goffman, 1959). The audience assesses the consistency between the different aspects of self-presentation (personal front) to determine if they buy the presentation. The audience decides if the projected impression is "true or false, genuine or spurious, valid or phony" (Goffman, 1959, p. 66). During the performance, audiences focus on aspects that are difficult to manipulate, this allows for a reliability check (Goffman, 1959). A misrepresented presentation discredits the actor and deems them unworthy of trust and future interaction whereas a credible presentation opens for further interaction and trust (Goffman, 1959).

Setting the Scene

The 'Boys Club' took place in a large apartment ordinarily used by a team of outreach youth workers (SSP) as their base. The original aim of the field research was to observe how frontline public sector employees include young people in innovation processes. The focus concerned the methods used by the 'professionals' to obtain input from young people about improving and developing youth services. In this connection, I negotiated access to a Danish municipality and was placed with a team of youth workers (SSP)[1] who undertake crime reduction activities within the local authority encatchment area. Maria (pseudonym) a youth worker that I was shadowing the first week of fieldwork invited me to the club to meet some of the local youths and to observe her and colleagues at work. The Boy's Club, a local authority initiative, open one evening per week, aimed to reduce anti-social behaviour/crime in the local community by building bridges between the local male youth and youth workers. To be clear, only older boys and young men of mainly Palestinian heritage freq-

The writings on the wall and could be interpreted as feeling socially excluded.

uented the 'Boys Club.' Basically, the youth workers opened their base to the male youth of the area one evening per week, which acted as a drop-in centre, a place to socialise, watch TV, and play computer or board games – generally, just hanging out. The apartment, located within a high-rise block on the fourth floor lies at the beginning of a sprawling social housing complex known as 'Paradise Way' (pseudonym).

Approximately 1800 residents live at Paradise Way, of which thirty percent are under the age of eighteen. The social housing complex lies on the outer edge of a former industrial town in Denmark. Similar to the residents of other socially marginalised social housing complexes, the residents of Paradise Way have their share of social problems. According to the local authority, there are high levels of unemployment with over fifty percent of residents receiving social security benefits. Additionally, many "resource-weak" families (ibid) live in Paradise Way, most of which bear the label "new Danish" families – in other words, families with minority ethnic (non-western) backgrounds. Paradise Way, similar to other marginalised areas experience crime such as vandalism against property, graffiti, and arson attacks against waste disposal containers and cars.

Entering the Field

The following is a thick description of entering the setting and includes immediate reflections and observations. Using thick description helps the reader to better make sense of the context, circumstances and the dynamics at play in which the observations take place:

On Tuesday the 6th of October 2009 I pulled up into a parking space behind a row of garages located at the beginning of Paradise Way. After locking the car, I began to walk the 600 metres or so towards the block of flats, the location of the 'Boys Club' (SSP Office). There were some people on the path between the apartment block and the car park walking towards me, a woman walking hand-in-hand with a small child and a middle-aged man walking just behind them with a cigarette in one hand and a bag of groceries in the other. From a distance, the drying bed sheets hung from the balconies of the high-rise buildings gave the impression of a fleet of tall ships sailing in the distance. After a couple of minutes, I reached the block of flats, the approximate location of the 'Boys Club' (SSP Office).

Up close the tall building stretches widely over a lot of ground and includes eight entryways. All of which identical, making it difficult for newcomers to navigate. The eye-catching sign on the wall warns passersby that CCTV is in operation. Looking up revealed a variety of satellite dishes positioned in different angles. Halfway down the building some youths gathered around one of the entryways; they stared at me as I approached. They were all wearing similar clothing, baggy jeans, parka jackets, and baseball caps. I told them that I was trying to find the club. One of the youths pointed into the entryway: "Yeah in there, up the stairs on the fourth floor". I thanked him and walked through the group and the smoke from their cigarettes hanging thickly in the air.

In the building entrance, there was a row of mailboxes which had seen better days, some of which were missing doors. There was a horrible stench of stale tobacco and urine in the air with tell-tale signs of recent urine sprayed on the wall, steam wafting towards the ceiling and the warm liquid accumulating into a yellow puddle on the floor below. Pieces of paper, unwanted or undelivered junk mail and cigarette butts accompanied the yellow puddle on the floor. Graffiti sprayed on the wall advertised for "2Pac," "Fifty Cent" and "Niggaz with Attitude" along with the declaration "We are Niggaz, and we live here".

Beyond the row of mailboxes, a stairwell divided this part of the building into two halves – each half with doors to two apartments. Placed outside the apartment doors were coarse mats, on top of which footwear of various sizes deposited neatly. The shouts and shrieks cascading down

the stairwell left me in no doubt that I had arrived at the right place. I began to climb the dimly lit staircase leading up to the fourth floor, every step bringing the shouts and shrieks from above closer. On reaching the 4th floor, there was a strong smell of tobacco and freshly prepared food whiffing out onto the landing. Suddenly, a youth came running out of the club with two others on his tail shouting obscenities before they disappeared down the stairs. Regaining my composure, I entered the club and walked down the corridor observing three women workers engaged in playing cards with six young men at the dining table. Several youths sat watching football on TV while a couple of younger youths chased one another around the apartment. I continued down the corridor and arrived at the kitchen, three youths stood at the open window hurling insults at the group below: "fucking child molester, come up here and say that", "your mothers a whore". The trio, totally focused in their encounter did not notice me.

Some youths that I had met the day before while shadowing Maria entered the kitchen: "hello Kevin". We exchange handshakes, they surrounded me all talking at the same time. All of a sudden, one of the youths who had been hanging around the entryway downstairs bursts into the kitchen and sets about the trio at the window, slapping their heads and commanding them to shut their "fucking mouths". Just as abruptly as the action started it stopped with the youth swaggering out of the kitchen. This was swift and bold justice in action. The teenagers gathered around me did not bat an eyelid – this was just matter of fact.

The youths gathered around me all spoke over each other commanding attention – a 'look at me,' 'see me' and acknowledge me' struggle. Perhaps this attention seeking behaviour involved gaining acceptance, approval, and 'trying out' to test my attitude towards them. Perhaps something similar to what Hammersley & Atkinson (2007) report about interactants testing out researchers to see if they are 'genuine and can be trusted' (2007, p. 46). During this encounter they spoke demeaning about each another:

> "Him, he is a pervert, he has no lining in his trouser pocket and gets small children to stick their hand in to get sweets ... all they get is his cock" (Ali)
> "Don't listen to him he's a retard" said Mohammed before slapping Ali.
> Maria the SSP worker entered the kitchen greeting everyone: "Hi how's it going"?
> Simultaneously, 'Abdullah', lowering his voice, said: "Do you know why we come here"?
> "Tell me", I said

"Because she is beautiful (indicating Maria with his eyes) ... she has big tits ... a great arse ... and she likes cock".

The other boys, encouraged by Abdullah's comments, made similar remarks. On such occasions Prus (1996) advises ethnographic researchers to 'turn the other cheek' and not to impose 'outsider' perspectives on the 'ethnographic other.' Following Prus (1996), interactants have difficulties in accepting researchers incapable of forgetting 'outside moralities,' especially if they "moralise, challenge, or impose outsider viewpoints" (1996, p. 195). This situation became my first research dilemma that evening – should I, (A) listen passively to sexist comments as naturally occurring behaviour, and by ignoring them coupled with non-objection signal that I agree? Alternatively, (B), challenge the behaviour and by doing so influence their behaviour and risk deterring future interaction? Going against the non-judgemental approach advocated by Prus (1996), I acted almost intuitively; call it informed intuition, within my personal and professional norms and values. Calmly, I told the boys that I found the comments defamatory, and I did not want to hear such remarks in the future. The rebuke did not seem to faze the youths' enthusiasm for contact, I remained surrounded and they continued ribbing one another. During the encounter, I remained calm and collective as recommended by Prus (1996). On reflection, in the situation it became a meeting between the boys and the social worker, not a researcher – the research role momentarily took a backseat. Institutionalised social work values challenged institutionalised sexism. After the friendly reproach, I signalled the end of the encounter by walking out of the kitchen (closely followed by the boys). I entered the 'computer' room where a virtual warrior was combating virtual terrorists in cyberspace. I joined the crowd and observed the counter-terrorism operation unfolding before me. Apart from the occasional explosion or bursts of machine gun fire coming from the computer an eerie silence fell over the room.

After about ten minutes, I heard a scuffle and raised male voices coming from the corridor. Above the thudding and male voices, the voice of a woman could clearly be heard: "Can someone help." I stood riveted to the spot expecting to hear one or both of her colleagues rush to her aid. Apparently anxious, the woman began to shout for help, but help did not arrive. Not knowing what to expect I opened the door and walked into the doorway and saw two older teenagers involved in a fierce fight observed by four younger boys. When the woman saw me she stopped screaming and began to look expectantly in my direction. This became the second research dilemma of the evening – to intervene or not to intervene?

Unfortunately, there is not much in the textbooks about how to deal with such incidents. Padgett (1998), however, gives some advice: "The ethical issue for qualitative researchers in [on-the-spot] situations is not whether to do something, but what, how and when to do it" (1998, p. 42). According to her, researchers should weigh-up the initial impulses to jump in and do something against all foreseeable consequences. Sometimes, however, there are only seconds to calculate the here and now of intervening against 'all' foreseeable consequences. After slight hesitation, I leapt into action pushing the primary aggressor back and into the kitchen:

> "Don't touch me ... get your hands off you queer", he snarled.
> "Stop that crap", I replied.

Unexpectedly, two young men rush into the kitchen grab 'Absi,' pin him against the wall and slap his face, say something in Arabic, which has an immediate effect and Absi walks away. The crowd dispersed leaving the worker and me in the kitchen: "Would you like a cup of coffee" she asked without referring to the incident. While sitting at a small table drinking coffee, I reflected over the incident. Evidently my actions went beyond the research role and raised a research dilemma. On the one hand, I could have let the events progress until the fight stopped as a matter of course, or through the intervention of someone else. However, not to intervene would have been wrong especially if one of the boys received serious injuries. Additionally, non-intervention goes against my social norms and values. Perhaps Absi met the residential social worker from the secure unit in England used to breaking up fights between teenagers on a daily basis.

The Wedgie – an act of intuition

After finishing the coffee, I entered the TV room where some of the boys sitting on the sofas signalled for me to join them. As soon as I sat down, they bombarded me with a series of questions. Fast and furious probing questions attempting to find out about me as a person:

> "Where are you from"? "Are you Jewish?" "Are you going to live here?" "Are you going to work here?" "What are you doing here?" "Do you have a car?" "Are you gay?" "Do you like women?" "Do you have a girlfriend?" "Are you married?" "How many children do you have?" "How old are you?" "Where do you live?" "Which football team do you support"?
>
> [Research Diary, Oct. 2009].

Goffman (1959) observes that people in settings gather information to evaluate the competence, attitude and the trustworthiness of the person before them. This assessment is central to what happens next and for any future encounters; the acquired knowledge defines both the situation and the individual – is what they say (s)he is. If they determine the individual before them as a snitch then (s)he is a snitch and treated accordingly. The crossfire of questions covered many topics, but ultimately they were assessing me as a person, measuring me up against others they know or stereotypes to see if they can count on me being trustworthy.

Unexpectedly, amid question time a projectile (chilli-nut) hit my left temple. The questions stopped abruptly; all eyes were on me. I looked up and noticed that Absi was smirking, I asked if he was responsible; he sniggered and looked towards the crowd for approval. Absi began to laugh; he laughed loud, most of the teenagers laughed too. The young men sitting at the table with the youth workers, however, did not – some of them shook their heads from left to right as in disbelief.

Encouraged by the laughter Absi aged 16 years seemed to grow in stature. He positioned his arms out to his sides with the purpose of making his physique look wider. This stance gave the impression that a rolled up carpet could fit under each arm. Absi seemed to relish the moment. Dressed wearing an oversized baseball cap with the peak positioned over his left eye, a hoodie, sagging jeans revealing his underwear, Absi looked directly in my direction and began to swagger over towards me. With his swagger and wide stance Absi was trying to convey the message to everyone copresent that he is rough, tough and hard to bluff – essentially streetwise. Perhaps this is what Andersen (2000) means when he talks about a person's attitude sending the message that 'one is capable of violence and can take care of oneself'.

All eyes were on Absi, and he knew it, he was playing to the gallery, this was an opportunity to make an impression and possibly increase his standing. After crossing the few metres of carpeted area, he stopped walking when he reached the couch; standing briefly, square onto my right side, figuring out the finer details of his performance. Meanwhile, I was still sitting on the couch feeling uneasy, not knowing what was about to happen. Suddenly, Absi got onto the arm of the couch on his knees and perched in a precarious position he started to thrust his hips rapidly backwards and forwards shouting: "this is the best fucking-position ever for those with a huge cock." This performance, only inches from my nose made me uncomfortable, and I wondered how it would end.

How would Absi close his performance, what would be his final act? Unfortunately, there is nothing in the textbooks on qualitative research or any of the articles that I have read, thus far, that can prepare a

researcher for such an eventuality – as an ethnographer, you are the research instrument left to your informed intuition and reactions. Only one thing is sure when tackling difficult situations in the field – all eyes are on you, watching and assessing your every move.

While in such a situation time goes awfully fast, and there is not much time to think before acting, sometimes tacit knowledge or informed intuition kicks in and you react. My reaction was instantaneous it was almost instinctive, perhaps similar to that described by Clifford Geertz (1973) in notes from the 'Balinese Cockfight.'[2] In his awkward position, Absi was unsteady and easy to pull down. By grabbing the hood of his sweatshirt, pulling it forward while simultaneously grabbing the waistband of his visible underwear and pulling it towards his head, the wedgie was easy to implement. Wedgies do not involve physical pain only short term discomfort and some embarrassment.

Much to the amusement of the public, Absi let out a high pitch squeal, jumped up onto his feet, took a couple of wooden steps forward while adjusting his clothing, turned towards me and said: "hmmm you are ok." He exited the room and headed out onto the balcony for a smoke. The boys sitting closest to me shook my hand and gave 'High Fives.' The young men sitting at the table nodded approvingly; two gave the thumbs up sign. So in a moment I had shot through the third research dilemma of the evening. Events happened so fast that I did not foresee the wedgie transpiring until it was happening. At this point, it is important to note that I do not endorse the use of "Wedgies" in fieldwork or any other circumstances – it could have ended badly.

After Absi's awkward exit, one of the young men signalled to me to join him at the dining table: "Heyyy can you teach me better English," he asked. "We can speak English when we meet," I replied. He nodded approvingly and asked "are you strong?" "Hmm, I used to be." Instantaneously, he places his arm on the table with an outstretched hand and says "come on" motioning for a bout of arm wrestling. All eyes in the vicinity focused on this sporting event. I placed my arm firmly against his and grasped his hand. Our eyes met, and we become locked in what Goffman (1959) calls focused interaction. "Are you ready," he asked. I nod my head. The bout begins; he is strong but not strong enough. I win first with the left and then with the right: "Do you train," he asked,

"I used to," I replied,
"Want to train with me sometime," he asked,
"Yeah that would be great," I replied,
"Heyyy you are Ok and welcome here anytime."

Fieldwork Reflections

Since that eventful night at the apartment, I have reflected much over the wedgie incident. Even though Absi suffered no physical pain, he was probably embarrassed by the episode; therefore, I breached some research ethics. However, on reflection I do not know what else I could have done in the situation especially not knowing Absi's next move. Further, it is difficult to predict what would have happened if I had remained passive. Besides, the wedgie had a positive impact on building a relationship both to Absi and the group. Perhaps the sudden, positive contact to the group concerned my overall performance during the evening.

According to Goffman (1953), researchers must be able to understand the interactional code in the setting to be permitted to interact with 'locals,' which requires the ability to predict what, is going to happen and respond appropriately. Perhaps I interpreted the rules in the setting and responded appropriately. Maybe this explains the approval from the young men and Absi himself. However, this goes against Goffman's (1953) advice while interacting with 'locals.' Goffman (1953) recommends researchers to practice 'tact and care' while interacting with locals. Practicing 'tact & care' involves correctly understanding the given and given off signals in the setting and interacting without embarrassing 'locals' (ibid). However, in this case, Goffman's (1953) advice clashes and sometimes by following the social rules, predicting the next move and responding appropriately could end by embarrassing someone – as in the Wedgie.

Goffman (1953) advises that breaking the local interactional codes could exclude the researcher from participation. However, after my entrée, the young men did ask me back to Paradise Way and Absi, and I built up a positive relationship, therefore, I presume in that context my actions were within the interactional framework.

Luhmann (1979) offers some clues about the trust initiating process, which could partially explain how my actions can have contributed towards starting the trust building process. Luhmann (1979) asserts: "trust is the generalised expectation that the other will ... [keep up] his personality – or rather, [maintain] the personality which he has presented and made socially visible. He who stands by what he has allowed to be known about himself, whether consciously or unconsciously, is worthy of trust" (Luhmann, 1979, p. 39).

According to Luhmann (1979), trust building involves the expectation that the other acts consistently and participates in social life revealing who they are. Luhmann (1979) asserts, "whoever wants to win trust must take part in social life ... to build the expectations of others into his self-presentation ... the path to trust is by way of entering into expectations of

others" (1979, p. 62). According to Luhmann (1979), it is necessary to allow people the opportunity to learn and test the other. Perhaps this sheds light on the happenings at the apartment that evening where those present got the chance to test me. What Luhmann (1979) proposes is very much in tune with Goffman's (1959) impression management.

Throughout the evening, I presented a consistent, authentic self, which perhaps helped to initiate the trust building process. I participated in the social life and showed the interactants what I stood for while marking the boundaries for unacceptable behaviour. What is more, I was honest, authentic and consistent, which allowed interactants the possibility to test and assess me as a person.

Trust Building through Gaming

After the eventful start to fieldwork, I invested many hours in 'Paradise Way' 'hanging around' and 'hanging out' in the community centre. 'Hanging around' is a common strategy employed by researchers attempting to gain access to groups and often involves loitering in a place until getting noticed or progressively become included into the group (Bryman, 2004). 'Hanging around' can be thought of as a purposeful networking strategy designed to build up relations with people in a setting with the intention of 'hanging out'. The difference between the two is considerable, 'hanging around' involves observation and 'hanging out' involves participant observation.

In Paradise Way, I had already made a positive impression with some of the young men in the 'Boys Club,' so 'hanging around' quickly turned into 'hanging out.' Another advantage of hanging out in the community centre was the table-based games (e.g. backgammon, chess, table football, Ping-Pong and pool and video game consoles). Table-based games provide the perfect context in which to interact with both 'known' and unknown people in the setting. The games-room culture is such that game-players can challenge game-observers: "want to play the winner" – and game-observers can legitimately challenge to play the game-winner without breaking the interactional rules. Participating in gaming, even as a spectator went beyond my expectations. Not only was gaming an outstanding method for developing interpersonal relations, it provided a platform for building trust. As a researcher, playing table-based games allowed an excellent opportunity to participate in a part of the social life in the setting giving those co-present the opportunity to observe, test and evaluate me as a person – essential to the trust building process according to Goffman (1953, 1959) and Luhmann (1979). Apart from

been an excellent medium for facilitating mutual relations and creating opportunities for initiating trust building gaming provided an appropriate way for facilitating discussions and undertaking ethnographic interviews.

Concluding Remarks

Throughout fieldwork, it became apparent that the young men use trust and distrust as organising principles to manage people and relationships (see Perry 2012). Therefore, trust and distrust mattered to gaining and maintaining access to the setting. Without trust, there is a strong possibility that the ethnographic fieldwork would have failed.

As is evident from the above case study, researchers must navigate and negotiate multiple sets of implicit rules while building relations and reacting to situations as they develop. Sometimes unforeseen situations occur almost instantaneously, which require action or a reaction from the researcher – not to act or react often is not an option. When responding to unexpected situations, researchers must make on-the-spot interpretations, decisions and try to act as ethically as possible within the presenting situation. Perhaps some of my actions or reactions went against naturalistic principles of non-interference in the setting and crossed some ethical research principles. In retrospect, some of my actions in the boy's club that evening can be interpreted as a form of informal social control. Some studies of urban public places find that when faced with difficult situations people often resort to informal social control (Stern et al., 2005). Nonetheless, applying informal social control in public places goes beyond a mere understanding of face-to-face interaction – it 'requires being streetwise' (Stern et al., 2005). 'Streetwiseness' involves being able to differentiate between non-threatening and threatening situations and subsequently apply appropriate social control to counter any threats (Andersen, 1990; Stern et al., 2005). Perhaps previous experiences leading up to the fieldwork provided a 'streetwise' foundation, which helped when assessing and dealing with the incidents encountered. Being 'streetwise' is much in tune with Goffman (1953) who advises that researchers must be able to understand the interactional codes at play and predict next moves thereby responding **appropriately**. This implies that during fieldwork, researchers must be alert, observant and perceptive about what is going on in the setting, while reflecting critically on their impact.

When mulling over some of the difficult situations presented in the case study, I believe that I reacted appropriately and proportionally to all of the situations. If, on the other hand, I had responded by using

excessive force, those present undoubtedly would have intervened, more than likely; this would have had an adverse impact on the fieldwork. Therefore, responding reasonably and in proportion to presenting situations is essential during fieldwork and productive to maintaining access to the setting, building relations and initiating the trust building process. Whereas, responding over-the-top and using disproportionate force probably is counterproductive. Additionally, shying away from situations during fieldwork can be counterproductive to building relations and trust in marginalised, stigmatised community settings. If the 'locals' define the researcher as 'chicken', there is the possibility that the researcher becomes a 'doormat' and ostracised by stronger members of the group. Moreover, remaining distant from interaction in the setting is counterproductive to initiating trust building. Interaction and participating in social life is necessary to building trust as it gives 'locals' the opportunity to evaluate the researcher (Luhmann, 1979). Nonetheless, whatever the response (or lack of), those copresent are watching – therefore, these can be defining moments for the fieldwork, what happens next, reputation and trust building. As Goffman (1959) points out, when people are in proximity they continually engage in information gathering and sense-making processes. Ultimately these processes have an impact on trust building, which develops over time based on the actions of individuals in the setting.

The process perspective on trust (and distrust) building is significant to researchers and others attempting to gain and maintain access to community settings. Therefore, when contemplating field research as a method, researchers should study and reflect on impression management in fieldwork and especially about the impression they intend to project. In fieldwork, despite the desire to create a trustworthy impression, it is by influencing how others define you and the situation that is crucial (Goffman, 1959). Trust building and impression management go hand-in-hand since the impression projected by the researcher significantly contributes to how people in the setting determine him or her. Evidently, using impression management to present different sides of the self in various situations is a way to gain access to backstage regions and uncover trust relations. Throughout fieldwork, through consistently presenting the same 'self' to the same people I was able to establish a basic form of trust. To a large extent, trust was conditional based on a 'confirmed consistency' of my overall performance and acceptance of the given impression. Finally, undertaking research in similar kinds of settings may have implications for the sex, sexual and religious orientation of the researcher. Within this fieldwork context, it would have been difficult for openly homosexual, transgender or Jewish researchers to gain and maintain access as well as

reach the backstage areas. However, being a man excluded me from gaining backstage access to women in the setting and other backstage areas that a woman researcher could have reached.

Literature

· Andersen, E. (1990). *Streetwise: Race, Class, and Change in an Urban Community.* Chicago: University of Chicago Press.
· Andersen, E. (2000). *Code of the Street.* New York: Norton.
· Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (Second Edition). New York: Oxford University Press.
· Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (Third Edition). New York: Oxford University Press.
· Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz, *The Interpretation of Cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
· Goffman, E. (1953). *Communication Conduct in an Island Community.* Chicago: University of Chicago.
· Goffman, E. (1955). On Face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry, 18*(3), 213-231.
· Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life.* New York: Anchor Books.
· Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (Third Edition). London & New York: Routledge.
· Henningsen, E. (2010). *The Romantic Ethic in Outreach Work.* Sociétés et jeunesses en difficulté [Online], Numéro hors série | 2010, Online since 02 avril 2010, Connection on 26 avril 2010. URL : http://sejed.revues.org/index6615.html.
· Hoggarth, L., & Smith, D.I. (2004). *Understanding the Impact of Connexions on Young People at Risk.* (DFES Research Report #607) London: DFES.
· Khodyakov, D. (2007). Trust as a Process: A Three-Dimensional Process. *Sociology, 41*(1), 115-132.
· Lewicki, R.J., McAllister, D.J., & Bies, R.J. (1998). Trust and Distrust: New Relationships and Realities. *The Academy of Management Review, 23*(3), 438-458.
· Luhmann, N. (1979). *Trust and Power.* New York: John Wiley.
· Margolin, L. (1997). *Under the Cover of Kindness: The Invention of Social Work.* Charlottesville and London: University Press of Virginia.
· Möllering, G. (2006). *Trust: Reason, Routine, Reflexivity.* Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
· Nooteboom, B. (2002). *Trust: Forms, foundations, functions, failures and figures.* Cheltenham, England: Edward Elgar.
· Nooteboom, B. (2006). *Essay written for the Dutch Ministry of Economic Affairs, as background to the 2006 Innovation Lecture on trust and innovation.* www.bartnooteboom.nl
· Padgett, D. (1998). *Qualitative Methods in Social Work Research.* California: Sage.
· Perry, K. A. (2012). *Framing Trust at the Street Level: An Empirical Interpretative Study of Distrust and Trust between Frontline Public Sector Employees and Young Men with Minority Ethnic Backgrounds in Denmark.* (PhD Thesis). Roskilde, Denmark: Roskilde University (Available in book form via Scholars' Press, Germany (2013)).
· Prus, R. (1996). *Symbolic Interaction and Ethnographic Research.* New York: State University Press.
· Six, F., & Nooteboom, B. (2003). *Trust Building Actions: A Relational Signalling Ap-*

proach. http://www.uv.es/erasmuswop/doc/News/Seminars/Nooteboom/Frederique_six.pdf
· Stern et al. (2005). Face Time: Public Sociality, Social Encounters and Gender at a University Recreation Centre. In C. Morrill, D. A. Snow, & C. H. White (Eds.), *Together Alone: Personal Relationships in Public Places.* Los Angeles, CA: University of California Press.
· Wolcott, H. F. (1990). Making a Study "More Ethnographic". *Journal of Contemporary Ethnography, 19*(1), 44-72.
· Wolcott, H. F. (1997). Ethnographic Research in Education. In R. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (Second Edition) (pp. 327-353). Washington, DC: The American Educational Research Association.

Noter

1. The abbreviation SSP stands for the cross-disciplinary cooperation between schools, social services & the police. Most municipalities in Denmark have some form of SSP cooperation based on local resources.
2. While undertaking an anthropological study in a Balinese village, Geertz and his wife attended a social gathering, an illegal cockfight, at the village square along with hundreds of locals. Geertz (1973) eloquently describes how in the midst of the 3rd bout, a truck full of armed policemen roared onto the scene and how the public instantaneously react by dispersing and scattering. Geertz (1973) notes that he and his wife reacting 'slightly less instantaneously,' than the crowd ran away from the village square – see pages 412-417.

Spørgsmål

1. How can you initiate the trust building process during fieldwork? / Hvordan kan man begynde tillidsprocessen under feltarbejde?
2. What types of behaviour can be counterproductive to building trust? / Hvilke former for adfærd kan være uhensigtsmæssig i forhold til at opbygge tillid?
3. Discuss the ethical dilemmas highlighted in this chapter and find alternative solutions to those presented. / Diskuter de etiske dilemmaer i kapitlet og find alternative løsninger til dem, der præsenteres.

DEL 2

UDDANNELSE OG LIGHED

4. REDUCTION OF SOCIAL INEQUALITY IN HIGH SCHOOL

– EXPLORING STRUCTURES IN THE LEARNING ENVIRONMENT THAT CONTRIBUTE TO LEARNING OPPORTUNITIES FOR ALL STUDENTS

Ulla Højmark Jensen

Introduction

This chapter explores structures in the learning environment at the classroom level that can contribute to reduction of social inequality in education. It draws on qualitative observation studies of Latino's in high schools in New York City, USA, by me, a Danish researcher. The purpose of this chapter is to explore 'good examples' from an outsider's perspective and there by create an empirical and theoretical focus on how school characteristics and structures cross boarders are connected to the reduction of social inequality in education.

An urgent challenge facing Western countries today is the increasing number of youth (15-19 years old) that are leaving upper secondary level education before completion (high school/the Danish gymnasium). It can be difficult for young people to find a job without a school diploma when faced with the knowledge and skills based labor markets. In the US, as well as in Europe, it is especially youth of color that have a high risk of not graduating from high school education. Surveys indicate that between one third and one half of students of color do not succeed in getting a diploma (Price & Peterson, 2009; Gándara & Contreras, 2009; Jensen & Jensen, 2005).

With almost 20 years of experience in academic research on youth and the Danish high school education it was very instructive for me, a Danish researcher to get an insight in to the North American high school education. It was especially instructive to focus on the challenges of equality and the diverse student populations. In comparison, Denmark is a very homogeneous society, and the multicultural and multilinguistic environment in NYC classrooms was new to me. However the problems concerning equality in education, the teachers' and administrative personnel's struggles to create a learning environment that all students

Entrance to a NYC high school with a high percentage of multilingual students. Photo taken by Ulla Højmark Jensen 2010

can profit from, and how the students struggle to make sense of their everyday school life – are all problems that Western societies and educational institutions have in common.

In my earlier Danish studies the focus was on the classroom learning environment and included studies on youths without a completed secondary education (Jensen & Jensen, 2005), youth of color (Jensen & Jørgensen, 2005), academically successful students from families with limited educational resources and no tradition of graduating from high school (Elsborg et al., 2005a, 2005b), and learning environment and good classroom practice (Fink-Jensen et al., 2004). All studies seek to explore "good examples", deconstruct structures and look for characteristics in the classroom learning environment that lead to learning opportunities and equality in education. I had the privilege of being a visiting scholar at The Urban Education Programme, The Graduate Center, City University of New York (CUNY) for one year (2009-2010). During this year-long period I had the opportunity to be part of LAT-NYHS – a large scale study of Latino students in New York City High Schools.[1] The LAT-NYHS team conducted two days of observations at ten carefully selected high schools in New York City. Seven of these high schools have a high

percentage of Latino students (over 50 %) and have a high 4-year graduation rate (over 50 %). Three of the ten high schools have a lower percentage of Latino students and/or lower graduation rates so that the findings could be compared. Interviews were conducted at all schools with selected staff members (administrator, teacher, guidance counsellor or social workers). For this paper only 5 high school observations are presented (the ones whom the author participated in) and the author is the only one that can be held accountable for the perspectives, results and reflections presented in this article.

Research questions

How can high schools reduce social inequality in education? The aim is to contribute to a theoretical explanation of how the characteristics and structures in learning environments are connected to reducing social inequality, by deconstructing the structures of successful learning environments in the class room, in high schools in NYC.

Theoretical Explanations

The overall focus in the research is on the student's experience and their situated practice in the structures of the classroom learning environment. This is based on the view that learning is fundamentally tied to the social and the cultural context, and not just to be seen as a cognitive processes (Nasir & Cooks, 2009), and understanding that knowledge is situated within the practices of the community of practice (Lave &, 1991). Although Lave and Wenger explore learning in communities of practice outside traditional school settings, there is transmissibility to high school settings in the way of understanding the process of learning, such as participation in activities where there is room for 'learning by doing' or learning by actively combining the known with the unknown and learning from peers.

The theoretical perspective is phenomenological, and the theoretical concepts represent different levels in relation to school practice – the sociological and anthropological social society level, group and relational levels, and the individual subject level.

At the social societal level, Bourdieus theory is forming the basis for an understanding of school as a social construction and a social and cultural field (Bourdieu, 1991). The underlying assumption is that the root causes of poor educational outcomes are located in the economic, political and ideological structures in society, and these structures are reproduced

at the local school level. In this chapter the focus will be on the school level, exploring the successful schools, looking for structures in language use and structures in the classroom content and pedagogy such as: the curriculum; the teacher's instruction; the student's participation level; and relations and communication in the classrooms. The theoretical approach to identify and analyze the perception of language builds on García's theory on translanguaging. Bernstein's theory is used to describe and analyze the characteristics of the power and control structures in schools, with practical concepts of classification and framing. Lave and Wenger's concept of participation is used as an underlying perception of how learning is situated in classrooms. Similarly Bourdieus concept of embodied knowledge and taste, defined as habitus (Bourdieu, 1991; Bourdieu & Passeron, 2000), is an underlying perception.

Observations were not focused on the individual student – the Latino student (or their families) and their supposed inherent deficits. Although the understanding of their life circumstances, traditions and different cultural backgrounds and their families can serve as a frame of understanding, in the perspective of this research the schools are to be held accountable for the student's success. Therefore, the findings focus on structures in the high schools' learning environment and on understanding the challenges and barriers that the students meet when entering the high school.

Which research perspectives are relevant and why is this study needed?

Although some teachers in high school might say that "We treat all students the same" or, alternatively, "Every student is different" (Reyes, Nieto, & Diez 2008, p. 7), there is statistical evidence showing that coloured students and especially Latino students all over the USA are doing less well than other students (Gándara & Contreras, 2009; Murillo et al., 2010; Suárez-Orozco et al., 2008; Suárez-Orozco, 1995). The overall characteristics of Latino students in the NYC high schools are that they are part of the large recent influx of undereducated Latino immigrants, and that they are academically lagging behind (Gándara & Contreras, 2009). Similarly youth of colour in Denmark and the Latino students in the US may have a lot in common in a statistical perspective, coming from families with limited socioeconomic and educational resources.

The Latino students may lack academic ballast, language skills, and/or social relations and, in order to fit in among their peers in school, they need compensation for this lack. In this deficit perspective the schools

A classroom in a NYC high school that has a high percentage of Latino students and a high 4-year graduation rate. Photo taken by Ulla Højmark Jensen 2010

obligation is to offer the Latino students special support measures, such as remedial courses and/or extra lessons. The Latino students may be confronted with the fact that they are a problem, because they 'don't fit in' with the school culture and they 'are not on the same level'. The responsibility for adjusting and 'catching up' rests with the individual Latino student.

From a non-deficit perspective, it would be more constructive to develop learning environments that ensure all students have opportunities to use their backgrounds and competencies as resources in the learning environment. This builds on the assumption that all students have something to contribute and that everyone has resources and knowledge worth including in a common class room project – to the benefit of everyone. In this non-deficit perspective it is crucial that the schools are expansive and have a structure and culture that is flexible enough to ensure that there is room for all students. The responsibility for ensuring that all students excel and learn should be shared by the school, the teachers and the students.

Earlier studies have focused on understanding Latino students experience

in schools by challenging the deficit approach (Valenzuela, 1999; Zentella, 1997; Baquedano-Lopez et al., 2010) However, more research is needed to contribute to how high schools can improve the success of all students. It remains a challenge to explain how good examples in the learning environments and school structures are connected to reduction of social inequality in education.

There is a need to study the practices that are successful. A research study from Boston (Reyes, Nieto, & Diez, 2008) inspired the LATNYHS researcher in New York City to consider that the perception of students is of great importance. In the successful Boston schools, with a high Latino graduation rate, the researchers found that all students had a high level of expectation. The Boston students and teachers found learning processes exciting, collaboration is encouraged, and the families are seen as a resource (Reyes, Nieto, & Diez, 2008, pp. 3-5). The Boston research finding will be elaborated, although the empirical focus in this study is on the complex relation between the Latino students and the structures in the learning environments at the classroom level.

Three examples of learning environments

Three different periods in 3 different classrooms and at 3 different high schools with a high (over average) percentage of Latino students and a high (over average) 4 year graduation rate will be described. The 3 examples are selected as 'good practice' examples from the observation studies. In these examples 'good practice' is defined as high student participation and motivation to learning.

The First Example: When the student's experiences are part of the curriculum

The first good practice example is from a newcomer's school. It is a school where all students have arrived to USA within the last year. About half of the students are Latino students and the other half are Chinese. The subject is 'English as a Second Language' (ESL) and students are in the process of answering questions orally within the classroom to prepare for reading and understanding a novel in English. The students were given the novel along with the questions and most students wrote the answers and their reflections in their mother tongue. But the common oral language in class is English. The questions or statements are related to the novel and to interpersonal relationships that all students' can relate to in their everyday life. For example*:* "I always return what I borrow

from others", "I don't mind lending things to other people", "I wish I had more money to spend on clothing", "For what special occasions have you ever had to dress in fancy clothes?" The teacher emphasizes that there are no right or wrong answers to the questions. The teacher calls on students to read the questions aloud and to give their opinion. The teacher is scaffolding the discussion and elaborates on the answers given. She asks the class to present additional stories and she elaborates on them too. She explains key vocabulary such as the difference between lending and borrowing and sentimental value, and she writes some of the words on the blackboard. All students, at some time during the period, read aloud, answer questions or participate in the classroom debate in English. The overall activity and participation level is very high. The students answer the teacher's questions in English, but there is also a lot of talk among students in languages other than English, mostly Spanish, to find meaning. For example: When responding to the statement "I wish I had more money to spend on clothing," a girl says that she disagrees. A student asks her, "por qué?" (why?) and the girl explains in English and Spanish that she likes clothes but there are more important things to spend money on. Moving back and forth between their mother tongues and English seems to be a natural and fully accepted process for learning English in this class.

The Second Example: When students take charge and enjoy having class

The second good example is from a newcomer's school where all the students are Latino. The class is having gym and they are in the process of learning basketball and exercising. The teacher says that he "loves the sound of students having a good time in the gym. "When the period begins, the students warm up by jogging around the gym for 10 minutes. The teacher encourages them and keeps track of the time. All students participate. Some talk and joke around with each other as they do their laps. A couple of boys start to go really fast at the end. Then they sit down and begin to stretch. One student sits in the front and counts aloud as all students do their stretching exercises and he leads them in jumping jacks and a couple of other activities. The gym teacher blows the whistle and points to different locations for the different teams (gender mixed). He moves in and out of English and Spanish but uses basketball terms in English only. Students mostly converse with each other in Spanish. The teacher tells students that last week was just practice to get to know their teams and today they are competing for real. He explains some rules and then two teams play a basketball match against each other, while the

other teams practice moves. Some students have a very high activity level, while others have a more moderate level – but all participate. The activities help to facilitate the students in making an effort and laughing, and they look as though they are having a good time. Although many of the students have no prior experience with basketball they all seem to feel comfortable and some have developed good skills.

The Third Example: When student's social and cultural heritage is part of the curriculum

The third good example is from a high school where the majority of students are Latino (85%), but it is not a school for immigrant newcomers – just a high school placed in a neighbourhood with a high Latino population rate. The ESL (English as a Second Language) students in the school are participating in a food fair which is arranged by two ESL teachers as 'the event of the year'. The students come from many different countries and they have been writing English invitations to all the teachers

A food fair in a high school where the majority of students are Latino (85%). ESL teachers call it 'the event of the year'. Photo taken by Ulla Højmark Jensen 2010

in the school and creating posters and writing down recipes for the different dishes that students have brought to the fair. All posters and recipes are in English. The fair is located in the school's canteen, which is decorated with colourful posters and tablecloths. A broad variety of dishes and countries are represented, especially Latin American countries. The principal and many teachers are present and interact with the students. The language other than English most heard during the period is Spanish, because Latinos are the largest subgroup of the ESL students. The majority of students show pride in serving their food for the teacher and explaining recipes and chatting in English. They have a serious attitude although they are smiling and joking with each other. Some students clearly feel a little embarrassed or insecure over the attention and try to escape – hiding behind their peers or quickly moving to the lunch tables. But for the majority of students, writing and presenting food known to their families and from their land of origin is visibly something they take pride in.

Deconstructing the structures of the learning environment in terms of language

In the 1960s and 1970s education research studies focused on equality, and much research aimed to highlight the inequalities generated in the transmission of values and norms from parents to children and reinforced in the education system. Bernstein's research (1961) is one example. In his early work he examined the relationship between public language, authority and shared meanings. He emerged with a language code theory, which identified two different linguistic codes: an elaborated and a restricted code. According to Bernstein, the elaborated code was used in the middle class and was verbose and nuanced in its expression. The restricted code was used in the working class and was more taciturn (not so many adjectives) and often tied to a particular context. Bernstein saw that language codes arise out of the labour market and the occupational placement of the adults in a family was crucial for the language codes used in the home, where the children adopted these codes. Bernstein saw that working class children's language code functioned as a limitation in relation to their success in school (Bernstein, 1961, Chouliaraki, 2001). This theory has been rightly criticized. Bernstein developed his theories in relation to the very class divided British post-war society. One can argue that the language codes today might be different because of:

- more invisible social dividing lines
- the internet
- the media in the private sphere
- the late modernity peer orientated perspective on the individuals' identity work (Ziehe, 1989; Ziehe & Stubenrauch, 2007; Giddens, 1994)

But there is no doubt that language, as a part of our cultural understanding of the society, even today plays a central role in social and cultural reproduction (Apple, 1995; Bourdieu, 1991). In Bernstein's later work he elaborates on the pedagogical code of the school system, where codes are seen as established by processes labelled "recontextualisation" from societal practice to pedagogical code and didactics. Pedagogical codes are defined as the language and practice that are used in schools. With Bernstein's theories we are given an analytical approach to the practice and codes in the high schools. The students have to recognize or understand the pedagogical codes and to be able to use them in the school context in order to succeed. When some Latino youth in high school face pedagogical codes that differ from the ones they know from previous school experience or from their home context, they are challenged to recontextualize. The greater the difference is between home (and previous school experience) and the high school context, the greater the challenge is for the students' competences for reconceptualising.

Bourdieu builds on some of the same perceptions and distinguishes between different forms of capital: cultural capital (including language and culture), social capital (including norms, values and social networks) and economic capital (including the family's economic situation). It is Bourdieus thesis that by looking at the various forms of capital and their relative autonomy, one could understand the mechanisms underlying the social inheritance and reproduction of the social order. A bit simplified, one could say that the individual, through his or her upbringing, is endowed with a different quantity of capital, which creates the basic structures for the individual's orientations and opportunities. School is seen as playing an important role in capital accumulation in an individual's upbringing.

García (2009) contributes to this perspective by linking culture and language in education and places linguistic capital at the centre – the ability to use appropriate norms of language increases the individual's social interaction in different contexts and contributes to the cultural capital. She sums up Bourdieus understanding of language in schools by saying: "Bourdieu believes that the ability of students to build linguistic

capital is dependent mostly on the education they receive, and thus schools play a major role in regulating language as capital and mediating access to it." (García, 2009, p. 12)

Ruiz (1984) outlines three different orientations towards language use in schools that have been more or less dominant in different historical periods. Language – as a problem, as a right and as a resource. García (2009) demonstrates that the three orientations co-exist in the twenty-first century (García 2009, p. 17). García focuses on the fact that both language and culture interact and interfere with each other in the everyday life of bilingual people and bilingual communities. She stresses that being bilingual is not just monolingualism times two. She introduces the term translanguaging as follows:

> "For us, translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching, although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact." (Garcia, 2009, p. 45).

Using translanguaging in bilingual education is seen as much more than a matter of technique or pedagogy. It can be seen as a way of equalizing opportunities and it rests on principles of social justice, and supports social practice for learning (Garcia, 2009, p. 386). Garcia acknowledges that effective bilingual pedagogy builds on the students' strengths – their home language practices, on multilingual awareness, and also on authentic situated practice. This means that pedagogy and didactic planning of learning environments must include the students' diverse experiences.

In the high schools that participated in this New York City research study it was evident that Spanish is being used no matter what the official policy or desired practice might be. In some of the high schools, we observed classroom learning environments in which the perception of Spanish was that it should be minimized and primarily used as a tool for understanding English. In other classrooms we observed that Spanish language and Latin American culture was part of the learning environment. In both scenarios Spanish was present and an important part of the learning environment – making sense of the activities and life in the classroom. Across the three examples of good school practice, the Spanish language and Latino culture is very present and forms an interactive part of the learning environment.

Analyzing the examples through translanguaging

In the first classroom example, the students were encouraged to help each other and discuss questions in their first language. The teacher understood Spanish and, while she did not speak Spanish in the classroom, she replied to Spanish answers in English. The teacher's attitude to the students' answers reflected a culturally and individually responsible approach where the students represent different cultures with different core values but also represent individuals with different experiences and opinions. The focus on "there are no right or wrong answers" and the teachers appreciative way of elaborating over the students answers reflects this.

In the second example in the gym, Spanish and English are both present. The teacher is bilingual in Spanish and English and all students are native Spanish speakers. In the gym, English is often used for short guidelines, basketball rules and specific basketball terms. Spanish is often used for detailed instructions and communication between students and for joking. The academically informal setting in the gym provides the students and the teacher room for communicating with a 'free' mix of languages and cultural references. Words and phrases can be used that facilitate understanding the concept of basketball and make sense of the practice. This is clearly what can be defined as a translanguage practice in a high school setting.

In the third example at the food fair, the Latino food culture is present and both Spanish and English language and cultures are present. Although English is the language used for writing and oral presentation (the subject is English) students communicate, comment and make jokes with each other in a mixture of the two languages. Many of the teachers are bilingual or at least understand enough Spanish language and Latino culture to be able to interact in the translanguaging. The focus on presenting food culture from the students' country of origin reflects a culturally and individually responsible and appreciative approach. The students bring food that represents different nationalities and cultures, but it can also represent individual family tradition. This reflects an adoptive approach where the student is seen both as the carrier of a national/regional culture, but also respects the different experiences and traditions that the individual student might have. The food fair gives the students an opportunity to explore, elaborate and present their families' special version of a national dish along with its creation and cultural meaning.

All the examples show that translanguaging can be an important structure in a classroom's learning environment. This can ensure that the students' experiences and resources are brought in to play and are developed alongside the learning of academic tasks.

But not only the language is important in the learning environments. Bernstein suggests that the structures of power and control are crucial to the reduction of social inequality in education.

Deconstructing the structures of the learning environment in terms of classification and framing

In Bernstein's later research (Bernstein, 1990) he shifted his focus from language codes to educational codes in terms of "classification" and "framing". Classification conceptualizes relations of power that regulate relations between contexts or categories, and framing conceptualizes relations of control within these contexts or categories. Using these terms one can focus on how organizational structures and social relations and dynamics in the classroom are reflected in certain forms of pedagogy.

The educational codes in a school where the classification is strong will support structures that want to keep elements apart. For example: There is an outspoken hierarchy of decision making; hierarchies are seen as "law of nature" and changes are seen as threats; there is tension between school relevant knowledge and everyday relevant knowledge. Keeping elements apart can be observed as an explicit distinction between subjects, subject teachers or student's categories.

When classification is weak, the organization wants to bring elements together. It is a complex organization with multiple ways of making decisions. The power structures are less visible and there is less specialization than in organizations with high classification. Bringing elements together can be observed in high schools when, for example, teachers integrate different subjects in the same period, when teachers work together on the same themes across periods, and subject or student's categories are mixed together in same classrooms.

In the observed New York City high schools, the educational codes that support strong classification are dominant when focusing on the outspoken hierarchies of decision making and visible power structures in classrooms and specialisation on school level. In terms of changes, however, many high schools in New York City have been forced to rethink "law of nature" and adjust their size and organisational structures in order to cope with demands for improvements of graduation rates (Quint et al., 2010). At the classroom level the changes in high schools organisational structures and downsizing do not necessarily affect the learning environment (the class sizes are often the same), and classrooms available for special subjects such as gym and sciences can be a problem in small schools, as well as special programs, for example, bilingual programmes.

The concept frame is used to determine the structure of the message system pedagogy. Bernstein writes:

> "Whereas classification tells us about the structure of relationships in space, framing tells us about the structures of relationship in time. Frame refers us to interaction, to the power relationships of interaction: that is, framing refers us to communication." (Bernstein, 1977, p. 531).

Strong framing can occur in schools where the communication is structured by outside regulations such as fixed curriculum and tests. The power structures are focused on control, testing and providing teaching in a certain curriculum, at a certain time/tempo with a certain outcome. There is very little interaction with the students and their needs and ideas.

Weak framing can occur in schools where communication and interaction between students and teachers is high and the student's knowledge, point of view and experiences can be part of the curriculum. The focus is on providing teaching that matches the needs and ideas of the students and the time/tempo of teaching will vary according to this. The student outcome will also vary so that standardizing is difficult. Sadovnik (2001) offers us the following summary:

> "Strong framing refers to a limited degree of options between teacher and students; weak framing implies more freedom" (Sadovnik, 2001, p. 690).

In New York City high schools the framing is high, overall, in terms of state and national regulations of class room communication with a high degree of fixed curriculum and tests. The power structures in schools and classrooms have a clear focus on control and testing. In some subjects the teaching is coordinated so that all classes have a certain curriculum, at a certain time/tempo with a demand on a certain outcome on the school level. All teachers in all high schools in New York City are affected by the increasing Mayoral control. At the classroom level the individual teacher and classes in high schools tend to interact with the outside demands differently, although all teachers are affected by the explicit demands for getting more students to pass the tests.

Analyzing the examples through classification and framing

One could argue that the classification is quite strong in the first classroom example. There is a strong power structure and hierarchy in specialisation.

The teacher focuses on one subject (English as a second language), and the formal and informal power structures in the classroom are heavily mediated by the teacher. This is, for instance, visible in the way the students are seated (in teacher directed places) and in the way the students (mostly) act according to classroom rules (raising their hand before speaking and respecting "only one voice speaking," and so on). But there are also elements that can indicate that the classification is weak because the structuring of the subject-relevant themes allows the students to use knowledge and experiences from their lives as well as their individual opinions and points of view. Therefore, there is no clear tension between school relevant knowledge and everyday relevant knowledge. The framing in the classroom example can be seen as strong if the focus is on communication being partly structured by outside regulations, such as fixed curriculum and tests. But communication that focuses on control elements is not very visible. The teacher emphasizes that there are no right and wrong answers and the teacher permits and encourages informal communication (in first language) across the classroom. The students' knowledge, point of view and experiences are seen to be dominating the communication and are thereby part of the curriculum. The teachers' focus is on the needs of the students as she provides a learning environment that is based on appreciative communication. The subject is of interest for the students and the time/tempo in the communication varies according to the students' needs. This indicates a weak framing.

In the gym example, one can argue that the classification is quite strong because the subject is very specialized and limited to the task of practising basketball in a gym. The students have internalised the structures of power and codes for behaviour in a gym. They are all dressed in gym clothes (school uniform), they warm up according to a certain pattern, and practise basketball moves and play matches like all high school students. However there are also elements that can indicate that the classification is weak because the power structures in terms of hierarchy between student and teacher is not very visible and the decision making in the gym activities is decentralized to the students and their teams. The students are placed in mixed gender groups and every group has some room to decide when, how and for how long they will practise different aspects of basketball – although the overall demand from the teacher is that all students have to be physically active all the time. The framing can seem strong if the focus is on the teachers' work, as partly structured by outside regulations such as fixed curriculum, with demands on giving students some exercise and proficiency in different sport disciplines. However, the control structures in the gym are not focused on the teacher's control of communication and testing of the students. They

emphasize the student's motivation and eagerness to learn from sharing and communicating with their peers (situated learning). The students' interaction and communication with each other are very autonomous. The teachers' focus is on providing a learning environment where the students take charge and motivate each other in their learning process. Their needs are met in the time/tempo of the practice they engage in as a group. The framing is visibly low when looking at the teams that are playing a basketball match. They have no referee and the teacher encourages the students to listen to each other and accept the judgements made by peers. The teacher does not interfere in their communication and decision making. This indicates a weak framing but not so weak that standardizing is difficult – because the classification is strong on the rules of the game and framing relates to the standardized international approach on how basketball is practiced and played.

In the food fair example, the classification is quite weak because the food fair is combining subjects and combining relevant school knowledge and relevant everyday knowledge. The food fair is an example of how the school brings different subjects together. It is new in the high school, so the teachers and students engage in a complex process of developing multiple ways of making decisions and organizing the fair. The purpose of the fair is to encourage the students to bring their food culture, as a part of their cultural heritage, to school and elaborate on it, show it, and be proud of it, and, at the same time, to practice English both written and oral. This can indicate a weak framing where communication and interaction between students and teachers is high and the students' knowledge, point of view and experiences are part of the curriculum. The students need to practice English at different levels. The ideas from the students on what food to bring, writing recipes, and the time they used in preparation, varies. The students' outcome will obviously also vary. All this indicates a weak framing and thereby more freedom in the communication between student and teacher – but also makes it more difficult to standardize the students' outcomes in terms of, for example, preparation for a state test.

Across the three examples of good school practice, the findings in terms of classification and framing show that especially structures that indicate weak framing seem to have an impact on student participation and contribute to creating learning environments that permit high participation and thereby room for learning. The weak framing is characterized by structures that secure a high degree of communication and interaction between students and teachers. The students' knowledge, point of view and experiences are part of the curriculum.

Summary and conclusion

Latino students are facing a special challenge of recontextualisation in their everyday life in high school. The larger the differences are between the school context and the home context, the larger are the challenges to the student's competences for recontextualisation. The examples in the research on Latino students in high school show that successful learning environments are characterized by supporting the students in their re-contextualisation processes. The research does not provide empirical results that can lead to conclusions on exactly which structures and processes that can reduce social inequality in education. The research provides a suggestion for a theoretical explanation and focuses on analyzing the structures in the learning environment in terms of translanguaging and power structures.

The learning environments in the examples are first of all structured by acceptance and encouraging of translanguaging practices that build on the students' strengths (their home language practices), on multilingual awareness, and on authentic situated practice. Translanguaging structures support the reconceptualising process and are defined as more than a matter of using a certain technique or pedagogy. Translanguaging is characterised by structures, in the learning environment, that equalizes learning opportunities (as analyzed in the examples) and is in this perspective an important contribution to the reduction of social inequality in education.

The learning environments in the examples are also analyzed within the terms of classification and framing where classification conceptualizes relations of power that regulate relations between contexts, and framing conceptualizes relations of control within these contexts. An indication of the strength of the classification structures can be seen in the tension between relevant school knowledge and relevant everyday knowledge. Especially in the example with the food fair where the tension appears weak and the traditional school subjects are mixed together. This allows the Latino students to draw upon their individual experience and everyday knowledge and allows the schools and teachers to appreciate, support and encourage the students in exploring and developing their home context alongside the school context. This supports the Latino student's recontextualisation process by bringing the home context closer to the school context.

An indication of the strength in the structures of framing is the communication between students and teachers. In the examples the communication and interaction between students and teachers are high, and the student's knowledge, point of view and experiences can be part of the

curriculum and topic for discussion in class. This indicates a weak framing where standardizing is difficult and the student outcome will also vary. This correlates badly with many of the stronger framing outlines from the New York City department where control, and testing are the dominant structures in the learning environment (with teaching in a more or less standardised curriculum, in a more or less standardised timeframe with a standardised requirement to the outcome). This allows for very little interaction with the students and their needs and ideas and may not contribute to a smooth recontextualizing process for the Latino students.

Weak framing in the examples seem to have an impact on student participation and contribute to creating learning environments that permit high participation and activity and thereby learning opportunities for all students.

The pedagogy and didactic planning of a learning environment can support social equality if it includes the students' diverse experiences, high interaction between students and teachers and if it can be characterized by structures that support translaguaging and the individual student's recontextualisation processes (in the Northwest European contexts Olga Dysthe from Bergen University has made important contributions (fx Dysthe, 2004).

The political rhetoric in Western countries on the learning environment is less sophisticated than research in the field and mainly blames the students and their teachers for not reaching goals that can be measured in tests and other standardized assignments. One could hope for a shift from the individual and the deficit perspective, to a more nuanced classroom, non-deficit perspective. This necessarily includes various research studies and for the findings to be included in the political debate. Crucial is the fact that focusing on social equality in education and learning environments can provide opportunities for all students to engage in meaningful learning and participation – and eventually graduation.

Literature

· Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.

· Baquedano-Lopez, P. Solis, J., & Arredondo, G. (2010). Language Socialization among Latinos: Theory, Method and Approaches. In E. Murillo et al. (Eds.). *Handbook of Latinos and Education* (pp. 329- 349). New York: Routledge.

· Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development. In A.H. Halsey et al. (Eds.) *Education, Economy and Society* (pp. 288-314). New York: Free Press.

· Bernstein, B. (1977). Social Class, Language and Socialization. In J. Karabel, & A.H. Halsey, *Power and Ideology in Education* (pp. 473-486). New York: Oxford University Press.

· Bernstein, B. (1990). Social class and pedagogic practice. In B. Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol. IV. Class, codes and control.* London and New York: Routledge.
· Bourdeau, P. (1977): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel, & A.H. Halsey, *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
· Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Cambridge: Polity Press.
· Bourdeau, P., & Passeron, J. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture.* (Second edition). London: Sage Publications.
· Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik: en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. In L. Chouliaraki, & M. Bayer (Eds.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt.* København: Akademisk Forlag.
· Chu, H., Flores, N., & García, O. (2010, May). *Where are we? Latinos and Emergent Bilinguals in New York City High Schools.* Paper presented at the annual Research Institute for Studies of Language in Urban Society Forum.
· Dysthe, O. (2004). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære.* København: Gyldendal.
· Elsborg, S., Jensen, U. H. & Seeberg, P. (2005a). *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne: Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerationel uddannelsesmobilitet.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
· Elsborg, S., Jensen, U.H. & Seeberg, P. (2005b). *At skabe succes: Anbefalinger vedrørende mønsterbrud på ungdomsuddannelserne.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
· Fernández, L. (2005). *Youth Culture. Multiple Cultural Influences over Time, Car Culture, Youth Organizations: From Gangs to Social Activism.*
· Fink-Jensen, K., Jensen, U. H., Mørck, L. L. & Kragh-Müller, G. (2004). *God skolepraksis – forhold der fremmer og hæmmer læring: Undersøgelse af "de gode eksempler" på klasserumsniveau.* København: AKF Forlaget.
· Gándara, P., & Contreras, F. (2009). *The Latino Education Crisis: The consequences of failed social policies. Cambridge, Mass.:* Harvard University Press.
· Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.
· Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser.* København: Hans Reitzels Forlag.
· Jensen, U. H., & Jensen, T. P. (2005). *Unge uden uddannelse: Hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?.* København: Socialforskningsinstituttet.
· Jensen, U. H., & Jørgensen, B. T. (2005). *Det vigtigste i verden er en uddannelse": undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne. Baggrundsrapport* I. København: Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark.
· Lave J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press.
· Murillo, E. G. et al. (Eds.) (2010). *Handbook of Latinos and Education. Theory, Research and Practice.* New York: Routledge.
· Nasir, N. S., & Cook, J. (2009). "Becoming a Hurdler: How Learning Settings Afford Identities". *Anthropology & Education Quarterly*, *40*(1), 41-61.
· Price, T. A., & Peterson, E. (Eds.) (2009): *The Myth and Reality of No Child Left Behind.* Lanham: University Press of America.
· Quint J. C., Smith, J. K., Unterman, R., & Moedano, A. E. (2010). New York City's Changing High School Landscape: High Schools and Their Characteristics, 2002-2008. http://www.mdrc.org/publications/543/full.pdf
· Reyes, E., Nieto, D., & Diez, V. (2008). If Our Students Fail, We Fail, If They Succeed We Succeed. Case Studies of Boston Schools Where Latino Students Succeed. Mauricio Gaston Institute, University of Massachusetts Boston, 100 Morrissey Boulevard, Boston Ma 02125
http://www.gaston.umb.edu/articles/delosreyes_2008_Boston_Casestudies.pdf

· Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE journal*, *8*(2), 15-34.
· Sadovnik, A. R. (2001). "Basil Bernstein (1924–2000)". *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXXI(4), 687-703. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf
· Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*. Stanford, CA: Stanford University Press.
· Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
· Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican Youth and the politics of caring*. New York: State University of New York Press.
· Zantella, A. C. (1997). *Growing up Bilingual*. Malden, MA: Blackwell.
· Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
· Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (2007). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (Second edition). København: Politisk Revy.

Noter

1. LAT-NYHS is a collaborative research project of the Urban Education Program and RISLUS at the Graduate Center, City University of New York. In 2009-2010, the research team consisted of: Ofelia García (research director), Haiwen Chu, Nelson Flores, Laura Kaplan, Heather Woodley and Suzanne Dikker (research assistants), and myself (visiting scholar).

Spørgsmål

1. What are the impotent issues and concerns in the translanguaging perspective? /
Hvad er de centrale begreber og temaer, når man anlægger et 'translanguaging' perspektiv?
2. What are the impotent issues and concerns in the perspective of classification and framing? /
Hvad er de centrale begreber og temaer, når man anlægger et klassifikations- og rammesætningsperspektiv?
3. In what way can the two theoretical perspectives contribute to the understanding of learning environments and learning opportunities for all students in high schools? Try analyzing own examples/cases. / På hvilken måde kan de to teoretiske perspektiver bidrage til forståelsen af læringsmiljøer og deres mulighederne for at skabe læringsrum for alle studerende? Prøv at analysere egne eksempler/cases.

5. LÆRINGSTEORI MELLEM IDENTITETSPOLITIK OG LIGESTILLINGSKAMPE[1]

– POSITIONERINGER AF LIGHED I INTERKULTUREL PÆDAGOGIK

Christian Horst

Indledning

Det er formålet med denne fremstilling at trække nogle sammenhænge op mellem undervisning og ligestilling med hovedfokus på undervisning i etnisk komplekse sammenhænge, der ofte begrebsliggøres som interkulturel og/eller multikulturel pædagogik.[2] Anledningen til at beskæftige sig med disse forhold er konstatering af etniske minoritetsbørns vedvarende lavere præstationsniveau i folkeskolen[3] og konflikter med FN's komité mod racediskrimination.[4]

Jeg vil først skitsere gensidige sammenhænge mellem lighed og uddannelse. Dernæst vil jeg se på, hvordan udviklinger i læringsteori har flyttet sit hovedfokus fra elevdifferentiering til undervisningsdifferentiering blandt andet som et udtryk for at bringe forskellige aspekter ved ligebehandlingsbegrebet i anvendelse. Endelig vil jeg rejse spørgsmålet om, hvorledes det ændrede syn i læringsforståelsen påvirker såvel udviklingen af interkulturel pædagogik som ligestillingsforståelsen i uddannelsessystemet med hensyn til undervisning i etnisk komplekse sammenhænge.

Uddannelse og ligestilling

Ligestilling og udvikling af lige muligheder for det enkelte menneske er forbundet med den komplekse udvikling af grundværdier og grundrettigheder i de moderne liberale nationalstater (Henrichsen, 2000). Det blik, der her lægges på ligestilling, retter sig mod en historisk kontekstualiseret forståelse og positionering af lighed og ligestilling som a) udvikling af et normativt værdigrundlag i relation til statsret, forstået som lighed og ligestilling af samfundets borgere indlejret i en samfundstypes konstitutionelle grundlag eller dets selvforståelse, b) i relation til samfundstypers retsgrundlag

(indlejring i konkrete rets- og forvaltningsnormer) og c) i relation til andre samfundsvidenskaber (forstået som udviklinger af lighedsforestillinger og lighedskrav som normative grundlag for social mobilisering/forhandling). Begrebsrelationen værdi – rettighed betragtes her som komplementær, det vil sige at de udgør sammen et normativt referencepunkt. Præfixet *grund*-værdi, *grund*-rettighed er en historisk udviklet kvalificering af disse begreber i forhold til den status, som de på nuværende tidspunkt tillægges som normative grundlag både for ideale forestillinger og for udvikling af kontraktuelt prægede forhold mellem borgere og mellem borgere og statsmagt i det offentlige rum. Almindeligvis forstås ved grundrettigheder forfatningssikrede rettigheder og menneskerettigheder (Rytter, 2000).

Vi taler således om begrebsdannelser, der ændrer sig over tid, og som ikke kan begrundes videnskabeligt, men sandsynliggøres normativt gennem en argumenteret plausibilitet for, hvad vil det sige i en given kontekst, at mennesker har lige værdi. På hvilket grundlag kan der rejses krav om ligebehandling og dermed skabes social retfærdighed? Skal ligestillingens ideal nås ved at give alle lige rettigheder og lige behandling, eller skal man netop behandle personer med forskellige forudsætninger forskelligt for at skabe lige muligheder for, at de kan udvikle deres forskellige evner? Det vil sige at for at kunne forholde sig til ligestilling og ligebehandling, er man nødt til at udvikle et kriterium og en dertil knyttet mere eller mindre fuldkommen målestok, der er relevant i forhold til den sociale kontekst, spørgsmålet rejser sig i (Rasmussen, 1981). Ligestillings- og ligebehandlingsspørgsmål har på grundlag af forestillinger om menneskers grundlæggende lige værd især rejst sig på baggrund af forskelle i adgang til forskellige almene samfundsgoder (uddannelse, sundhed mv.) for forskellige sociale kategorier som køn, klasse, etnicitet/"race", abilitet (fysiske og psykiske handicap), alder, religion. Vurderingen af om der er reel ligestilling og ligebehandling interpelleres oftest af modsætningen diskrimination, hvor personer der oplever sig diskrimineret i en given position i en given kontekst, rejser et krav om ligestilling og ligebehandling. Omfanget af diskrimination mod personer, der bærer tegn på og er positioneret i de ovenfor angivne sociale subkategorier er/har været så voldsom, at det i forskellige lande har ført til udstrakt lovgivning i relation til ligestilling og ligebehandling, og de fleste sociale kategorier har i dag deres egen internationale konvention under FN,[5] der beskytter mod diskrimination. Når det er nødvendigt at udvikle så omfattende retlige instrumenter dels for at beskytte individer i disse positioner mod diskrimination og dels for at kunne udvikle og opretholde ligestilling og ligebehandling i forskellige sociale felter, fortæller det noget om, hvor indlejret diskrimination mod disse sociale kategorier er/har været i de kulturelle og kollektive identitetsfortællinger, der i særlig grad reproduceres

og ændres i (ud)dannelsesinstitutionernes virke. Hvis man laver den mentale øvelse at se på menneskeheden under ét, og derefter fratrækker de sociale kategorier, der har behov for beskyttelse mod diskrimination via konventioner og lovgivning, kan man se hvilket historisk kulturelt indhold og hvilken social kategori, der har indtaget den hegemoniske position med hensyn til at definere normaliteten: den hvide, kristne, selvforsørgende, heteroseksuelle og myndige mand, uden fysiske og psykiske handicap. En position, der i mange år har været under såvel kulturel som retlig belejring på grund af den stigende opmærksomhed, kampen for ligestilling og ligebehandling indtager som en universel liberal værdikategori, der tilstræber at frigøre sig fra konkrete historiske bindinger. Eller sagt på en anden måde, når det samfundsmæssige ideal om menneskets lighed med mennesket (det universelle perspektiv) forankres og udvikles i en så begrænset subjektposition (den nævnte historiske udgave af hvid maskulinitet) som grundlag for samfundsmæssig normalitet, rekonstrueres menneskelige subjekter, der ikke tilhører denne kategori i underordnede og marginaliserede positioner. Det medfører, at personer, der oplever sig selv placeret i disse ekskluderede og underordnede positioner, får et materielt grundlag for at organisere sig socialt. Med udgangspunkt i tilegnede forståelser af et fælles ideal om lighed og ligebehandling giver dette grundlag for at udfordre den eksisterende sociale orden/retstilstand med krav om inklusion i en fælles normalitet baseret på ligestilling af sociale kategorier og ligebehandling i forskellige sociale felter.

Lovgivningen og de forskellige konventioner rettet mod udvikling af øget ligestilling og ligebehandling er *retlige* udtryk for en historisk fremadskridende forhandling af disse forhold i og mellem konkrete statssamfund, der deler samme grundværdier som normative referencepunkter. *Kulturelt* set handler det om at bryde den overfor nævnte hegemoniske position og etablere et *inkluderende* normalitetsbegreb i de kollektive identitetsfortællinger, der afspejler den kompleksitet som menneskeheden reelt omfatter. *Retligt* set handler det om på baggrund af inklusion at sikre ligestilling og ligebehandling i forskellige sociale felter. I denne udvikling indtager uddannelsesfeltet en central rolle.

I Racediskriminationskonventionen, som er den relevante indgang til forståelsen af lighedsbegrebet i relation til undervisning i etnisk komplekse sammenhænge, er fortolkningen af lighed spændt ud mellem to overordnede principper (Justesen, 2000). Et *ikke-diskriminationsprincip*, som det negative aspekt ved lighed beregnet på at forbyde forskelsbehandling på irrelevante (tilfældige eller urimelige) grundlag, fx etnisk tilhørsforhold. Det andet princip, *princippet om positiv lighed*, handler om beskyttelse eller særlige foranstaltninger beregnet på at skabe positiv lighed med hensyn til at fremme den enkeltes mulighed for at nyde sine rettigheder

fuldt ud på lige fod med andre borgere. Der er i dette princip åbnet op for gennem udforskning af vores livsverden og rekonstruktion af sociale kategorier at nå til en erkendelse af, om givne materielle forhold kan ændres med henblik på at udvikle lighed og forbedre mulighederne for den enkelte. Det gør sig gældende for det enkelte subjekt og refererer både til personen som individ og til personen som medlem af en social kategori i forskellige sociale felter. Vi er nødt til at vide noget om, hvordan en given fordeling af goder eller en given ulighed er blevet til for at tage stilling til en given uligheds faktiske (u)retfærdighed (Holtug, 2009).

Det er grundlæggende ret, "at det lige skal behandles lige, og det ulige skal behandles ulige", men lighedskravet i Racediskriminationskonventionen er ikke et krav om at behandle alle ens;[6] det ville i sidste ende føre til assimilation. Justesen (2000) udtrykker det på denne måde: "FN's Racediskriminationskomité har da også fastslået, at idealet om at opnå en national enhed ikke er udtryk for en målsætning om assimilation; den nationale enhed kan bedst opnås ved at beskytte alle gruppers kulturelle identitet.[7] Lighed handler ikke om at behandle mennesker ens, men med udgangspunkt i respekt for deres forskellighed at behandle dem lige". Det rejser et spørgsmål om forholdet mellem grupperettigheder og individuelle rettigheder. Det vender jeg tilbage til senere.

Hvilke kriterier danner grundlaget for at bestemme eller afgøre, om der finder diskrimination eller ligebehandling sted?

Øzerk (1993) gennemgår træk af forhandlingen af ligestilling og ligebehandling i relation til udviklinger i det norske uddannelsessystem. I relation til de ovennævnte sociale kategorier taler han om 5 forskellige typer af lighed: Formel lighed, mekanisk lighed, resurselighed, principiel lighed og resultatlighed (Øzerk, 1993). 'Formel lighed'[8] udtrykkes gennem alle børns lige adgang til den samme skole uanset social kategori og bosted (land/by; køn, klasse; etnicitet mv.). Mekanisk lighed udtrykker ligebehandling som konformitet i relation til behandlingen af elever i skolens rum. Mekanisk lighed udtrykkes ved, at alle elever modtager det samme curriculum, uden at der tages hensyn til lokale forskelle i relation til elevernes socioøkonomiske og sociokulturelle forudsætninger. Resurselighed retter sig især imod, at alle uddannelsesinstitutioner skal være fysisk og økonomisk udviklet på ensartet måde (materialer, støtteordninger mv.), mens principiel lighed retter sig mod at fastholde og udvikle den samme høje kvalitet i uddannelsestilbuddet. Resultatlighed udtrykker en ambition om, at de resultater, den enkelte elev opnår i skolen, er uafhængige af køn og af etnisk og social baggrund. Det vil sige, at man måler/undersøger elevernes skolekarriere i relation til afsluttede skoleforløb, videre uddannelse og erhvervskarriere og ser på, i hvilket omfang kønsforskelle, etniske forskelle og sociale forskelle reproduceres eller ændres.

Resultatlighed er på den måde også et mål på i hvilket omfang de øvrige typer af ligebehandling virker som instrumenter for at opnå øget lighed. Det vil sige, at det er vigtigt at se på, hvorledes disse forskellige aspekter af lighedsbegrebet kan bidrage til at afhjælpe forskellige former for ulighed, det vil sige et additivt perspektiv, der lægger vægt på samspillet mellem faktorer og som ikke nøjes med at se på de enkelte aspekter af lighed isoleret eller eventuelt i modsætning til hinanden.

Jeg vil især rette min opmærksom mod, at 'formel lighed 'og 'mekanisk lighed' sammen med resurselighed og principiel lighed sagtens kan føre til reproduktion af forskelle, hvis man ikke retter fokus mod kritikken af mekanisk lighed, det vil sige udviklingen af et curriculum og en pædagogik, der både afspejler almene kundskabsforhold (normer for kundskabsniveauer, færdigheder og holdninger) og elevernes regionale, socioøkonomiske, kønslige og kulturelle forskelle, eller den empiriske sociale og etniske kompleksitet. Tilgange til at sammenknytte disse forhold, de curriculære faglighedsnormer med elevernes forudsætninger findes hos Klafki (1983) i relation til hans begreber om kategorial dannelse og hos Bernstein (2001) i hans begreb om rekonstekstualisering af skolens fagligheder i relation til børnenes forudsætninger. Øzerk (1993) gengiver en lignende refleksion "(…) lik ret for alle til å udvikles på motpartens præmisser producerte tapere fra bl.a. etniske minoriteter, noe som igjen førte til og opprettholdt ulikhet", med henvisning til Anton Höem. På det individuelle plan forbinder Engen (2009) Vygotskys begreb om 'Zone of proximal development' med etniske minoritetselevers udvikling af modersmål som forudsætning for tilegnelse af norsk som andetsprog og skolefag. På det grundlag konstaterer han en positiv sammenhæng mellem en læringsfaglig opmærksomhed, der anerkender etniske minoritetsbørns sproglige og kulturelle forudsætninger og deres muligheder for tilegnelse af curriculum.

Det, der således er på spil her, er ikke blot en anerkendelse af forskellige sociale kategoriers lige adgang til skole og uddannelse. Det handler også om en anerkendelse og en repræsentation af disse kategorier i de faglige og episodiske narrativer (som grundlag for lige identifikation), der præger undervisningen på det almene niveau, og en tilrettelæggelse af undervisningen, så den mødes med de konkrete elevers forudsætninger. Det er en vanskelig social og uddannelsesmæssig proces, men et kraftfuldt eksempel på denne sammenhæng mellem anerkendelse af en (ny) social kategori i relation til ligestilling og ligebehandling og reproduktionen af dette forhold i relation til adgang til uddannelse og efterfølgende repræsentation i curriculum udgøres af kvindernes omtrent samtidige adgang til folkeskolen (1903) og deres adgang til politisk myndighed (1915).

Det er værd at bemærke, at ligestillingsbegrebet på dette tidspunkt var knyttet til *lige adgang* til uddannelse, og at det *læringssyn*, der dominerede

skolen, var *instrumentelt og elevdifferentierende*. Det vil sige, at man så på eleverne som en ensartet gruppe, der modtog den samme behandling eller fik de samme muligheder: lige adgang til en undervisning, hvor de modtager samme viden, af lærere med samme uddannelse, der formidler et kanoniseret curriculum (mekanisk lighed).

Kvindernes/pigernes lige adgang til undervisningen afspejler historisk set, at man i den politiske fortolkning af medborgerskabet i relation til undervisning og uddannelse opgav fortolkninger af pigen/kvinden som en underordnet social kategori. Det vil sige, at man ophævede den forståelse, at kvinder som social kategori ikke skulle have de kvaliteter/evner, der kræves for at indgå i den sociale kategori, der har adgang til skolegang/undervisning. Dette markerede et brud på det maskuline hegemoni på uddannelse, der var blevet understøttet ved, at egenskaberne logisk tænkning og rationalitet havde fremstået som kønsspecifik maskulin ejendom og dannet grundlag for en dominerende normalitet. Med hensyn til læringssyn implicerede det instrumentelle læringssyn og elevdifferentieringen, at man vurderede børnene på (test), hvorledes de formåede at udnytte deres evner, den lige adgang givet. Dette indebar blandt andet, at man sorterede børnene i forskellige praktiske og teoretiske retninger efter skolepræstationer, eller stoppede deres skoleforløb med henblik på produktiv beskæftigelse.

Denne kombination af lighedsforståelse og læringssyn repræsenterede en fremgang mht. øget ligestilling, inklusion i betydningsfulde sociale kategorier, der giver adgang til lige uddannelse. Da man ikke samtidig rettede på den instrumentelle og autoritære pædagogik, ligesom fagenes narrativer stod uændrede, betød det, at det maskuline køn fra middelklassen stadig var kulturelt normsættende i den pædagogiske praksis og undervisningens indhold. Det blev blandt andet aflæst i en markant og socialt uacceptabel reproduktion af kønslige og sociale forskelle. I de efterfølgende årtier blev dette konfronteret med en pædagogisk og psykologisk forskning (reformpædagogik i bred forstand), der hævdede, at nok har børnene *lige adgang* til undervisning og uddannelse, men de har ikke *lige mulighed for at drage nytte* af undervisningen, da de kommer med vidt forskellige kønsmæssige og sociale forudsætninger. Disse holdninger spredte sig ind over skolepolitiske og uddannelsespolitiske holdninger i forskellige partier, men slog først for alvor igennem i 1960'erne og 70'erne.

Dette (reform)pædagogiske perspektiv ser læring som en social, kommunikativ og kognitiv proces i videste forstand, og hvis læringssituationen og læringsprocessen ikke er inkluderende for og afspejler den kompleksitet, som eleverne udgør, vil den effektive læring kun finde sted for de segmenter, der deler det skolefaglige sprog og de forudsætninger, som læringens grundfortællinger hviler på. Det vil sige, at det reformpædagogiske

læringssyn repræsenterer en grundlæggende forståelse for og anerkendelse af, at læring kun kan finde sted med elevernes aktive medvirken.

De reformpædagogiske bevægelser ændrede dermed på lighedsforståelsen, således at det ikke blot omfattede lige adgang til uddannelse og undervisning, men nu inkluderede en undersøgelse af *læringssituationen i sin helhed*: hvordan kan alle børn i videst muligt omfang drage *lige nytte af undervisningen*? Det vil sige *læringssynet* ændrede sig fra at være udelukkende *instrumentelt* (påfyldning af viden og færdigheder) og *elevdifferentierende,* til *også* at være *elevcentreret og tilegnelsescentreret,* og i relation til undervisningen blev der nu talt om *undervisningsdifferentiering*, det vil sige konstruktion og formidling af stoffet i relation til elevforudsætninger. Med skoleloven fra 1993, der introducerede enhedsskolen og som var et opgør med permanente niveaudelinger mellem elever, elevsortering og elevdifferentiering, fik dette sit udtryk i lovens § 18:

> "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger." [9]

Set ud fra en forståelse af lighedsbegrebet og udviklingen af lige muligheder og lige behandling, opdagede man, at den del af lighedsforståelsen, der er defineret ved at skabe lige mulighed for alle, ved at give lige adgang for alle til den samme viden er utilstrækkelig for at kunne nå et lighedsmål, jf. omtale af Øzerks differentieringer af lighedsbegrebet ovenfor. Det skyldtes, at man i denne ligebehandlingsoptik så på eleven som en social abstraktion – den almene elev som et generelt læringssubjekt – hvor der ikke tages hensyn til eller, hvor man er blind over for gruppetilhørsforhold eller den sociale konstruktion af faktiske elevgrupper på baggrund af køn, etnisk gruppe, religion mv.[10] På den baggrund rejstes der nu spørgsmål til, hvilke forskelle der var på konstruktion og situering af almen viden, der blev ønsket formidlet i curriculum set i relation til elevens situering. Hvis man ikke inddrog dette aspekt i den pædagogiske tænkning, lagde man implicit et hovedansvar på det enkelte individ, den enkelte elev, med hensyn til at forbinde den almene læring, som det blev præsenteret for, med egne forudsætninger (tilegnelse, konsumering og reproduktion).

Det er på den måde et dobbelt opgør med det mekaniske aspekt i sociale relationer, nemlig med den mekaniske opfattelse af lighed og den mekaniske opfattelse af læring som en påfyldning (jf. Freire, 1972). Del vil sige, at formidling af viden, færdigheder og holdninger rekonstrueres i et nyt inkluderende perspektiv i relation til elevforudsætninger. Lighedsforståelsen udvider den lige adgang til feltet med en anerkendelse af komplekse

forskellige forudsætninger i konstruktion af læringssituationen. Man ser ikke længere kun den almene elev, men det konkrete barn i sin konkrete virkelighed som afspejling af konkrete socialhistoriske forhold (individuelle og gruppemæssige), der er indlejret i mentale strukturer, kropssprog, færdigheder og erfaringer, som dispositioner for at indgå i en læringsproces. Barnets habitus udtrykt med et begreb fra Bourdieu (Bourdieu, 2005). Hvis man ikke inddrager erkendelsen af disse forholds betydning for den enkelte elevs læring, vil sociale og kulturelle forskelle ureflekteret blive reproduceret i læringssituationens opbygning (faglige fortællinger, materialer, mv.). For at skabe lige muligheder i denne situation må man kunne handle differentieret/forskelligt i konkrete pædagogiske møder i relation til den enkeltes forudsætninger for at kunne etablere lighed på sigt som en proces: skabe samme muligheder for at få anerkendt og udviklet sine evner og forudsætninger, eller med Klafkis ord "(…) dannelse er indbegrebet af processer i hvilke indholdet af en fysisk og åndelig virksomhed 'åbner' sig og denne proces er – set fra den anden side – intet andet end dette, at et menneske åbner sig, respektive bliver åbnet for dette indhold og dets sammenhæng som virkelighed." (Klafki, 1983). Det giver god mening at forbinde dette med etnisk ligebehandling, jf. den ovennævnte distinktion i relation til etnisk ligebehandling i Racediskriminationskonventionen med hensyn til ikke at behandle alle ens, men lige.

Det, der reelt sker her, er, at man bringer de to aspekter ved ligestilling og ligebehandling i spil. Dels princippet om *ikke-diskrimination* ved først at være anerkendende over for en social kategori, som fører til inklusion, forstået som lige adgang til et bestemt socialt felt, dels princippet om *positiv lighed* ved at anerkende pædagogisk og psykologisk forskning i relation til det lærende subjekt og dermed øge det enkelte individs mulighed for læring ved at skabe bedre læringsmuligheder (anerkendelse af materielle, sociale og kulturelle forudsætninger).

Et konkret eksempel på hvordan ligebehandling og fagligheder mødes i det retlige felt, udgøres af en berømt dom i USA's højesteret i 1974, der netop fokuserer på disse distinktioner mht. adgang til undervisning, undervisningsmaterialer og sproglige forudsætninger, hvor det bl.a. lyder:

> "There is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers and curriculum; for students who do not understand English are effectively foreclosed from any meaningful education." (Hakuta, 2001).[11]

USA's Højesteret gav ingen anvisninger på, hvorledes problemforholdet skulle løses, da dette er et politisk spørgsmål, men de sproglige forudsætninger får en meget klar position som forudsætninger, der skal

inddrages i en ligestillingsbetragtning i en undervisningskontekst. Det fører frem til, hvilke plausible grunde man kan fremføre for at ændre på undervisningen i relation til elevernes sproglige forudsætninger for at øge ligestilling og lige muligheder. En del af disse grunde er videnskabeligt velbegrundede og kunne invitere til en mere pluralistisk tilgang til tilrettelæggelsen af undervisningen af etniske minoritetselever.[12] [13] Der er på denne måde et vigtigt fagligt krydsfelt mellem det retlige felt og det pædagogiske felt mht. at lade sig informere af hinandens fagligheder og undersøge de kulturelt nationale implikationer i forskellige positioner som grundlag for at undersøge mulighederne for at skabe øget lighed i uddannelses og gennem uddannelse.

I en dansk sammenhæng er det ikke muligt i autoritative tekster at spore fortolkninger af folkeskolelovens § 18, der er inkluderende og differentierende over for elevgruppens etniske og sproglige forudsætninger, se for eksempel belysning af undervisningsdifferentiering foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2004, 2011). Det er i disse evalueringer forudsat, at den normale elev er den etnisk danske elev med de variationer, som dansk kultur udtrykker, det vil sige anerkendelse af 'diversity from within'.

Lighed, uddannelse og etniske minoriteter

Denne historiske forhandling af lighed og uddannelse er en uafsluttet udvikling/fortælling, der i dag også i en dansk kontekst udfordres med krav om stillingtagen til en ny kompleksitet, baseret på etniske og religiøse tilhørsforhold, det vil sige inklusion af nye sociale kategorier. Dette er karakteriseret af den sociale synliggørelse af såvel oprindelige, regionale etniske minoriteter som af etableringen af nye etniske minoriteter (migration) og deres italesættelse i det retlige felt og i uddannelsesfeltet. Set i et tilbageblik var den grundlæggende udfordring for de ny demokratiske nationalstater at sikre nationalstaten mod etnisk og social fragmentering gennem kulturelle dannelsesprocesser. Indlejringen af fælles normative grundlag, kulturelt (etnos-aspektet, den nationalt kulturelle dimension) og politisk (demokratisk bevidsthed, medborgerskab, politisk myndighed), foregik via obligatoriske uddannelsessystemer, hvor de faglige narrativer blev formidlet i kanoniseret form som skolens og uddannelsernes identitetspolitiske sigte (Hamilton, 1990).

Uden at gå ind på en historisk redegørelse for udviklingen af minoritetsrettigheder (May, 2001; Siesbye, 1992), vil jeg præsentere en diskursiv position til forståelse af nationalstatens reaktion på etnisk kompleksitet, som vil danne udgangspunkt for min fortsatte præsentation af lighed og uddannelse i relation til etniske minoriteter.

Den nationale kultur i de forskellige nationalstater udviklede sig ved, at én etnisk gruppe etablerede sig i en hegemonisk position i relation til statsapparatet, hvor den blev understøttet af og indlejret i rets- og forvaltningskulturen og blev bærer af uddannelseskulturens kollektive identitetsfortællinger. Med en parafrasering af Weinreich kan man sige, at forskellen mellem en etnisk gruppe og en national kultur er, at den nationale kultur har en hær og et forvaltningsapparat i ryggen,[14] hvor den suverænt begrebsliggør og konstituerer den normalitet, der regulerer fællesskabet og dets grænser og forholdene for de personer, der lever inden for disse grænser.

Den nationale kultur bliver dermed en socialt konstrueret kulturel normalitet, der sætter rammerne for udviklingen af individualitet; en kulturel konstruktion der 'universaliseres' gennem individuel tilegnelse. Det vil sige, at den nationale kultur udvikler sig til at blive den naturliggjorte kulturelle identitets- og fortolkningsposition. Inden for disse rammer udvikles de individuelle liberale friheds- og lighedsværdier. Med denne positionering af den nationale kultur som et universaliseret kulturelt fortolkningsgrundlag opstår der en 'blindhed' for denne positions kollektive og kulturelt normative særposition, således at den normale borger er den etnisk danske borger, og den normale elev er den etnisk danske elev.

Denne særposition bliver synlig i konfrontation med den faktiske etniske kompleksitet, der eksisterer inden for de enkelte nationalstater, når denne kompleksitet artikulerer sig kollektivt som etniske minoriteter, der anfægter den nationale kulturs hegemoniske position. Når etniske minoriteter organiserer sig mod nationalstatens assimilatoriske krav, der opfattes som både kollektivt og individuelt oplevet diskrimination, og kræver ligestilling og ligebehandling i forskellige nationalstatslige institutioner (fx skoler), mødes de med en kritik fra nationalstatens forsvarere, der især går på, at de liberale friheds- og lighedsværdier er individuelle. Dermed konstrueres relationen mellem etniske minoriteter og den nationale majoritet i en principiel modstilling af kollektive og individuelle rettigheder, hvor de nationale majoriteter placeres (placerer sig selv i) i et forsvar for individuelle rettigheder (borgerlige friheds- og lighedsværdier), og de etniske minoriteter placeres i et forsvar for kollektive rettigheder og kulturelle værdier ('Vi' har individualitet og demokrati; 'De' har kollektive bindinger og kultur). Denne asymmetriske positionering, der afviser at åbne de kollektive identitetsfortællinger for en faktisk forekommende etnisk kompleksitet, interpellerer et dannelsesprojekt, hvor uddannelse i medborgerskab (forskellige versioner af citizenship-undervisning) ikke blot får et demokratisk alment dannende perspektiv, men bliver en trojansk hest for den kulturelle assimilation.

Set ud fra den position som den nationale majoritet definerer konflikterne ud fra, handler det om, at man som etnisk majoritet fra en naturaliseret

hegemonisk position, hvor medlemmerne af det nationale kulturelle fællesskab udfolder egen kultur som udtryk for individuelle rettigheder, taler om at *tildele kollektive rettigheder* eller *særrettigheder* til etniske minoriteter, når der fra denne side rejses krav om ligestilling. Det kan kun ske, fordi den nationalt kulturelle selvopfattelse konstruerer og repræsenterer sin kollektive kulturelle identitet som *normaliteten*, mens de etniske minoriteters kulturelle normalitet fortolkes inden for rammerne af kulturel andethed eller det ikke normale. Dette interpellerer ligestilling og ligebehandling i en kontekst for kollektive rettigheder og kulturelle særrettigheder og grader af kulturel autonomi.[15]

Generelt er spørgsmålet om kollektive og individuelle rettigheder ikke eksklusivt. Anerkendelsen af kollektive rettigheder er et faktum, der afspejler sig i en række konventioner, der anerkender og beskytter 'folk' eller folkegrupper, etniske grupper og forskellige mindretal mod nationalstatslige og nationalt kulturelle undertrykkelsesformer.[16]

Lige såvel som 'manden' tilstræbte at hegemonisere positionen for det liberale subjekt, tilstræber den nationale kultur (den dominante etniske gruppe) at hegemonisere kulturen i den liberale stat. Men det er netop den selvsamme stat, der gennem sin politisk bestemte kulturelle selvpositionering og sine grænsedragninger har skabt det materielle grundlag for at begrebsliggøre 'andre folk' og 'minoriteter' som kollektive identiteter set fra denne position, hvorfra de underordnes retlig og kulturelt gennem eksklusion fra egen normalitet, jf. 'statsløse' folk (fx roma, kurdere, palæstinensere); 1st nations, urbefolkning, oprindelige indbyggere (kolonisation); regionale og sproglige minoriteter i grænseområder (statsgrænser), nye etniske minoriteter (migration). Der er således i dette felt en dobbelt kamp: en kamp for retlig anerkendelse af de sociale kategorier som subjekter faktisk forbinder sig med kulturelt, udtrykt igennem anerkendelse af kollektive rettigheder (på samme måde som den nationale majoritet), og forhandling af omfanget af disse rettigheder, forstået som et angreb på det monokulturelle hegemoni, og en kamp for implementeringen af disse rettigheder gennem fortolkningen af dem i konkrete sociale felter. Kønnet og kulturen afspejlet i Manden og Nationen ækvivalerer fædre-landet, som ækvivalerer den moderne nationalstat, den moderne normalitet.

Migranter udgør en særlig social kategori, der ikke kan påberåbe sig samme territoriale og historiske begrundelser, der karakteriserer de øvrige grupper. Migranter, som nyligt settlede og fastboende minoriteter, beskyttes af ligebehandling i forskellige konkrete sociale felter, fx arbejdsmarked, uddannelse og sundhed med henvisning til, at deres materielle situation i et samtidigt perspektiv ikke adskiller sig fra andre minoriteters, fx anerkendelse og brug af barnets sprog i undervisningen. På den baggrund har der udviklet sig konventioner og protokoller til beskyttelse af migrerende

arbejdere og deres familier.[17] For at fremme mobiliteten inden for EU, har beskyttelsen og anerkendelsen af rettigheder for migranter inden for EU nydt en særlig bevågenhed i relation til ligebehandling.[18] Udvidelsen af disse rettigheder i relation til migranter, der kommer til EU udefra, er blevet aktualiseret med et nyt ligestillingsdirektiv, der berører disse grupper, også i uddannelsesfeltet.[19] Det er vigtigt at følge denne udvikling ikke mindst, når man betænker, at EU generelt har en hastigt aldrende befolkning, og at mere end 80 % af befolkningstilvæksten i EU kommer fra tilvandring udefra.[20] I denne sammenhæng er det vanskeligt at finde en både tilstrækkeligt åben og tilstrækkeligt afgrænsende definition af, hvad en etnisk minoritet er, og hvad tilhørsforhold til en sådan indebærer. Et af problemerne i denne forbindelse har været spørgsmålet om, hvorvidt sådanne definitioner kan medføre forskellige ulemper for individet som et påtvunget tilhørsforhold til en gruppe og en deraf affødt stigmatisering eller udelukkelse af majoritetskulturen. Dette indebærer, at man tilstræber, at definitioner både skal indeholde historisk sociale og kulturelle aspekter og individuelle valgmuligheder for dermed at være åbne for social forandring og dynamik, jf. European Commission for Democracy through Law:[21]

> 1. "En gruppe, der mht. antal er mindre end resten af befolkningen i en stat, hvis statsborgere de er, og som har etniske, religiøse eller sproglige træk, som er forskellige fra resten af befolkningen, og som styres af en vilje, om end kun implicit, til at beskytte sin kultur, sine traditioner, sin religion eller sit sprog.
> 2. Hvilken som helst gruppe, der falder inden for denne definitions rammer, skal behandles som en etnisk, religiøs eller sproglig minoritet.
> 3. At tilhøre en national minoritet skal være et spørgsmål om individuelt valg (...)"

En tilsvarende markering findes i Europarådets Recommendation 1201,[22] men ingen af disse definitioner indgår i bindende eller forpligtende relationer for den enkelte nationalstat.

Jeg vil ikke gå yderligere ind i denne diskussion, men blot bruge den til at understrege, at denne kontinuerte italesættelse af relationerne mellem nationale kulturelle majoriteter og etniske minoriteter udfordres af og udvikles med konkrete ligestillingsproblemstillinger i konkrete sociale felter (fx skolen, arbejdsmarkedet, sundhed), der afviser, at ligebehandling låses fast i et spørgsmål om kollektive rettigheder vs. individuelle rettigheder som et modsætningsforhold. I stedet fokuseres der på forholdet mellem formel lighed (lige adgang til de samme goder) sammen med den førnævnte kritik af mekanisk lighed, det vil sige intentionen om at udvikle et curriculum og en pædagogik, der både afspejler almene kundskabsforhold

(normer for kundskabsniveauer, færdigheder og holdninger), og elevernes regionale, socioøkonomiske, kønslige og kulturelle forskelle, eller den empiriske sociale og etniske kompleksitet.

For de etniske minoriteter handler det ikke primært om en principiel modstilling af kollektive og individuelle rettigheder, men en anerkendelse af, at alle etniske grupper, såvel majoritetsgrupper som minoritetsgrupper udvikler og reelt har lige muligheder i forskellige sociale felter.

Det handler både om en anerkendelse som en social kategori, der får en retligt bindende position inden for den liberale retsstat, men det handler lige så meget om, at denne positionering af etniske minoriteter også synliggør den nationale majoritet som en *etnisk gruppe blandt flere inden for det samme statsfællesskab*. De 'kollektive rettigheder' for den nationale majoritet ophæves ikke, fordi denne kultur er statsbærende, men det usynliggøres, fordi den danner en kulturel normalitet i en tilstræbt universaliseret position.

Vi kan se dette, hvis vi vender tilbage til dommen i den amerikanske højesteret og brugen af sprog i undervisningen. Set både ud fra en individuel og en kollektiv rettighedssynsvinkel, handler det om, at de etniske minoriteter – individuelt og kollektivt – kan bruge deres sprog – og se deres sprog anvendt– som resurse i undervisningen på samme måde som et majoritetsbarn. Det er ikke en *særlig* rettighed, der skal tildeles det etniske minoritetsbarn. Hvis det skal formuleres som en *kollektiv rettighed* til minoritetsgruppen, er det på grundlag af en ligestilling med majoritetsbarnet og majoritetsgruppen i den faktiske og almene læringssituation. Det vil sige ligestilling og ligebehandling i den materielle situation (sagsforholdet) dominerer og regulerer forståelsen af kultur og relationen mellem etniske grupper (minoritet og majoritet som ligestillede sociale kategorier). Det handler om ligestilling og ligebehandling af børn i samme almene læringssituation, men med forskellige sproglige og etniske forudsætninger inden for samme liberale statsfællesskab og samme offentlige skole, jf. USA's højesteret.

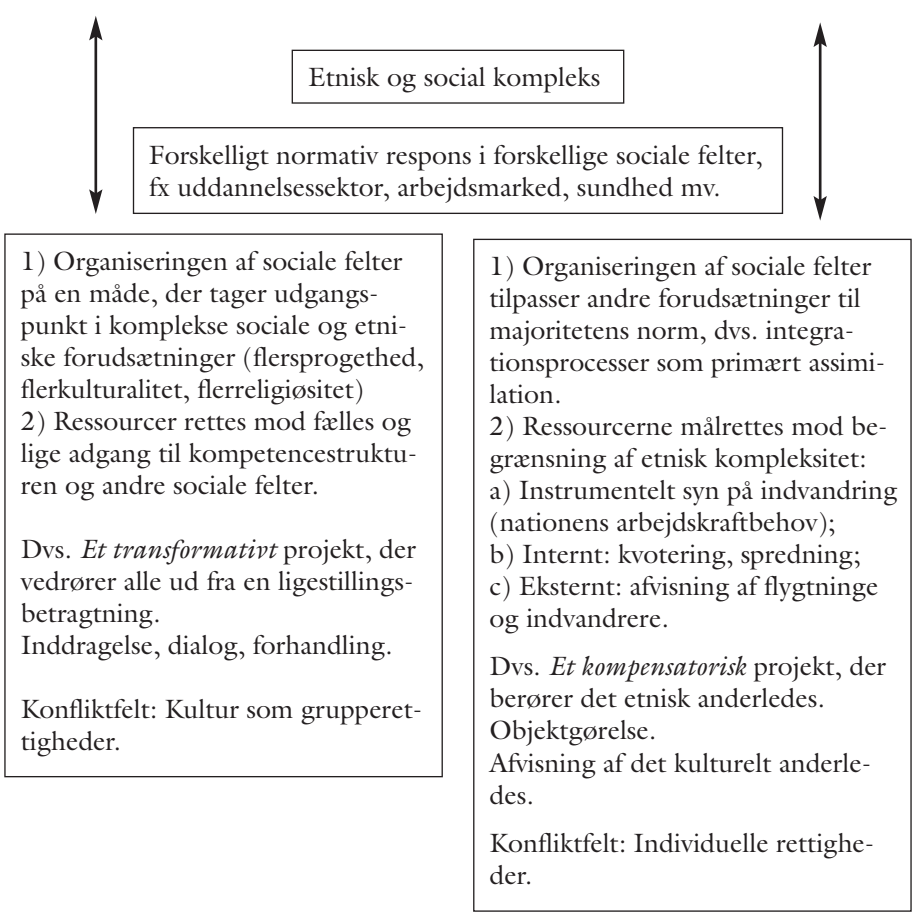
For at kunne 'se dette' kræves det, at statsmagten erkender samfundets faktiske eller iboende flerkulturalitet, hvor majoritetskulturen eller den nationale kultur er en kultur blandt flere.

Det kræver en genformulering af, hvordan en statsbærende kultur kan være inklusiv over for såvel majoritet som minoritet, og hvordan lighed, ligestilling og ligebehandling af relationerne mellem den nationale majoritet og de etniske minoriteter skal afspejles i både individuelle og kollektive rettigheder på en ensartet måde for individer og grupper i forskellige sociale felter.

Kan et liberalt statssamfund være flerkulturelt?

Det er præcis denne udfordring, Parekh stiller sig selv i bogen *Rethinking Multiculturalism* (Parekh, 2000). Gentænkning af relationerne mellem den nationale majoritet og de etniske minoriteter. På et liberalt politologisk grundlag, men hvor man i udgangspositionen erkender de enkelte statssamfunds etniske kompleksitet, multikulturalitet som empirisk givet, og udfordrer den nationale majoritetskulturs hegemoniske position ved hjælp af liberale værdipositioner. Parekh (2000) taler i den forbindelse om forskellige hovedpositioner og deres mulige diskursive implikationer på udviklingen af forskellige politikfelter, derunder uddannelsesfeltet. Disse kan fremstilles skematisk som i nedenstående figur (fig. 1) for at tydeliggøre modstillingen:

Fig. 1. Styringsbegreber og anerkendelse af etnisk kompleksitet



Udgangspunktet er her, at de enkelte nationalstater er socialt og etnisk komplekse, et forhold der er empirisk konstaterbart (empirisk multikulturalitet), udtrykt i det øverste rektangel. Det spørgsmål, der efterfølgende rejser sig (anført i rektanglet nedunder), er, hvorledes den enkelte nationalstat vil reagere på denne kompleksitet, eller hvilke normative respons vælger de politisk dominante grupperinger i samfundet at udvikle: a) som almen overordnet national politik, politisk vision og b) som politik i de forskellige politikfelter, uddannelse, arbejdsmarked, boligmarked etc. (normativ multikulturalisme). Parekh skelner her mellem to overordnede nationalstatslige strategier, der på sigt udvikler egne styringsbegreber og logikker. Det er i figuren angivet som to positioner: 'Flerkulturelt samfund' (til venstre), og 'Kulturhomogent samfund' (til højre). Det er vigtigt at understrege her, at jeg taler om en diskursiv modstilling i et analytisk perspektiv. Det er altså ikke en påstand om, at 'sådan er det', eller at man kan betragte højre side hhv. venstre side eller opstillingen i sin helhed som en 'fuld pakke'. Det er en form for idealtypisk positionering, der tillader variation. Opstillingen skal tjene til at illustrere, hvorledes forskellige politiske visioner disponerer for udvikling af forskellige forvaltningsmæssige organisationsformer og sociale praksisser.

Hvis vi følger den højre side i opstillingen i fig.1 lyder ræsonnementet, at hvis de dominante politiske (regeringsbærende) kræfter i en nationalstat er altovervejende enige om at forfølge en kulturhomogen eller en monokulturel udvikling, som ofte vil være det perspektiv som den enkelte nationalstat, især i Europa, har udviklet sig i, vil den kulturelle dannelse primært fokusere på at reducere og kontrollere etnisk kompleksitet. Dette sker ved grundlæggende at tænke i integrationsprocesser som *assimilation* (normativ mono-kulturalisme) i relation til den offentlige sektor, kompetencestrukturen og erhvervsstrukturen og tilladelse/accept af kulturel kompleksitet i forhold til den private sfære, erhvervsliv, æstetik og kulturliv, og den almene civile organisering, foreningsliv mv.

Indvandring tænkes overvejende i relation til dækning af arbejdsmarkedets behov. Det vil sige, at det at se på arbejdskraft som et økonomisk ressourcespørgsmål, der kan adskilles fra den sociale forståelse af mennesket (helhedssyn), åbner for en fortolkning af menneske-arbejdskraft, der reducerer mennesket til middel for specifikke mål, som tenderer til at tilsidesætte menneskerettigheder, medborgerskab, familieliv mv. som forhold, der også har gyldighed for den 'indvandrede arbejdskraft'(det vil sige, at det bliver forhold, der skal kæmpes for), jf. den tidligere omtale af udvikling af rettigheder, der modvirker de negative aspekter af denne position.

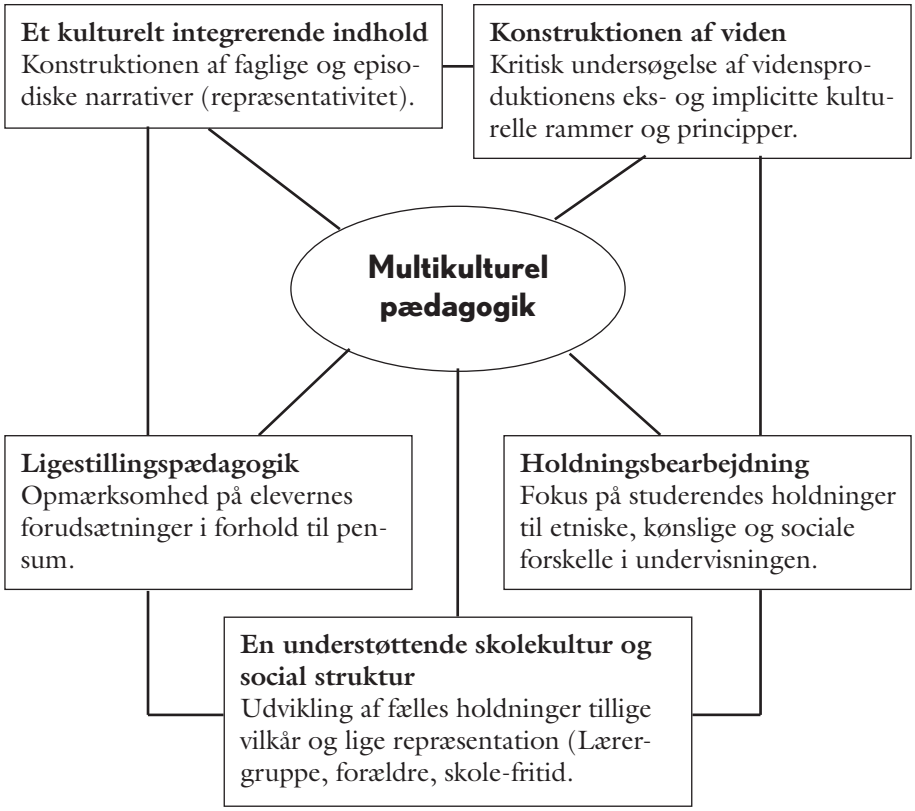
Når mennesker organiserer sig i sociale grupper eller fællesskaber, konstituerer gruppeafgræsningen i samme øjeblik, den finder sted, sondringen

mellem 'os' og 'de andre' i forhold til grupperingens eller fællesskabets kategoriale udtryk (køn, klasse, familie, nation mv.). Det særlige i denne sammenhæng er, at hvis den dominante diskurs i en nationalstat etablerer en diskurs, som italesætter det nationale som hoveddistinktionen i det overordnede fællesskab, etableres modstillingen til multikulturalism*en* som en diskursiv grundfigur, hvor den nationale position etablerer sig som den *naturaliserede og normale* forudsætning, som øvrige diskurser hviler på eller interpellerer konstant, jf. den amerikanske diskurs om 'white privilege' (Jensen, 2005). Netop fordi den etniske majoritet ikke har taget stilling til sin egen kulturs naturaliserede og dominante position, bliver de etniske minoriteters påpegning af diskrimination og krav om etnisk ligestilling i den etniske majoritets blik ofte udtryk for ønsker om 'særrettigheder' (fx ligestilling af sprog i undervisningen bliver til, at der skal laves 'særrettigheder' for andre sprog), og kulturelle forskelle skal legitimeres i forhold til en normalitetsdiskurs (fx diæter, badeforhæng, tørklæde, mv.). Dette kan føre til konflikter med hensyn til individuelle rettigheder og ligebehandling, jf. integrationsydelsen, frit skolevalg, 24-årsreglen, modersmålsundervisning, bosætning mv. Fra de personers og gruppers side, der oplever diskrimination, handler det ikke om særrettigheder, men om at deres måder at spise eller klæde sig på mv. anerkendes og ligestilles på samme måde, som det er tilfældet for majoritetens måde at leve på. Det handler på den måde om et krydsfelt mellem individuelle rettigheder og kollektive rettigheder. Det handler om ikke at blive diskrimineret individuelt i et givet social felt, fordi man lever og løser livets udfordringer på andre måder eller har andre kulturelt udviklede måder at leve på.

Følger vi den venstre side i fig. 1 er den baseret på, at de dominerende og regeringsbærende politiske kræfter vedgår, at samfundet er flerkulturelt (empirisk multikulturalisme), og at den liberale stat skal være til stede for alle kulturgrupper på lige fod. Dette medfører, inden for den liberale stats grundlag, en forhandling af flersprogethed, flerkulturalitet og flerreligiøsitet som udvikling af en *normativ multikulturalisme*, eller udvikling af etnisk ligestilling og grænser for kulturel forskellighed i de forskellige sociale felter. Den dominante kulturelle majoritet, den nationale majoritet, ser sig selv fra denne position som én etnisk gruppe blandt flere, om end numerisk og kulturelt den mest indflydelsesrige i det afgrænsede fælles territorium.

Det betyder, at ressourcerne rettes mod at forhandle og skabe fælles og lige adgang til kompetence- og erhvervsstrukturen, boligmarkedet mv. Dette åbner et konfliktfelt, hvor der er gode muligheder for, at etniske grupper vil argumentere for særrettigheder med henvisning til kerneværdier eller kulturelle grundværdier, fx grundlag for religiøse domstole, forsvar

Fig. 2. Multikulturel pædagogik



for kønsulighed eller andre forhold, der udfordrer den liberale nationalstats grundlag især med hensyn til individuelle rettigheder. Pointen er her ikke at tiljuble forskelligheden i sig selv qua forskellighed, men at være enige om at undersøge, opstille og udvikle kriterier og argumenter (det plausible argument) rettet mod konkrete sociale felter, deres kontekst og struktur og forskellige undertrykkelsesformer (Parekh, 2000).

Accepten af at samfundet er flerkulturelt, fører til en politisk diskussion og forhandling, en integrationsdiskurs, om *hvilken form for multikulturalisme, der skal udvikles*. Det vil sige den normative multikulturalisme inviterer til dialog og forhandling mellem ligestillede medborgere med forskellig etnisk baggrund og sætter fokus på en udvikling af lighed og etnicitet i forhold til individuelle og kollektive rettigheder/pligter.

Det er således en pointe i at påpege, at den kulturhomogene position inviterer til en social dialog, der i sit udgangspunkt er asymmetrisk og undertrykkende, mens den flerkulturelle position inviterer til en social dialog, der retter et anerkendende, men kritisk blik på såvel den nationale majoritet som på de etniske minoriteter, og hvor udviklingen af retsstaten

skal være det centrale instrument mht. at udvikle ligestilling for alle uanset etnisk baggrund og tilstræbe, at statens institutioner i deres virke afspejler den etniske kompleksitet i retningslinjer og praktikker.

Hvis vi fastholder denne modstilling som et diskursivt analytisk redskab og lægger det mere specifikt ned over uddannelsesfeltet, kan vi prøve at undersøge, hvorledes lighedsforståelsen slår igennem i den retlige regulering i dele af uddannelsesfeltet i forhold til undervisningen af etniske minoriteter. Det interessante felt bliver her forholdet mellem formel lighed, lige adgang til uddannelsessystemet set i relation til kritikken af den mekaniske lighed, eller udviklingen af lige mulighed for de etniske minoriteter set i relation til deres forudsætninger, eller det reformpædagogiske perspektiv.

Interkulturel og multikulturel læringsteori

Interkulturel pædagogik udgør sammen med begreberne multikulturel pædagogik, flerkulturel pædagogik og pædagogiske udviklinger i relation til mangfoldighed, diversitet, inklusion, rummelighed mv. en klynge af begreber, der beskæftiger sig med pædagogik og etnisk kompleksitet i undervisning og uddannelse (konstruktionen af formelle og uformelle læringsprocesser), jf. note 2.

Fælles for disse begreber er en diskursiv modstilling til de nationalt funderede pædagogikker, der har deres oprindelse i de dannelsesprojekter, der udviklede sig med de demokratiske nationalstaters etablering, og hvor én etnisk gruppe (dansk/tysk/fransk) eller flere etniske grupper (Schweiz/Canada) udviklede den dominante sproglige og kulturelle norm for alle samfundets borgere – den nationale kultur –, som andre etniske grupper måtte tilpasse/underordne sig.[23] Det kan derfor næppe undre, at de enkelte lande har begrebsliggjort nogenlunde parallelle udviklinger pædagogisk og retligt i overlappende terminologier, men også delvist forskelligt i indhold i forhold til deres historiske forudsætninger. Der er således grundlag for at undersøge og karakterisere forskellige former for undervisning i etnisk komplekse sammenhænge mht., hvorledes etnisk kompleksitet indlejres i curriculum og pædagogik. Forskellige pædagogiske forskere taler om en form for skalering eller et kontinuum, hvor man i den ene ende kan afgrænse forholdet til det etniske komplekse som a) eksotisering (en uge med dans og tyrkisk mad, eller omtalt som de tre S'er i Storbritannien: "Samosas, Steelbands and Saris") og i den anden ende finde, b) kritisk kulturelle fordybelsesstudier, som inddrager kritik af curriculum, undervisningsplaner, materialer og læreruddannelser som grundlag for diskussion af ligestilling og diskrimination mv. (Sleeter & Grant, 2003). En del af denne forskning afdækker også, hvilke politisk-

ideologiske positioner dette understøtter i relation til uformel læring og mediерepræsentationer (Kincheloe & Steinberg, 1997).

Konstituerende delelementer i interkulturel pædagogik

Adskillige forskere har søgt at 'læse' på tværs af historiske udviklinger i forskellige lande (Garcia, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzman, 2006; May, 2001). Det efterfølgende er baseret på Banks (2004), som en hovedrepræsentant for amerikanske traditioner, men som også har betydelig indflydelse uden for USA. Banks (2004) definerer sig primært inden for en reformpædagogisk tradition og lader følgende elementer indgå i multikulturel pædagogik, jf. (Se side 98)

De fem elementer skal ikke ses som gensidigt eksklusive, men skal forstås som analytiske grundpositioner, der i praksisfeltet reelt overlapper og supplerer hinanden. De fem elementer repræsenterer selvstændige pædagogiske forskningsfelter, der hver især igen repræsenterer forskellige traditioner med en betydelig empirisk og teoretisk forskning bag sig. Det er derfor ikke således, at forskningen i disse felter udtrykker teoretisk og empirisk konsensus, men de går forskellige veje mht. at inkludere forskellige sproglige, kulturelle og religiøse forudsætninger. Det vil sige, at der er enighed om at vedgå disse forudsætninger som en del af det grundlag, som undervisningsplanlægningen skal tage udgangspunkt i og inddrage (se også Sleeter & Grant, 2003; Kincheloe & Steinberg, 1997). Det vigtige i denne sammenhæng er to ting:

1. Felterne dækker sammen de væsentligste dele af *almenpædagogikken* og udgør således ikke et særligt felt, men *reformulerer* almenpædagogikken i relation til en erkendt etnisk kompleksitet.
2. De forskellige områder inddrager diskussionen af lighed, der eksplicitererer den lighedsforståelse, jeg fremdrog tidligere, nemlig
    a. den lige adgang til uddannelsesfeltet, adderet med
    b. udviklingen af lige muligheder for at drage nytte af undervisningen set i relation til forskellige forudsætninger (udviklingen af læringskontekst og læringssituationens elementer)[24] – eller kritikken af mekanisk lighed.

Det er i denne sammenhæng, at det bliver vigtigt at kende det felt, man bevæger sig i, for at kunne vurdere det plausible argument i en konkret sammenhæng. Hvis man tager to- eller flersproget undervisning som eksempel, er det ikke usædvanligt, at afvisningen af at bruge etniske minoriteters modersmål i læringssituationen afvises ureflekteret, fordi man uden kendskab til det faglige felt og den forskning, der danner

grundlag for såvel fagligheden som kravet om ligestilling, afviser det som en *praktisk* mulighed (hvordan kan man undervise i en klasse med mange sprog og en lærer, der kun taler ét sprog?). Lovgivningen og debatten i Danmark om modersmålsundervisningen udviser denne mangel på villighed til at undersøge det faglige og det evidensbaserede argument i relation til udvikling af ligestilling i læringssituationen (Horst, 2006, 2010).

Feedback: Læringsteori og retlig regulering

Præger denne udvikling i læringsteori og pædagogik den retlige regulering af uddannelsesfeltet? På samme måde som jeg tidligere fremførte, at lighedsforståelse prægede udviklingen i læringsteorien og førte til en anerkendende og regulerende udvikling i undervisningen i henhold til køn og sociale grupper (enhedsskolen) i relation til nationalstaten og den nationale kultur, vil jeg prøve at sandsynliggøre, at udviklingen af etnisk ligestilling og anti-diskriminatoriske politikker, via deres omsætning i det pædagogiske felt, udvikler den almene forståelse af ligestilling og fører til en øget retlig regulering af inter-etniske relationer i undervisning og uddannelse.

Der er, som nævnt, flere spor i disse forløb: a) et spor følger udviklingen af sproglige og kulturelle rettigheder for regionale, oprindelige etniske minoriteter, der får sit første egentlige grundlag i Folkeforbundet efter 1. verdenskrig og udvikler sig løbende (Siesbye, 1992) med en foreløbig kulmination i bindende konventioner og charters;[25] b) et andet spor følger udviklingen i den Europæiske Union mht. undervisningen af migrantarbejderbørn, ligestilling og rettigheder.[26] Et tredje spor følger de forhold, som tages op via FN's antidiskriminationskonventioner og som CERD-komitéen tager op i relation til undervisning af etniske minoriteter.[27] Og endelig kan man følge udviklingen i en række mindre forpligtende dokumenter fra Unesco, Europaparlamentet, Europarådet, OECD, ILO mv.

Følger man udviklingen i disse dokumenter, er der grundlag for at hævde, at vi har gennemgået en udvikling, hvor alene mængden af dokumenter har ført til en øget synliggørelse af de forskellige etniske minoriteters behov samtidig med, at deres rettigheder i undervisningen forøges, ikke mindst hvad angår regionale etniske minoriteter og etniske minoriteter, der tilhører den Europæiske Union. Det vil sige, at der er en øget almengørelse af disse forhold på vej med udgangspunkt i forholdene for mere specifikt definerede minoriteter i relation til nationalstaten og nationalstaternes transnationale forpligtelser.

Der er en tilsvarende udvikling i de grundlagsdokumenter, der informerer denne udvikling, hvor bevægelsen kan ses fra Unesco/Europarådet (1999)[28] til grundlagsdokumenterne (Batelaan, 2003) for Europarådets Stående konference for Undervisningsministre,[29] hvor der finder en

yderligere almengørelse af den interkulturelle pædagogik sted set i relation til etnisk kompleksitet og medborgerskabsforståelse:

Fig. 3. Områder for interkulturel pædagogik

Inklusion/Deltagelse	**Lære at leve sammen**
Politikker vedr.:	*Undervisningsområder:*
Lige mulighed.	Tolerance / anti-diskrimination / anti- racisme.
Lige adgang.	Menneskerettigheder.
Kulturelle og sproglige rettigheder.	Undervisning i medborgerskab.
Særlig omsorg for risikogrupper.	Udvikling af refleksive, kritiske holdninger.
Anerkendelse af særlige færdigheder og viden.	Konflikthåndtering.
Kulturel responsivitet.	Viden om at undervise i kontroversielle emner.

Fig. 4. Interkulturel pædagogik på klasseværelsesniveau

	Indhold	**Interaktion**
Diversitet	1. Curriculum afspejler det flerkulturelle samfund som en realitet. 2. Curriculum omfatter pluralisme, derunder religiøs pluralisme. 3. Curriculum repræsenterer virkeligheden fra forskellige perspektiver.	1. Læreren skaber mulighed for kommunikation og samarbejde i heterogene grupper. 2. Læreren skaber mulighed for, at de enkelte elever kan bruge deres viden og færdigheder i læringen, derunder sproglige forudsætninger.
Lighed	1. Curriculum inddrager temaer om tolerance, menneskerettigheder, racisme og diskrimination. 2. Curriculum inkluderer spørgsmål om fælles og forskellige værdier, som ofte kan være kontroversielle.	1. Læreren sikrer, at eleverne har lige adgang til interaktion og materialer. 2. Læreren anerkender forskellige færdigheder og viden på lige fod.

Det karakteristiske ved disse formuleringer i et læringsteoretisk perspektiv er den centrale placering af lighed og etnisk kompleksitet, der både fremstår i relation til lige adgang og lige mulighed for at drage nytte af undervisningen, men nu formuleres disse forhold som en *integreret del* af konstruktionen af det nationale curriculum. Det er en undervisning, der skal vedrøre *alle elever,* jf. titlen: "Managing Diversity – Strengthening Democracy". Interkulturel pædagogik har dermed flyttet sig fra at være en undervisning, der især var noget, der vedrørte 'de etniske andre' som en kompensatorisk foranstaltning for, at disse kunne komme på niveau med den nationale majoritet, til at være en undervisning for *alle*, hvor den *etniske kompleksitet er den normale kontekst* for forståelse af undervisning og ligestilling. Går man ind i de enkelte kategorier i skemaerne, kan man se, at det ikke handler om et uspecificeret optimistisk kulturelt sammenskudsgilde (celebrating diversity), men derimod om at sikre ligestilling i læringssituationen, at udvikle kritiske tankeredskaber og at skabe en platform for kritisk og anerkendende dialog med henblik på at udvikle medborgerskab og demokrati hos de enkelte elever. Det vil sige, at vi nu genfinder denne positionering i en europæisk politisk sammenhæng, som har været undervejs længe i det læringsteoretiske felt på nationale forskningsmæssige planer, jf. paralleliteten til Banks (2004).

Nu er det jo relativt nemt at afvise disse eksempler som ikke bindende i forhold til konkrete retlige reguleringer, men ser man på den seneste slutrapport vedr. Danmark fra FN's følgekomite til Racediskriminationskonventionen,[30] CERD, skrives der følgende i relation til undervisning, sprog og kultur: (*komiteens fremhævelser, egen oversættelse)*.

> "19. Komitéen hilser kommunernes forpligtelse velkommen til at tilbyde modersmålsundervisning til tosprogede elever, der kommer fra den Europæiske Union og Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, såvel som fra Færøerne og fra Grønland, men beklager, at kommunernes forpligtelse til at gøre det samme for elever, der kommer fra andre lande i 2002, er blevet ophævet, og at kommunerne ikke længere modtager økonomisk støtte til dette formål (art. 5 (e) (v) and (vi).
>
> **Komitéen anbefaler Staten at genbehandle (review) sin politik, idet den tager sine forpligtelser i henhold til Konventionen i betragtning, og i forhold til hvilken man ikke må diskriminere nogen person på grund af deres nationale eller etniske tilhørsforhold eller på grund af nogen særlig nationalitet. Komitéen bringer i erindring, at forskelsbehandling på grund af nationalitet og national eller etnisk oprindelse konstituerer diskrimination, hvis kriterierne for en sådan forskelsbehandling set i lyset af Konventionens mål og formål, ikke er anvendt i relation til et legitimt mål og ikke er proportionelle med hensyn til opnåelsen af dette mål."**

"22. Komiteen hilser Statens bestræbelser på at fremme nationale og etniske minoriteters økonomiske og sociale deltagelse, men bemærker at integrationspolitikker og programmer synes at fratage disse grupper modet til at udtrykke sig og udvikle deres kultur. Komiteen bemærker med bekymring, at curriculum på alle uddannelsesniveauer ikke synes at inkludere tilstrækkelig information om disse gruppers kultur, og at den kulturelle diversitet i Danmark, i henhold til indrapportering (reportedly) ikke i tilstrækkelig grad er reflekteret i felter som kultur og information (art. 5 og 7).

Staten bør (should) indføre (adopt) umiddelbare og effektive forholdsregler der afspejler Danmarks kulturelle diversitet i områder for uddannelse, kultur og information. Komiteen anbefaler også, at staten sikrer, at dens integrationspolitik og programmer hverken har som formål eller som effekt at begrænse de kulturelle rettigheder for personer, der tilhører nationale eller etniske minoriteter uforholdsmæssigt. Komiteen opfordrer endvidere staten til at sikre disse gruppers deltagelse i udvikling og implementering af integrationspolitikker og programmer, både nationalt og lokalt".

Det er næppe nødvendigt at fremhæve, at racediskrimination er et kriminelt forhold, og at vi er forpligtet af FN's Racediskriminationskonvention. I relation til pkt. 19 er det karakteristiske, at der her gås i rette med den nationalt accepterede argumentation for forskelsbehandling i relation til modersmålsundervisningen. I de danske grundlagstekster for afskaffelsen af modersmålsundervisningen i 2002[31] accepterede et politisk flertal, at ligebehandling[32] blev fortolket/forstået således, at man ved ligestilling forstod, at man ligestillede personer fra *samme type af lande* i henhold til, hvilke typer (social kategori) af mellemstatslige aftaler der var indgået med det land, som børnene kom fra. Ligestillingsbegrebet fortolkes i CERD-teksten ud fra den menneskeretlige almene individuelle position, at personer *i samme materielle situation* skal behandles lige. Den individuelle menneskeretlige position forstås af CERD som vigtigere (grundretligt) end mellemstatslige aftaler. Danmark søger i 2009 at afvise denne kritik med det resultat, at CERD-komiteen i 2010 giver Danmark endnu en påtale – men i stærkere vendinger – for dette forhold. For en diskursanalytisk belysning af disse forhold, se Horst (2011).

I relation til punkt 22 må man sige, at det er første gang, at CERD i relation til Danmark går i rette med konstruktionen af det nationale curriculum, både med hensyn til indhold og repræsentation og med hensyn til at udvikle disse indholdsmæssigt.

I en dansk sammenhæng, både med hensyn til almen ligestilling og undervisning, er den ovenstående kritik forblevet stort set ukommenteret i Undervisningsministeriet, i det politiske miljø og i medierne. Hvis dette

fortolkes i relation til den måde, den nationale og internationale kritik af diskriminatorisk praksis er blevet behandlet (afvist) på i de seneste år i Danmark, underbygger det forestillingen om en øget national kulturel politisk og diskursiv konsensus på den ene side, men også vigtigheden af udviklingen af transnationale relationer fagligt og retligt, jf. Metock-dommen i relation til 24-årsreglen og familiesammenføring.[33]

Afslutning

Set fra min synsvinkel signalerer dette:

1) De udviklinger, der har fundet sted nationalt i udviklingen af grundrettigheder og grundværdier alment og i relation til det specifikke felt uddannelse, har bevæget sig fra principielle holdninger til at få stadig mere specifik betydning for regulering af forskellige sociale felter efterhånden som disse felter udvikler sig fagligt og videnskabeligt. Det vil sige, at ligestilling og ligebehandling via uddannelse og i uddannelse får sit betydningsfelt udvidet i konkrete henseender på baggrund af faglige og videnskabelige erkendelsesprocesser. Det plausible argument for at øge lighed mellem samfundets medlemmer og forskellige sociale kategorier styrkes ved ikke blot at sikre formel lighed (lige adgang), men også ved at udvikle lige muligheder i relation til elevernes forudsætninger og understøtte disse muligheder resursemæssigt materielt og kvalitativt (principiel lighed). Denne udvikling har været meget markant i de enkelte nationalstater mht. køn og sociale grupper. Nu rejses spørgsmålet fra mange sider i relation til de enkelte samfunds faktiske etniske kompleksitet.

2) Disse erkendelser får ved hjælp af øget internationalisering, globalisering og transnationalt samarbejde (retligt og videnskabeligt) øget indflydelse på den internationale retlige regulering af menneskelige relationer på tværs af nationale grænser (regionale minoriteter, migranter, flygtninge og statsløse).

3) Selvom der forsat vil være mange uafklarede spørgsmål om, hvad ligestilling og ligebehandling i relation til lige værd kan betyde i forskellige kontekster, betyder selve det forhold, at nationalstaterne har etableret legitime realpolitiske fora for forhandling af ligestillings- og ligebehandlingsproblemstillinger, at såvel subjektivt oplevede som objektivt empirisk afdækkede uligestillingsforhold kan italesættes, forhandles og eventuelt pådømmes i sociale rum. Når dette får konsekvens for uddannelsesmæssige styringstekster, skabes der grundlag for at ændre på pædagogisk praksis.
Disse sammenstillinger giver grundlag for fortsat at drøfte forskellige be-

tydninger af lighed og ligestilling i forhold til et konkret socialt felt og betydningen af, hvorledes humanistisk forskning i (ud)dannelse relateret til ligestillingsforståelse kan øges. Dette kan blandt andet finde sted gennem øget undervisning i ligestilling i dannelsesfagene og i de faglige fortællinger og gennem øget retlig regulering af de vilkår, som undervisningen finder sted på og sted i. Det bør komme til udtryk i relation til anerkendelse af den sociale og etniske kompleksitet i uddannelsesfeltets styringsdokumenter, derunder især udvikling af det nationale curriculum og læreruddannelser. Og omvendt, opretholdelsen af en diskursiv og politisk konsensus om en national kulturel naturliggjort fortrinsstilling kan tvinge ligestillingspositioner i defensiven og fastholde grundlaget for fortsat etnisk diskrimination.

Litteratur

· Banks, J. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. I J. Banks, *Handbook of Research on Multicultural Edcuation* (s. 3-29). San Francisco: Jossey Bass.

· Batelaan, P. (2003). *Intercultural Education: Managing diversity, Strengthening Democracy.* Council of Europe. MED21-5. Standing Conference of Ministers of Education.

· Bernstein, B. (2001). Pædagogisering af viden: Studier i rekontekstualisering. I L. Chouliarki, & M. Bayer, *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt (*s. 188-217*)*. København: Akademisk Forlag.

· Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori*. København: Gyldendal.

· Castles, S. (1995). How nation-states respond to immigration and ethnic diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 21*(3), 293-308.

· Castles, S. (2004). The Factors that Make and Unmake Migration Policies. *The International Migration Review, 38*(3), 852-884.

· Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement.* l: Center for Research on Education, Diversity & Excellence. US Department of Education. http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.htm.

· Engen, T. O. (2009). Three Major Strategies of Adaptive Instruction for Linguistic Minority Students. I O. K.-K. Kjørven, *Teacher Diversity in Diverse Schools: Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 353-371). Oslo: Oplandska Bokforlag.

· EVA. (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

· EVA. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

· Freire, P. (1972). *De undertryktes pædagogik*. København: Christian Ejler's Forlag.

· Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzman, M. E. (2006). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

· Greene, J. P. (1998). *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. The Thomas Rivera Policy Institute. University of Texas and The Program on Education Policy and Governance, Harvard University.

Hakuta, K. (2001). *Key Policy Milestones and Directions in the Education of English Language Learners: Final Draft. Rockefeller Foundation Symposium*. Washington DC: Stanford University.

· Hall, S. (1997). The Centrality of Culture. Notes on the cultural revolution of our times. I K. Thompson, *Media and Cultural Regulation*. London: SAGE/The Open University.
· Hamilton, D. (1990). *Learning about education: An unfinished curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
· Henrichsen, C. (2000). Om grundværdier og grundrettigheder. I Årsskrift Institut B, *Grundrettigheder* (s. 39-55). København: Djøf / Jurist- og Økonomforbundet.
· Holtug, N. (2009). Lige muligheder som ideal i politisk filosofi. I N. Holtug, & K. Lippert-Rasmussen, *Lige muligheder for alle* (s. 21-44). Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
· Horst, C. (2006). Retten til modersmålet. I C. Horst, *Interkulturel Pædagogik* (s. 65-98). Vejle: Kroghs Forlag.
· Horst, C. (2010). Om brug, misbrug og ikke-brug af forskning i samfundsmæssige dialog om modersmålsundervisning. I J. A. Söderberg, & M. S. Karrebæk, *Tungen lige i munden: Københavnstudier i Tosprogethed. Bind 31* (s. 9-53). København: Københavns Universitet.
· Horst, C. (2011). Grænser for ligebehandling. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir, *Ret til dansk* (s. 310-439). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
· Haas, C. (2004). Medborgerskab som (ud)dannelsespolitik i det flerkulturelle Danmark. *KvaN. (77)*, 32-46.
· Jameson, F. (1998). *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern, 1993-1998*. Brooklyn: Verso.
· Jensen, R. (2005). *The Heart of Whiteness: Confronting Race, Racism and White Privilege*. San Francisco, CA: City Light Books.
· Justesen, P. (2000). *Lighedskravet på etniske minoriteter på arbejdsmarkedet: Et menneskeretlig perspektiv*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
· Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multikulturalism*. Philadelphia: Open University Press.
· Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
· Marshall, T. H. (1965). *Class, Citizenship and Social Development*. Garden City, N.Y.: Anchor.
· May, S. (2001). *Language and Minority Rights*. New York: Longman.
Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
P· hillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1993). Sproglige menneskerettigheder. I T. Skutnabb-Kangas, A. Holmen, & R. Phillipson, *(red.) Uddannelse af minoriteter: Københavnstudier i Tosprogethed. Bind 18* (s. 8-20). København: Danmarks Lærerhøjskole.
· Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects. I C. Grant, & A. Portera, *Intercultural and Multicultural Education* (s. 12-32). Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
· Rasmussen, E. (1981). *Lighedsbegreber*. København: Berlingske Forlag.
Rytter, J. E. (2000). Grundrettigheder: nogle almene betragtninger. I Årsskrift Institut B, *Grundrettigheder*. (s. 1-19). København: Djøf / Jurist- og Økonomforbundet.
· Siesbye, E. (1992). Mindretalspolitik og mindretalsjura. I H. W. Krag, *Minoriteter*. København: Spektrum.
· Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Wiley & Sons.
· Øzerk, K. Z. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk*. Haslum: Oris.

Noter

1. Artiklen er skrevet på baggrund af et revideret oplæg på konferencen "Diversitet og fællesskab" 4.-5. september 2008, Center for Studier af Lighed og Multikulturalisme (CESEM), Københavns Universitet. Artiklen indgår i forskningsprojektet: "Dannelse og kulturarv i globaliserede samfund. Om sprog, fag og ligestilling i uddannelse under forandring ", støttet af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Bevilling 273-07-0432.
2. Begreberne interkulturel og multikulturel bruges forskelligt i forskellige lande og afspejler forskellige forskningstraditioner i udforskningen af undervisning i etnisk komplekse situationer. Begreberne bruges i mange sammenhænge overlappende. Det er imidlertid fælles for disse versioner af denne pædagogiske tænkning og praksis, at de positionerer sig i forhold til det monokulturelle i de nationale uddannelsessystemer og til kravet om ligestilling og antidiskrimination, jf. Banks (2004), Batelaan (2003). For en diskussion af semantiske og epistemologiske problemer i relation til begrebsbrug i dette felt, se Portera (2011). Udviklingen i disse pædagogiske forståelser har fulgt den dominerende teoretiske udvikling af kulturbegrebet fra en essentialiseret til konstruktivistisk forståelse af kultur som betydningsskabende praksisser 'the cultural turn", jf. Hall (1997) og Jameson (1998).
3. Jf. PISA-undersøgelser fra 2000 og frem.
4. Se CERD (2006), Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination. Denmark. Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of The Convention. Sixty-ninth session 31 July – 18 August 2006. CERD/C/DEN/CO/17. 19 October 2006.
5. FN's konvention om afskaffelse af alle former for racediskrimination (1965)
FN's konvention om økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder (1966)
FN's konvention om afskaffelse af alle former for diskrimination mod kvinder (1979)
FN Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and of Discrimination Based on Religion or Belief (1981)
FN's konvention om barnets rettigheder (1989)
FN's konvention om rettigheder for personer med handicap (2006)
6. FN's Menneskerettighedskomité i relation til CPR artikel 26:"The enjoyment of rights and freedoms on an equal footing, however does not mean identical treatment in every instance", Human Rights Committee, General Comment 18 on Non-discrimination, par. 8. FN-dokument: HRI/GEN/1/2. Rev (29 March 1996), s. 27. Citeret fra Justesen (2000, s. 199).
7. FN-dokument: A/46/18 (1991), s. 67, par. 266 vedr. Bulgarien. Citeret fra Justesen (2000, s. 200).
8. Brugen af begrebet 'formel lighed' kolliderer her med den betydning som begrebet bruges på i en retlig sammenhæng, hvor det står i en modstilling til *materiel* lighed, og sættes derfor i anførselstegn. I en retlig sammenhæng henviser *formel lighed* til den måde, som loven *forvaltes på* i relation til dens udtrykte forskrifter. Det vil sige, at alle i den samme sociale kategori får den samme gode/dårlige behandling, som loven udtrykker. For eksempel, hvis *loven* udtrykker, at drenge skal gå i en type skole og piger i en anden type skole (som kan være af forskellig kvalitet), betyder formel lighed, at alle drenge og alle piger behandles lige, hvis de som tilhørende hver af de to kategorier har lige adgang til hver af de to typer af skole. *Materiel lighed* vil med udgangspunkt i en fælles overkategori (børn) kræve, at alle børn skal behandles lige i den samme situation og hævde, at forskelsbehandlingen mellem drenge og piger er usaglig og dermed kønsdiskriminerende.
9. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 521 af 27/05/2013. www. Retsinformation.dk.
10. Et forhold, der blev understøttet af mange skolesystemers brug af skoleuniform.
11. Lau v. Nichols 414 U.S. 563-572. U.S. Supreme Court on the basis of Title VI of the Civil Rights Act.

12. Der findes flere metastudier, der undersøger den samlede evidensbaserede forskning i dette felt ud fra en systematisk kvalificering af de forskellige forskningsmetoder, der er anvendt. Her konkluderes fx:
"Med andre ord, når man gennemlæser den faglige forskning ud fra ensartede kriterier, viser den, at tosproget undervisning hjælper børn, der tilegner sig engelsk"
"Den kendsgerning, at studier af tosprogede programmer, der er baseret på tilfældig udvælgelse, som er det højeste kvalitetsmæssige forskningsdesign, har endnu stærkere resultater, øger tilliden til den konklusion, at tosproget undervisning har en positiv effekt på børnenes uddannelsesmæssige resultater." (Greene, 1998).
13. Collier & Thomas har påvist den positive effekt i relation til forskellige former for praktisk organisering af denne undervisning over hele skoleforløbet i relation til forskellige sproggrupper og socioøkonomiske kontekster (Collier & Thomas, 2002).
14. "Forskellen mellem et sprog og en dialekt er, at sproget har en hær og flåde bag sig". Citatet kan ikke identificeres præcist, men tilskrives med nogen grad af sikkerhed den jiddiske lingvist Max Weinreich, som angiveligt fik udsagnet fra en tilhører under en forelæsningsrække mellem december 1943 og juni 1944,): se:
http://en.wikipedia.org/wiki/A_language_is_a_dialect_with_an_army_and_navy
15. Dette felt er genstand for intensive politiske og politologiske diskussioner og teoriudviklinger om multikulturalisme fx kommunitær (Kymlicka), republikansk (Habermas), liberal deliberativ (Parekh) eller radikal deliberativ (Mouffe/Laclau) multikulturalisme (Haas, 2004).
16. European Charter for Regional or Minority Languages, Strasbourg, 5.XI.1992
Framework Convention for the Protection of National Minorities, Strasbourg, 1.II.1995
FN's erklæring om personer der tilhører nationale eller etniske, religiøse og sproglige minoriteter (1992)
FN's konvention om statsløse personers retsstilling (1954)
ILO Konvention Nr. 169 Vedrørende Oprindelige Folk og Stammefolk i Selvstændige Stater (1989)
FN's Deklarationen om Oprindelige Folks Rettigheder (2007)
17. C97 Migration for Employment Convention (Revised), 1949;
C143 Migrant Workers (Supplementary Provisions) Convention, 1975;
FN International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families. Adopted by General Assembly resolution 45/158 of 18 December 1990.
18. Uddannelsesfeltet reguleres især af Direktiv EØF/77/486.
19. Rådets direktiv 2003/109/EF af 25. november 2003 om tredjelandsstatsborgeres status som fastboende udlænding. Art. 11. (Ligestilling og ligebehandling).
20. (World Migration 2008. Managing Labor Mobility in the Evolving Global Economy. IOM International Organization for Migration. S. 457. Europe).
21. Citeret fra: Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1993.
22. European Council Recommendation 1201 (1993) On an additional protocol on the rights of national minorities to the European Convention on Human Rights. Section 2, Article 2.1. "Membership of a national minority shall be a matter of free personal choice", and 2.2. "No disadvantage shall result from the choice or the renunciation of such membership".
23. Fra en sociologisk position giver dette mulighed for at undersøge forskellige nationalstaters integrationspolitikker som reaktion på erkendelse af etnisk kompleksitet og indvandring, jf. (Castles, 1995, 2004).
24. Jf. fx Bernsteins rekonstekstualiseringsbegreb i forhold til vertikale og horisontale pædagogiske diskurser (Bernstein, 2001).
25. European Charter for Regional or Minority Languages, Strasbourg, 5.XI.1992.
Framework Convention for the Protection ff National Minorities, Strasbourg, 1.II.1995.
26. Rådets direktiv 77/486/EØF af 25. juli 1977 om skolegang for børn af migrantarbejdstagere. EF-Tidende nr. L 199 af 06/08/1977 s. 0032 – 0033.

27. Committee on the Elimination of Racial Discrimination Sixty-ninth session. 31 July-18 August 2006. Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 9 of the Convention.Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination Denmark.
28. The International Basis For Intercultural Education, including Anti-Racist and Human Rights Education
A selection of articles from relevant documents, adopted by the governments of member states of the United Nations, UNESCO, the Organisation on Security and Co-operation in Europe, and the Council of Europe *Compiled and introduced by* Pieter Batelaan and Fons Coomans *with a preface by* Prof. Dr. Theo van Boven. 2nd edition
International Association for Intercultural Education (IAIE) in co-operation with UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe 1999
29. Standing Conference of Ministers of Education. Intercultural Education: Managing diversity, strengthening democracy 21st Session Athens Greece, 10-12 November 2003. Intercultural Education in the 21st Century, Learning to live together. Council of Europe.
30. Jf. note 5.
31. Betænkning afgivet af Uddannelsesudvalget den 30. april 2002. Betænkning over Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Modersmålsundervisning og sprogstimulering).
32. I relation til fortolkningen af ligebehandling og lige mulighed kan det konstateres, at grundlagsdokumenterne i relation til lovændringen om modersmålsundervisningen stort set ikke indeholdt faglig videnskabelig dokumentation om undervisning af tosprogede elever og betydningen af modersmålet (skabe et plausibelt grundlag) på trods af, at denne findes i betydeligt omfang (Horst, 2011).
33. Domstolens dom i sag C-127/08 (Metock m.fl. mod Minister for Justice, Equality and Law Reform) 25. juli 2008. Dommen vedr. en irsk sag, der stadfæster unionsborgeres ret til at bevæge sig frit og samleve med deres familie i et hvilket som helst EU-land uanset ægtefælles nationalstatslige tilhørsforhold. Dermed underkendes en væsentlig del af det begrænsende indhold i de danske love om familiesammenføring og transnationale ægteskaber, der er vedtaget i Danmark, kendt under betegnelsen 24-års reglen.

Spørgsmål

1. Undersøg betydningen af kategorisering af social og kulturel kompleksitet som grundlag for at ligestille og ligebehandle individer med forskellig social, kønslig og etnisk baggrund.
2. Undersøg betydningen af at inddrage en analyse af sociale kontekster (fx et social felts habitus og kapitalsammensætning) set i relation til aktørernes forudsætninger (fx lærerkompetencer og elevforudsætninger) for at afdække anerkendelse af forudsætninger som grundlag for ligestilling, ligebehandling og udvikling af lige muligheder.
3. Hvilke spørgsmål stiller interkulturel pædagogik til almen pædagogik? Hvem er målgruppen for interkulturel pædagogik?

6. BØRNEFATTIGDOM OG LÆRING

Maja Müller, Jørgen Elm Larsen og John Andersen

Social eksklusion kan antage mange former og have rod i forskellige samfundsmæssige eksklusionsmekanismer, fx kulturelle normer og diskurser, der stigmatiserer etniske eller seksuelle minoriteter eller måden som arbejdsmarkedet og andre samfundsmæssige institutioner fungerer på (Larsen & Andersen, 2013). Dette kapitel handler om skærpet social ulighed i form af dårlig økonomi og relativ fattigdom og konsekvenserne heraf for børns læring og trivsel.

Den første del af kapitlet præsenterer kort det relative fattigdomsbegreb. Derefter præsenteres et review over nationale og internationale forskningsresultater om nogle af de komplekse sammenhænge, der eksisterer mellem fattigdom, uddannelse, trivsel og skolepræstationer. I kapitlets anden del præsenteres empiriske resultater fra det danske forskningsprojekt om, hvordan de laveste sociale ydelser påvirker levevilkår og afsavn i forhold til normaliteten, og hvordan dette påvirker trivslen i børnefamilierne. Desuden behandles, hvordan familierne og børn "coper" og handler i forhold til deres situation. Denne del af kapitlet bygger på kvantitative og kvalitative data fra et nyligt afsluttet dansk forskningsprojekt,[1] der havde særligt fokus på konsekvenserne af de nedsatte sociale ydelser, der blev indført af VKO-regeringen fra 2002-2011, og konsekvenserne heraf i form af afsavn, fattigdom og social eksklusion. Forskningsprojektet belyste disse forhold for 433 husstande, der levede af starthjælp eller nedsat kontanthjælp og sammenlignede med 208 husstande, der levede af almindelig kontanthjælp, 140 husstande der levede af dagpenge, og 454 husstande der havde en arbejdsindkomst. Afslutningsvis diskuteres de samfundsmæssige udfordringer og udfordringer for aktørerne i det pædagogiske felt i forhold til den relative fattigdom.

Hvad er fattigdom?

Fattigdom i dagens Danmark kan ikke sammenlignes med den absolutte fattigdom for 100 år siden eller med fattigdommen i udviklingslandene i dag. Dette skyldes, at forståelsen af, hvad fattigdom er, forandrer sig over tid, og fattigdom har også forskellig karakter afhængig af, hvor i verden vi

befinder os. Det er derfor den *relative* form for fattigdom, der er relevant i dagens danske samfund. Den klassiske definition af *relativ* fattigdom lyder således:

> "Individer, familier og grupper i befolkningen kan siges at leve i fattigdom, når de mangler ressourcer til at opnå den kost, deltage i de aktiviteter og have de levekår og behageligheder, som er normale eller i det mindste vidt anerkendte i det samfund, som de hører til. Deres ressourcer er så langt under gennemsnittet for individer og familier, at de udelukkes fra almindelige livsmønstre, vaner og aktiviteter" (Townsend, 1979, s. 31).

Der er altså tale om en af økonomiske og materielle grunde påtvungen lav levestandard, der markant *indskrænker mulighederne for deltagelse* i normale aktiviteter og indskrænker husholdningens valgmuligheder i forhold til forbrug og fritidsaktiviteter (der koster penge) til et minimum, når fattigdommen strækker sig over en længere periode. I offentligheden og den dominerende samfundsdiskurs forbindes fattigdom og social eksklusion oftest med synlige udtryk som hjemløshed eller misbrug. Den relative fattigdom kan derimod ofte være usynlig på overfladen, men som vi vender tilbage til, kan "finansielt stress" i dagligdagen over længere tid sagtens have stor negativ betydning for selvværd, social deltagelse og accept fra omgivelserne.

Der knytter sig en særlig interesse til de afsavn, som børn lider. Det skyldes, at fattigdommen for børnene medfører oplevelser af, at de ikke har de samme muligheder og samme forbrugsgoder som deres jævnaldrende, som de er sammen med i daginstitution og skole hver dag. Det betyder, at børnene befinder sig i en situation, hvor de selv kommer til at sammenligne sig med andre børn, og hvor andre børn bevidst og ubevidst kommer til at opleve dem som anderledes/fattige børn, der ikke kan deltage i de samme fritidsaktiviteter eller ikke kan være med på det smarteste tøj, smartphones mv.

Under den tidligere VK-regering var den dominerende politiske diskurs, at de sociale ydelser var for høje og svækkede de arbejdsløses incitamenter til at søge "rigtigt arbejde". Derfor blev der gennemført en ny lovgivning med nye særligt lave ydelser: starthjælp og nedsat kontanthjælp efter seks måneder (populært kaldet fattigdomsydelserne).

Hensigten var, ifølge regeringen, at øge incitamentet til at søge regulært lønarbejde, hvilket betød, at diskussionen ikke kom til at dreje sig om den for mange resulterende fattigdom, men kun om den mulige beskæftigelseseffekt af disse nedsatte ydelser.

Fattige børns vej gennem uddannelsessystemet – hvad ved vi?

Det er veldokumenteret i danske og udenlandske undersøgelser, at fattige børn klarer sig betydeligt dårligere igennem uddannelsessystemet end ikke-fattige børn og i særdeleshed sammenlignet med velstillede børn. Fx er det påvist, at mange af de unge, som i dag ikke får en uddannelse efter grundskolen, selv kommer fra hjem med svage ressourcer i form af bl.a. ringe uddannelse og materielle forhold eller omsorgssvigt på grund af fx misbrug. Uden uddannelse i de unge år er risikoen for marginalisering i forhold til arbejdsmarkedet, voksen- og efteruddannelse samt samfundslivet i øvrigt væsentligt forhøjet (Ploug, 2005). Samtidig har børn fra de fattigste familier en betydeligt større risiko for som 25-årige at være ledige, på kontanthjælp eller på førtidspension (AE, 2010).

Restgruppen uden uddannelse blev mindre frem til 2005 (AE, 2005), fordi flere unge opnåede en uddannelse, men restgruppens størrelse er nu tilbage på niveauet fra 1990 (AE, 2011). Samtidig er restgruppen i løbet af de sidste 20 år blevet mere skævt sammensat (AE, 2005). Restgruppen er i stigende grad en endestation for børn af ufaglærte forældre, og i dag er det 38 pct. af børn af ufaglærte forældre, der ikke selv har fået en uddannelse ud over folkeskolen (AE, 2011).

I de senere år er der i dansk uddannelsesforskning især peget på betydningen af den kulturelle kapital for børns opnåelse af uddannelse. Unge, der kommer fra en familie med en forholdsvis stor kulturel kapital, vil alt andet lige klare sig bedre i skolen og i uddannelsessystemet (fx Andersen, 2005). I et nyt dansk studie påvises det imidlertid, at forældrenes indtægt er afgørende for børns uddannelse. Også kønsforskelle er meget mindre end forskelle relateret til indkomst (McIntosh & Munk, 2012).

Det er også veldokumenteret, at muligheden for at bryde sammenhængen mellem social oprindelse og børns skolepræstationer er mest effektiv, hvis man investerer i indsatser, der tidligt i livet forebygger børnenes nederlag, end det er at investere i at følge op over for de unge, der ikke klarer sig eller har klaret sig i uddannelsessystemet (Heckman & Lochner, 2000, Heckman, 2008, Esping-Andersen, 2002).

Der er samlet set omfattende empirisk belæg for, at der findes en systematisk sammenhæng mellem opvækstforhold og muligheder og placering senere i livet, herunder i forhold til uddannelse. Men hvad er det mere præcist, der er årsag til disse sammenhænge?

Omsorgs- og læringsmiljøet i fattige familier

Det er ikke kun mangel på penge, der formindsker livschancerne for

fattige børn, men også de mekanismer, som dels forårsager fattigdommen, og som dels genererer en række negative følgevirkninger af fattigdommen. Fattigdom opstår især i familier, hvor forældrene har en ringe uddannelse og/eller et dårligt helbred – og især kombinationen kan føre til en placering uden for arbejdsmarkedet og dermed potentielt ringe indkomst. Dette påvirker ofte også familiens sociale relationer. De manglende ressourcer hos forældrene øger ikke kun risikoen for (fortsat) arbejdsløshed og lav indkomst, men indebærer også højere risiko for et socialt og opdragelsesmæssigt miljø i familien, der forringer børns muligheder i uddannelsessystemet. Det skyldes blandt andet den virkning, som fx arbejdsløshed kan have på forældrene og deres adfærd. Ændret og negativ adfærd hos voksne (følelsesmæssige og adfærdsmæssige problemer, lavere selvværd, depression) kan også påvirke børns trivsel og adfærd (Schaffer, 1996). Børn fra ressourcesvage familier[2] har således selv flere problemer, end hvad almindeligt er, og de har flere problemer i forbindelse med skolestart end andre børn (Ploug, 2007).

Børn, der vokser op i fattigdom, vælger sjældent at opføre sig anderledes end andre børn, men de konfronteres dagligt med en række udfordringer, som børn af velstillede forældre aldrig behøver at blive konfronteret med, og de tilpasser sig til mindre optimale betingelser på måder, der underminerer god skolepræstation. Nogle af de væsentligste er emotionelle og sociale udfordringer, akutte og kroniske pres, kognitive mangler og øgede helbreds- og sikkerhedsrisici. I kombination udgør disse faktorer store udfordringer for akademisk og social succes i livet (Jensen, 2009).

Også i Danmark er det konstateret, at fattigdom forringer helbredet hos børn (Bonke, 2003). Den mest omfattende dokumentation heraf findes i Skolebørnsundersøgelsen.[3] Når det gælder helbred og trivsel, er der betydelige forskelle mellem socialgrupperne. Det gælder fx for helbredssymptomer, fedme og lav livstilfredshed. For sidstnævnte er denne 10 pct. i socialgruppe I og 22 pct. i socialgruppe VI.[4] Måltids- og spisevaner varierer også betydeligt: fx er det 37 pct. i socialgruppe VI, der spiser morgenmad højest to hverdage om ugen, mens det kun gælder for 13 pct. i socialgruppe I. Børn fra socialgruppe VI spiser også mindre frugt og grønt, og de spiser i højere grad slik, drikker (sukkerholdig) sodavand og spiser "fast food".[5] Børn fra socialgruppe VI børster også tænder i mindre grad, dyrker sjældnere hård fysisk aktivitet, cykler i mindre grad til skole og sover mindre end 8 timer per nat. Rygning og hashforbrug er også langt mere udbredt i socialgruppe VI, mens de i mindre grad drikker alkohol. Sammenfattende er der altså omfattende social ulighed i levekår, sociale relationer, helbred og trivsel.[6]

Med hensyn til kognitive færdigheder viser The Connecticut Commission on Children (2004) i USA, at fattige børn har 1,3 gange større

sandsynlighed end ikke-fattige børn for at have indlæringsvanskeligheder. Dette viser sig også i fattige børns skolepræstationer. Det er påvist, at "drop out"-raten i gymnasiet er 6 gange større for unge i lavindkomstfamilier end i højindkomstfamilier.

Når det gælder holdninger og adfærd hos engelske forældre og børn, har Goodman og Gregg (2009)[7] påvist, at disse potentielt har en vigtig rolle at spille i forklaringen på, hvorfor fattige børn typisk klarer sig dårligere i skolen. For eksempel har børn fra fattige vilkår meget mindre sandsynlighed for at opleve et godt og rigt læringsmiljø i hjemmet end børn, der er bedre stillede.[8] Ved 3-årsalderen er læsning for børnene og læringsmiljøet i hjemmet meget vigtigt for børns senere læring. Lavere forventninger end klassekammeraterne til fx højere uddannelse, mindre adgang til computer og internet og negative erfaringer som oplevelser med mobning og lignende antisocial adfærd og adfærdsproblemer i skolen har også en betydning i forklaringen på, hvorfor fattige børn generelt klarer sig dårligere i skolen.

Den engelske undersøgelse viste, at der i 3-års alderen var store forskelle i den kognitive udvikling mellem børn fra fattige og rige baggrunde, og dette gab udvides ved 5-års alderen. Der er også fundet tilsvarende store gab i mindre børns sociale og emotionelle velbefindende. Børn fra fattige baggrunde har også mindre begunstigede børneomsorgsmiljøer end børn fra bedrestillede familier. Det gælder fx med hensyn til tætheden mellem mor og barn, læringsmiljøet i form af fx jævnlig læsning for barnet og faste sengetider og måltider. Den største del af gabet er imidlertid uforklaret. Goodman og Gregg (2009) konkluderer, at dette peger i retning af, at politiske rent adfærdsrettede indsatser, der kun sigter mod at forbedre forældrefærdigheder og læringsmiljøet i hjemmet, ikke kan eliminere gabet i de kognitive færdigheder mellem fattige og rige børn.

Selvom gabet mellem de fattige og rige børn vokser mindre gennem "secondary school" end i "primary school", så er gabet mellem rige og fattige stort, når de tager deres afgangseksamen.

Et alt for stort fokus på individ- og familieorienterede interventioner problematiseres også i en anden engelsk undersøgelse. Politiske tiltag, der alene er rettet mod at forbedre forældrefærdigheder, er ikke nok til at forandre fattige børns skolepræstationer. Velfærdsreformer, der bl.a. retter sig mod boligforhold og beskæftigelse, vil have en større effekt på skolestandarden. Omfordelende økonomiske politikker kan derfor være mere effektive end politikker, der alene retter sig mod forældrepraksisser.[9]

Fattigdommens direkte virkninger på børns muligheder for at præstere i skolen

Fattigdom har i sig selv en række følgevirkninger for børn i form af færre økonomiske ressourcer til at opnå de levekår, der opfattes som naturlige for størstedelen af klassens børn og børnenes forældre. Fattige børn risikerer social eksklusion gennem forskellige typer af udelukkelsesmekanismer – fx i relation til materielle goder som præmisser for deltagelse. Fattige børn risikerer også at blive mobbet og stigmatiseret, fx på grund af det socialkulturelle miljø i klassen (Sørensen, 2010).

Og hvad angår mobning, viser en dansk undersøgelse, at børn fra de laveste socialgrupper i højere grad bliver udsat for mobning, deltager i mobning og i højere grad ikke har nogen at tale fortroligt med. Mobning har alvorlige konsekvenser for børns og unges trivsel, symptomniveau, selvfølelse og evne til at koncentrere sig i skolen (Due m.fl., 2005).

Skolens betydning for fattige børns skolepræstationer

Når fattige børn – af mange forskellige årsager – er klædt dårligere på til at præstere i skolesystemet, rejser spørgsmålet sig, om skolen i sig selv kan være med til at klæde børnene bedre på?

Selvom fattige børn har mange odds imod sig i skolesystemet, behøver det ifølge Jensen (2009) ikke at medføre, at akademisk succes er umulig. Hvis uddannelsessystemet har en bedre forståelse af disse faktorers betydning, kan det også bedre udvikle redskaber til at understøtte disse børns læring.

Ifølge The Connecticut Commission on Children (2004) kan lærerne også bidrage til fattige børns negative skoleerfaringer ved i mindre grad at være opmærksomme på fattige børn og ved at ignorere udviklings- og adfærdsmæssige problemer, der er nødvendige at tage hånd om.

Den eksisterende viden synes at pege på, at de mest produktive ændringer i de eksisterende uddannelsespolitikker bl.a. skal komme fra forøgede investeringer i tidlig barndomslæring for fattige børn (Jacob & Ludwig, 2009). Den eksisterende viden peger også på, at politikker, der effektivt kan reducere etnisk og socioøkonomisk segregation inden for skoler, kan hjælpe til at forbedre skolepræstationer for dårligt stillede børn (Jacob & Ludwig, 2009).

Fattigdom, opvækstmiljø og skolepræstationer

Den eksisterende viden peger samlet set på, at der er mange, komplekse og indbyrdes og samvirkende faktorer, der påvirker fattige børns skolepræstationer negativt.

I en dansk undersøgelse er der foretaget et omfattende studie af børns velfærd og trivsel (Ottosen m.fl., 2010). Studiet viser, at den sociale familiebaggrund (her i form af forældres uddannelsesniveau) har en betydelig rolle for såvel børns velfærd og trivsel i dagligdagen som for deres fremtidige livschancer. I forhold til materiel velfærd, boligforhold, helbred og sikkerhed, dagpasning og uddannelse, sociale relationer, adfærd og livsstil, fritid og medborgerskab og subjektiv trivsel er der på stort set alle områder mindst dobbelt så mange marginaliserede børn og unge fra familier med få socioøkonomiske ressourcer (dvs. ingen uddannelse; ingen forældre i beskæftigelse) i forhold til de socialt mest privilegerede familier (lang uddannelse; højere serviceklasse). De er langt mindre beskyttede i forhold til adfærds- og livsstilsbetingede risikofaktorer, og de deltager i mindre grad i organiserede fritidsaktiviteter og kulturforbrug. De højtuddannede forældre lægger også i deres opdragelsespraksis vægt på, at der finder en social og kulturel overføring sted gennem samtaler med barnet eller den unge om politiske og kulturelle emner og støtter op om og involverer sig i børnenes skolearbejde. Der er også store forskelle i skolepræstationerne ved folkeskolens afgangseksamen relateret til den socioøkonomiske familiebaggrund.

I det følgende ser vi på de empiriske resultater om afsavn, trivsel og copingstrategier fra den tidligere nævnte danske undersøgelse

Børns afsavn og levekår

Med vores undersøgelse af konsekvenserne af at leve af offentlige forsørgelsesydelser fremgår det bl.a., at særligt børnefamilierne mærker den trængte økonomi i deres hverdagsliv. De lave rådighedsbeløb begrænser familiernes forbrug og skaber afsavn, som påvirker børnenes muligheder for god trivsel og social inklusion. Familiernes levestandard og livsbetingelser påvirkes af deres økonomiske situation, og jo strammere denne er, jo flere afsavn gør sig gældende. Her er tale om afsavn, som umuliggør en sund livsstil, og som begrænser familiernes deltagelse i samfundslivet på en måde, som skaber risiko for eksklusion og marginalisering. I denne sammenhæng er det væsentligt at pointere, at børns trivsel er afhængig af såvel opfyldelsen af basale behov, som fx mad, husly og varme, som af mulighederne for at interagere med deres jævnaldrende og være inkluderet i et fællesskab. Således er mulighederne for at deltage i fritidslivet essentielt for børns udvikling og opvækst, ligesom de fysiske rammer og opfyldelsen af basale behov er væsentlige for børnenes trivsel, da disse har indflydelse på deres præstationer i skolen – og dermed også deres muligheder senere hen i livet. Børns skolegang og trivsel kan blive påvirket på forskellige måder af fattigdom, hvilket vi vil belyse i det følgende ved at tage ud-

gangspunkt i eksempler på, hvorledes en knaphedsøkonomi kan påvirke børnenes muligheder for at få opfyldt såvel fysiske som sociale behov i det samfund, vi lever i i dag.

Mennesket er et socialt væsen, der ikke alene har fysiske behov, men også sociale behov, som skal opfyldes for, at mennesket kan fungere i et samfund. Behovene er relative og afhængige af tid og sted. Adgang til en computer samt mobiltelefon er således nye behov i dagens Danmark, som større børn i dag er afhængige af for at kunne deltage i henholdsvis undervisning og det sociale liv. Her er tale om materielle behov, som er en del af samfundsudviklingen, og som er nødvendige at anskaffe sig for, at man kan deltage i samfundet. Hvis dette ikke er muligt, risikerer man at blive udelukket fra samfundet. Afsavnene kan både være af materiel og social karakter og kan i princippet være lige alvorlige. Men forskellige former for afsavn kan være og opleves som mere eller mindre alvorlige for forskellige personer. At lide afsavn er hermed noget relativt og manifesterer sig på forskellig måde til forskellig tid og forskelligt i forskellige samfund. I det følgende vil vi se nærmere på, hvilke afsavn børn har, der vokser op i familier med lave indkomster i form af kontanthjælp eller de tidligere lave ydelser. Der foretages endvidere sammenligninger med børnefamilier på dagpenge og i beskæftigelse.

Børneafsavn blandt fattige familier

Der knytter sig en særlig interesse til afsavn, som børn lider, idet disse dagligt kommer til udtryk i interaktionen med jævnaldrende i daginstitutioner og skoler. Fattige børn kan her dagligt opleve, at de ikke har de samme muligheder og samme forbrugsgoder som andre børn, som de omgiver sig med. Børn befinder sig i en situation, hvor de dagligt kommer til at sammenligne sig med andre børn. Andre børn kommer bevidst og ubevidst til at opleve de fattige børn, der ikke kan deltage i de samme fritidsaktiviteter eller går usmart klædt eller klædt i genbrugstøj, som anderledes, fordi de stikker ud fra mængden. Vores kvantitative data viser i denne forbindelse, at der – uanset hvilket forsørgelsesgrundlag familien har – er bemærkelsesværdig stor konsensus om, hvad der er nødvendigt for at være børnefamilie i Danmark i dag. Der hersker fx næsten total enighed om at opfatte køb af tøj og fodtøj til børnene som en nødvendighed. Forældrene – uanset forsørgelsesgrundlag – oplever det derfor som et væsentligt afsavn, hvis de ikke kan tilegne sig disse goder. Følgende tabel viser udvalgte afsavn, som har betydning for børns trivsel og velvære. I tabellen fremgår det, hvor stor en andel, der lider afsavn inden for de forskellige forsørgelsesgrupper og hermed belyses det bl.a., i hvor høj grad indkomstgrundlaget spiller en rolle for, hvilke afsavn man har.

Tabel 1.: Procentdel i forskellige forsørgelsesgrupper, der har haft afsavn det seneste år (2009)

	Starthjælp/ intro-ydelse	Nedsat kontant-hjælp	Almindelig kontant-hjælp	Dag-penge	Beskæf-tigede
Daglige fornødenheder:					
3 måltider om dagen	36	30	16	8	2
Frugt og grøntsager	55	44	28	13	3
Tøj og sko	69	64	47	17	7
Fritid:					
Dyrke fritidsinteresser	50	51	37	14	5
Ferie uden for hjemmet	77	75	53	36	12
Sociale relationer:					
Invitere gæster hjem	50	40	31	8	2
Besøge venner/familie	56	51	33	12	3
Give gaver	45	42	29	9	2
Materielle ting:					
Telefon/mobiltelefon	17	14	9	4	1
Tv i hjemmet	10	10	7	4	2
Computer/playstation	26	22	16	4	2
Internet i hjemmet	20	25	20	5	2
Antal (N)	209	224	208	140	454

Kilde: Ejrnæs m.fl., 2011, s. 35

Ser vi på nogle af de aktiviteter, indkøb og handlinger, som er relevante for børns trivsel i hverdagen (som fx at købe fodtøj og tøj, når det, man har, er gået i stykker eller opbrugt, kunne spise frugt og grøntsager samt dyrke fritidsinteresser), har ca. halvdelen af modtagerne af de laveste sociale ydelser undladt disse nødvendigheder af økonomiske grunde, mens det er en noget mindre andel blandt kontanthjælpsmodtagerne, ligesom andelen er markant lavere blandt dagpengemodtagere og de beskæftigede.

I forhold til at opretholde sociale relationer og fx kunne invitere gæster hjem eller give gaver i forbindelse med jul og fødselsdag er det også ca. halvdelen, der her har undladt dette af økonomiske årsager, mens det gør sig gældende for 1/3-del af kontanthjælpsmodtagerne (og få af dagpengemodtagerne og de beskæftigede). Hermed er familier ramt af de laveste

ydelser samt kontanthjælp altså i større risiko for ikke at kunne interagere i sociale aktiviteter og relationer, fx i forhold til sammenkomster og i forhold til at deltage i et aktivt fritidsliv. Særligt børnenes liv kan blive påvirket af disse former for afsavn. Det ikke at kunne have en fødselsdagsgave med eller selv have råd til at invitere til fødselsdag kan gøre, at et barn isolerer sig i en klasse. De andre klassekammerater og forældre tænker måske over, at det er mærkeligt, at det altid er det samme barn, der aldrig deltager, men ofte tænker man ikke over, at det kan skyldes økonomiske forhold. Vi lever i et forbrugssamfund, hvor størstedelen i dag er vant til ikke at leve med økonomiske begrænsninger, der hindrer social deltagelse, og derfor tages det måske for givet, at alle har råd til at tage del heri. I flere institutionelle sammenhænge bliver det diskuteret, hvad en gave må koste, hvad en lejrtur må koste eller hvor meget man må have med i lommepenge. Tankerne om, at vi ikke alle har lige muligheder, ligger implicit i disse overvejelser og i institutionstanken som sådan, og det er vigtigt, at denne, til trods for øget velstand blandt en stor del af befolkningen, ikke glemmes, idet dette er midlet til at inkludere de børn, der kommer fra økonomiske svære kår.

Det kan altid diskuteres, hvorvidt afsavn skyldes "forkerte" prioriteringer, og man kan forestille sig, at hvis disse familier ikke har råd til fx de daglige fornødenheder og fritidsaktiviteter, så er det fordi de bruger pengene på fx materielle ting eller ferier eller laster som cigaretter og alkohol. I forhold til børneafsavn er dette dog ikke tilfældet, idet afsavnene blandt modtagerne af de laveste ydelser er gennemgående – dvs. at de i langt højere grad end sammenligningsgrupperne lider afsavn på alle parametre. Ca. ¼ af modtagerne af de laveste ydelser mangler således en computer eller adgang til internet, hvilket, særligt for større børn, kan have stor betydning i forhold til deres skolegang i dag. Dette er således afsavn, der kan koble dem af udviklingen og mindske deres muligheder for at tage del i undervisningen. Andelen med materielle afsavn er dog lavere end andelen med afsavn af daglige fornødenheder, fritid og sociale relationer, men andelen er stadig markant større end andelen med afsavn blandt familier med en større indkomst.

Tabellen viser således, at der til trods for de nævnte afsavn, er en stor andel af familierne på de laveste ydelser, der har materielle ting som mobiltelefoner og tv og computere, som er almindelig i dagens samfund. Men dette er ikke nødvendigvis et tegn på, at børnene ikke oplever fattigdommen. Ifølge Sørensens undersøgelse om børns oplevelse af en opvækst i fattigdom, så eksisterer der en række usynlige afsavn, som netop ikke fanges i disse tal. Via interviews med børn belyser Sørensen, hvorledes de fysiske rammer i de fattige familier umiddelbart ser ud til at være i nogenlunde overensstemmelse med det omkringliggende samfund. Dette

er dog kun på overfladen, og når man dykker ned under denne overflade, så beretter børnene om hjem med huller i væggen, ensformig kost, genbrugstøj, computere, tøj, ferier og fødselsdage, som ligger så langt under kammeraternes niveau, at det af børnene opleves som afsavn (Sørensen, 2010, s. 133).

Med udgangspunkt heri vil vi således pege på, at det er forbundet med stor risiko for afsavn at leve i relativ fattigdom, og konklusionen er, at store andele af børnefamilierne på nedsatte ydelser lider afsavn med hensyn til goder, der af de fleste betragtes som nødvendigheder. Alle disse afsavn kan påvirke børnenes hverdagsliv, hvilket vi i det følgende vil belyse ud fra en case, som peger på nogle af de dilemmaer, som vi har afdækket i de kvalitative interviews med fattige familier.

Fattigdommens konsekvenser for børnene

Foruden de nævnte afsavn fremgår det af vores undersøgelse, at fattigdom og en trængt økonomi påvirker børnenes hverdagsliv på forskellige måder, som fx medvirker til, at børnene føler ansvar for familiens situation, at der opstår konflikter, eller at de oplever forældre, der ikke har overskud til at være forældre pga. det finansielle stress (Müller m.fl., 2010 og 2011).

I en familie påvirkede den økonomiske trængte situation børnene ved, at disse begyndte at føle ansvar for familiens økonomiske situation. Den ene voksne søn søgte fx at afhjælpe fattigdommen ved at optage lån til forældrene, datteren tog ekstra arbejde, og den anden voksne søn overvejede at droppe sin uddannelse for at tage et arbejde og tjene penge til familien. Disse overvejelser og handlinger fra de ældste børns side var begrundet i ønsket om at hjælpe de mindre søskende, så de kunne få computer og bøger til skolen samt at hjælpe med penge til medicin til deres syge mor.

Denne familie var blevet ramt af 300/450-timers reglen, og begge forældre kæmpede med dårligt helbred, som gjorde, at de ikke kunne få et ordinært fuldtidsjob. Efter de blev sat ned i ydelse, oplevede de, at de ikke kunne få pengene til at slå til, hvilket resulterede i, at de lånte penge forskellige steder. Som kontanthjælpsmodtager er det umuligt at få et banklån, og de lånte derfor af venner og bekendte. Endvidere lånte deres ene voksne søn penge i banken til dem, og i alt endte de i denne periode med at stifte gæld for ca. 46.000 kr., hvoraf deres søn lånte 20.000 kr. i banken til dem. Muhammed, faderen i familien, fortæller:

> "Det værste er, at da de stoppede kontanthjælpen, der havde vi ikke gæld eller noget. Men da de stoppede den ene kontanthjælp, havde vi 1.000 kr. tilbage. Jeg har jo ikke nogen familie her i Danmark, som

har penge, som vi kunne låne af. Så jeg måtte låne af dem, vi kender. Og der har jeg lånt 500 og 1.000 kr. ad gangen (…) og min søn har også lånt omkring 20.000 kr. Han havde det så dårligt over, at hans mor havde det så skidt, så han har lånt for at hjælpe, han har også købt medicin til hende og været med til at dække hans søskendes bøger, og hvad de nu manglede. Og nu står han også med gæld (…)."

For Muhammed var det svært at lade børnene hjælpe dem, og han havde det skidt med, at børnene blev involveret. Som familiefar ønskede han, at børnene skulle få en god fremtid, og han ville gerne hjælpe dem både med uddannelse og job. Han ønskede ikke, at de skulle bekymre sig, og han ønskede ikke deres situation skulle påvirke børnenes liv:

"Det sværeste er som familiefar at undgå at indblande børnene (…) Men de har alligevel kunnet mærke det økonomisk, og de kunne godt se, selvom at de ikke spurgte, at der var krise, for de kunne godt mærke det på os. Og de havde det svært. De kunne ikke spørge om bare en tier for at komme med på tur. Det gjorde de ikke i den situation, fordi de kunne godt se, at far og mor havde det dårligt, og der ikke var det mad, vi plejer at få på bordet, eller at der ikke var det mad, der plejer at være i køleskabet. For det plejer at være fyldt, men nu var det tomt. Det er svært at stå over for sine børn i den situation."

Forældrene udtrykker en bevidsthed om, at børnene mærkede familiens fattigdom, bl.a. ved at der ikke længere var småpenge til ture og udflugter, som ellers havde været en del af det normale liv i denne familie. Maden var blevet af dårligere kvalitet, køleskabet var tomt osv. Forældrene havde svært ved at skærme børnene mod de økonomiske konsekvenser af, at de var blevet ramt af 300/450-timers reglen. De ønskede ikke at involvere dem: "Det er jo ikke børnene, der skal forsørge forældrene". Men til trods for forældrenes modvilje blev de ældste børn involveret i familiens økonomiske situation. Udover at den ene søn, som nævnt tidligere, stiftede gæld for familien, overvejede deres anden søn at stoppe sin uddannelse for at kunne hjælpe familien:

"Heldigvis har jeg nogle dejlige børn. Den ene har faktisk fået rigtig gode karakterer og er ved at uddanne sig til skolelærer, men har sagt. at han gerne vil opgive karrieren, hvis det kan hjælpe os ud af situationen. Men vi har sagt, "nej, du har også et liv foran dig, så lad være". De har det så dårligt med at se os i sådan en situation."

Familiens 16-årige datter mærkede også de økonomiske konsekvenser,

idet forældrene overvejede at tage hende ud af skolen, for at hun kunne arbejde mere for at tjene til familiens overlevelse. Dette var tegn på forældrenes afmagt og desperation, idet de som udgangspunkt ønskede, at deres børn fik en god fremtid. Overvejelserne var også et råb om hjælp og et håb om, at skolen eller andre ville gribe ind og hjælpe dem. Dette skete ikke, og de følte sig tvunget ud i enten at tage datteren ud af skole eller at låne penge. De valgte det sidste, og deres datter forblev i skolen og er nu begyndt i gymnasiet.

Gældstiftelsen var således en konsekvens af at blive ramt af 450-timers reglen (ændring i kontanthjælpssystemet, hvor der blev indført krav om, at ægtefæller til kontanthjælpsmodtagere kun kan få kontanthjælp, hvis de har haft ordinært arbejde i 450 timer). Ydermere var det finansielle pres ved at ødelægge børnenes muligheder for uddannelse, fremtidige selvforsørgelse og inklusion i samfundet. At familiens børn får en uddannelse sker på trods af forældrenes situation, og casen illustrerer, hvorledes de laveste sociale ydelser har skabt huller i velfærdssystemets sikkerhedsnet, som børn af udsatte familier risikerer at falde igennem.

Udover de tydelige økonomiske konsekvenser havde den stramme økonomi også indflydelse på Muhammeds psykiske tilstand. Knaphedsøkonomien skabte en stresset situation, hvor det at få mad på bordet var en kamp, hvilket påvirkede Muhammed psykisk, idet han følte et enormt pres for at kunne forsørge sin familie:

> "Da jeg blev syg, var det hårdt, og da de så stoppede den ene kontanthjælp, var det et rent helvede. Jeg gik psykisk ned. Tænk på, man står pludselig uden mad på bordet. Du har nogle piger, du skal tage dig af. Hvis jeg var alene, ville jeg måske tage tilbage til min familie, men jeg har jo børn, som er danske, og som jeg skal tage mig af. (…) Jeg kunne ikke sove, for jeg tænkte hele tiden over, hvordan jeg skulle få mad på bordet og få min familie til at fungere. Tro mig – jeg sov ikke, jeg har det dårligt. (…) Og jeg fik også brug for at gå til psykolog, men havde ikke råd til det. Min læge henviste mig så, fordi han kunne se, at jeg havde brug for det."

Afsavnene og den manglende mulighed for at kunne tage vare på børnene, da de bliver ramt af 450-timers reglen, udløser de sociale og psykiske problemer, som gør at Muhammed "går psykisk ned". Hans helbredssituation, som i forvejen var årsag til, at han mistede sit job og kom på kontanthjælp, blev hermed forværret.

Fattigdommens langvarige konsekvenser

Der kan i forbindelse med vores undersøgelse peges på en række potentielt langvarige sociale konsekvenser af at leve i relativ fattigdom, hvilket særligt fremgår af vores kvalitative interviews. Der er flere eksempler på, at de laveste ydelser gør, at børnene, fordi de ikke længere kan gå til sportsaktiviteter eller deltage i fødselsdage, er i risiko for at føle sig udelukket fra fællesskabet med deres jævnaldrende skolekammerater, omgangs- og vennekreds. Også de voksnes sociale liv er begrænset af de laveste ydelser. De finder det generelt problematisk at indgå i sociale relationer, da de aldrig kan give noget igen. Det opfattes som en forudsætning, at man både kan tage imod og give igen, og interviewpersonerne kan pga. den begrænsede økonomi aldrig give gaver eller invitere hjem til middag. Frygten for den ydmygende, skamfulde eller uværdige situation at skulle stå som den evige modtager gør, at flere af interviewpersonerne trækker sig lidt tilbage, og at kontakten til deres omgangskreds svækkes. Hermed er der risiko for mere varig social eksklusion.

Endvidere ser vi, at den relative fattigdom også har konsekvenser for interviewpersonernes psykiske og helbredsmæssige tilstand. Vi har set flere eksempler på, at den økonomiske knaphed skaber finansielt stress og livsstress, og at knaphedens tyranni hersker. Det er især de familier, som føler sig fastlåste, og som ikke kan se, hvordan de kan ændre deres situation, som bliver psykisk påvirket af den trængte økonomi. Dette påvirker i sidste ende børnenes trivsel, da psykisk presset forældre kan have svært ved at overskue forældrerollen.

Fattigdommens nedbrydende konsekvenser for sociale relationer

Langt de fleste har et behov for på forskellig vis at indgå i gensidige sociale relationer med deres omgivelser. Det gælder både i forhold til de helt tætte relationer til familie, børn og venner og i forhold til mindre tætte relationer samt deltagelse som fx forældre i skolen, tilskuere til den lokale fodboldkamp og borgere i (lokal)samfundet. Erich Fromm, der ofte betegnes som håbets filosof, formulerede allerede for 60 år siden, at det værste ved fattigdom ikke er de direkte lidelser, den forårsager, men at den fratager folk glæden ved at give noget til andre (Fromm, 1971). Sociale relationer trives og vedligeholdes – i hvert fald på den længere bane – bedst, hvis der er mulighed for at glæde andre.

Som vi har argumenteret for i det forudgående, er konsekvenserne af relativ fattigdom således også et spørgsmål om menneskers muligheder for at fungere i ligeværdige og gensidigt anerkendende sociale relationer. Opretholdelsen af gensidig anerkendelse kræver et materielt og mentalt overskud til at være noget for andre end sig selv.

Når mennesker, fx i forældrerollen, frarøves muligheden for at leve op til mainstreamsamfundets forventninger om at "glæde andre" og have ressourcer til at indgå i gensidige sociale relationer, kan konsekvenserne over tid være en selvforstærkende ond cirkel af tilbagetrækning, social isolation, tab af netværk, yderligere tab af selvværd osv. Forenklet udtrykt består den destruktive cirkel i, at når man ikke anerkendes af sine omgivelser (fordi man ikke kan give ret meget igen), anerkender man heller ikke sig selv – og når der sker et nedbrud i selvforholdet, bliver man endnu mindre anerkendt i sine (tilbageværende) sociale relationer. Disse onde cirkler eller mekanismer kan yderligere blive forstærket af samfundsmæssige diskurser, der udpeger og stempler bestemte individer, familier eller grupper som afvigere (tabere, voldelige eller samfundsskadelige).

Mennesker, der lever i relativ fattigdom på fx nedsatte ydelser eller starthjælp, påvirkes nemlig ikke bare af afsavnene, som begrænser deres livschancer, men også af manglende anerkendelse (miskendelse) på grund af fx stereotyper og fjendebilleder i medierne og i mainstreampolitikken. Fx når offentlige medier og neoliberale tænketanke præsenterer "sandheder" om, at det er de "uproduktive", som truer samfundsøkonomien. Eller når neokonservative ideologer bruger en "blaming the victim"-retorik – ofte understøttet af hårdtslående eksempler i medier på "dovne" eller "forkælede" borgere på overførselsindkomst som "Dovne Robert" og "Fattig Carina". På denne måde skabes en selvforstærkende dæmoniserende diskurs om en ny "moralsk underklasse", der er karakteriseret ved manglende arbejdsmoral, fraværende seksualmoral og vilje til at "klare sig selv" (Andersen & Larsen, 1995).

Copingbegrebet

I mainstreamdiskursen om social eksklusion og fattigdom spiller spørgsmålet om moral, skyld og ansvar således en stor rolle. Forskningsmæssigt er det da også vigtigt ikke kun at reducere underprivilegerede medborgere til "passive ofre", der ikke handler eller prøver at handle selv. Coping er den måde, hvorpå mennesker handler i forhold til deres vilkår og muligheder, og strategier er de handlingsscenarier, der for den enkelte og familien er tænkelige og opfattes som mulige og realistiske at realisere. Strategier er dermed betinget af individers fortolkning af deres specifikke betingelser og vilkår, dvs. at de forvalter deres liv og udfordringer i forhold til deres habituelle dispositioner og de ressourcer, der er tilgængelige dem. I forhold til individer, der lever i fattigdom, handler copingstrategier særligt om, hvordan konsekvenser af fattigdom håndteres i hverdagslivet. Strategier skal ikke nødvendigvis tolkes som masterplaner og langsigtede handlings-

planer, idet fattige oftest er tvunget ud i forskellige dag-til-dag afværgemanøvrer, da de ofte – ud over den materielle fattigdom – fx har et dårligt fysisk og/eller psykisk helbred og et begrænset socialt netværk at trække på (Müller m.fl., 2015). Selv om børn også er aktører i deres eget liv, findes der kun ganske få danske undersøgelser, der fokuserer på børns coping med fattigdom. Det skyldes givetvis, at for især små børns vedkommende anses forældrene for at være dem, der har den afgørende indflydelse på børns levekår, hvorfor det er forældrenes coping med egen og børnenes fattigdom, der er i fokus i fattige børnefamilier. Ifølge Sørensen (2010) så coper børnene på den ene side på familiens vegne ved at nedsætte egne behov og undlade at plage og på den anden side ved i deres eget dagligliv at anvende værdiorienterede strategier, hvor de aktivt giver værdi til andet end dyre materielle besiddelser, fx at tegne og male, eller mere passivt ved at overbevise sig selv om, at det ikke gør så meget, at de ikke har eller kan gøre det samme som deres jævnaldrende omgangskreds.

Når børnene blive lidt ældre, kan de eventuelt opnå et job i en butik eller blive reklameomdeler. Det hænder dog også, at ældre børn og unge coper med fattigdom ved at skaffe sig ønskværdige genstande ved butikstyveri eller ved at begå gaderøverier eller stjæle fra andre. Denne form for coping finder især sted i miljøer, hvor børn og unge kan iagttage, at dette er måde, hvorpå de unge, der er ældre end dem selv, skaffer sig ønskværdige genstande (Kalkan, 2014).

Børn kan også forsøge at skjule, at de er fattige, som for eksempel Alexander, der synes, at det er pinligt og ydmygende at tale om penge, og som i en undersøgelse, som Børnerådet har udført, siger:

> "Ja, jeg synes faktisk ikke det er det sejeste at gå rundt at tale om. Når andre folk kan se, man er fattig, så kan de drille en med det. Men jeg synes faktisk, det går meget godt med at dække over det" (Børnerådet, 2010, s. 9).

De onde cirkler kan slå over i både indadvendte og udadvendte sociale patologier.

De indadvendte sociale patologier er fx psykiske lidelser, depressioner eller misbrug, der sandsynligvis på et tidspunkt dukker op som "sager" i det offentlige system. For børn kan konsekvenserne fx være utilpasset adfærd, småkriminalitet, udviklingsforstyrrelser eller indlæringsvanskeligheder. Disse konsekvenser af den relative (og oftest tavse og usynlige) fattigdom for børn og unge fremstår og opfattes imidlertid oftest alene som individuel "utilpasset" adfærd. I samfundets institutioner, fx skolen, børnehaven eller på socialkontoret, identificeres og tematiseres problemerne som individuelle adfærdsproblemer (hvilket selvfølgelig sagtens kan være

rigtigt på det konkrete plan), men ofte uden, at der kobles til et bagvedliggende fattigdomsproblem.

Reaktionerne mod et liv i relativ fattigdom under "knaphedens tyranni" kan også være udadvendte sociale patologier, der kan være decideret grænseoverskridende i forhold til samfundets normer og føre til en egentligt social deroute. Den kan fx være unges deltagelse i "bander"/kriminelle netværk eller liv med kroniske underskud på månedsbudgettet, der fører til (uhåndterlig) gæld, ludomani og eventuel udsættelse af bolig og efterfølgende hjemløshed. Den marginalisering og potentielle polarisering, som er en konsekvens af fattigdom, udgør en konstant trussel mod den sociale integration i samfundet

Den følgende figur er et (forenklet) forsøg på at sammenfatte nogle grundtyper (idealtypiske) copingstrategier og de konkrete praktiske strategier/handlinger, som modtagerne af de laveste ydelser anvendte i forbindelse med at være ramt af ledighed og lave ydelser (Müller m.fl., 2010). Skemaet illustrerer de forskellige måder, borgerne kan håndtere deres situation på. Nogle strategier var handlings- og løsningsorienteret (1 og 2), og andre præget af afmagt og handlingslammelse (3 og 4):

Idealtypiske coping- og tilpasningsstrategier	**Praktiske strategier/ handlinger**
1. Forandringsrettet og problemløsende coping	Jobsøgning Aktivering Praktikophold Uddannelse Deltagelse i kurser Ansøgning om økonomisk støtte (til fritidsaktiviteter/julehjælp m.m.)
2. Desperado-coping	Gældsstiftelse Sort arbejde Tyveri Kalkulering i boform og risiko for laveste ydelse/par Spille lotto eller lignende Samle flasker
3. Reflekteret tilpasnings- og tilbagetrækning	Genbrug og tilbudsjagt Ansøgning om førtidspension Stram budgetplanlægning Økonomisk (ned)prioritering og begrænsning

4. Resigneret tilpasnings- og tilbagetrækning	Sygeliggørelse/ at befinde sig i en sygerolle Indtræden i en husmoderrolle Modtagelse af hjælp fra familie og venner Laden-stå-til

Kilde: Müller m.fl. (2010).

Konklusion og perspektivering – de samfundsmæssige udfordringer

Ovennævnte copingstrategier, som primært tager udgangspunkt i de voksnes håndtering af en økonomisk presset situation, påvirker børnenes levekår, handlinger og handlerum. Når forældrenes copingstrategier fx består i nedprioritering af sociale aktiviteter, som koster penge, fx børnefødselsdag, sætter dette gang i copingstrategier hos børnene. Disse kan bestå i, at børnene forsøger at dække over pengeproblemerne som årsag til ikke at komme med til fødselsdag. De finder på andre årsager, de lyver måske over for deres kammerater. Andre gange overbeviser de sig selv om, at de ikke vil med til fødselsdag. Undskyldningerne, refleksioner og det at skulle cope med sådanne situationer kan sætte børnene på "overarbejde". Det kan dræne børnene at skulle forholde sig til disse situationer; at de ikke kan komme med til gængse aktiviteter, at alle altid har mere end dem, følelsen af at være udenfor, pressede forældre med manglende overskud etc. Ifølge AE's nyeste udgivelse om "Fordeling og levevilkår 2014" er fattigdom for børn et særligt problem, idet fattigdom har store effekt på børnenes opvækst og præstation i skolen. Fattigdommen mærker børnenes fremtid, og chancen for at bestå 9. klasses afgangsprøve falder kraftigt ved oplevelsen af bare ét års fattigdom (Sabiers & Pihl, 2014).

Trods dokumentation af fattigdommens negative indvirkning på børnenes fremtid, forbliver den dominerende diskurs herom på det individuelle adfærdsniveau, hvor det er den individuelle håndtering, forældrenes og barnets handlinger, der er i fokus. Det sociale problem anskues som værende af udelukkende individuel karakter; forældre, der ikke kan administrere deres økonomi og/eller barnet, der udviser antisocial adfærd, som individet og familien selv må finde løsninger på. Tidligere var fattigdommen en kollektiv skæbne for dele af arbejderklassen. De fattige kunne i et vist omfang "kollektivisere" elendigheden og være fælles om at opfatte fattigdom som en systemuretfærdighed, der kollektivt skulle bekæmpes via en socialt retfærdig omfordelingspolitik, velfærdsreformer og

bedre minimumslønninger på arbejdsmarkedet. I det senmoderne samfund uden stærke klassefællesskaber og med en dominans af neoliberale værdier og diskurser om, at social eksklusion og fattigdom er selvforskyldt, er kollektiv modstand mod fattigdommen blevet sværere, men også endnu mere nødvendig.

Derfor er en vigtig udfordring – også for pædagoger, socialarbejdere og skolelærere – at gå ind i kampen for at afindividualisere forståelsen af den relative fattigdom. Det er vigtigt at kritisere diskurser, der individualiserer og negligerer fattigdom og ser bort fra den strukturelt og politisk skabte ulighed. Nedsatte ydelser og starthjælp er i vores optik således udtryk for en politisk skabt økonomisk fattigdom, der får en række konsekvenser i forhold til både de "tavse lidelser" i hverdagslivet (herunder tab af ligeværdige sociale relationer), og at nogle grupper kan udvikle afvigende adfærd og desperate overlevelsesstrategier.

Sagt på en anden måde kan fattigdomssituationen glide over i social eksklusion, dvs. afkobling fra deltagelse i flere og flere livssammenhænge, fx lokalsamfundet, i foreningslivet og som forældre i daginstitutionen eller skolen. På det samfundsmæssige plan fører en sådan udvikling til social polarisering, dvs. en markant voksende afstand mellem mainstreamsamfundets relativ ressourcerige individer og grupper med mange muligheder for deltagelse i samfundslivet og så underprivilegerede familier med begrænsede ressourcer og handlemuligheder i bunden af samfundet. Det modsatte af social polarisering er social inklusion og social sammenhængskraft, dvs. at samfundets forskellige grupper i et vist omfang er enige om og praktiserer et fælles ansvar for et demokratisk og socialt integrerende samfund. Fattigdomsbekæmpelse handler derfor ikke kun om de fattige, men hele sammenfundets sammenhængskraft.

Litteratur

· AE (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd) (2005). *Lighed gennem uddannelse: hvordan er det gået?* København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
· AE (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd) (2010). *Børns baggrund har enorm betydning for uddannelse*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
· AE (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd) (2011). *Den sociale arv tynger Danmark: Fordeling og levevilkår 2011*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
· Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen: 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF Forlaget.
· Andersen, J., & Larsen, J. E. (1989). *Fattigdom i velfærdsstaten*. København: Samfundslitteratur.
· Andersen, J., & Larsen, J. E. (1995). Underklassen: den nye farlige klasse?. *Social Kritik: tidsskrift for social analyse og debat*, (37), 61-84.
· Bonke, J. (2003). *Dårlige økonomiske forhold som risikofaktor: Hvordan klarer børn, der vokser op i fattigdom, sig?* Arbejdspapir 5. Vidensopsamlingen om social arv. København: Socialforskningsinstituttet.

· Børnerådet (2010). *Årsrapport for Børnerådet*. København: Børnerådet. http://www.boerneraadet.dk/media/39197/Boerneraadets-aarsrapport-2010.pdf.
· Connecticut Commission on Children. (2004). *Children and the long-term effects of poverty*. Hartford: Connecticut Commission on Children.
· Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J. Diderichsen, F., Nic Gabhain, S., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, (15), 128-132.
· Ejrnæs, M., Hansen, F.K., Hansen, H., Hussain, A., & Larsen, J. E. (2011). *Livet på de laveste sociale ydelser et år efter: en kvantitativ forløbsanalyse*. København: CASA.
· Esping-Andersen, G. (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
· Fromm, E. (1971). *Kunsten at elske*. København: Hans Reitzel.
· Heckman, J. J. (2008). Schools Skills and Synapses. *Economic Enquiry*, (46), 289-324.
· Heckman, J. J., & Lochner, L. (2000). Rethinking Education and Training Policy. Understanding the sources of skills formation in a modern economy. I S. Danzinger & J. Waldfogel (Eds.), *Securing the Future: Investing in children from birth to college* (pp. 47-83). New York: Russell Foundation.
· Goodman, A., & Gregg, P. (Eds.). (2010). *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behavior?*. York, UK: Joseph Rowntree Foundation.
· Jacob, B. A., & Ludwig, J. (2009). *Improving educational outcomes for poor children*. CLOSUP Working Paper Series Number 13, February 2009. Center for Local, State, and Urban Policy. University of Michigan.
· Jensen, E. (2009). *What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria, VA (USA): ASCP.
· Larsen, J. E., & Andersen, J. (2013). Fattigdom, marginalisering og social eksklusion. I J. Guldager, & M. Skytte, *Socialt arbejde: teorier og perspektiver* (s. 192-222). København: Akademisk Forlag.
· Kalkan, H. (2014). *Gadeliv blandt unge mænd fra Nørrebro*. København: Statens Byggeforskningsinstitut, Aalborg Universitet.
· McIntosh, J., & Munk, M. D. (2012). *Family income, gender and success at school*. Aalborg: Aalborg Universitet.
· Müller, M., Andersen, J., Ejrnæs, M., & Larsen, J. E. (2010). Livet på laveste sociale ydelser: En kvalitativ undersøgelse om livsbetingelser og copingstrategier. København: CASA.
· Müller, M., Andersen, J., Ejrnæs, M., & Larsen, J.E. (2011). *Livet på laveste sociale ydelser: Et år* efter. En kvalitativ undersøgelse. København: CASA.
· Müller, M., Hussain, A. M., Larsen, J. E., Hansen H., Hansen K. F., & Ejrnæs, M. (2015). *Fattigdom, afsavn og coping*. København: Hans Reitzels Forlag.
· Ottosen, M. H., Andersen, D., Nielsen, L. P., Lausten, M., & Stage, S. (2010). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2010*. København: Socialforskningsinstituttet.
· Ploug, N. (2005). *Social arv. Sammenfatning*.. København: SFI.
· Ploug, N. (2007). Teorier om betydningen af social baggrund og chanceulighed. I N. Ploug (red.): *Social arv og social ulighed* (s. 26-47). København: Hans Reitzels Forlag.
· Rasmussen, M., & Due, O. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
· Sabiers, S. E., & Pihl, M. D. (2014). *Fattigdom mærker børns fremtid: Fordeling og levevilkår 2014*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd
· Schaffer, H. R. (1996). *Social Udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
· Sørensen, H. (2010). *Fattigdom i børnehøjde: Børns oplevelser af en opvækst i fattigdom*. København: CASA.
· Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. Harmondsworth: Penguin Books.
· Willig, R. (red.) (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling om Axel Honneth*. København: Hans Reitzels Forlag.

Noter

1. Projektet havde titlen "Konsekvenser af at have de laveste sociale ydelser som forsørgelsesgrundlag". Projektet var finansieret af Rådet for Socialt Udsatte, og informationer om og publikationer fra projektet findes på http://www.fattigdomogulighed.dk. De nedsatte ydelser, som gennemførtes under VKO-regeringen, var: starthjælp, introduktionsydelse, nedsættelse af kontanthjælp efter seks måneder, loft over kontanthjælp og krav om 450 timers (siden 2008) ustøttet arbejde for, at begge ægtefæller kan oppebære kontanthjælp (Müller m.fl., 2015).
2. Ressourcesvage familier/forældre er bl.a. karakteriseret ved ringe indkomst, ringe tilknytning til arbejdsmarkedet, ringe uddannelse, dårligere evne til at give god omsorg og ringe sociale netværk.
3. Skolebørnsundersøgelsen 2010 (Rasmussen & Due, 2011) er den ottende gang undersøgelsen blev gennemført af Statens Institut for Folkesundhed. Undersøgelsen er det danske bidrag til det internationale forskningsprojekt "Health Behaviour in School-aged Children" (HBSC), som er et forskningsprojekt under World Health Organization
4. Socialgruppe VI omfatter familier, der ikke har arbejde og lever af overførselsindkomst.
5. Hvad angår det sidste, er det 24 pct. fra socialgruppe VI og 7 pct. fra socialgruppe I, der spiser 'fast food' mindst to dage om ugen.
6. Ulighederne er endvidere graduerede – dvs. at der ikke er fx 80 pct., der generelt har det godt og 20 pct., der har det dårligt. Der er på de fleste parametre en gradvis stigning (henholdsvis fald) fra socialgruppe I til socialgruppe VI.
7. Undersøgelsen bygger på tre omfattende datasæt – herunder "Millenium Cohort Study" vedrørende børn fra fødsel til 5-årsalderen.
8. I Danmark er det også påvist, at forældre med længere uddannelse anvender mere tid sammen med deres børn end forældre med kortere eller ingen uddannelse – fx ved at lektiehjælp og anden socialisering prioriteres højt (Bonke, 2003).
9. Dr. Alice Sullivan fra University of London's Institute of Education om resultater af undersøgelse baseret på "Millenium Cohort Study" i The Telegraph, 7. dec. 2010.

Spørgsmål

1. Diskuter, hvordan sociale konsekvenser af dårlig økonomi (relativ fattigdom) kan identificeres i fx. skoler og daginstitutioner.
2. Diskuter, hvordan ansatte kan blive bedre til at arbejde kollektivt professionelt med disse udfordringer.
3. Diskuter etik og ansvar for ansatte i forhold til at påvirke den samfundsmæssige debat og politik i forhold til børn, der lever i relativ fattigdom.

DEL 3

MAGT OG BEGREBSLIGGØRELSER

7. FRA MULTIKULTURALISME TIL TRANSKULTURALISME

Jamshid Gholamian og Iben Jensen

Indledning

Multikulturalismen har i flere årtier været Canadas, Australiens, USA's og Englands svar på håndtering af kulturel diversitet og forskellighed. Man kan derfor sige, at multikulturalismen udtrykker, hvordan et samfund forstår og håndterer kulturel diversitet og forskellighed, samt samfundets evne og vilje til at modarbejde individuelle og kollektive diskriminations- og forskelsbehandlingstendenser. Begrebet kultur og den måde et multikulturelt samfund forholder sig til kulturel diversitet udgør det centrale omdrejningspunkt i multikulturalismen.

I dette kapitel vil vi argumentere for, at multikulturalismen, trods gode intentioner, rummer en række signifikante problemer. For det første kommer multikulturalismens kulturforståelse, bevidst eller ubevidst, til at forsvare en forståelse af kultur som selvstændig, selvtilstrækkelig, uafhængig af andre og styrende for menneskets handlinger og tanker. For det andet kommer en sådan kulturforståelse til at fastlåse mennesket til kulturen – til kulturelle fællesskaber, historier, myter og traditioner. For det tredje bliver menneskets identitet reduceret til den kultur, det er født ind i, eller til de sociopolitiske og socioideologiske (feminister, homoseksuelle, osv.) grupper, det tilhører. Vi argumenterer for, at transkulturalisme, som bygger på en kompleks og dynamisk kulturforståelse og en forståelse af forskelle mellem mennesker som en ressource, kan adressere nogle af de udfordringer multikulturalismen står overfor.

Formål

Vi skriver os ind i den igangværende kritiske diskussion af multikulturalismen (Handa, 2003; Skorgen, 2006; Epstein, 1995, 2009; Welsch, 1999; MoDood, 2007, 2008; Holtug et al., 2009; Holtug, 2012). Det primære formål med kapitlet er, på baggrund af en kritisk læsning af multikulturalismen, at argumentere for nødvendigheden af at arbejde med kulturbegreber, som ikke fastholder og reproducerer forestillingen om kultur som en fast kategori, hvis betydning kan forudsiges. Vi vil fremhæve et dynamisk per-

spektiv på kulturforståelse – *transkulturalisme*, som ser forskelle som ressourcer og nødvendige betingelser for kulturel og identitetsmæssig udvikling. Vi vil, inspireret af den russiske tænker Mikhail Bakhtins kulturforståelse og dialogiske tænkning, argumentere for en dialogisk og kommunikativ tilgang til forståelsen og håndteringen af kulturel diversitet i multikomplekse samfund. Vi argumenterer følgelig for, at en håndtering af kulturel diversitet og forskellighed forudsætter og nødvendiggør involvering af minoriteternes såvel som majoritetens stemmer i en dialogisk kommunikativ interaktionsproces.

Målet med kapitlet er at gøre rede for, hvordan vi mener, at man med en dialogisk kommunikationsforståelse, der bygger på ideen om forskelle som potentiale, kan udvikle begrebet transkulturalisme til at begrebsliggøre et positivt og dynamisk perspektiv på mødet mellem mennesker i multikomplekse samfund.

Kapitlet struktureres således, at vi indleder med en kort kritisk diskussion af multikulturalisme med fokus på Will Kymlickas og Bhikhu Parekhs forståelser. Fokus lægges på, hvordan Kymlicka og Parekh definerer kultur og deres syn på forholdet mellem individ og kultur i deres begrebsliggørelse af multikulturalisme.[1] Herefter argumenterer vi, inspireret af Mikhail Epstein, for nødvendigheden af at arbejde med transkulturalismen som en dialogisk relationel baseret kulturforståelse, der kan fjerne fokus fra de faste og forudbestemte kategorier. Epsteins transkulturalisme tager udgangspunkt i Mikhail Bakhtins tanker om dialog og kultur. Vi arbejder videre med Epsteins transkulturelle forståelse og udfolder og diskuterer endvidere for dialogisk og monologisk kulturforståelse, kulturmøde og kulturel identitet i et transkulturelt perspektiv.

Multikulturalisme

Hvad er multikulturalisme?

Multikulturalismen handler først og fremmest om et samfunds forståelse og håndtering af kulturel diversitet, samt dets evne og vilje til at modarbejde individuelle og kollektive diskriminations- og forskelsbehandlingstendenser. Multikulturalisme som en politisk diskurs og en politisk bevægelse startede i 1970'erne i Canada og bredte sig senere til Australien, USA og England.

Den multikulturelle politiske bevægelse kan, ifølge Kymlicka, forstås som en konsekvens af og reaktion på mange års mislykkede forsøg på kulturel centralisering gennem assimilationistisk politik, samt minoritetsfællesskabers modstand mod, og øget krav om beskyttelse mod samfundets diskrimination samt racistiske træk (Kymlicka, 2010).

Den multikulturelle forskning rummer forskellige forståelser af begrebet multikulturalismen samt forskellige tilgange til, hvordan et samfund bør forholde sig til kulturel diversitet. Vi har valgt at tage afsæt i Will Kymlickas og Bhikhu Parekhs arbejder, som har været de mest fremtrædende forskere inden for det multikulturelle forskningsfelt. Vores fokus ligger på begrebsliggørelse af begrebet kultur samt forholdet mellem individ og kultur.

Kymlickas multikulturelle koncept

Kymlicka er grundlæggende optaget af spørgsmålet om, hvordan man sikrer alle sociale gruppers retssikkerhed bedst muligt. Hans multikulturelle koncept er et forsøg på at vise, at mange af de krav som etniske og nationale grupper stiller, er i overensstemmelse med liberale principper[2] om individuel frihed og social retfærdighed. Han taler således om en liberal individualisme, som insisterer på respekt for individets evne til at forstå og evaluere sine handlinger, herunder sine kulturelle værdier. Endvidere mener han, at et liberalt samfund bør sikre ligestilling mellem minoritetsgrupper samt sikre individuel frihed og ligestilling internt i grupperne. Omskæring af kvinder og tvangsægteskaber kan forstås som overgreb og en fratagelse af den individuelle frihed, hvorfor disse handlinger på ingen måde kan retfærdiggøres i et demokratisk liberalt samfund.

Kymlicka opererer med forskellige former for kulturel pluralisme og forskellige måder, hvorpå minoritetskulturer kan blive integreret i politiske fællesskaber. Kultur defineres af Kymlicka som "societal culture", hvilket skal forstås som en territorialt funderet kultur baseret på fælles sprog, historie, og som har lighedstræk med en nation;

> "I am using culture as synonymous with "a nation" or "a people" – that is, as an intergenerational community, more or less institutionally complete, occupying a given territory or homeland, sharing a distinct language and history" (Kymlicka, 1995, s. 18).

Kultur skaber ifølge Kymlicka et kulturelt fællesskab for kulturens medlemmer som giver dem mening med livet. Det kulturelle fællesskab rummer alle offentlige som private institutioner (Kymlicka, 1995). Mennesket er, ifølge Kymlicka, bundet af dets kulturelle fællesskab og kulturen påvirker således også menneskets personlige identitet og kapacitet. Kulturen fungerer endvidere som en vejviser i forhold til valget af det gode liv, som ifølge Kymlicka styres indefra i forhold til ens tro, og hvad der giver én værdi i livet (Kymlicka, 1989, s. 13).

Kymlickas *societal culture* fremstår som et beskrivende kulturbegreb,[3] hvor kulturer ses som geografisk velafgrænsede og selvtilstrækkelige fællesskaber med hver sit fælles sprog, historie og værdier.

Vi vil argumentere for, at begrebet *societal culture* trækker nogle betydninger med sig, som ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige eller tilsigtede. For det første reducerer denne forståelse mennesket til at være et kulturprodukt. Mennesket fødes ind i et kulturelt fællesskab og dette fællesskab danner rammen for, hvad mennesket kan se mening i. For det andet virker societal culture som et magtpolitisk styringsredskab – en teoretisk administrativ enhedskonstruktion, som reducerer samfundets kulturelle kompleksitet, idet den nedtoner samfundets marginaliserede gruppers frigørende kræfters kamp for lige rettigheder og lige adgang til samfundets institutioner og strukturer. Et eksempel herved er afroamerikaneres fortsatte modstand og kamp mod det etablerede systems kulturelle ensretning og kanonisering.[4]

For det tredje italesætter Kymlicka med *societal culture* en hierarkisering af etniske grupper som kan få afgørende betydning for organisering og strukturering af multikulturelt samfund. Kymlicka opererer med to typer multikulturelle samfund: Multination states og polyethnic states. Multination states kendetegner samfund, hvor der findes forskellige nationale minoritetskulturer i form af fx tidligere selvstyrende, territorialt koncentrerede kulturer. Polyethnic states er kendetegnet ved at være samfund, hvor der bor mange forskellige indvandrergrupper, som frivilligt er kommet til landet. Kymlicka betegner de frivillige indvandrergrupper som etniske minoriteter (Kymlicka, 1995).

Distinktionen af minoritetsgrupper og -kulturer i multination og polyetnisk får konsekvenser for, hvilke rettigheder disse grupper kan sikres.

Nationale minoritetskulturer opfattes af Kymlicka som societal cultures, hvorfor deres mulige krav om selvstyring og bevarelse af deres kulturelle forskelligheder, bør sikres gennem politiske og lovgivningsmæssige foranstaltninger i et liberalistisk multikulturelt samfund. Men de frivillige indvandrere (etniske minoriteter) kan ikke stille de samme krav, mener Kymlicka, idet de ikke udgør en societal culture. Kymlicka fremhæver imidlertid en række polyetniske rettigheder for etniske minoriteter i form af bl.a. integration af disse grupper i samfundet, bekæmpelse af diskrimination og racisme samt en særlig repræsentationsrettighed, der skal sikre etniske og religiøse grupper plads i samfundets centrale institutioner (Kymlicka, 1995, s. 37-38).

Flygtninge og afroamerikanere falder imidlertid uden for Kymlickas opdeling af minoritetsgrupper i nationale og etniske grupperinger. Kymlicka argumenterer for, at flygtninge højest kan have en forventning

om at blive behandlet som indvandrere, hvilket vil sige at have polyetniske rettigheder. Afroamerikaner er derimod hverken en national minoritetsgruppe, flygtninge eller indvandrere, men er bragt til USA som slaver, og de er, ved brug af fysisk segregation gennem århundreder, blevet nægtet adgang til det brede samfund. Kymlicka fremhæver ikke nogle særlige rettigheder for afroamerikanere, men forestiller sig, at de ønsker at have retten til fuldt medlemskab i den amerikanske nation (Kymlicka, 1995, s. 24-25).

Kymlickas model for multikulturelle samfund har, som nævnt, som mål at udvikle en politisk model, der sikrer forskellige gruppers rettigheder inden for et liberalt demokratisk samfund. Modellen er imidlertid kontroversiel, da dens politiske konsekvens kan siges at stride mod menneskerettigheds-principperne, hvor alle uanset etnicitet har samme rettigheder. Kymlicka argumenterer imidlertid for, at hans opdeling tværtimod giver flere rettigheder til forskellige etniske grupper i form af fx polyetniske rettigheder. Kymlicka har ganske rigtigt fokus på polyetniske rettigheder, men det ændrer ikke ved, at han med sin model foretager en differentiering af rettigheder for nationale minoriteter og de øvrige minoritetsgrupper og dermed indfører en hierarkisering af minoritetsgruppers rettigheder.

Parekhs multikulturelle forståelse

Bhikhu Parekh[5] forstår ikke sig selv som en multikulturalist i traditionel liberalistisk forstand. Han anerkender, at liberalismen værdsætter kulturel forskellighed, men han kritiserer den for ikke at værdsætte moralsk forskellighed. Han mener, at liberalismen kan lære værdier og visioner om det gode liv fra selv de ikke-liberale etniske minoritetskulturer (Parekh & Jahanbegloo, 2011). Således mener Parekh, at hans multikulturelle koncept kan skabe plads til flere etiske traditioner, og at multikulturalisme bedst kan forstås som et perspektiv for forståelsen af menneskets liv og ikke som en politisk doktrin. Ifølge Parekh bør et multikulturelt samfunds normer og principper om retfærdighed ikke alene udledes fra én kultur (forstået som den dominerende kultur i samfundet), men bør etableres gennem ligeværdig og respektfuld dialog mellem samfundets forskellige kulturer (Parekh, 2000, s. 128). Parekh udfolder og definerer ikke hvilken form for dialog, og/eller hvordan dialogen skal praktiseres. Han fremhæver, at dialog skal baseres på fornuft, og at vi skal gøre alt, hvad vi kan for at træde ind i dialogpartneres tanker (repræsentanter fra andre kulturer) og give dem mulighed for, at argumentere for deres værdier (ibid., s. 129). Parekhs multikulturelle teori rummer en bredere forståelse af kulturel diversitet end Kymlickas. Foruden nationale mindretal og etniske minoriteter

rummer Parekhs definition også politiske/ideologiske grupper og socio-kulturelle bevægelser som feminister, homoseksuelle og diverse subkulturer. For Parekh er kultur udtryk for et historisk nedarvet system af meninger og betydninger, som er strukturerende for individers og fællesskabets tanker og handlinger. Han definerer kultur som "a body of beliefs and practices in terms of which a group of people understand themselves and the world and organize their individual and collective lives" (Parekh, 2000, s. 2-3).

Parekh udtrykker en kritik af mennesker, der krydser kulturelle grænser. På den ene side værdsætter han de mennesker, som er i stand til at "låne" værdier og praksisser fra andre kulturer. På den anden side betegner han mennesker, som frit vælger at leve deres liv på egen hånd, som kulturelt "footloose". En sådan levemåde begrundes af Parekh med individers manglende forståelse for historie og traditioners dybde og betydning. Ifølge Parekh virker historie og traditioner som et moralsk kompas og danner baggrund for en given kulturs stabilitet.

Parekh ser det som værdi, at man som medlem af en kultur udviser loyalitet, og at man forpligter sig til at værdsætte dem, der har bidraget til og har opretholdt kulturen. Medlemmer er ligeledes forpligtet til at bevare og videregive kulturelle værdier til efterfølgende generationer (Parekh, 2000, s. 150-161).

Parekhs brede multikulturelle koncept rummer også en række problematiske paradokser og problemstillinger. For Parekh er kulturel diversitet kun værdifuld, hvis den enkelte kulturs medlemmer ikke er kulturelt "footloose", men snarere værner om kulturelle traditioner og praksisser. Således fremstår det som om, at Parekh kombinerer et beskrivende og et komplekst kultursyn.[6] Han ser kultur som determinerende i fortid, men er indstillet på at fremtidige multikulturelle samfund kan være komplekse. På den ene side anerkender Parekh vigtigheden af dialog og at man kan låne fra andre kulturer, men på den anden side betegner han dem, der vælger at leve deres liv efter deres eget ønske som kulturelt footlose.

Med kravet om loyalitet og forpligtelsen overfor ens kultur kommer Parekh til at tillægge individet stor moralsk ansvarlighed i forhold til sin kultur, hvilket kan medføre, at individet bliver fastholdt til kulturen og vanskeligt kan frigøre sig fra den. På denne måde kommer Parekh, bevidst eller ubevidst, til at forsvare en forståelse af kultur som selvstændig, selvtilstrækkelig, og styrende for mennesket.

Trods forskelligheden i måden, hvorpå Kymlicka og Parekh begrebsliggør deres kulturforståelser, er de enige om, at mennesker er bundet til deres kulturelle fællesskaber.

Set fra et dialogisk (transkulturelt perspektiv) vil vi argumentere for at italesættelsen af menneskers identitet i form af faste kategorier som afroa-

merikanere, flygtninge, indvandrere, muslimer, jøder og homoseksuelle, negligerer menneskers relationelle forbundethed. Vi ser langt mere forskellighed inden for de sociale kategorier og mener derfor at en sådan negligering dels overser det dynamiske potentiale, der eksisterer i forskellighed, dels kan disse kategoriseringer være med til at objektgøre mennesket (materialiserer mennesket), idet fokus fjernes fra "mennesket" som en fri og ansvarlig aktør og i stedet rettes mod kulturelle og genetiske kategorier.

Fra multikulturalisme til transkulturalisme

I ovenstående har vi placeret os i opposition til multikulturalismens kulturforståelse. Multikulturalismen møder, som tidligere nævnt, også kritik fra andre perspektiver. I det følgende vil vi præsentere to kritiske positioner. I den ene position argumenteres der for at den multikulturelle politiske praksis kan styrkes. Den anden position placerer sig i opposition til multikulturalisme og fremstiller alternative teoretiske tilgange til forståelsen og håndteringen af kulturel diversitet.

Den første position er i en dansk kontekst repræsenteret af Nils Holtug som kritiserer multikulturalismen, eller snarere mangel på multikulturalismen i Danmark. Holtug forstår multikulturalisme som en normativ politisk doktrin, som kræver indarbejdelse af gruppebaserede forskelligheder i det offentlige rum, for eksempel i lovgivning, i politikker og i statslige samt kommunale diskurser, med det formål at mindske forskelsbehandling og hierarkier (Holtug, 2012, s.191). Holtug påpeger et paradoks ved multikulturalismen i Danmark: på den ene side taler danske politikere om multikulturalismens død, på den anden side har danske politikere aldrig anerkendt eller praktiseret multikulturalismen (Holtug, 2012). Holtug har fokus på lige muligheder og introducerer begrebet mulighedslighed (Holtug & Lippert-Rasmussen, 2009).

I international kontekst kritiserer Tariq Modood Kymlickas multikulturelle forståelse. Modood har fokus på religionens placering i et multikulturelt samfund og kritiserer Kymlicka for hans manglende fokus på religionens betydning. Modood er fortaler for inklusion af islam som en organiseret religion samt en offentlig anerkendelse af muslimsk identitet. Han eftersøger politiske og praktiske foranstaltninger, der kan sikre ligestilling for muslimer samt anti-diskriminations arbejde på arbejdspladser og positive aktiviteter, der kan sikre fuld og lige politisk repræsentation af muslimers historie i europæisk kontekst (Modood, 2007, s. 85).

Holtug og Modoods kritik af multikulturalismen kan ses som en konstruktiv kritik, hvor deres primære ønske er at styrke den multikulturelle politiske praksis.

I den anden position har multikulturalismen i de senere år været udfordret af nye alternative teoretiske retninger. Den norske filosof Torgeir Skorgen fremhæver i artiklen Fra multikulturalisme til interkulturel dialogisme, at multikulturalismen "gjennom sitt forsvar for kulturelle gruppers rett til å bevare sin egenart innenfor rammen av en nasjonal rettstat har åpnet for en utvikling mot såkaldte "parallellsamfunn". Her oppmuntres ulike etniske minoriteter til å pleie opprinnelseslandets kulturelle og religiøse livsformer uafhængig av majoritetssamfunnets udvikling" (Skorgen, 2006, s. 27). Skorgen argumenterer, inspireret af Mikhail Bakhtin, for en interkulturel dialogisk tilgang til håndtering af kulturel diversitet.

Tilsvarende kritik fremsættes af Neil Bissoondath (1994). Han fremhæver, at "official multiculturalism is leading to ghettoization, where immigrants are encouraged to form self-contained ghettos alienated from the mainstream" (citeret i Cuccioletta 2002).

Mikhail Epstein (2009)[7] mener, at multikulturalisme indikerer en implicit forståelse af, at enhver etnisk, seksuel eller klassekultur er fuldudviklede enheder, som er selvtilstrækkelige og uafhængige af andre. En sådan kulturforståelse producerer, ifølge Epstein, en slags "reverse racism" – omvendt racisme.

> "Reverse racism" implies that a culture of minority, however beautiful and valuable in itself, is still viewed as enclosed within its own premises, without allowing any exits to other, "major" cultures. It is the privilege of a "major" culture to criticize itself and to praise "minor" cultures, whereas the latter are given only the opportunity to praise themselves and to criticize others, which reduces them to the status of a "proud ghetto" and reinforces their isolation and stagnation (Epstein, 2009, s. 336).

På denne måde kommer multikulturalismen, på trods af sine gode intentioner og ideer, til at *bygge* mure blandt de i samfundets eksisterende kulturer frem for at nedbryde dem. Denne form for "omvendt racisme" kan, ifølge Epstein, virke som en reduktion af en mangfoldighed af personligheder til deres "oprindelse", deres "genetiske" forudbestemte natur. Denne beskrivende model for kultur er ikke kun deskriptivt ubrugelig, men også normativt farlig og uholdbar, mener Wolfgang Welsch[8] og fremhæver, at "the description of today's cultures as islands or spheres is factually incorrect and normatively deceptive. Cultures de facto no longer have the insinuated form of homogeneity and separateness" (Welsch, 1999, s. 3). Welsch mener på linje med Epstein, at den traditionelle forståelse af kultur med sin indre homogenitet og dens ydre separation tenderer til en slags racisme (Welsch, 1999, s. 16).

Der er derfor brug for nye måder til begrebsliggørelse af kultur, som ikke fastholder og reproducerer forestillingen om faste kategorier. Vi vil derfor i det følgende argumentere for transkulturalisme som en alternativ model for håndtering af kulturel diversitet og kulturel udvikling, som tager afstand fra kulturens determinerende indflydelse på det enkelte individ.

Transkulturalisme – en indkredsning

Transkulturalisme er ikke et nyt begreb. Allerede i 1940'erne anvendte den cubanske antropolog Fernando Ortiz (1881-1969) begrebet til at beskrive den kulturelle udviklingsproces, Cuba gennemgik som konsekvens af den koloniale indflydelse (Ortiz, 1995). Ortiz definerede transkulturalisme som

> "a synthesis of two phases occurring simultaneously, one being a de-culturalization of the past with a métissage with the present. This new reinventing of the new common culture is therefore based on the meeting and the intermingling of the different peoples and cultures. In other words one's identity is not strictly one dimensional (the self) but is now defined and more importantly recognized in rapport with the other. In other words one's identity is not singular but multiple" (citeret i Grosu, 2012, s. 108).

Ortiz' tanker har været inspirationskilde for mange nyere transkulturalister, fx Cuccioletta (2002) og Appiah (2005). Disse teoretikere kobler deres forståelse af transkulturalisme med en kosmopolitisk kulturforståelse baseret på et kosmopolitisk medborgerskab. Appiah definerer kosmopolitisk medborgerskab som en persons forståelse af verden som ens egen hjemby (Appiah, 2005, s. 217, citeret i Grosu, 2012, s. 107). Cuccioletta taler, inspireret af Ortiz, om et medborgerskab, der anerkender, at enhver person i en nationalstat har flere identiteter, der ikke kun knytter ham eller hende til sin egen kulturarv, men også til kulturen i værtslandet, kontinent, kvarter, gade osv. (Cuccioletta, 2002, s. 4).

Den tyske filosof Wolfgang Welsch kobler sin forståelse af transkulturalisme med kulturel hybridisering. Grundet teknologisk udvikling og øget samfundsmæssig kompleksitet er der, ifølge Welsch, ikke længere noget absolut fremmed. Alt er inden for rækkevidde. Alt er bestemt af transkulturalitet både på mikro- og makroniveau, hvilket betyder, at alle kulturer er bundet sammen relationelt og påvirker hinanden gensidigt. Kulturel identitet handler derfor mere og mere om at arbejde på integration af komponenter af forskellige kulturelle oprindelser (Welsch, 1999, s. 5).

Vores transkulturelle forståelse er parallel med Ortiz' og Cucciolettas, men vi tager udgangspunkt i Mikhail Epsteins teori. Epsteins tilgang til transkulturalisme bygger på en postmoderne forståelse. Epstein fokuserer på den interne splittelse foranlediget af modkulturelle bevægelser, både i den vestlige verden og i den tidligere Sovjetunion. Han mener, at grupper som socio-ideologiske grupper, sekteriske grupper, punkere, hippier, dissidenter og andre utilfredse og oprørske unge indikerer, at disse mennesker (grupper) har følt sig uden for de dominerende og etablerede kulturelle normer. I modsætning til Kymlicka og Parekh, fremhæver Epstein, at ingen kultur kan påstå at kunne levere den "eneste vej" til det gode liv, når dens medlemmer er velinformeret om alternativer. "Kultur" har på den ene side frigjort mennesket fra materiel afhængighed af naturen, men på den anden side har den skabt symbolsk afhængighed til vaner og traditioner, mener Epstein og påpeger, at udover de mange eksisterende menneskelige frihedsrettigheder opstår der nu en ny frihedsrettighed – denne gang retten til at frigøre sig fra sin egen kultur – den kultur man er født ind i. Epstein ser transkulturalismen som en ny model for en sådan kulturforståelse og kulturel udvikling og fremhæver, at

> "transculture is viewed as the next level of liberation, this time from the "prison house of language," from unconscious predispositions and prejudices of the "native," naturalized cultures" (Epstein, 2009, s. 327).

Ifølge Epstein er transkulturalisme særlig nødvendig i verdenspolitikken, hvor opfattelsen af en fast kulturel identitet baseret på race, etnicitet, religion eller ideologiske forpligtelser har vist sig at være kilde til konflikter og vold. Transkulturalisme er for Epstein et alternativ til den "kriseramte" multikulturalisme;

> "If multiculturalism insists on the individual's belonging to a certain "natural" culture, which is biologically and biographically predetermined ("black culture," "women's culture," "youth culture," "gay culture," etc.), "transculture" implies diffusion of initial cultural identities as individuals cross the borders of various cultures and assimilate them" (Epstein, 2009, s. 334).

I modsætning til multikulturalisme, som opererer med selvtilstrækkelige og adskilte kulturer, opererer denne transkulturelle tilgang således med åbenhed og gensidig involvering af kulturer og kulturelle forskelligheder. Ifølge Epstein går den kulturelle rigdom tabt, hvis alle eksisterende kulturer behandles som selvtilstrækkelige og perfekte på deres egne måder. En mere frugtbar tilgang opfordrer hver gruppe til at tage hensyn

til sin egen *utilstrækkelighed* (Epstein, 1995, s. 302). Forskellighederne vil i et transkulturelt perspektiv komplementere hinanden og dermed skabe et nyt interpersonelt fællesskab. Det er ikke et fællesskab baseret på vores ligheder, men på basis af vores forskelligheder. Inspireret af Bakhtin opfattes enhver kultur i denne transkulturelle forståelse som mangelfuld og utilstrækkelig, hvorfor det kræver dialogisk relation og interaktion med andre kulturer for at kompensere for sine mangler.

Den dialogiske interaktion vil, ifølge Epstein, medføre, at "individuals find themselves feeling outside the ethnic, racial, sexual, ideological, and other limitations imposed by the cultures into which they were born" (Epstein, 2004, s. 49). Dette hænger sammen med, at meningen med en given kulturs ritualer, traditioner og symboler ændres i en dialogisk relation, idet dialogen skaber grundlag for etablering af nye meninger og betydninger. Denne meningsmæssige forandring kan, ifølge Epstein, opfattes som menneskets befrielse fra kulturens ubevidste symbolske afhængigheder, dispositioner og fordomme. (Epstein, 2009, s.343). Transkultur frigør således mennesket fra kulturen – man kan blive den "kultur" man vil, hvilket vil sige, at kultur og kulturel identitet bliver en kompleks forandringsproces. Denne forandring betyder ikke, at livet (eksistensen) materialistisk set ændres, for som Mikhail Bakhtin siger; frihed ændrer kun meningen med livet (Bakhtin, 1986, s. 137). Set ud fra et transkulturelt perspektiv vil alle kulturer således få en bredere betydning, eftersom ingen af deres elementer længere pålægges som en tradition, men vælges frit "like an artist chooses colors in order to combine them in a new way in a painting. Transcultural creativity uses the palette of all available as well as possible cultures" (Epstein, 2009, s. 343). Et sådant frit valg betyder ikke, at transkulturalisme skal forstås som tilføjelse af en anden "kultur". Transkulturalisme er en særlig tilstand for eksistens, som springer kulturelle grænser – en transcendens til "ingen kultur";

> "Transculture is the right to live beyond one's culture, on the borders of cultures, to take a step transcending one's own surrounding, native culture and milieu not for the sake of anything else. Not for the sake of another culture, but for the sake of nothing. Transcending into nothing… Movement beyond any physical determinance and liberation from any social and cultural identity" (Epstein, 1995, s. 303).

Den transkulturelle verden ligger ikke adskilt, men findes, ifølge Epstein, i alle eksisterende kulturer, og kan opfattes som et kontinuerligt rum, hvor urealiserede potentialer ikke er mindre relevante end de elementer, som allerede er realiserede. Vi finder transkultur ved vores egne kulturers grænser og ved møder med andre kulturer, hvilket vil sige, at kulturer får

liv og fornyes ved grænser, og at ingen kultur kan undgå dialogisk relation og interaktivt kulturmøde, der finder sted ved grænserne. Det er vigtigt at understeger, at der ikke er tale om fysiske grænser men kulturers diskursive og meningsmæssige grænser.
I sin forståelse af transkultur trækker Epstein på Bakhtin, men han forholder sig hverken til, hvordan kulturmøde og dialogisk interaktion finder sted, eller beskriver, hvordan kulturel identitet konstitueres i den dialogiske relation. Vores begrebsliggørelse tager afsæt i transkulturalismens ide om kulturernes dialogiske forbundethed. I det følgende udfolder vi derfor Bakhtins forståelse af dialogisk kommunikation med henblik på at præsentere vores forståelse af dialogisk- og monologisk kulturforståelse samt kulturmøde og kulturel identitet set i et transkulturelt perspektiv.

Introduktion til Bakhtin

Mikhail Michailovitj Bakhtin (1895-1975) er, ifølge Bakhtinforskeren Nina M. Andersen, en af det 20. århundredes største russiske tænkere inden for filosofi, litteratur og sprog. Han er især kendt for sine karnevalsteorier, for polyfonibegrebet, for sin poetik og for sin æstetik (Andersen, 2002, s. 11). Til trods for at Bakhtins mest produktive periode fandt sted i 1920'erne og 1930'erne, var det først i 1970'erne, at hans værker blev tilgængelige i Vesten. Bakhtins største værk – Problems of Dostojevsky's Poetics – blev udgivet i 1929, og det var i denne bog, at Bakhtin præsenterede begrebet dialogisme som grundlaget for menneskelig aktivitet og eksistens.

Det, der er det centrale omdrejningspunkt i vores argumentation i det følgende, er, at vi ser forskelle som en dynamisk ressource i møder mellem mennesker fra samme eller forskellige kulturer.

Bakhtins dialog

Dialog er et komplekst og flertydigt begreb i Bakhtins teori. Det kan komme til udtryk på mange måder: dialog kan være udtryk for samtale mellem mindst to personer, dialog kan være af filosofisk og eksistentiel karakter, dialog kan være en intern dialog (forstås som en form for udvikling af selvet og eller personligheden) og dialog kan være udtryk for modsætning til monolog. Men bag alle disse former for dialoger gemmer sig, ifølge Olga Dysthe (2003), ideen om dialog som grundlag for menneskelig eksistens, hvilket vil sige, at livet i sig selv er en uafsluttet kontinuerlig dialogisk proces.

> "Human life is the open-ended dialogue. Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to response, to agree, and so forth" (Bakhtin, 1984, s. 293).

Fundamentet i en dialog er en dialogisk relation, hvilket vil sige et meningsmæssigt forhold mellem ytringer (mundtlige og skriftlige) i en kommunikativ begivenhed, fx et talesamvær. Når to ytringer stilles over for hinanden, indgår de i et særligt meningsmæssigt forhold, som Bakhtin kalder for dialogisk relation (Bakhtin, 1995).

Sagt på en anden måde illustrerer den dialogiske relation en dialogisk opposition, byggende på interaktionen mellem et Jeg og et Du. Du'et italesættes af Bakhtin også som den "anden", hvilket vil sige, "the opposition of one person to another person as the opposition of "I" to "the other" (Bakhtin, 1984, s. 252).

Den dialogiske opposition beskrives af Bakhtin gennem to modsatrettede og konkurrerende kræfter: centripetale og centrifugale. Disse kræfter er på spil i alle dele af menneskelige aktiviteter, fx i sproget, i det sociale liv og i kulturen. Mens centripetale kræfter fører til centralisering, ensretning og kanonisering af sprog og kultur i samfundet, trækker centrifugale kræfter i den modsatte retning og fører til decentralisering og lagdeling af de selvsamme forhold (sproget og kulturen). Centrifugale kræfter og de heraf afledte decentraliseringer kan opfattes som kræfter som kæmper for frihed – en frigørelse fra samfundets kulturelle og sproglige centraliserende og hierarkiserende processer. Det er vigtigt at understrege, at dette styrkeforhold (kampen om centralisering og decentralisering) foregår som en samtidig proces.

Men dialog er, som Bakhtin siger, en uafsluttet proces, hvilket betyder, at sociale, historiske og kontekstuelle meninger og betingelser bliver grundlæggende forudsætninger for dialogen. Det vil sige, at den forståelse, der er etableret i en given kontekst og i en given historisk tid, ikke kan blive opfattet som afsluttet, færdigudviklet og glemt, da enhver mening og forståelse på et eller andet tidspunkt vil indgå i nye dialoger og blive fornyet, forandret og udviklet. De kulturelle normer og værdier, som mennesker i en given tid og rum vælger at leve deres liv efter, kan derfor ikke opfattes som færdigudviklede og afsluttede, eftersom de vil indgå i fremtidige dialoger og blive fornyet, ændret og udviklet.

> "There is neither a first nor a last word and there are no limits to the dialogic context (it extend into the boundless past and the boundless future)…. Nothing is absolutely dead: every meaning will have its homecoming festival" (Bakhtin, 1986, s. 170).

Meningers reaktualisering i fremtidige dialoger hænger sammen med hvem eller hvad ytringen adresserer. I en dialog vil enhver ytring være adresseret til nogen. Den første adressat er den anden, som ytringen foregriber og søger en responsforståelse fra. Men i en levende dialog orienterer ordet sig, ifølge Bakhtin, også mod et fremtidigt svarord. For Bakhtin er svarordet (responsen) af afgørende betydning for den dialogiske proces og den dialogiske forståelse:

> "Every word is directed toward an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that it anticipates. The word in living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word: it provokes an answer, anticipates it and structures itself in the answers direction. Forming itself in an atmosphere of the already spoken, the word is at the same time determined by that which has not yet been said but which is needed and in fact anticipated by the answering word" (Bakhtin, 1981, s. 280).

At ordet også er bestemt af det, der endnu ikke er blevet sagt, viser, at der findes en tredje adressat i den dialogiske relation. Bakhtin siger, at "ordet er et drama med tre deltagere (det er ikke en duet, – en trio)" (Bakhtin, 1995, s. 62). Det vil sige, at bortset fra den konkrete (anden) adressat, kan en ytring bevidst eller ubevidst også henvende sig til en overadressat (den tredje), "hvis absolut retfærdige responsforståelse forudsættes enten i det metafysiske fjerne, eller i en fjern historisk tid (smuthuls-adressat)" (Bakhtin, 1995, s. 66). Denne tredje adressat kan forstås som gud, menneskets samvittighedsdom, folk, historiens dom, videnskab, osv. (Bakhtin, 1995).

Det, der er helt afgørende i en dialogisk relation, er således svarordet eller responsen. Bakhtin skriver, at der ikke findes noget frygteligere for ordet og naturligvis for mennesket end mangel på svarord – på respons. Dette hænger sammen med, at respons er forudsætning for etablering af en aktiv forståelse, som vokser frem gennem en meningsmæssig interaktion mellem mindst to positioner, to bevidstheder, to stemmer, som er bærere af deres egne meninger, tro og verdensanskuelser, og som deltager aktivt i dialog.

Den meningsmæssige reaktualisering gælder ikke kun dialogisk skabte meninger, men i lige så høj grad monologiske ytringer, hvilket vil sige, at monologiske ytringer også vil indgå i fremtidige dialoger og blive fornyet eller forandret.

Monolog

Monolog skal forstås i modsætning til dialog. Mens dialog er kendetegnet ved deltagelse af mange socialt ansvarsbevidste stemmer, som indgår i et meningsmæssigt styrkeforhold, er monolog udtryk for enstemmighed (en stemme) og anerkender ikke andres stemmer. Monologiske ytringer i form af autoritative diskurser forventer ikke nogen respons, og de er heller ikke adresseret til nogen, og udelukker derfor dialog (Bakhtin, 1984). Foruden religiøse ord fremhæver Bakhtin, at politiske ytringer og voksnes ord til børn, (som fædre og lærere), kan være af autoritativ og monologisk karakter (Bakhtin, 1981). Således er monologiske ytringer tæt forbundet med magt, autoriteter og hierarkier, hvis ytringer, ifølge Bakhtin, kræver anerkendelse, accept og underkastelse. I ekstreme tilfælde kan monologisme betyde en fornægtelse af andres eksistens:

> "Monologism, at its extreme, denies the existence outside itself of another consciousness with equal rights and equal responsibilities, another I with equal rights (Thou). With a monologic approach (in its extreme or pure form) another person remains wholly and merely an object of consciousness, and not another consciousness… Monologue manages without the other, and therefore to some degree materialized all reality. Monologue pretends to be the ultimate word. It closes down the represented world and represented person" (Bakhtin, 1984, s. 292-293).

En monologisk diskurs anerkender således kun sin forståelse af verden – sin sandhed, og opfatter sig selv som færdigudviklet og selvtilstrækkelig, hvilket vil sige en fornægtelse af andre, af andres meninger, responspositioner, og i ekstreme tilfælde vil det medføre en materialisering og fornægtelse af andres eksistens. Eksempler herpå kan være en ekstrem religiøs gruppe eller en diktatorisk centralistisk stat, som kun ser sig selv og sin sandhed som centrum for al erkendelse og alt, der ligger uden om dets erkendelsesperspektiv, dømmes til at fejle.

Når Bakhtin skriver monologisme i sin ekstreme form, betyder det samtidigt, at monologiske ytringer kan gradbøjes. Fx er der forskel mellem en skolelærers anvendelse af "*bløde*" monologiske diskurser i sin undervisning og en politiker, der fremsætter ekstreme racistiske eller nationalistiske diskurser.

Når vi bliver udsat for en monologisk diskurs (både i ekstrem og "blød" form), kan vi reagere på to måder: enten ved anerkendelse eller forkastelse. Anerkendelsen betyder, at vi gør diskursen til vores egne ord – indre overbevisende ord, hvilket vil sige, at vi genfortæller og reproducerer diskursen, men med vores egne ord og intentioner. I en forkastelse af en

monologisk autoritativ diskurs gør vi ikke ordene til vores egne, men det betyder ikke, at den ikke vil få magt over os. Magten kan fx komme til udtryk i form af fysiske og diskursive begrænsninger i det offentlige rum.

Bakhtin understreger, at personlighed (mennesket) ikke lader sig underkaste og underordne magten, idet mennesket vil modsætte sig monologiske og materialistiske forståelser. Modstanden kommer til udtryk gennem de frigørende centrifugale kræfter, hvilket vil sige den modstand, som individer og grupper kan yde mod den monologiske autoritative diskurs – magten. (Bakhtin, 1984). Som et eksempel herpå kan nævnes den danske modstandsbevægelses frihedskamp og modstand mod den nazistiske monologiske magt i Danmark under 2. verdenskrig.

Vi har i det foregående præsenteret Bakhtins forståelse af dialog og monolog. Vi mener, at dialog først og fremmest er en handling, som har til formål at skabe en fælles meningskonstruktion. Meninger konstitueres gennem dialogisk interaktion med deltagelse af ansvarlige og aktive stemmer ved hjælp af dialogiske aktiviteter, som stort set altid indbefatter spørgsmål og svar. Det centrale i Bakhtins dialogisme er dialogisk opposition baseret på de før nævnte to modsatrettede og konkurrerende kræfter. Denne opposition kommer til udtryk i modsætningsforholdet mellem dialog og monolog på følgende måde:

Dialog	**Monolog**
Flerstemmig	Enstemmig
Uafsluttet/åben	Afsluttet/lukket
Fri personlighed/frigørende	Materialisering af andre
Lige rettigheder	Anerkender ikke andres rettigheder
Responsiv	Giver ikke plads til respons
Decentraliserende	Centraliserende

Vi vil i det følgende, på basis af ovenstående, diskutere, hvordan man kan forstå såvel dialogisk som monologisk kulturforståelse.

Dialog og monolog i et kulturperspektiv

Bakhtin forstår kultur som et åbent og dynamisk fællesskab, hvilket vil sige, at kultur ikke kan opfattes som afsluttet og færdigudviklet, men altid er i bevægelse, forandring og udvikling.

> "But even the culture of an epoch, however temporally distant from us it may be, cannot be enclosed within itself as something ready-made, completely finalized, and irrevocably departed, deceased" (Bakhtin, 1986, s. 6).

Bakhtins fokus er her på semantiske og diskursive elementer, der er indlejret i enhver kultur og ikke på materiale forhold. Men han anerkender, at både materialitet (kulturelle artefakter) og meningsmæssige forhold betinger hinanden. "Culture is not made of dead elements, for even a simple brick,…, in the hand of a builder express something through its form" (Bakhtin, 1986, s. 6). Det, der er afgørende i denne sammenhæng, er, hvordan kulturelle meningsmæssige og semantiske elementer kan konstitueres dialogisk eller monologisk i multikomplekse og flerkulturelle samfund?

Dialogisk kulturforståelse

En dialogisk kulturforståelse er kendetegnet ved en mangfoldighed af sociokulturelle stemmer, som deltager aktivt i en dialogisk relation baseret på udveksling af meninger, ideer, holdninger og værdsættelse af forskellige kulturer. Den dialogiske kontekst er ikke et magtfrit rum. Dialog og den dialogiske relation er udtryk for et styrkeforhold, hvor man ikke kun deltager med sine holdninger og meninger, men som Bakhtin siger, vi investerer hele vores liv i dialogen*:*

> "In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and his discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium". (Bakhtin, 1984, s. 293).

Det er gennem dialogiske relationer og aktiviteter (at stille spørgsmål, at provokere, at blive enige, at evaluere, at være uenig) med andre, at vores kulturelle meninger og praksisser kommer til at give mening og bliver gensidigt fornyet og udviklet, idet vi kommer til at opdage urealiserede potentialer hos os selv. Dette betyder, at vi opdager, hvem vi er, eller snarere hvem vi kan blive til;

> "In dialogue a person not only shows himself outwardly, but he becomes for the first time that which he is – and, we repeat, not only for others but for himself as well" (Bakhtin, 1984, s. 252).

Men opdagelsen af os selv og den "person" – den "kultur", vi kan blive

til, er kun udtryk for en kontekstuel konstrueret kulturel selvforståelse. Så snart vi møder nye kulturer, andre mennesker, som stiller nye spørgsmål til os, opdager vi endnu flere urealiserede forhold ved os selv, hvilket gør at vores kulturelle selvforståelse bliver til flydende forståelser eller en kontinuerlig personligheds- og kultureludvikling.

På samfundsniveau kommer styrkeforholdet, som nævnt tidligere, til udtryk gennem en magtkamp mellem på den ene side samfundets centripetale kræfters ønske om centralisering og kanonisering af kulturen og på den anden side de frigørende centrifugale kræfter, der søger decentralisering. Den dialogiske kulturforståelse skal derfor forstås som en dialogisk kommunikativ social begivenhed, hvor disse frigørende kræfter vil være til stede. Dette styrkeforhold eksisterer i alle interaktioner, som mennesker deltager i, og "hvor der ikke er styrkeforhold, er der heller ikke en levende vedvarende dialogisk interaktion" (Bakhtin, 1984, s. 340).

Dette kulturdialogiske styrkeforhold er bedst beskrevet af Bakhtin i bogen "Karneval og Latterkultur", hvor den folkelige latterkultur stod over for den officielle monologiske kultur. Bakhtin viser, hvordan den folkelige latterkultur, som kom til udtryk gennem karnevalets folkefest, gennemtrænger den officielle kultur via ophævelse af alle hierarkiske relationer, privilegier, normer og forbud. Karnevalet skabte samtidigt grundlag for en særlig form for kommunikation på karnevalspladsen – et karnevalistisk sprog (en genre), som ikke anerkendte nogen form for distance mellem mennesker og var befriet for etikettens og anstændighedens almindelige normer (altså kirkens og magtens definerede normer) (Bakhtin, 2001). Den karnevalistiske kultur var således udtryk for et styrkeforhold mellem den uofficielle kulturs ønske om forandring og fornyelse og det gamle officielle og etablerede samfunds monologiske kulturelle tilstand.

Monologisk kulturforståelse

I modsætning til den flerstemmige dialogiske kultur, er *den monologiske kultur* kendetegnet ved enstemmighed – en ensidig forståelse, som kun har et formål; at dominere, positionere og glorificere sig selv over for andre. Monologisk kultur lægger vægt på, at de dominerede skal lære at reproducere dennes kulturelle meninger og praksisser og på denne måde indikere, at der kun findes en "sand" måde at leve livet på, hvilket i ekstrem form kan betyde en fornægtelse af andres meninger, forståelse og positioner.

En monologisk kulturforståelse fremmer en *monologisk kommunikation*, idet dens autoritative diskurser kommer til at gennemsyre samfundets magtpositioner – staten, politiske, offentlige og private institutioner.

Denne kommunikationsform vil i ekstreme tilfælde betyde fratagelse af andre menneskers (kulturers) mulighed for respons, hvilket vil sige en diskrimination og dermed eksklusion af andres (kulturers) stemmer. En personlighed uden en responsposition, som ikke får lov at gøre brug af sin ret til respons, bliver en "ting" – en materialiseret genstand for den monologiske bevidsthed.

> "In a monologic design, the hero is closed and his semantic boundaries strictly defined: he acts, experiences, thinks and is conscious within the limits of what he is, that is, within the limits of his image defined as reality: he cannot cease to be himself, that is, he cannot exceed the limits of his own character, typicality or temperament without violating the author's monologic design concerning him" (Bakhtin, 1984, s. 52).

På denne måde får mennesker og følgelig kulturer, gennem den monologiske kulturelle diskurs, tildelt en position, en "fast" karakter eller en kategori som fx etniske minoriteter, 2. generationsindvandrere, tyskere, danskere m.fl. Dette betyder samtidigt, at monologiske kulturer forstår sig selv og andre kulturer som færdigudviklede og komplette. På denne måde vil et samfund præget af monologisk kultur ikke være i stand til at skabe basis for et socialt produktivt fundament for samfundet og dets udvikling, idet andre eksisterende forskellige kulturelle stemmer ikke involveres i tilstrækkelig grad i udviklingsprocessen.

Men selv en monologisk kultur kan ikke undgå dialogen. Dette vil sige samfundets frigørende centrifugale kræfters modkulturer, som ifølge Bakhtin, via fx kunst, poesi, tekster og fortællinger, trænger igennem til den monologiske kulturs inderste kerne og på denne måde relativerer dens ideologi og berøver dens naive ubestridelighed (Bakhtin, 2003, s. 205).

Denne udviklingsorienterede proces illustrerer det dialogiske styrkeforhold mellem samfundets centripetale og centrifugale kræfter, hvilket vil sige en konstant magtkamp mellem institutioners, organisationers, statens, magtens ønske om centralisering og kanonisering af kultur samt individer og gruppers kamp for frigørelse.

Vi vil påpege, at der ikke er tale om en enten/eller kulturel konstruktion. Monologisk og dialogisk kultur er en simultan proces – en evig magtkamp mellem et samfunds centraliserende og decentraliserende kræfter i tid og rum.

Analytisk kan den dialogiske og den monologiske kultur sammenfattes således:

Dialogisk kultur	Monologisk kultur
Åbent fællesskab	Lukket fællesskab
Fællesskab baseret på forskellighed	Fællesskab baseret på forstillet lighed
Involvering af kulturelle stemmer	Anerkender ikke andre stemmer
Decentraliserende/frigørende	Centraliserende og kanoniserende
Socialt produktivt	Ikke socialt produktivt
Lige rettigheder	Fornægter andres rettigheder
Modkultur	Officiel kultur

Som nævnt er det ikke tale om en enten eller proces, men derimod om et simultant styrkeforhold mellem kulturelle centralisering og kanoniseringsprocesser samt decentraliserende centrifugale kræfter. Dette styrkeforhold gør, at samfundet bliver til et multikomplekst samfund. Det transkulturelle perspektiv kan derfor opfattes som kræfter, som søger frihed og ønsker at befri sig fra monologiske kulturers bindinger. Denne frigørelse illustrerer en kamp om at være med til at definere sin situationsbestemte identitet i relation til andre – sit Jeg i forhold til andre.

Kulturmøde og kulturel identitet i transkulturelt perspektiv

Som det fremgik tidligere, er transkulturalisme frihed for enhver til at leve på grænsen af ens egen kultur eller ud over dens grænser. Dette udgør et centralt princip i det bakhtinske dialogiske kulturmøde:

> "the most intense and productive life of culture takes place on the boundaries of its individual areas and not in places where these areas have become enclosed in their own specificity" (Bakhtin, 1986, s. 2).

At kulturer får liv ved grænser illustrerer, at kulturer krydser hinanden i tid og rum og dermed ikke kan forstås som bundet af fysiske, geografiske og nationale grænser og begrænsninger. Ligeledes illustrerer dette, at enhver kultur er et åbent territorium og dermed genstand for de andre kulturers blikke og studier. Således kan kulturer ikke undgå interaktioner og "daglige" kulturmøder. Det er, ifølge Bakhtin, gennem kulturmøder, at kulturer åbner sig, "it is only in the eyes of another culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly" (Bakhtin, 1986, s. 7). Dette hænger sammen med, at vi stiller nye spørgsmål til en fremmed kultur, som den aldrig har stillet sig selv, og vi søger svar på vores spørgsmål. Dette betyder, at kulturmødet skal forstås som en dialogisk relation og in-

teraktion, og at det er gennem den dialogiske vekselvirkning, at en kultur åbner sig og viser sine semantiske diskursive spor som respons på vores spørgsmål. Det, der er afgørende her, er Bakhtins tanke om, betydningen af andre mennesker og andre kulturer for vores forståelse af os selv. Ifølge Bakhtin hænger dette sammen med, at man ikke rigtig kan se ens eget ydre og forstå det som en helhed, og ingen spejle eller fotografier kan hjælpe, idet vores virkelige ydre kun kan ses og forstås af andre mennesker, fordi de er placeret udenfor rummet, fordi de er andre. (Bakhtin, 1986).

For at forstå en kultur skal man således positionere sig uden for sin egen forståelsesramme (fortolkningskapacitet) og forholde sig åbent til den "fremmede" kultur og se på den som en "observatør" og stille spørgsmål til den givne kulturs diskurser og praksisser.

Outsideness udgør en af Bakhtins centrale pointer i forbindelse med kulturmøder; "In the realm of culture, outsideness is the most powerful factor in understanding" (Bakhtin, 1986, s. 7). For at forstå en kultur er det ikke nok, at man "træder" ind i kulturen og prøver at forstå den fremmede kultur gennem dens optik (at leve sig ind i den fremmede kultur). For Bakhtin er dette udtryk for en ensidig forståelse, som ikke kan bidrage til en gensidig kreativ forståelse – en gensidig berigelse. Den ensidige form for forståelse betegner Bakhtin som en passiv forståelse og anser den som værende en ikke-forståelse:

> A passive understanding of linguistic meaning is no understanding at all; it is only the abstract aspect of meaning.… Such an understanding never goes beyond the boundaries of the word's context and in no way enriches the word. Therefore,… nothing new can be introduced into his discourse; there can be no new aspects in his discourse relation to concrete objects and emotional expressions (Bakhtin, 1981, s. 281).

En ensidig forståelse kan således kun bidrage med en beskrivelse eller gengivelse af en given kulturs kulturelle meninger og praksisser, men den kan ikke bidrage til en udvikling, forandring eller fornyelse af den. Det er her, at Bakhtins ide om den kreative forståelse får en central betydning, idet en kultur eller en mening kun kan afsløre sine dybder (sine semantiske spor), når den møder og kommer i kontakt med en anden fremmed mening, hvilket vil sige, at disse meninger indgår i en dialogisk relation og interaktion med hinanden. Det afgørende i denne dialogiske relation og interaktion er forholdet mellem respons og forståelse.

> "Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other" (Bakhtin, 1981, s. 282).

I en kreativ forståelsesproces indgår således respons og forståelse i en betinget afhængig relation til hinanden, den enes væren er betinget af den andens. Det er på denne måde,

> "that various different points of view, conceptual horizons, system for providing expressive accents, various social "languages" come to interact with one another" (Bakhtin, 1981, s. 282).

Et sådant dialogisk kulturmøde søger ikke en blanding eller sammensmeltning af meninger og kulturer, men snarere vil et sådant kulturmøde resultere i en gensidig berigelse af hver af de deltagende "kulturer" i mødet. Dette hænger sammen med, at den dialogiske interaktion forårsager frembringelse af nye meninger og gensidig forståelse. Dette betyder ikke nødvendigvis, at parterne når frem til en enighed, men en forøget gensidig forståelse i deres relation til hinanden. Som et eksempel herpå kan nævnes forholdet mellem ledere og medarbejdere i en organisation. En dialogisk relation kan medføre en øget gensidig forståelse for de begrundelser, der kan ligge til grund for de mulige forandringer, der kan ske i organisationen. Parterne kan være uenige om måden forandringer vil komme til at ske, men de kan få en øget diskursiv forståelse for nødvendigheden i forandringerne i tid og rum.

At kulturer åbner sig i mødet med andre kulturer, illustrerer Bakhtins fokus og erkendelsen af andres betydning for vores forståelse af os selv og indeholder samtidig den pointe, at vi skal søge og omgås andre – "fremmede kulturer" (Emerson, 1996). Dette hænger sammen med, som det fremgik tidligere, at det enkelte individ og den enkelte kultur i sig selv er mangelfuld og har brug for andre for at forny og udvikle sig selv. Denne gensidige afhængighed udtrykker samtidigt Bakhtins grundlæggende forståelse af livet og eksistensen som relationelt;

> To be means to be for another, and through the other, for oneself. A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside himself, he looks into the eyes of another or with the eyes of another (Bakhtin, 1984, s. 287).

Identitet og selvforståelse er derfor ikke et personligt anliggende, men en konsekvens af en dialogisk meningsmæssig udveksling. Dette vil sige, at det er i den dialogiske kommunikation, at identiteten (kulturel identitet) bliver konstitueret. Bakhtin understreger, at personlighed eller personlighedsudvikling (identitet og identitetsudvikling) ikke kan være præfabrikeret, hvilket vil sige, at vi bliver bevidst om os selv og bliver os selv, kun mens og når vi åbner os for andre og med hjælp fra andre gennem en gensidig refleksion, gensidig accept og anerkendelse.

Det er denne dialogiske personlighed og identitetsforståelse, som ligger til grund for transkulturalismen og som samtidig virker som et frigørende element, hvor flere og flere individer befinder sig udenfor etniske, racemæssige og kulturelle begrænsninger.

Konklusion

Multikulturalismen har været en nødvendig diskurs i en række vestlige lande for at håndtere diskrimination og racisme. Men som det er fremgået forholder vi os kritisk til multikulturalismens forståelse af kulturel forskellighed samt forståelsen af kulturens styrende betydning for menneskers valg og handlinger.

Vi har argumenteret for, at multikulturalisme hidtil bevidst eller ubevidst har været fortaler for en monologisk enstemmig forståelse af kultur. Vi mener, at et samfunds sammenhængskraft hænger sammen med dets evne til at involvere de i samfundet eksisterende sociale og kulturelle stemmer. En dialogisk kulturforståelse er for os en forandringskraft – en gensidig meningsmæssig udvikling baseret på gensidig respekt og en øget nysgerrighed for forskellighed. I modsætning til de kulturmonologiske multikulturelle samfund vil forandringer i en dialogisk skabt transkultur være mere fundamentale. Multikulturalisme foretager primært "materiale" institutionelle ændringer i form af fx bekæmpelse af forskellige institutionelle former for diskrimination, præsentationsrettigheder i politiske fora m.m. Sådanne institutionelle ændringer er vigtige og nødvendige handlinger i skabelsen af ligestilling og et retfærdigt samfund – men det er ikke nok. Disse forandringer er, med Bakhtins ord, udtryk for en relativ frihed, som kun forårsager kosmetiske ændringer. Der er brug for meningsmæssige og diskursive forandringer. En meningsmæssig ændring kræver dialogisk relation og kreativitet både i form af aktiv kreativ forståelse og kreativitet som en kunstnerisk sociokulturel og politisk handling. Ud fra denne betragtning kan Kymlickas multikulturelle koncept forstås som en kosmetisk forandring af samfundet og dets institutioner, idet den praksis der udspringer fra Kymlickas koncept ikke formår at gå bag om kulturernes diskursive grænser, udfordre dem og skabe basis for gensidig meningsmæssig fornyelse og forandring.

Den dialogiske transkulturalisme er en levende forandringsproces, baseret på kontekstuelle, sociale og samfundsmæssige realiteter og betingelser, hvilket vil sige, at samfundet skal forstås som et åbent kulturelt og dialogisk territorium. Ud fra denne betragtning kan ingen kultur i den dialogisk baserede transkulturalisme, i modsætning til multikulturalisme, leve sit eget liv som et selvstændig og selvtilstrækkelig kulturel enhed.

Kulturer og følgelig mennesker kan ikke undslippe dialogiske relationer. Men det skal ikke forstås som om, at den kulturdialogiske relation og interaktion ikke har en "kontekstuel" afslutning. Naturligvis skal der mange stemmer til, men det betyder, at der på et eller andet tidspunkt i dialogen skal træffes beslutning om, hvilke meninger og forståelser der er stærke nok til at kunne være fælles for alle i samfundets eksisterende kulturelle grupper (minoritet som majoritet). Men på trods af den kontekstuelle beslutning (i tid og rum) kan den dialogiske kamp om meninger selvfølgelig fortsætte i de daglige dialoger, i de komplekse dialoger, fx i forskning, og den kan trænge ind i kunst, i litteratur og i medier. Dette vil betyde, at uenigheder og uafsluttede emner kommer til at indgå i fremtidige dialoger og på denne måde får de deres reaktualisering.

Transkulturalisme er en ny form for kulturforståelse, der overskrider grænserne for den traditionelle forståelse af kultur, baseret på etniske, nationale, racemæssige, religiøse, kønsmæssige, seksuelle og professionelle opdelinger og identiteter. Transkulturalisme betyder frihed for enhver til at leve på grænsen af ens egen kultur eller ud over dens grænser. En sådan kulturforståelse kræver, at vi omgiver os med så meget forskellighed som muligt, og at vi undgår udelukkende at holde os til dem, der deler vores karakteristika.

Litteratur

· Andersen, N. M. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bakhtin som sprogbrugsteoretiker*. København: Akademisk forlag.
· Appiah, K. A. (2005). *The Ethics of Identity*. New Jersey: Princeton University Press.
· Bakhtin, M. (1981/1998). *The dialogic imagination*. (Edited by M. Holquist. Translated by C. Emerson, & M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
· Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. University of Minnesota Press
· Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin, University of Texas Press.
· Bakhtin, M. (1995). *Teksten som problem i lingvistisk, filologi og andre humanistiske* videnskaber: Forsøg på en filosofisk analyse. Kultur & Klasse, nr. 79=*23*(1), 43-69.
· Bakhtin, M. (2001). *Karneval og latterkultur*. København: Det lille forlag.
· Bakhtin, M. (2003). *Ordet i Romanen*. København: Gyldendal.
· Bissoondath, N. (1994). *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin.
· Cuccioletta, D. (2001/2002). Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, (17), 1-11.
· Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Aarhus: Klim.
· Emerson, C. (1996). Keeping the self intact during the culture wars: A centrennial Essay for Mikhail Bakhtin. *New literary history*, *27*(1), 107-126.
· Epstein, M. (1995). *After the Future: The paradoxes of postmodernism and contemporary Russian culture*. Amherst: University of Massachusetts Press.
· Epstein, M. (2004) The Unasked question: What would Bakhtin say? *Common Knowledge, 10*(1), 42-60.

· Epstein, M. (2009). Transculture: A broad way between globalism and multiculturalism. *American Journal of economics and Sociology, 68*(1), 327-351.
· Grosu, L.-M. (2012). Multiculturalism or Transculturalism? Views on cultural diversity. *Synergy, 8*(2), 102-111.
· Holtug, N. (2012). Danish multiculturalism: Where art thou? I R. Taras (Ed.), *Challenging multiculturalism: European models of diversity* (s. 190-215). Edinburgh: EdinburghUniversity Press.
· Holtug, N., Lippert-Rasmussen, K., & Andersen, I. (2009). *Lige Muligheder for alle: Social arv, kultur og retfærdighed*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
· Handa, A. (2003). *Of Silk Saris and Mini Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*. Toronto: Women's Press.
· Jensen, I. (2008). *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
· Jensen, I. (2013). *Grundbog i Kulturforståelse*. (2.udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
· Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
· Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*. (Reprinted in 2013). Oxford: Oxford University Press.
· Kymlicka, W. (2010) .The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal, 61*(199), 97-112.
· Modood, T. (2007). *Multiculturalism, A civic idea*. Cambridge: Polity Press.
· Modood, T. (2008). A basis for and two obstacles in the way of a multiculturalist coalition. *The British Journal of Sociology, 59*(1), 47-52.
· Ortiz, F. (1995). *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. Durham and London: Duke University Press.
· Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: diversity and political theory*. Basingstoke Macmillan Press LTD.
· Parekh, B. C., & Jahanbegloo, R. (2011). *Talking politics*. New Delhi: Oxford University Press. Bhikhu Parekh in conversation with Ramin Jahanbegloo. Oxford Scholarship Online.
· Skorgen, T. (2006). Fra multikulturalisme til interkulturel dialogisme: Herder, Ibesen og Bakhtin. I H. Vidar, & T. Skorgen, *Dialogens Tenker: Nordiske perspektiver på Bakhtin* (s. 27-74). Oslo: Scandinavian Academic Press.
· Welsch, W. (1999). Transculturality: the Puzzling Form of Cultures Today. I M. Featherstone, & S. Lash, *Spaces of Culture: City, Nation, World* (s. 194-213). London: Sage.

Noter

1. Kymlicka og Parekh har hver især ydet et stort bidrag til multikulturelle forskningsfelt. Vores kritik bygger på en stor anerkendelse af deres arbejde, som er en forudsætning for udvikling af begreber om transkulturalisme.
2. Kymlicka kan betegnes som en nationalliberalist. Han mener, at de fleste liberalister er national-liberalister. Et liberalt samfund består af lige og frie individer indenfor rammerne af en societal (national) kultur, hvilket vil sige, at staten skal sikre den enkeltes frihed og autonomi samt forsvare nationalkulturen. (Kymlicka, 1995, s. 93).
3. Det beskrivende kulturbegreb er en samlet beskrivelse for de kulturbegreber, som bygger på en forståelse af, at 1) kultur følger nationens grænser, 2) kulturens medlemmer overtager normer, værdier, regler og ideer fra tidligere generationer og videregiver dem til næste, 3) kultur bruges som forklaring på menneskers tanker og handlinger (Jensen, 2013).

4. Kanonisering illustrerer en proces, hvor man i et samfund fremhæver eller ophøjer fx et sprog eller bestemte kulturelle værdier med den forventning, at alle andre skal værdsætte og værne om dem.
5. Parekh er en engelsk/indisk politisk filosof. Etnicitet, religion og sociale problemstillinger udgør nogle af de centrale forskningsområder, som Parekh har forsket i. Hans bog Rethinking Multiculturalism er på den ene side en kritik af de liberale multikulturelle koncepter (fx Kymlicka) og på den anden side et bud på, hvordan kulturel forskellighed også kan håndteres i et liberalt demokratisk samfund.
6. Den komplekse kulturforståelse ser kultur som betydningssystemer og illustrerer, hvordan mennesker skaber og forandrer meninger – dvs. kulturelle normer, værdier og praksisser. (Jensen, 2008, 2013).
7. Mikhail Epstein er professor i kulturteori og russiske studier ved Emory University i Atlanta, USA. Han er født i Rusland og flyttede til USA i 1990. Hans studier og forskning inkluderer russisk historie og filosofi, postmodernisme, semiotik, m.m. Han har udgivet mere end 500 essays og artikler samt 18 bøger, herunder bogen "After the Future: The paradoxes of postmodernism and contemporary Russian culture (1995) Transkulturel experiments (1999).
8. Wolfgang Welsch er filosof og professor i filosofi. Han er tilknyttet Friedrich Schiller Universitet, Jena. Hans forskning koncentrerer sig bl.a. om epistemologi, antropologi, kulturel filosofi, m.m. Han har gennem en årrække arbejdet med transkulturalisme inspireret af bl.a. Wittgensteins kulturforståelse og Nietzsches filosofi.

Spørgsmål

1. Diskuter kapitlets kritikpunkter af multikulturalismen i et samfundsmæssigt perspektiv.
2. Giv eksempler fra hverdagen på henholdsvis monologisk kulturforståelse og dialogisk kulturforståelse.
3. Tag stilling til, hvordan dialogisk og monologisk kulturforståelse kan bruges analytisk i forbindelse med undersøgelser af kulturel mangfoldighed i institutioner og organisationer eller samfund.

8. STRUKTUREL DISKRIMINATION I HVERDAGEN

Mira C. Skadegaard Thorsen

Mangel på viden om diskrimination er en væsentlig udfordring. Der er derfor brug for at udvikle en forståelse af – og et indblik i – diskrimination, der kan understøtte italesættelse, genkendelse og erkendelse af diskrimination. Dette kapitel er et bidrag hertil. I kapitlet defineres og diskuteres strukturel diskrimination, racediskrimination og racisme for at udpege og præcisere forskelle, meningsindhold og betydninger, som disse begreber indebærer. Dette gøres med henblik på at bidrage til en mere præcis anvendelse og forståelse af forskellige diskriminationsrelaterede begreber samt for at kvalificere italesættelse af emnet. Kapitlet er et bidrag til afklaring og udvikling af diskriminationsbegreber og har ikke til formål at analysere det fremlagte empiriske materiale.

Indledning

Diskrimination berører alle, selv om det ikke er alle, der udsættes for diskrimination. Alligevel er emnet vanskeligt at tale om og forbindes i mange tilfælde med ubehag. Der kan opstå uklarhed i forhold til, hvad diskrimination indebærer, og hvordan det er anderledes end fx racisme. Det er heller ikke usædvanligt at diskrimination benægtes, når det påpeges. I mange tilfælde opstår diskrimination endda utilsigtet, hvilket komplicerer udfordringen yderligere.

Denne artikel har til formål at afhjælpe og præcisere dialog og diskussion om diskrimination. Artiklens fokus er strukturel diskrimination, en form for diskrimination, der mange gange ses i hverdagssituationer og som kan være en udfordring at identificere, anerkende eller håndtere. Det sker ofte, uden at det er hensigten, og kan være en integreret del af vores normer og vaner såvel som vores gængse sprogbrug. For at illustrere hvordan strukturel diskrimination tager sig ud i hverdagen benytter artiklen sig af empiriske eksempler. Disse eksempler er brugt til at understøtte og forklare de teoretiske begreber og ikke som grundlag eller præmis for artiklen.[1]

Fortællingen herunder illustrerer, hvordan diskrimination kan udtrykkes utilsigtet, indirekte eller underforstået.

> Jeg kan da huske, at jeg i gymnasiet havde en rigtig god veninde. Så sød, simpelthen, Clara. Hun boede i Hellerup; hun havde så søde forældre, og, du ved, jeg var altid ovre hos hende eller hun var hos mig. Og så, over middagsbordet på et tidspunkt, siger Stine (hendes mor) til mig og Claus (hendes far) – det var faktisk Claus – der siger; "Maya vi er så glade for, at vi har mødt dig, fordi vi har fået sådan et godt indtryk af det, at være muslim, efter vi har mødt dig." Og det er jo fantastisk ikke, der er jo en stor del af mig der tænker: gud, hvor er det bare fedt. Altså, hvor er det bare fedt, at jeg kan have gjort en så stor en forskel, uden at have gjort noget. Men samtidig tænker jeg: hvad for et indtryk er det, du har haft? Altså, hvad er det for et indtryk, du havde før? Hvad har jeg gjort herhjemme, altså jeg har været herhjemme 4 gange indtil videre, hvad er det, jeg har gjort her, som er så gudsbenådet anderledes, end hvad du har tænkt, at muslimer gør?"[2]

Diskriminerende opfattelser og holdninger kan være indlejret i dagligdagens selvfølgeligheder, hvor de ikke altid genkendes som diskrimination. Når Stine og Claus i eksemplet fortæller, at Maya har haft en positiv indflydelse på deres indtryk af muslimer, forudsætter det en underliggende antydning af, at de havde en anden holdning inden mødet med Maya. Maya siger imidlertid, at hun ikke har gjort noget særligt og alligevel har det skabt et ændret syn på muslimer.

Mødet indeholder også andre diskriminationsrelaterede udfordringer. En af disse er, at Maya bliver positioneret igennem en definerende og reducerende optik. Som beskrevet i diskriminations- og stereotypeforskningen, ses hun som repræsentant for kategorien muslim frem for som individ (Allport, 1958; Goffman, 1963; Pickering, 2001). En dominerende eller majoritets opfattelse af kategorien muslim bliver den fremtrædende optik, hvorfra hun beskues.

Situationen sætter endvidere Maya i en paradoksal position. Hun udtrykker, at hun finder den negative forventning sårende, men er samtidig glad for at have en positiv indflydelse. På den ene side positioneres hun negativt igennem den reducerende handling. På den anden side fremstår hun som positivt eksempel – ufrivillig fortaler for en forestillet gruppe – en rolle hun ikke har ønsket eller påtaget sig, men når den nu trækkes ned over hende, kan hun se noget positivt i hendes påvirkning af det negative billede.[3]

Relationen mellem Maya, Stine og Claus afspejler en ulige magtrelation (Pincus, 1996). Asymmetrien understreges ved, at Maya andetgøres via

forældrenes (dominante) blik (Spivak, 1999; Pickering, 2001) på basis af deres forventninger og holdninger til muslimer. Maya karakteriseres på en måde, der hverken er hendes valg eller en afspejling af egen selvforståelse. Dermed bliver en magtpositionering tydelig (Sheets & Hollins, 1999; Hall, 1997). Forældrene kan siges at besidde både en normativ position og også en autoritet i kraft af deres status som voksne overfor en ung kvinde. Maya fratages sin egen identitetsopfattelse og definitionsmagt, da hun defineres både som et godt eksempel overfor et (ukendt for hende) værre alternativ, og som repræsentant for muslimer, af repræsentanter for en magthavende majoritets-position, som oven i købet er voksne. Positioneringen er ikke neutral og Mayas respons eller reaktion bliver derfor nødvendigvis et form for forsvar (Sue, Capodilupo, Nadal, & Torino, 2008; Carter, 1990).

Ovenstående er en illustration af, hvordan diskriminerende dynamikker, perspektiver og strukturer kan komme til udtryk, uden at det er eksplicit eller ønsket. Fordi det eksempelvis befinder sig i antagelser og fælles forståelser og konstruktioner af andethed, kan man både komme til at diskriminere eller opleve at blive diskrimineret uden at kunne italesætte det eller sige fra. I en situation som beskrevet her, er der tale om en gråzone, hvor underliggende, ikke-direkte udtryk for diskrimination falder uden for formelle (juridiske) forståelser af diskrimination. Alligevel kan der være tale om, at det har en diskriminerende effekt. Den form for diskrimination falder under betegnelsen strukturel diskrimination. Denne form for subtil og underliggende diskrimination er en væsentlig og underbelyst udfordring, hvor resultatet kan være en række udfordringer og spændinger, der har social og personlig betydning.

Artiklen har derfor til formål at belyse og beskrive diskrimination og særligt strukturel diskrimination. Da det viser sig i min empiri, som uddybes yderligere i det kommende afsnit, at sammenblanding af begreberne racisme og diskrimination spiller en rolle i diskriminationsudfordringer, gennemgås og uddybes disse. Artiklen bidrager til feltet ved at adskille og præcisere nogle af elementerne, der indgår i diskriminationsdiskussioner og forståelser. I næstfølgende afsnit præsenterer jeg kort artiklens teoretiske ramme og empiriske grundlag. Derefter beskriver jeg, hvordan diskriminerende og racistiske udtryk kan opleves forskelligt afhængig af position samt, hvordan det kan opstå uden hensigt. Efterfølende gennemgår jeg henholdsvis racisme, racediskrimination, diskrimination og strukturel diskrimination. Der benyttes empiriske eksempler med henblik på at afhjælpe identificering og for at illustrere, hvordan diskrimination kan udtrykkes.

Teoriramme

Teoretisk er diskrimination ikke et afgrænset felt. Emnet indgår i forskellige videnskabstraditioner og teoretiske perspektiver. Sociologi, antropologi, psykologi, jura, identitets- og uddannelsesteori, minoritets- og kulturstudier, queer-teori m.m. bidrager alle til udviklingen af forståelser af diskrimination. I denne artikel tager jeg afsæt i selve diskriminationsforståelsen, som er knyttet til de internationale menneskerettigheder og tilhørende konventioner og dokumenter. Artiklen bygger desuden på postkolonial diskursteori og 'Critical Race Theory', som udgør den overordnede ramme for min optik.

Critical Race Theory har sit udspring i jura og har været særligt instrumentelt i forhold til forståelsen og undersøgelsen af institutionelle perspektiver i relation til diskrimination og racisme. Som Critical Race Teoretikere har peget på, er institutionernes rolle i forhold til diskrimination og racisme i høj grad overset (Delgado & Stefancic, 2001; Matsuda m.fl., 1993. Selvom Critical Race Theory ikke anvender begrebet strukturel diskrimination, forholder det sig til dynamikker og aspekter af underliggende diskrimination, som også informerer min forståelse af strukturel diskrimination.

Med udgangspunkt i postkolonial diskursteori er et centralt element i artiklen den asymmetriske magtrelation mellem center and margen. Hermed forstås majoritetspositioner som (normativt) center og minoritetpositioner som margen. Der fokuseres på navigationer og forhandlinger i relation til sådanne magtasymmetrier mellem margen og centerpositioner. Det bør også nævnes, at diskrimination ofte forstås som en bevidst, fordomsfuld og negativ handling, der foregår mellem individer eller grupper.

> "The dominant perspective among these concerned with discrimination has underscored prejudice as the primary cause." (Feagin, 1977, s. 177).

Altså er diskriminationsfokus i høj grad på individuelle udtryk og ansvar for diskrimination frem for institutionelle- og strukturelle rammer (Feagin, 1977; Hill, 1989; Williams, 1988; Bonilla-Silva, 2010). Som en række forskere påpeger, mangler der fokus på de strukturelle rammer, der er med til at skabe, opretholde og reproducere diskrimination. Mit fokus her, udover udredningen af begreberne racisme, racediskrimination og diskrimination, er primært på strukturelle rammer og måden, hvorpå det strukturelle påvirker eller konstituerer individuelle udtryk for diskrimination. Jeg har primært fokus på synlig minoritetsstatus (hudfarve og andre fænotypiske konstruktioner af andethed). International forskning på området påpeger, at der sker en sløring af diskrimination på basis af hudfarve og synlige forskelle (Hervik, 2004; Bulmer & Solomos, 1998; Winant,

2000; Bonilla-Silva, 2010; van Dijk, 1991). I stedet bruges argumenter som fx religion eller kulturforskelle til at forklare, hvorfor diskrimination sker. Dette udfoldes yderligere i afsnittene om racisme og neo-racisme.
I denne artikel behandles diskrimination, der tilsyneladende alene forekommer på baggrund af synlig minoritetsforskel (Van Djik, 1991; Solomos, 1993). Artiklens eksempler er udvalgt fra en række formelle og uformelle interviews og samtaler med ressourcestærke synlige minoritetsdanskere i forskellige aldre, observationer af offentlige møder og debatter, forældremøder samt nedskrevne refleksioner om diskrimination fra både majoritets- og minoritets-universitetsstuderende. Forskelle, der udgør stor variation i social, kulturel og etnisk baggrund, er fravalgt for bedre at undersøge, hvordan synlig minoritetsstatus i sig selv er genstand for diskrimination.

Alle observerede kontekster behandler temaer forbundet med enten racisme, diskrimination eller social eksklusion og er indsamlet i perioden 2011–2014. Alle formelle interviews og forældremøder er blevet optaget og transskriberet, refleksioner fra universitetsstuderende er alle skriftlige og resten er beskrevet i noter enten under eller kort efter handlingen.

Positionen har betydning

I situationer, hvor handlinger eller sprogbrug virker diskriminerende, kan det opleves meget forskelligt, alt efter hvilken position man står i. I det indledende eksempel oplever Maya helt givet situationen meget anderledes end Stine og Claus. Når Maya bliver ufrivilligt positioneret og defineret, og muligvis stødes af oplevelsen, er det muligt, at Stine og Claus har en anderledes oplevelse. Deres bemærkning er sandsynligvis tænkt som positiv (eller neutral), og de vil nok ikke genkende det problematiske i interaktionen, som Maya har oplevet. Derfor er det muligt, at de selv vil blive stødt over at blive opfattet som diskriminerende i en situation, hvor de selv oplever at være rosende eller positive. Derald Wing Sue forklarer det således:

> "Because most people experience themselves as good, moral, and decent human beings, conscious awareness of their hidden biases, prejudices, and discriminatory behaviors threatens their self image." (Sue, 2010, s. 5-6).

Endvidere kan der spores margen- og centerpositioner. Når Maya defineres og positioneres af Claus og Stine, handler Stine og Claus fra en center-(majoritets-) position. Maya decenteres, defineres og placeres i en margen-

(minoritets)position. Flere forskere beskriver, hvordan der kan være store forskelle i, hvordan hændelser opleves, alt efter hvilke position man står i. Som Sue beskriver, kan personer, der befinder sig i minoritetspositioner, opleve magtforskellen som mere eksplicit end dem, der er i majoritetspositioner. "*Ever present in the awareness of marginalized group members is the power differential that generally exists between perpetrators and targets.*" (Sue, 2010, s. 18). Hvor Stine og Claus sandsynligvis ikke er deres majoritetsposition bevidst, mærker Maya det mere tydeligt fra sin minoritetsposition.

En yderligere udfordring i relation til genkendelse af diskriminationsdynamikker kan være manglen på et klart begrebsapparat. Denne udfordring berøres i næste afsnit.

Begreberne blandes

Dialog og erkendelse vanskeliggøres, da de færreste ønsker at blive forbundet med racismeideologier (Sue, 2010; van Djik, 1992). Racismen, som defineres nedenfor, er noget, mange tager afstand fra. Dermed tages der afstand fra alt, der forbindes hermed. Dette skaber udfordringer og berøringsangst i forhold til håndtering af emnet. Fx kan der opstå modstand mod at tale om diskrimination og egne potentielle diskriminerende handlinger, hvis de forbindes med racisme.

Mangel på viden og begreber til at tale om diskrimination viser sig at være en betydelig diskriminationsudfordring i mit empiriske materiale. Ikke en eneste interviewperson kunne huske, at de havde haft undervisning eller samtaler om diskrimination i folkeskolen. Ingen kunne huske, at de havde adgang til en voksen under deres opvækst, som kunne forklare diskriminationsproblematikker eller begreber, og ingen kunne italesætte forskellen mellem fx diskrimination, racisme og racediskrimination i selve interviewkonteksten.

Alligevel havde *alle* interviewpersonerne haft diskriminationsoplevelser forbundet med deres synlige minoritetsstatus. I empirien beskrev de *direkte* diskrimination som fx at blive nægtet adgang til klubber, tilråb på gaden, oplevelser med autoriteter og uddannelseskontekster, hvor synlig minoritetsstatus var grundlag for en ringere behandling. Den direkte diskrimination var dog ikke den mest udbredte form for diskrimination. Implicit, *indirekte* diskrimination, fx i form af udtryk og handlinger, der hviler på underliggende holdninger og opfattelser – som i eksemplet med Maya, blev beskrevet i meget højere grad. Disse hyppigt beskrevne eksempler involverede bl.a. at blive tilbudt "indvandrerroller" som skuespiller, forventninger til, at man skulle dække "indvandrer"materiale

som journalist eller tale på vegne af opfattede gruppetilhørsforhold, at der blev spurgt ind til personernes "rigtige" baggrund, når de fortalte, at de var danske, at blive stoppet "vilkårligt" af ordensmyndigheder, at blive efterfulgt af vagter i butikker og at blive tiltalt på engelsk.[4]

Udover at give udtryk for ingen eller meget lidt formel viden om diskrimination, peger empirien på en udbredt utilpashed med emnet.

> "Diskrimination er noget vi har så ekstremt svært ved at tale om, og forholde os til i Danmark. Alene at få styr på hvilke ord og begreber vi skal bruge, til at benævne mennesker fra bestemte steder i verden, kan være en kamp i sig selv. Så jeg vil ikke mene at vi er særlig langt, men hvor skulle vi også vide det fra, det er jo netop ikke noget vi taler om."[5]

Særligt viste det sig, at de fleste forstod diskrimination og racisme synonymt. Som en af mine informanter udtrykker

> "Jeg synes især det at få adskilt racisme og diskrimination fra hinanden var ny viden for mig. Det er selvfølgelig logisk at racisme går på race osv. Men jeg har nok ligesom de fleste ikke adskilt de to begreber før."[6]

I mange tilfælde skelnes der ikke mellem begreberne racisme, diskrimination og racediskrimination. Selv i litteratur om diskrimination opstår der uklarhed om distinktionerne. Fx argumenterer Pincus for sit valg af diskriminationsbegrebet ved at begrunde det med, at diskrimination virker mindre nedsættende end racisme (Pincus, 1996, s. 187). Hermed antydes, at begreberne kan erstatte hinanden. Samtidig gør Pincus opmærksom på, at diskrimination har et andet meningsindhold.

Racisme, racediskrimination og diskrimination er tre forskellige begreber, der hver især dækker over specifikke meningsindhold (Justesen, 2003). Racisme refererer til en ideologisk tankegang, en *holdning* der knyttes til biologisk racetænkning. Diskrimination (og racediskrimination) derimod refererer til *handlinger* og effekt af handlinger, som omfattes af lovgivning. Helt enkelt kan man sige, at der er tale om *handling* versus *holdning*. Det betyder også, at det umiddelbart kun er begrebet racisme, der direkte kan forbindes med ekstreme ideologier som apartheid, nazisme, white power-ideologier og andre udtryk for biologiske, hierarkiske raceforståelser. Forskellen er væsentlig. Uden skelnen mellem begreberne bliver diskrimination opfattet som racisme. Men der kan godt diskrimineres, uden at det behøver at betyde, at man er racist. Endvidere er der stor sandsynlighed for, at der sker en del utilsigtet diskrimination, da diskrimination kan være indlejret og implicit.

Følgende begrebsudlægning er derfor tænkt som en måde at præcisere

begreberne og bidrage til et udvidet og mere nuanceret sprog og forståelse i forhold til, hvad diskrimination er. Hvis fx frygten for at blive set som racist, er en barriere i forhold til at kunne tale om diskrimination, giver det mening at adskille og præcisere begreberne. Hensigten med denne præcision er, at dette kan medvirke til et skærpet blik for diskrimination og dennes kompleksitet, og til at befordre empowerment (Matsuda, 1993), dialog og viden om emnet.

Racisme og neo-racisme

Racisme indebærer en opfattelse eller holdning baseret på ideen om mennesker som værende delt op i biologiske "racer".[7] Racerne konstrueres på basis af tilfældigt udvalgte genetiske træk. Det vil sige, at fysiske træk som hår og hudfarve, højde eller øjenform bliver grundlag for at sige, at mennesker hører til en bestemt kategori. Racisme kan indebære, at man opfatter "race" som baggrunden for forskelle mellem mennesker. Dertil ligger en hierarkisk forståelse i begrebet racisme, hvor "racer" konstrueres og rangordnes (Justesen, 2000; Miles, 2000). Det vil sige, at en eller flere "racer" opfattes som værende de andre overlegne. Endvidere knytter racisme fænotype, (hvordan mennesker ser ud), med adfærd og evner.

Der er imidlertid ikke videnskabeligt belæg for "race"; "racer" er socialt konstruerede, det er hverken biologisk eller genetisk (Justesen, 2003; Bulmer & Solomos, 1998; Winant, 2000; Downing & Husband, 2006). Endvidere kan der ikke knyttes adfærd som vaner, væremåde eller kriminalitet til kropstegn.

> "Scientific studies conclude that race has no biological meaning or significance. The gene for skin color is linked with no other human trait. The genes that account for intelligence, athletic ability, personality type, and even hair and eye color are independent of the gene for skin color. Humans are far more alike than they are different and share 99.9 percent of their genetic material" (Quiroz-Martínez m.fl., 2004, s. 15).

Opfattelser af, at nogle "racer" fx skulle være gode til bestemte sportsgrene, særligt rytmiske eller have bestemte negative træk som fx dovenskab, vil være et udtryk for racisme. Fx når det at være afrikaner forbindes med dovenskab. "

> "Ej, jeg synes hun er så doven – men hendes far er jo også afrikaner – du ved jo godt afrikanere er sådan hov boh, boh boh…" – hun tager armene ud og viser med kroppen, hvordan de er slappe og lade i kroppen…"[8]

Racismetankegangen var en eksplicit del af fx dansk slavehandel, kolonialisering og udstilling af mennesker i bure i Tivoli og den zoologiske have i København (Andreassen & Henningsen, 2011; Justesen, 2003; Baker, 1998). Voldelige eller aggressive handlinger og relationer, hvor ideen om "race" enten ligger eksplicit eller implicit, er også udtryk for racisme. Det kan være ekstreme handlinger som etnisk udrensning og nazistiske bevægelser. Racisme knyttes også til politiske styringsformer, hvor race indgår som kriterier, fx i apartheid og lignende magtkonstellationer. Men også fysisk eller symbolsk vold eller eksklusion baseret på racistiske opfattelser af forskelle mellem racialiserede grupper er udtryk for (eller prægede af historiske) racistiske tankegange.

Eksplicit racisme, som beskrevet ovenfor, er muligvis under forandring, ligesom mange udtryk for racisme i hverdagen hverken er ekstreme eller voldelige. Elementer af racisme (og diskrimination) kan opstå til trods for, at der kan være et ønske om det modsatte. Her kan forekomme et ufrivilligt udtryk for diskrimination og racediskrimination, uden at der er hverken racistiske ideologier eller negative intentioner. Derald Sue påpeger, at den type diskrimination som regel er "… delivered by well intentioned individuals who are unaware that they have engaged in harmful conduct toward a socially devalued group." (Sue, 2010, s. 3).

Peter Hervik beskriver, hvordan "… European forms of racism are undergoing a transformation from ideological racism to a more subtle discrimination on 'cultural' grounds. These neoracist discourses are publically accompanied by an insistent claim of not being racist (Hervik, 2004, s. 263)." Disse diskurser afspejler ofte traditionel biologisk racisme men undgår direkte referencer til "race". Mari J. Matsuda påpeger, at "Covert disparate treatment and sanitized racist comments are commonplace and socially acceptable in many settings (Matsuda m.fl., 1993, s. 23)." I følgende citat beskriver interviewpersonen Sara sin frustration over sådanne perspektiver.

> "De fleste kriminelle, når man laver statistiskker, det er folk med etnisk baggrund. Ja, men det har ikke noget at gøre med at de har en etnisk baggrund, det har noget at gøre med deres sociale klasse." "Arrhh jamen hvorfor er det kun dem?" "Jo, for da de kom til Danmark så har de måske aldrig kommet ud af den sociale klasse de sidder i, hvis skyld er det? Det ved jeg ikke, men det har ikke noget at gøre med at de har en etnisk baggrund at de er kriminelle. Fordi man er jo ikke født fordi man er født brun så er man født kriminel." (griner)... Hvor svært er det at forstå? Det har intet med hudfarve at gøre. Det har noget at gøre med, at du er vokset op i en social gruppe, og hvilken social gruppe du er opvokset i. Jeg har mange af sådan nogle ting der kan irritere mig, hvor folk stiller mig spørgsmål."

Sara beskriver, hvordan hudfarve og synlig forskel forbindes med kriminalitet. De mennesker, der omtales som værende mere kriminelle på grund af deres kultur eller religion, bærer samtidig de synlige kropstegn, der associeres med "race"-karakteristika. Dette kan give udslag i en række konfliktfulde og paradoksale problematikker, der knytter sig til "race." Fx i daglig tale, hvor koncepter som dansk og muslim omtales som modsætninger. Her er der tale om to forskellige betegnelser, der ikke umiddelbart kan modsige hinanden. *Dansk* refererer til nationalitet og *muslim* refererer til religion. Når der alligevel konstrueres ulighedstegn mellem disse, er det, fordi det lægger sig op ad den gamle raceforståelse. Folk med en bestemt religion tænkes som disponeret for bestemt adfærd; dette knyttes videre til en opfattelse af kultur som noget mennesker *er* frem for noget mennesker gør. Med andre ord forstås kultur som forankret i vores person og vores biologi, som medfødt frem for ageret, udført og tilvalgt (Jensen, 2013).

Det må understreges, at racismebegrebet ikke kun omfatter biologisk "race", men også andre kategorier, der i praksis bruges på lignende måde.[9] Når dette sker, kan der være tale om *ny-racisme* eller *neo-racisme* (Miles, 2000; van Djik, 1991; Hervik, 2004; Bulmer & Solomos, 2004). I neoracistiske diskurser bliver "race" delvis erstattet af henvisninger til fx religion eller etnicitet. Racismes negative klang undviges hermed delvis ved diskursivt at rykke emnet fra "race" til mere socialt accepterede måder at tale om forskelle på. I selskab med en række fremtrædende forskere påpeger Martin Bulmer og John Solomos, at "…the new racisms within the past two decades are coded within a cultural logic. As a result, the champions of these racisms can claim that they are protecting their way of life and that the issue of colour or phenotype is irrelevant" (Bulmer & Solomos, 2004, s. 8).

Professor Philomena Essed, som forsker i race-, køn- og ledelsesstudier, beskriver, hvordan racistiske holdninger skjules i daglig praksisser og udtryk. "The notion of race remains largely unnamed – though not invisible – in the Netherlands and (mainland) north-western Europe. The systemic nature of racism, everyday racism, is being denied, and with that the acknowledgement that white skin colour is one of the criteria of inclusion in the community of 'real' European nationals. But in the lived perception and in the most commonly used model of explanation for (racial) inequality in Europe, however, one does not primarily refer to skin colour, but to deeper connotations of citizenship, national identity, western superiority and civilization (Essed, 1991, s. 68)."

Racediskrimination

En væsentlig forskel mellem racisme og diskrimination er forskellen mellem handling og holdning. Racisme er ideologisk – noget der kan forbindes med en *holdning* eller tro, knyttet til opfattelsen af biologiske "racer", som beskrevet. Til forskel fra racisme beskriver diskrimination i højere grad handlinger. Fx er racediskriminerende handlinger, der enten direkte eller indirekte forårsager negativ forskelsbehandling eller har negativ indflydelse, forbudt ved lov. Det er personlige holdninger derimod ikke. Det er ikke forbudt at *være* racist. Holdningsfriheden er en af de absolutte menneskerettigheder; begrænsninger heri må der ikke lovgives om. Fx er det ikke forbudt at synes eller tro – at afrikanere er dovne, jøder er nærige, eller muslimer er voldelige. Men det er forbudt at handle på – eller udbrede – den form for racistiske synspunkter. Hvis man behandler mennesker ringere, nægter dem adgang til diskoteker, eller på andre måder handler på en sådanne holdninger, er det diskrimination.

*Racediskriminatio*n defineres som enhver forskel, udelukkelse, begrænsning eller fortrinsstilling på grundlag af 'race', hudfarve, afstamning, national eller etnisk oprindelse og religion, hvis *formål* eller *virkning* er at ophæve eller svække den lige anerkendelse, nydelse eller udøvelse af menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder på det politiske, økonomiske, sociale, eller kulturelle plan, eller et hvilket som helst andet område af samfundslivet.[10] Definitionen inkluderer andre parametre end "race" – fx national eller etnisk oprindelse og religion (Lerner, 1980). På den måde kan man sige, at racediskriminerende handlinger også rummer neoracismens bredde.

En racediskriminerende handling vil være, hvis man fx udbreder racistiske holdninger eller propaganda til offentligheden, udelukker synlige minoriteter fra diskoteker, eller på andre måder forårsager negativ forskelsbehandling på grund af race, etnicitet og hudfarve. Dette omfatter direkte og i nogle tilfælde også indirekte handlinger, hvor racistiske holdninger kommer til at forårsage negativ forskelsbehandling (CERD, 1965; Justesen, 2003).

Racediskrimination (såvel som racistiske eller racediskriminerende antagelser) indlejres i sprog og handlinger. Det betyder blandt andet, at man kan komme til at diskriminere ved ureflekteret at handle efter normer, hverdagsopfattelser og antagelser. Derfor er muligheden for at diskriminere eller medvirke til diskrimination stor, uanset intention.

Fx kan diskriminerende holdninger udtrykkes, uden at det er intentionen, og måske endda uden at personen selv er opmærksom på, at der er tale om en diskriminerende holdning:

> "Vi var til et familiearrangement i min familie, og da han (eks-kæresten) skulle hilse på en af mine forældres venner, gav han ham hånden og sagde "Hello nice to meet you, what's your name?". Min eks-kæreste måtte så svare ham på dansk (som er det eneste sprog, han taler). Mine forældres ven blev ekstremt flov over situation og undskyldte flere gange til mig efterfølgende."[11]

Selv om der ingen intention er, sker det desværre, at en person "udelukkes," som i tilfældet her fra danskhed, på grund af hudfarve.

I relation til diskrimination giver det mening at skelne mellem racisme, diskrimination og racediskrimination, da spørgsmålet om intention (der ofte forbindes med racisme) flytter diskussionen væk fra handlingen og den negative virkning. Ved at forholde sig til intentionen kan situationen udvikle sig til et forsvar af den, der diskriminerer, frem for fokus på diskriminationsbeskyttelse.

Diskrimination

Diskrimination, til forskel fra racediskrimination, defineres som negativ forskelsbehandling på basis af alle diskriminationsgrundene. Diskriminationsgrundene refererer til særligt beskyttede minoritetsgrupper jf. menneskerettighederne. Menneskerettighederne er anerkendt, ratificeret og integreret i lovgivning i langt de fleste lande. Grundene inkluderer "alder, handicap, køn, race eller etnisk oprindelse, religion og tro samt seksuel orientering (IM, 2007, s. 57)" og beskriver grupper, der står i en historisk situeret og asymmetrisk relation til normative, symbolske og formelle magtstrukturer. De har ikke lige muligheder i forhold til deltagelse i alle samfundets (sociale/kulturelle/økonomiske) anliggender (Vandenhoul, 2005). Distinktionen er vigtig, da der selvfølgelig kan opstå ulighed og krænkende adfærd mellem mennesker af andre grunde.

Minoritet forstås her som en gruppe (uanset størrelse), der ikke nyder adgang på lige fod med majoriteten (den eller de dominerende grupper) til magt, privilegier og status i de sociale, økonomiske og politiske sfærer. Minoritet behøver i denne forstand ikke altid at udgøre et numerisk mindretal (Pincus, 1996). Fx er kvinder ofte i en minoritetsposition, selvom der kan være lige mange mænd og kvinder. På samme måde er *majoriteten* defineret her som den normdannende, magthavende del af en gruppe eller et samfund og behøver ikke altid at udgøre et flertal (Ibid.).

Magt i sine forskellige former (fx normativ, symbolsk, formel) er væsentlig i relation til diskrimination. Uden magt kan der ikke være dis-

krimination, da det kun er muligt at handle diskriminerende, når man besidder en position, hvorfra det kan lade sig gøre.[12] Dette illustreres i situationen med Maya, Stine og Claus, hvor der er en magtrelation, normative holdninger og en række antagelser, der demonstrerer, hvordan margen (minoritet) og center (majoritet), magt og afmagt spiller ind i den diskriminerende interaktion eller relation.

Endvidere er diskrimination noget, der generelt håndteres (fx juridisk), som knyttet til individhandlinger og individets ansvar. Det vil sige som eksplicit i forhold til individer og interaktioner på individ plan eller mellem individer og institutioner. Det kan være råb på gaden, eksplicit forskelsbehandling på grund af køn, og andre direkte former for diskrimination. Mere implicitte, indirekte og komplekse former for diskrimination falder under kategorier som strukturel, institutionel eller andre former for diskrimination. Disse diskriminationsformer er endnu kun anerkendte, beskrevet og dokumenteret i nogle landes juridiske praksisser.

Paradoksalt viser det sig, at en af de mest udbredte former for diskrimination – herunder også racediskrimination – og som også beskrives i min empiri – er implicitte og indirekte former for diskrimination, der netop falder i gråzonerne mellem det implicitte og det eksplicitte. Dette uddybes i næste afsnit.

Strukturel diskrimination

Strukturel diskrimination diskuteres inden for en række fagområder, fx inden for sociologi (Hill, 1988, 1989; Williams, 1988; Kamali, 2009), psykologi (Pincus, 1996; Allport, 1958), og i filosofiske og juridiske kontekster (Appiah, 2000; Lippert-Rasmussen, 2006). Endvidere bruges begrebet i en række nationale og internationale rapporter med fokus på emnet. Selv om der er enighed om, at strukturel diskrimination refererer til en overordnet og indirekte form for diskrimination, er der forskel på, hvordan begrebet defineres. Flere skelner ikke mellem institutionel og strukturel diskrimination. Herved overses de mere abstrakte strukturer og samfundsnormer, der spiller en rolle i forhold til diskrimination.

Fred Pincus forankrer fx i sin velkendte tekst om diskrimination strukturel diskrimination i en institutionel forståelse. Han definerer strukturel diskrimination som "the policies of dominant race/ethnic/gender institutions and the behavior of the individuals who implement these policies and control these institutions, which are race/ethnic/gender neutral in intent but which have a differential and/or harmful effect on minority race/ethnic/gender groups" (Pincus, 1996, s. 186). For Pincus udgør spørgsmålet om intention forskellen mellem institutionel og strukturel

diskrimination. Selvom Pincus fortsat forankrer sin brug af strukturel diskrimination i en institutionel forståelse, påpeger han en forskel mellem begreberne, hvor de fleste andre bruger begreberne synonymt.

Til forskel fra Pincus, påpeger sociologen og diskriminationsforsker Robert B. Hill i sin analyse og arbejde med begrebet nødvendigheden af, at arbejde videre med ikke-intentionel og underliggende diskrimination. Hill mener ikke, at intention er afgørende for, om der er tale om strukturel diskrimination. Endvidere understreger Hill, at der er tale om et ganske komplekst felt, hvor man må vægte "… sets of values, beliefs, and norms of dominant groups" (Hill, 1988, s. 363), og hvor det abstrakte, normative og symbolske har væsentlig betydning. Ligeledes opfordrer sociologen Robin M. Williams, Jr. til, at det abstrakte skal medtages i arbejdet med emnet. "To conceptualize ethnic/racial relations adequately requires close attention simultaneously to beliefs (including categories), values, interactions, relationships, networks, and environing macrostructures" (Williams, 1988, s. 339).

Hvor jeg i nogen grad læner mig op ad Pincus' definition, tager jeg Hill og Williams opfordring til mig. Endvidere ser jeg det som diskursivt og formativt. I min definition adskilles strukturel diskrimination fra institutionel diskrimination primært, fordi det indebærer abstrakte, ikke-nedskrevne eller formaliserede strukturer. På den måde medtages normer, vaner, historiske og ideologiske perspektiver. Strukturel diskrimination er, i denne optik, med til at forme eller skabe (fx diskursivt) institutionaliseret såvel som andre former og udtryk for diskrimination.

Til forskel forstås institutionel diskrimination som et *udtryk for* strukturel diskrimination og et sted, hvor abstrakte rammer og strukturer bliver til en del af formaliseret praksis. Institutionel diskrimination forstås som et *resultat* af eller en *effekt* af regelbaserede (institutionaliserede) handlinger (Pincus, 1996; Hill, 1988; Appiah, 2000; Justesen, 2000), og udtrykkes igennem love, vedtægter, regler eller på andre måder igennem en eller flere institutioners formelle processer og kanaler.

Lovgivning, der ikke giver lesbiske og homoseksuelle de samme vilkår som heteroseksuelle, regler, der forværrer levevilkår for en minoritetsgruppe, eller højdekrav i militæret eller politiet kan alle være eksempler på institutionel diskrimination. Selvom det forekommer, er der ikke nødvendigvis tale om lovgivning eller regler, der bevidst har til hensigt at diskriminere.

Jeg definerer *strukturel diskrimination* som normativ, diskursiv og formativ. Det forstås her som diskrimination, der er implicit i normer, regler og normative forventninger til adfærd. Strukturel diskrimination er indlejret i institutionelle og sproglige praksisser og diskurser om andethed, der former og påvirker individuel(t) adfærd og udtryk (Skadegaard

Thorsen, 2008). Strukturel diskrimination eksisterer altid i en asymmetrisk magtrelation (Pincus, 1996; Kamali, 2009), kan være et resultat af uformelle institutioner og praksisser, vaner, traditioner og normer og kan have sit udgangspunkt i sociale, institutionelle, historiske og/eller kontekstuelle strukturer, opfattelser og systemer. Særligt vil jeg understrege, at strukturel diskrimination kan siges at være underliggende eller konstruerende i forhold til institutioner og praksisser.[13] Det er i den forståelse, jeg refererer til strukturel diskrimination i resten af teksten.

Som beskrevet ovenfor, er mit fokus særligt på abstrakt og strukturel (makro) diskrimination og hvordan denne afspejles og udtrykkes på individplan. Hvor strukturel diskrimination handler om makroperspektivet og fællesskabets ansvar, er meget forskning (og arbejde) inden for diskrimination og eksklusion rettet mod individuel(t) adfærd og ansvar. Det betyder, at potentialet for forandring opfattes med samme individfokuserede optik og medvirker til, at institutionernes og strukturernes rolle overses (Delgado & Stefancic, 2001; Matsuda m.fl., 1993).

I artiklens indledende eksempel kommer Stine og Claus til at udtrykke diskriminerende holdninger. Selv om det måske er utilsigtet, bliver Maya ramt. Eksemplet illustrerer, hvordan diskrimination kan være gemt i hverdagsopfattelser, hvor forståelser kan afspejle en bredere diskurs (Reisigl & Wodak, 2001; Andreassen, 2005; Hervik, 2004; van Dijk, 1992;Bonilla-Silva, 2010). Utilsigtede eller ikke-reflekterede handlinger, der udtrykker underforstået eller indforstået diskrimination, kan derfor siges at være udtryk for strukturel diskrimination. Intention er ikke nødvendig for, at diskrimination forekommer. Det kan – som i eksemplerne ovenfor – forekomme indirekte og utilsigtet. Mangel på intention ændrer ikke på, at diskriminationen har konsekvenser (Hill, 1988; Williams, 1988; Allport, 1958; Pincus, 1996; Sheets & Hollins, 1999; Sue, 2010).

Strukturel diskrimination kan også være skjult i, hvad der ellers opfattes – ja endda *føles* – som normalt eller naturligt. På den måde kan strukturel diskrimination være med til at påvirke, hvordan praksisser udarbejdes eller etableres, også når der er tale om initiativer, der har som formål at være inkluderende. Fx i følgende opslag hvor børn og lærere på en folkeskole opfordres til at klæde sig ud som kinesere:

TAIWAN FEST:
Yu-lan kommer fra Taiwan, dette fejrer vi en gang om året, hvilket vil sige på tirsdag d. 12/3 kl. 13-15.
Vi vil fortælle om Taiwan – vi vil fremstille og spise mad fra Taiwan – vi vil fremstille hatte og lanterner – vi vil have spisepinde-konkurrencer – vi vil spille ping pong.
BØRNENE MÅ MEGET GERNE VÆRE KLÆDT UD SOM KINESER / TAIWANNER[14]

Diskrimination udtrykkes på flere måder i den uformelle praksis, der her opfordres til. Mest iøjnefaldende er opfordringen til at klæde sig ud som en kineser. Kinesiske mennesker, fx i tilfældet her med Yu-lan, klæder sig ikke nødvendigvis i en bestemt tøjstil. Udgangspunktet for opfordringen er derfor problematisk. Der opfordres implicit til en racialiseret udklædning. Til festen blev der tegnet og malet på kroppen for at *se kinesisk ud*. På den måde bliver kropstegn lig med nationalitet. Endvidere kommer diskriminationen til udtryk i den reducerende opfattelse af, hvad det vil sige at være kinesisk.

Ud over det, afspejler situationen en opfattelse af danskhed, der hviler på et diskriminerende grundlag. Danske unge, der har asiatiske rødder og/eller er adopteret til Danmark, er danske, selv om de har kropstegn, der her beskrives som kinesiske. Antagelsen, at danskere har bestemte kropstegn, medfører en forståelse af danskhed som forbundet med "race". Har man andre kropstegn, fx asiatiske, så er det underforstået, at man ikke er *rigtig* dansker. Man udelukkes på grund af kropstegn. I den omtalte situation oplyser klasselæreren Nana, at flere danske børn på skolen har kropstegn, der her vil falde under den "udklædning", der opfordres til. Uanset om der er mennesker fra Taiwan eller børn på skolen, der kunne blive stødt, er Taiwanfesten problematisk og ikke kun for minoritetspositioner. Majoritetsdanskerne bliver af situationen fastholdt i (eller opfordret til) diskriminerende normer.

Strukturel diskrimination inkluderer diskrimination, der identificeres i tomrummet mellem den umiddelbart identificerbare og ikke-identificerbare (og ikke-anerkendte) diskrimination. Som i eksemplet ovenfor, inkluderer strukturel diskrimination uformelle og subtile former for diskrimination. Disse kan ikke altid genkendes eller anerkendes som diskrimination formelt. Uden forståelse og erkendelse af diskrimination, opfattes fx udklædning som kineser ikke umiddelbart som en negativ, nedladende eller ekskluderende praksis.

Til Taiwan-festen er det ikke intentionen at krænke eller diskriminere. Sandsynligvis er festen tænkt som det modsatte. Situationen illustrerer

dermed, hvordan de manifestationer af strukturel diskrimination, der er tale om her, kan siges at være normative og dybt integrerede i praksisser, sprog eller opfattelser. Diskrimination kan derfor ske på måder, som gør, at implicerede parter ikke nødvendigvis kan genkende deres medvirken i diskriminerende handlinger (Skadegaard Thorsen, 2008; Hill 1988; Williams, 1988; Pincus, 1996; Sverige. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, 2005). Som Essed forklarer, "These injustices often go unchallenged, because it involves the middle ground, the not so extreme events. Moreover, society comes to accept these exclusionary practices as normal and acceptable" (Essed, 1991, s. 495).

Sådanne diskurser kan spores i en række hverdagsopfattelser. Fx i medierne, når danskere overvejende konstrueres som hvide og mennesker med andre hudfarver konsekvent positioneres som ikke-danske. Når det sker, er medierne med til at legitimere og fastholde kropstegn (hudfarve) som et kriterium (og selvfølgelighed) for nationalitet. Lignende ses i forhold til religion. Normative forståelser af "hvordan muslimer er" – som Stine og Claus giver udtryk for – kan også afspejle strukturel diskrimination. Diskriminationen kommer til udtryk i holdninger og opfattelser, der føles helt naturlige eller neutrale. I sådanne praksisser kan diskrimination være vanskelig at identificere, retsforfølge eller tale om. Endvidere er utilsigtet diskrimination let at benægte, fordi diskrimination forbindes med negativ eller skadelig intention (van Djik, 1991; Sue, 2010). Men når hvidhed, religion eller hudfarve er kriterier eller adgangsgivende for anerkendelse som dansk, er der tale om racediskrimination.[15]

Strukturel diskrimination kan legitimere og understøtte forskellige ulighedsforhold i samfundet (Kamali, 2009). Når der er forhold, hvor bestemte grupper befinder sig i ulige positioner, uden for indflydelse, udelukket fra fællesskabet eller stigmatiseret, kan det være symptom på strukturel diskrimination. Når kropstegn, hudfarve eller religion er med til at opretholde udelukkelse fra fællesskabet (fx danskhed), eller der betales ulige løn for samme arbejde, er der tale om tilfælde, hvor strukturel diskrimination i holdninger og praksisser muliggør ulige behandling.

Diskriminerende diskurser og antagelser om andethed, danskhed og lignende påvirker, hvordan regler og formelle praksisser besluttes og udføres. Når det er tilfældet, hvor regler, procedurer og formaliserede praksisser afspejler diskriminerende holdninger eller har diskriminerende effekt på udsatte grupper, hedder det institutionel diskrimination. Som nævnt tidligere, bliver institutionel og strukturel diskrimination brugt synonymt i en del diskriminationslitteratur, ligesom der kan være forskellige bud på meningsindhold. Forskellen forstås her på følgende måde. Institutionel diskrimination er formaliseret i nedskrevne og formelle love, regler, institutionelle praksisser og lignende, hvor strukturel diskrimination er de

implicitte og underliggende antagelser og holdninger, der muliggør de formelle processer.

I de følgende afsnit uddybes måden, hvorpå strukturel diskrimination kommer til udtryk i daglige handlinger og praksisser og hvordan begrebsmisforståelse medvirker til at komplicere identifikation af diskrimination. En udfordring med denne komplicerede identifikation er, at diskriminationsproblematikken og ansvaret herfor placeres på skuldrene af minoritetsgrupperne og ikke på majoritetens egne diskriminationshandlinger og udfordringer.

Direkte, indirekte og gråzonen mellem det eksplicitte og det implicitte

> "Det som jeg oplever, det er sådan mere de der små ting. Og jeg ved ikke om det kan kategoriseres som racisme eller diskrimination, eller, men det er de der små ting som jeg oplever, som sekretæren der vil vide hvorfor jeg spiser som jeg gør…"[16]

Som Maya antyder her, kan det være svært at identificere diskrimination, selv når det opleves på egen krop. I citatet refererer Maya til en oplevelse i kantinen på sit arbejde, hvor en sekretær spørger ind til hendes spisevaner,

> "… efter jeg havde været der en i måned, tror jeg, eller sådan noget cirka., så sætter vi os ned til bordet og vi sad sammen med sekretærerne og spiste, og så siger en af sekretærerne til mig, mens alle advokaterne også sad rundt om bordet, Maya, det er sjovt, jeg har lagt mærke til, at du spiser aldrig kød her, er det fordi du er muslim eller…? …– først så tænker jeg: det spørger du mig ikke om, her, lige nu. Fordi først, det er jo fuldstændig ude af proportioner! Og hvad rager det dig hvad jeg spiser?"

Diskriminerende holdninger udtrykkes, når der handles ud fra en bestemt forforståelse eller samfundsnormer, hvor der indgår diskriminationsdiskurser, uden at man tænker nærmere over det. Det giver udtryk i diskriminerende antagelser og handlinger. Her kan der være tale om utilsigtet, men ikke desto mindre diskriminerende adfærd. Det kan være små ting, fx når der tales engelsk til en dansker, alene fordi hun ikke "ser dansk ud," eller når man opfatter en persons adfærd som et udfald af køn, religion, alder eller seksuel orientering. Nogle af de mere subtile diskriminationsprægede hændelser sker i, hvad der kan virke som neutrale situationer.

> "Stadig den dag i dag, når jeg fortæller fremmede, at jeg skam er dansker, bliver det normalt besvaret med: "Jamen, hvor er du oprindeligt fra? Er

> du adopteret? Hvor stammer dine forældre fra?" Selvom disse spørgsmål efterhånden er helt normale for mig, og selvom jeg ved, at dem, der spørger, bare er nysgerrige, så minder det mig hele tiden om, at jeg åbenbart ikke er rigtigdansk, selvom jeg aldrig har været andet end dansk statsborger!"[17]

Disse mere diskrete, underliggende diskriminationsgestusser falder under betegnelsen strukturel diskrimination, fx når der refleksivt sammenkædes kropstegn og danskhed.

Som illustreret i eksemplet med Taiwan-festen, kan danskhed opfattes på en bestemt måde, hvor kropstegn bliver stillet som forventning eller kategori. "Betegnelsen 'dansker' er implicit forbundet med hvide, etniske danskere. Det bliver således kun 'de andre', der har en etnicitet. Denne sproglige forskel kan synes lille eller ligegyldig, men som beskrevet i eksemplet, er den ikke uden betydning. Den er nemlig med til at konstruere en indholdsmæssig forskel mellem 'os' og 'de andre': 'os' der er de 'neutrale' og 'normale', og 'dem' der er de 'anderledes' og har en etnicitet (Andreassen, 2005, s. 14)." Den margen/center eller majoritet-/minoritetsopdeling ses i nedenstående oplevelse. En dansk klasselærer holder møde med sin forældregruppe i en ny klasse. Under mødet giver en forælder udtryk for diskrimination. Læreren fortæller:

> "En mor, foran hele gruppen, siger "Jeg vil bare sige, hvor taler du godt dansk. Man kan næsten ikke høre din accent. Hvor kommer du egentlig fra?
> "Interviewer: "Hvad svarer du?"
> "Jeg siger noget med: Der er ikke snerten af accent i mit dansk. Din mistanke må alene bero på, at du ikke har hørt rigsdansk i lang tid."[18]

Lærerens synlige forskel (kropstegn) giver anledning til, at den pågældende forælder synes, at det både er legitimt at forvente, at læreren ikke er dansk, at forælderen kan tillade sig at spørge, hvor læreren kommer fra, og tilsyneladende er det så integreret en forventning eller norm, at danskhed ikke kan optræde med andre end hvide kropstegn, at forælderen tror, at hun kan høre en accent i lærerens udtale. Det må understreges, at læreren i dette tilfælde er dansk og ikke taler med accent.

Når forælderen roser klasselæreren for hendes gode dansk, siger hun samtidig, at hun ikke har forventet det. Hun afslører, at hun er så sikker på, at klasselæren må være udlænding på grund af lærerens kropstegn, at hun tror, at hun hører en accent.

Racediskriminerende forståelser af danskhed, hvor danskhed defineres i forhold til kropstegn, bruges oftest uden at der tænkes over eller

anerkendes, at de mennesker, der omtales med disse begreber, sagtens kan være danske. Når de opstår i form af italesættelser, kontekstuelle rammer, praksisser, fornærmelser, små afvisninger, både intentionelle og ikke-intentionelle, og lignende gestusser, der kommunikerer nedladende, aggressivt og negative beskeder til bestemte personer baseret alene på deres opfattede gruppestatus/tilhørsforhold, kaldes de mikro-aggressioner, et udtryk der er udviklet i Critical Race Theory (Delgado & Stefancic, 2001) og som Derald Wing Sue beskriver således: "Microaggressions are the everyday verbal, nonverbal, and environmental slights, snubs, or insults, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative messages to target persons based solely on their marginalized group membership. In many cases, these hidden messages may invalidate the group identity or experiential reality of target persons, demean them on a personal or group level, communicate they are lesser human beings, suggest they do not belong with the majority group, threaten and intimidate, or relegate them to inferior status or treatment" (Sue, 2010, s. 3).

Kategorier og samfundsopdelinger, der afspejles fx i brugen af ord som indvandrer, anden-/tredjegenerationsindvandrer, nydansker og lignende, kan være eksempler på mikro-aggressioner eller endda på mere direkte former for diskrimination. Når disse begreber bruges, er det underforstået, at de omtalte ikke anses som danske på grund af kropstegn. De, som omtales, kan sagtens være danske, men ordvalget og meningsindholdet er med til at fastholde en forskel, der hviler på synlig minoritetsstatus.

Diskriminerende og racediskriminerende antagelser, fx om kropstegn, skabes og opretholdes gennem et fælles sprog, hvorfra diskrimination og racediskrimination udtrykkes ganske ubemærket. Der trækkes på hvidhedsdiskurser og danskhedsdiskurser, der placerer det ikke-hvide i en ikke-dansk position. Disse er alle måder at positionere via implicit magt, adgang (til fx danskhed) og afmagt i forhold til at kunne definere og positionere sig selv i relationen (Sue, Capodilupo, Nadal, & Torino, 2008).

Det er sådanne refleksive forståelser af danskhed og opfattelsen af andethed, som antropolog Peter Hervik berører i sin forskning. Hervik påpeger, at alene det at se anderledes ud, altså "… visual (racial and ethnic) features pose a problem" (Hervik, 2004, s. 259).

Konkluderende overvejelser

I denne artikel har jeg diskuteret strukturel diskrimination og hvordan det kommer til udtryk i en række eksempler. Endvidere har jeg uddybet centrale begreber som diskrimination, racisme og racediskrimination. Jeg

har beskrevet, hvordan sammenblandingen af disse begreber kan vanskeliggøre identificering, nuancering og forståelse af diskriminationsudfordringer. Racisme, som de fleste tager afstand fra, opfattes som ensbetydende med diskrimination og racediskrimination. Dermed tages der også afstand fra diskrimination og racediskrimination. Adskillelsen mellem racistiske holdninger (som foragteligt) og handling, som kan være ikke-intentionel eller utilsigtet, bliver derfor væsentligt, hvis der skal forsøges en forandring i forhold til diskrimination.

Diskriminerende perspektiver, holdninger og antagelser indlejres i og udtrykkes igennem hverdagspraksisser, sprogbrug og normer for adfærd. Diskriminerende holdninger bliver hermed sløret ved, at de bliver en del af hverdagsforståelser. På den måde er diskrimination og dennes konsekvenser ikke begrænset til de personer, som udsættes for diskrimination. Den, som diskriminerer – om det er intenderet eller ej – er også påvirket af konsekvenserne. Strukturel diskrimination spiller ind i hverdagspraksis og relationer på en måde, der kan skabe utilsigtet diskriminerende handlinger og medvirken til diskrimination.

Udfordringerne, fx mangel på intention, er med til at begrunde eller forstærke afvisning og benægtelse af diskrimination. Når argumentet bliver, at det ikke var meningen eller at det var utilsigtet, bliver intentionen (og hermed den diskriminerendes moralske uskyld) fremhævet. Hermed rykkes fokus væk fra modtageren og frem til afsenderen. Mulighederne for at udtrykke udfordringerne for dem, der befinder sig i minoritetspositioner, risikerer at blive udvisket i magtrelationen og ønsket om at undgå en positionering som diskriminerende.

Implicitte og ikke-direkte udtryk for diskrimination kan være svære at navigere i uden at diskriminere, til trods for ønsker om det modsatte. Strukturel diskrimination i sine mange udtryk, fx når der forventes en forklaring på ophav på baggrund af kropstegn, har betydning for dagligdagsinteraktioner, hvor der fastholdes og videreføres magtdynamikker og forskelle, der positionerer og marginaliserer. Disse forskelle hviler delvist på dybt forankrede historiske og postkoloniale mønstre, fx hvordan danskhed fastholdes som "racialiserede" opfattelser af danskhed.

Litteratur

· Allport, G. W. (1958). *The Nature of Prejudice*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.
· Andreassen, R. (2005). *The Mass Media's Construction of Gender, Race, Sexuality and Nationality: An Analysis of the Danish News Media's Communication about Visible Minorities*. Toronto: University of Toronto.
· Andreassen, R., & Henningsen, A. F. (2011). *Menneskeudstilling: fremvisninger af eksotiske mennesker i Zoologisk Have og Tivoli*. København: Tiderne Skifter.

· Appiah, A. (2000). Stereotypes and the Shaping of Identity. *California Law Review*, *88*(1), 41-54.
· Baker, L. D. (1998). *From Savage to Negro: Anthropology and the Construction of Race, 1896-1954.* Oakland, CA: University of California Press.
· Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, *62*(3), 465-480.
· Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism Without Racists, Color-Blind Racism & Racial Inequality in Contemporary America*. Lanham: Rowman & Littlefield.
· Bulmer, M. & Solomos, J. (1998/2004). Introduction, Re-thinking Ethnic and Racial Studies. *Ethnic and Racial Studies*, *21*(5), 819-837.
· Carter, R. T. (1990). *The Influence of Race and Racial Identity in Psychotherapy: Toward a racially Inclusive Model.* New York: John Wiley and Sons, Inc.
· CERD (1965). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*, Adopted and opened for signature and ratification by General Assembly resolution 2106 (XX) of 21 December 1965, entry into force 4 January 1969, in accordance with Article 19
http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx
· Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory.* New York: New York University Press.
· Downing, J., & Husband, C. (2006). *Representing 'Race,' Racisms, Ethnicities and Media*. London: Sage.
· Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism.* Newbury Park: Sage Publications.
· Feagin, J. R. (1977). Indirect Institutionalized Discrimination: A Typological and Policy Analysis. *American Politics Research*, *5*(2), 177-200.
· Goffman, E. (1963*). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.* London: Penguin.
· Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and Signifying Practices.* London: Sage.
· Hervik, P. (2004). The Danish cultural world of unbridgeable differences. *Ethnos Journal of Anthropology*, *69*(2), 247-267.
· Hill, R. B. (1988). Structural Discrimination: The Unintended Consequences of institutional Processes. I H. J. O'Gorman (Ed.), *Surveying Social Life* (s. 353-375). Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
· Hill, R. B. (1989). Economic Forces, Structural Discrimination and Black Family Instability. *The Review of Black Political Economy Winter, 17*(3), 5-23.
· Institut for Menneskerettigheder (2007). *Effektiv beskyttelse mod diskrimination: om retlige og faktiske tiltag*, Udredning nr. 5, Institut for Menneskerettigheder, (IM).
· Jensen, I. (2013). *Grundbog i Kulturforståelse. Frederiksberg:* Samfundslitteratur.
· Justesen, P. (2000). *Lighedskravet for Etniske Minoriteter på Arbejdsmarkedet: Et Menneskeretligt Perspektiv.* København: Jurist og Økonomiforbundets Forlag.
· Justesen, P. (2003). *Racisme og Diskrimination: Danmark og Menneskerettighederne.* København: Akademisk Forlag.
· Kamali, M. (2009). *Racial Discrimination, Institutional Patterns and Politics.* New York: Routledge.
· Lerner, N. (1980). *The U N Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination.* London: Institute of Jewish Affairs.
· Lippert-Rasmussen, K. (2006). The Badness of Discrimination. *Ethical Theory and Moral Practice, 9*(2), 167-185.
· Matsuda, M. J., Lawrence, C. R. III, Delgado, R., Crenshaw, K. W. (1993). *Words That Wound, Critical Race Theory, Assaultive Speech and the First Amendment.* Boulder: Westview Press.
· Mercer, K. (1990). Black art and the burden of representation. *Third Text, 4*(10), 61-78.

· Miles, R. (2000). Apropos the idea of 'race' again. I L. Back, & J. Solomos (Eds.), *Theories of Race and Racism* (s. 125-143). London: Routledge.
· Pickering, M. (2001). *Stereotyping: The Politics of Representation*. New York: Palgrave.
· Pincus, F. L. (1996). Discrimination comes in many forms, individual, institutional, and structural. *The American Behavioral Scientist*, *40*(2), 186-194.
· Quinn, E. (2000). Black British Cultural Studies and the Rap on Gangsta. *Black Music Research Journal, 20*(2), 195-216.
· Quiroz-Martínez, J., HoSang, D., Villarosa, L. (2004). *Changing the rules of the game: youth development & structural racism*. Washington D.C.: Philanthropic Initiative for Racial Equity.
· Reisigl, M. & Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London, New York: Routledge.
· Sheets, R. H. & Hollins, E. R. (1999). *Racial and Ethnic Identity in School Practices: Aspects of Human Development*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
· Skadegaard Thorsen, M. C. (2008). Diskrimination: også hos de alleryngste. *Vera: Tidsskrift for Pædagoger,* (43), 7-12.
· Solomos, J. (1993). *Race and Racism in Britain*. (2. ed.). Basingstoke: Macmillan.
· Spivak, G. C. (1987). *In Other Worlds*. New York: Routledge.
· Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
· Sue, D. W. (2010). *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
· Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2008). Racial Microaggressions and the Power to Define Reality. *American Psychologist, 64*(4), 277-279.
· Sverige. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2005). *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
· van Dijk, T. (1991). *Racism and the Press*. New York, London: Routledge.
· van Dijk, T. (1992). Discourse and the Denial of Racism. *Discourse and Society*, *3*(1), 87-118.
· Vandenhoul, W. (2005). *Non-Discrimination and Equality in the View of the UN Human Rights Treaty Bodies*. Antwerpen: Intersentia Publishers.
· Williams, R. M. (1988). Racial Attitudes and Behavior. In H. J. O'Gorman (Ed.), *Surveying Social Life* (pp. 331-352). Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
· Winant, H. (2000). The Theoretical Status of the Concept of Race. I L. Back, & J. Solomos (Eds.), *Theories of Race and Racism* (s. 181-194). London: Routledge.
· Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, *40*(3), 197-214.

Noter

1. Teori og empiri præsenteres yderligere i følgende afsnit.
2. Interview med Maya, navnene på interviewpersoner er ændret
3. James Baldwin introducer vendingen "the burden of representation" i 1968, hvor han beskriver en form for repræsentationsansvar, der skaber en diskutabel og ufrivillig rollemodelposition. Emnet beskrives og diskuteres bredt i litteraturen om race og diskrimination. Se evt. Mercer (1990) og Quinn (2000).
4. Disse handlinger kan også falde under betegnelsen mikroaggression (Sue, 2010; Delgado, 2001) og defineres i artiklens sidste afsnit.
5. Uddrag fra refleksionspapirer 2014.
6. Uddrag fra refleksionspapirer 2014.
7. Begrebet "race" afmærkes med citationstegn, da der er tale om en social konstruktion.

8. Fremlæggelse af citat fra kollega til interviewperson, hvor kollega omtaler en børnehaveklasseelev – fra samtale med klasselæreren Nana.
9. Se International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination: Adopted and opened for signature and ratification by General Assembly resolution 2106 (XX) of 21 December 1965 entry into force 4 January 1969, in accordance with Article 19
10. Definitionen er baseret på de Forenede Nationers Race Diskriminations Konvention (Convention on the Elimination of all forms of Racial Discrimination (CERD, 1965)), og er derfor allerede anerkendt og accepteret af langt de fleste lande verden over. Danmark ratificerede CERD (og dermed accepteret denne definition) i 1971. Se også Justesen, 2003, kap. 2
11. Uddrag fra refleksionspapirer 2014.
12. Se fx Feagin, 1977; Yuval-Davis, 2006; ICERD.
13. Struktur refererer her til sociale og historiske rammer, traditioner, formelle og uformelle praksisser og henviser ikke til strukturalismen. Det ligger nærmere op af Gayatri C. Spivak (Spivak, 1987, s. 118). og J. Derridas forståelse af ideologi. Men jeg undlader at kalde det ideologisk eller normativ diskrimination, da strukturel diskrimination er mere udbredt som begreb.
14. Personalebrev sendt til klasselærer Nana, 2012 (navn på klasselærer er ændret).
15. Se tidligere afsnit om racediskrimination.
16. Interview med Maya.
17. Uddrag fra refleksionspapir, 11.2013.
18. Samtale med klasselæreren Nana, der beskriver en hændelse fra et forældremøde.

Spørgsmål

1. Diskuter, hvordan en præcisering af viden og korrekt anvendelse af begreber kan bidrage til diskriminationsfeltet.
2. Diskuter, hvordan diskrimination kan identificeres og adresseres i fx skoler, medier, organisationer. Hvilke etiske dilemmaer kan der opstå, når man skal prøve at identificere og/eller tale om diskrimination?
3. Diskuter med udgangspunkt i jeres projektarbejder,
   a. hvilke problemstillinger I ville skrive om, hvis I skulle arbejde med diskrimination.
   b. hvilken metodisk tilgang og teoretiske udgangspunkter, I ville anvende.

9. NÅR SPROGET BLIVER EN KAMPPLADS

– FORANDRINGER AF SPROGPRAKSIS PÅ VEJ FRA NATIONAL TIL GLOBAL ARBEJDSPLADS

Iben Jensen

Dansk, engelsk – eller begge dele? Offentlige institutioner som fx universiteter og forskningsinstitutioner ansætter i stigende grad internationale medarbejdere og orienterer sig mere og mere internationalt. Inden for den private sektor er bevægelsen den samme. Flere virksomheder ser fordele i at samarbejde med partnere i syd, øst eller vest, i forbindelse med opkøb af mindre udenlandske firmaer eller outsourcing af dele af produktionen. Et helt praktisk spørgsmål, som rejser sig for alle, er: Hvilke sprog skal der tales? At skifte til engelsk som koncernsprog er ikke altid muligt eller uproblematisk. Det er ikke altid muligt, fordi mange af disse organisationer arbejder for den danske stat, hvilket vil sige, at sager og betjening skal kunne foregå på dansk. Det er ikke uproblematisk, fordi medarbejdernes beherskelse af engelsk ikke er på samme niveau, hvilket dels fører til social eksklusion, dels til tab af viden. Visionen for sproglig praksis i denne type organisationer må derfor være at udvikle fleksible flersproglige strategier, hvor flest mulige medarbejderes sproglige kompetencer udnyttes således, at sprog fører til mindst mulig social og faglig eksklusion og dermed mindst mulig tab af information og kollegial videndeling.

Formålet med dette kapitel er at undersøge sprogpraksis i en offentlig dansk vidensorganisation, hvor man for at adressere udfordringer ved internationaliseringen har igangsat en forandringsproces. Hensigten med forandringsprocessen er at sætte fokus på udvikling af interkulturel kompetence i organisationen, således at organisationen bliver bedre til at inkludere medarbejdere med international baggrund samt at udvikle alle medarbejderes sproglige og interkulturelle kompetencer med henblik på at indgå i internationale projektsamarbejder.

Jeg var ansat som forskningsleder på projektet[1] og havde hermed til opgave både at planlægge og udføre den forandringsproces, som jeg ønskede at studere. Denne dobbelte rolle skal jeg senere vende tilbage til, men for udformningen af forandringsprocessen betød det, at forandrings-

processen var udformet på baggrund af min praksisteoretiske forståelse, hvilket vil sige, at jeg ønskede, at alle medarbejdere skulle motiveres til at blive opmærksomme på de praksisser, de indgik i i hverdagen, og at de selv skulle udpege, hvilke praksisser i deres arbejdsliv, de fandt, ville kunne skabe de forandringer, de ønskede. Blandt de mange forandringer, der blev diskuteret i processen, var det uden tvivl sproget – den sproglige praksis, som optog alle medarbejdergrupper mest.

Kapitlet indledes med en kort præsentation af undersøgelser, som beskæftiger sig med sprogstrategier i vidensorganisationer. Herefter argumenteres der for valg af teoretisk position og metode efterfulgt af en beskrivelse af undersøgelsens analyseramme. I kapitlets anden del præsenteres analysen, som ud fra en postkulturel position forsøger at afdække de skrevne og uskrevne regler for sprogpraksisser, set i et magtperspektiv, med særligt henblik på udvikling af nye fleksible flersproglige praksisser.

Terminologi

I artiklen bruges betegnelsen 'offentlig dansk vidensorganisation' om den gennemgående case. Betegnelsen bruges for at anonymisere organisationen og for at fremhæve lighedstræk mellem forskellige typer vidensorganisationer. Social eksklusion refererer til medarbejderes oplevelse af ikke at være ligeværdige medlemmer i organisationen. Jeg trækker på Sara Ahmeds billede af, at medarbejdere oplever, at der foran dem rejser sig en murstensvæg, som de ikke kan passere, fordi de ikke hører til. Det særlige ved murstensvæggen er, at det kun er de socialt ekskluderede, der kan se den (Ahmed, 2012, s. 26-27).

Dansktalende bruges både som betegnelse for medarbejdere, som har dansk som modersmål og medarbejdere, som behersker dansk og foretrækker at tale dansk frem for engelsk. Det kan fx være medarbejdere, som kommer fra Østeuropa og som har russisk som deres første fremmedsprog.

Engelsktalende bruges som betegnelse for medarbejdere, der foretrækker at tale engelsk. Størstedelen af denne gruppe har ikke engelsk som deres modersmål. Ved siden af disse sprogbrugere findes også en række medarbejdere, der enten har spansk eller tysk som modersmål, men som i det daglige bruger engelsk. Når engelsktalende i artiklen bruges synonymt med internationale medarbejdere, skal det forstås på baggrund af denne sproglige diversitet.

Engelsk som lingua franca på arbejdspladsen

Sproglig diversitet lægger pres på den interne kommunikation, hvilket oftest fører til, at engelsk som lingua franca[2] vælges som koncernsprog (Millar & Jensen, 2009). I den offentlige, danske vidensorganisation, forandringsprocessen er foregået i, overvejer hverken ledelse eller medarbejdere imidlertid at gøre engelsk til organisationens hovedsprog. For det første har man meget kontakt med den danske befolkning, ministerier etc. For det andet er der i de enkelte afdelinger store forskelle på, hvor mange internationale arbejdsopgaver man har, samt på hvor mange ansatte, der foretrækker at tale engelsk. Udfordringen i denne organisation er derfor at udvikle en sprogpraksis, som er fleksibel, og som sikrer, at såvel dansktalende som engelsktalende fungerer fagligt og socialt med mindst mulig tab af information og kollegial viden til følge. Forskning i en sådan form for fleksibel flersproglighed er endnu sparsom.

Hanne Tange og Jakob Lauring undersøgte sprogets betydning i 14 virksomheder i Danmark, som havde engelsk som koncernsprog. De påviste, at brugen af engelsk som koncernsprog påvirker medarbejdernes adgang til information i virksomheden. De argumenterede desuden for, at medarbejderne havde en forestilling om, at de var bedre til engelsk, end de reelt var, hvilket dels betyder, at der går en del information tabt, dels at medarbejderne ikke selv prioriterer at opgradere deres engelskkundskaber (Tange & Lauring, 2009, s. 220). Resultatet af de manglende engelskkundskaber er en kommunikationsform, som betegnes som 'tynd kommunikation', kendetegnet ved, at medarbejdere ikke formår at udtrykke samme kompleksitet, som når de benytter deres modersmål (Tange & Lauring, 2009, s. 220). De sproglige vanskeligheder optræder *mindst* til de officielle møder, hvor man har et forholdsvist fast fagligt vokabular, og er *mere* udtalt i social interaktion, hvilket giver relationen mellem medarbejderne en mere formel karakter. Tange og Lauring peger desuden på, at medarbejdere udvikler individuelle strategier, hvis de ikke føler sig kompetente i engelsk. Enten placerer de sig i funktioner, hvor de ikke behøver at tale engelsk, eller også udvikler de samtaleformer, hvor de selv taler dansk, mens den anden part taler engelsk (Tange & Lauring, 2009).

Language Dynamics and the Management of Diversity (DYLAN)[3] er titlen på en stor EU-undersøgelse af sprog i undervisningssektoren. Sprogforskerne Sharon Millar og Astrid Jensen fra Syddansk Universitet stod for den danske del af undersøgelsen. Med henblik på at udvikle nye fleksible flersproglige praksisser er der særligt tre af undersøgelsens resultater, der er relevante. For det første peger Milllar og Jensen på, at man i mange organisationer ser, at ledelsen tager en beslutning om at

indføre en sprogstrategi, men at denne ikke følges op af en strategisk beslutning om at opkvalificere medarbejdernes engelsk (Millar & Jensen, 2009). For det andet peger de på, at universitetets undervisere ikke ønsker formel læring, de vil gerne lære mere engelsk, men de vil lære det i forbindelse med konkrete arbejdsopgaver og fx have sproglig revision af de slides, de skal bruge i deres undervisning dagen efter. For det tredje ser man også i DYLAN-projektet en generel overvurdering af egne engelskkundskaber, hvilket betyder, at den enkelte medarbejder ikke prioriterer efteruddannelse i engelsk.[4]

Engelsk som koncernsprog

Flere forskere forholder sig kritisk til engelsk som koncernsprog, blandt andet fordi der ses en tendens til at dansk bruges som det dominerende sprog, når man er uden for de formelle rammer. Dette mindsker de engelsktalendes adgang til information og kollegial videndeling (Charles & Marschan-Piekkari, 2002, Marschan-Piekkari m.fl., 1999, Welch m.fl., 2005) Samlet set peger forskningen på, at der ikke spores tilfredshed ved indførelse af engelsk som koncernsprog. Medarbejderne hæfter sig mere ved, at de ikke føler, at de kan udtrykke sig præcist og at de føler, at de mister kompetencer, end at de ser engelsk som en forbedring for virksomheden (Vaara m.fl., 2005, Piekkari m.fl., 2005) Dette peger på, at der eksisterer et behov for udvikling af nye fleksible flersprogede praksisser i internationale organisationer.

Teoretisk position

Projektet er udformet på baggrund af en såkaldt postkulturel position,[5] som jeg har udviklet gennem en sammentænkning af praksisteori (Schatzki, 1996, 2001, 2002, Nicolini, 2013) og intersektionalitetsforskning (Collins, 1998; Brah & Phoenix, 2004). Den praksisteori, jeg trækker på, er først og fremmest udviklet af den amerikanske filosof Theodore Schatzki ud fra en genlæsning af Wittgensteins teori om praksis.[6] Inden for de sidste 10 år er denne retning inden for praksisteori blevet udbredt og er nu videreudviklet af praksisteoretikere som Davide Nicolini,[7] Silvia Gherardi, Alan Warde, Elisabeth Shove, Andreas Reckwitz, Jean Lave og Etienne Wenger m.fl. Og i Danmark blandt andre af Anders Buch, Bente Halkier, Kirsten Simonsen, Inge Røbke, Kirsten Gram-Hanssen og undertegnede. Intersektionalitetsforskningen er udviklet inden for feministisk forskning, hvor man har vist, hvordan sociale kategorier som køn, etnicitet og alder smelter sammen og får betydning for hinanden. Denne sammensmeltning

kan også ses som en fiksering, eller som den canadiske forsker Sherene Razack siger, en interlocking, fordi de sociale kategorier fastlåser hinanden (Razack, 2005, s. 342).

Grundantagelser i praksisteori

Praksisteori bygger på den grundlæggende antagelse, at social handling (aktivitet) kommer før alt andet. Det er handlingen, ikke subjektet, der tages udgangspunkt i. Det betyder, at det er handlingen som i en og samme bevægelse konstituerer både subjekt og objekt. Eller sagt på en anden måde er både subjekter og objekter skabt af de handlinger, de indgår i. Praksissen træner subjekter til at udvikle bestemte måder at tænke, tale og bevæge sig og træner subjekter i særlige måder at anvende materialitet.

Praksis kan fx være at spise aftensmad sammen med sin familie, hvor der omkring mad, spisevaner og relationer i familien vil være såvel skrevne som uskrevne regler for, hvad man i den specifikke familie vil finde passende. Praksisser er på den måde altid specifikke og forhandlet i situationen, men aktiviteter deler en række genkendelige former. Reglerne fra hverdagen er genkendelige, men de udføres med et tvist. Praksisteori er med denne grundantagelse mere radikal end socialkonstruktivismen, hvor man siger, at menneskets syn på verden er konstrueret. I praksisteori vil man sige, at det er handlinger, som har formet både den, der ser, og det, der ses på. Det er forskningen som praksis, der har formet både det syn, forskeren ser med, og de genstande forskeren finder det passende at undersøge. Konsekvensen af denne grundlæggende antagelse i praksisteori er, at det sociale vedligeholdes og forandres af de praksisser, vi udfører. Det betyder på den ene side, at vi som aktører i hverdagen kan være med til at skabe forandring ved at gøre noget andet, end vi plejer, men på den anden side at vi indgår i uendelige rækker af allerede etablerede praksisser, som er med til at forme de måder, hverdagen er indrettet. Med praksisteorien kan vi dermed både udpege aktørers muligheder for forandring af praksis og påpege praksissernes træghed. Blivende forandringer i en organisation opstår ikke, fordi vi begynder at tale sammen på en ny måde, de ændres først, når de praksisser, som førhen vedligeholdt de eksisterende praksisser, ændres. Hensigten med at bruge praksisteori som ramme for en forandringsproces er at kunne udpege eksisterende praksisser, for med dem som udgangspunkt først at udpege de vedligeholdende praksisser for siden at pege på kimen til udvikling af nye praksisser.

Hvad er en praksis?
En praksis kan være alt fra at binde snørebånd til at udvikle masteruddannelser. En praksis defineres ved, at den kan beskrives som en form for projekt, som nogle gerne vil noget med, og at den er genkendelig for andre. Når en praksis er genkendelig for andre, følger, at den indgår i sociale relationer og at der dermed er normer omkring praksis. Normerne er rammesættende for, hvad man betragter som passende og upassende i forhold til den specifikke praksis.

Afdelingsmøde som praksis ifølge Schatzki
En relevant praksis at undersøge i organisationer kan fx være mødepraksisser, e-mail-praksisser eller byde-nye-medarbejdere-velkommen-praksisser. Ifølge Theodore Schatzki (1996, 2002) består praksis af, hvad vi gør *('doings')* og hvad vi siger *('sayings')*, holdt sammen af en række forståelser, skrevne og uskrevne regler og af teleoaffektive strukturer. At vi kan genkende et afdelingsmøde som en praksis skyldes, at der eksisterer en række *forståelser* af muligheden for, at alle medarbejdere i en afdeling indkaldes til et sådant møde. Afdelingsmøder udføres på bestemte måder, det vil sige, følger bestemte skrevne og uskrevne regler. De skrevne regler kan være en dagsorden, mens de uskrevne regler kan være normer for, hvor lange afdelingsmøder er og hvilke medarbejdere, der lyttes mest til. En praksis rummer også aktørens ønske (teleoaffektiv struktur) om at nå sit projekt og normer for, hvad der er legitimt at gøre, for at nå dertil (Schatzki, 2001). I min brug af begrebet teleoaffektiv struktur lægger jeg særlig vægt på det affektive, hvilket vil sige normer for, hvilke følelser det er legitimt for mødedeltagere at vise for at nå deres mål. Det er fx sjældent legitimt at forlade et møde i vrede, hvis man ikke får sit faglige synspunkt igennem.

I praksisteori skelner man ikke mellem krop og bevidsthed, men ser krop/bevidsthed som sammenhængende og begge dele trænet af praksis (Reckwich, 2002). Det vil sige, at ingen praksisser kan udføres uden krop/bevidsthed. Ingen kan deltage i et møde uden kropslig/bevidsthedsmæssig deltagelse – uanset hvor langtrukne møderne er.

Praksisteori er, som nævnt, nært knyttet til normer, fordi det i enhver praksis 'forhandles', om praksissen udføres passende eller ej. I enhver organisation vil der være forhandlinger om, hvilke handlinger der opfattes som passende praksis. Er det fx passende at arbejde hjemme, hvis det gør ens arbejde mere effektivt, eller forventes man at bidrage til det sociale fællesskab på arbejdet? Sidst indgår ting eller materialitet (rum, computere, telefoner, internetsystemer og hæve-sænkeborde) i enhver praksis.[8]

Intersektionalitet – grundantagelser

Intersektionalitet er en forskningsretning, hvor man argumenterer for vigtigheden af, at man ikke ser på sociale kategorier som fx køn, etnicitet eller klasse som isolerede størrelser, men ser dem som vævet sammen (Brah & Phoenix, 2004). Sociale kategorier forstås som noget, man 'gør', hvilket vil sige, at man gennem sin opvækst lærer, hvad der betragtes som passende i forhold til ens køn, alder, hudfarve/etnicitet. Amerikansk forskning i hvidhed peger på, at en af de store forskelle mellem at være vokset op som hvid og sort er, at den hvide systematisk får privilegier i vestlige samfund, men hvide tror, at de opnår disse privilegier, fordi de er mere kvalificerede end ikke-hvide (Dyer & McIntoch i Jensen, 2013, s. 59). I Danmark taler vi ikke om hudfarve, men om etnicitet, men det fungerer på samme måde. Den måde, sociale kategorier er vævet sammen, har konsekvenser for de muligheder, personen har i det omkringliggende samfund. Man taler derfor om at sociale kategorier gensidigt konstruerer hinanden (Collins, 1998; Christiansen m.fl., 2006). Et andet vigtigt kendetegn ved intersektionalitetsforskning er, at man ser enhver social interaktion som gennemskåret af eksisterende magtakser inden for feltet. Man undersøger derfor empirisk, hvordan den givne sociale interaktion – fx en samtale – gennemskæres af disse magtakser. Til et afdelingsmøde kan relevante magtakser fx være medarbejdernes position i organisationen, køn, alder og etnicitet.

En postkulturel position: Sammentænkning af praksisteori og intersektionalitet

Når organisationer udvikler sig fra nationale til internationale organisationer, bliver begrebet kultur pludselig et af de mest centrale ord i organisationsudviklingen. Ofte tilkaldes organisationsudviklere med speciale i interkulturel kompetence, hvoraf de fleste trækker på den hollandske organisationsforsker Geert Hofstedes kulturforståelse, som ser kultur som et mentalt program, som medlemmer af en kultur deler[9] (Hofstede, 1980).

I stedet for at se kultur som determinerende for menneskers handlinger, ser jeg med inspiration fra praksisteorien, handlinger eller praksisser som skabende kultur(er). Kultur tænkes fra en postkulturel position som rækker af praksisser. Den enkelte aktør udfører og deltager i hverdagen i en uendelig række af enkeltstående eller sammensatte praksisser.[10]

Hvorfor er begrebsliggørelsen vigtig?

En postkulturel position gør det muligt at begrebsliggøre, at internationale arbejdspladser må ses som møder mellem praksisser, udviklet i mange forskellige kontekster. Nogle mødedeltagere vil være trænet i de praksisser,

som fx er dominerende i organisationer i Østeuropa, mens andre vil være trænet i at gå til internatonale møder i EU. Fra en postkulturel position søger jeg at begrebsliggøre den komplekse mængde af praksisser, som aktøren agerer i, men med et blik der ikke følger aktøren, men i stedet de praksisser, aktøren tilbydes at deltage i. Hermed er det muligt at undgå at benytte nationale og individuelle forklaringer på aktørers handlinger. Konflikter mellem medarbejdere forstås således *ikke* som udtryk for personlige præferencer, men som udtryk for, at der eksisterer normer for praksisser, der muliggør disse konflikter.

Uanset hvilke mødepraksisser man er trænet i, vil en større opmærksomhed på egne praksisser være gavnlig for fremtidigt samarbejde. Bevidsthed om egen praksis er forudsætning for at indgå i internationale relationer, hvor manglende refleksion over egen praksis ellers kan føre til etnocentrisk handlinger, hvilket er det modsatte af interkulturel kompetence, som var målet for den forandringsproces, der blev sat i gang i den offentlige danske vidensorganisation.

Magt og materialitet fra en postkulturel position

Materialitet spiller en afgørende rolle i en international arbejdssituation. Fx i offentlige vidensorganisationer vil IT-systemer have afgørende indflydelse på, hvordan praksisser er udviklet ens på tværs af landegrænser. Det kan være brug af Dropbox, Google Docs eller andre. Fra en postkulturel position kan man begrebsliggøre, at aktøren kan udføre praksisser, som er lært i mange forskellige sociale sammenhænge, og at medarbejderens praksisser ikke følger nationale eller etniske grænser. Inspireret af intersektionalitetsperspektivet er det muligt at begrebsliggøre, at fx klassetilhørsforhold eller lokale kategorier, som ph.d.-studerende/seniorforsker, kan have langt større betydning end etnicitet eller køn. Overordnet er den postkulturelle position tænkt som en analytisk tilgang, som er særlig velegnet i organisationer med stor diversitet og kompleksitet, fordi positionen forsøger at indkredse, hvordan praksisser etableres, forhandles og forandres.

Empiriske data

Undersøgelsen er foretaget på baggrund af følgende data:

- Referater af afholdt personalekonference om kulturforståelse
- 7 kvalitative interview med strategisk udvalgt medarbejdere
- Afholdelse af ledelsesseminar
- Afholdelse af introduktionsseminar

- Workshop med arbejdsgrupper om sprog, møder og internationalt samarbejde
- Gennemførelse af 'Roadshow' til alle afdelinger
- Individuel udfordring til alle afdelinger om implementering af interkulturel kompetence – for flertallet udvikling af lokal 'best practice' for flersproglig praksis[11]

Som nævnt har jeg selv været med til at gennemføre den forandringsproces, som jeg undersøger. Det betyder, at jeg er part i sagen og har en interesse i at påvise, at der på grund af min postkulturelle tilgang til forandringsprocessen er foregået meget i organisationen. Det har jeg forholdt mig til på følgende måder.

Jeg har foretaget en tematisk læsning af referater fra en personaledag, som blev afholdt, før jeg kom ind i projektet. I denne læsning undersøgte jeg lokale og nationale positioneringer (Harré & Langenhove, 1999). De afholdte interview blev gennemført ud fra en praksisteoretisk spørgeramme, hvori jeg søgte at afdække, hvilke eksisterende praksisser, som allerede rummede interkulturel kompetence, og hvilke der kunne rumme kimen til udvikling af flere (Nicolini, 2013). Afholdelse af lederseminar, introduktionsseminar og gennemførelse af roadshows (hvori jeg præsenterede en midtvejsanalyse af undersøgelsen) krævede alle intro-spektion, idet disse opgaver fulgte min teoretiske ramme, men blev udført i nært samarbejde med organisationen, og modtagelsen af mine oplæg, fx midtvejsanalysen, var først og fremmest formidling, men kom senere til at indgå som en del af det empiriske materiale (Coffey, 1999; Spradley, 1980).

Af etiske grunde har jeg anonymiseret den offentlige institution, som udgør casen, og jeg har undladt at benytte citater, der kunne virke kompromitterende. Projektet er endnu ikke afsluttet.

Analyseramme

I det følgende beskrives projektets analyseramme kort. Overordnet fokuseres dels på sproglige praksisser i den organisatoriske kontekst, dels på hvordan de aktuelle situationer gennemskæres af magtakser. Målet med analysen er at udpege eksisterende sprogpraksisser i organisationen, da disse vil være grundlaget for udvikling af nye flersproglige praksisser (Shove & Pantzar, 2005). Analysen er struktureret således, at sprogpraksisser først bestemmes og undersøges overordnet. Hvilke forståelser af sprog udtrykkes generelt i organisationen? Herefter zoomes ind på eksisterende sprogpraksisser i organisationen mere specifikt i forhold til adgang til in-

formation, møder og sociale relationer. I de forskellige situationer undersøges sprogpraksisserne ud fra Schatzkis begreber om doings/sayings, teleoaffektive strukturer, materialitet og krop/bevidsthed. Efterfølgende diskuteres, hvordan de eksisterende praksisser er relateret til magtakser omkring sprogkundskaber, uddannelse, anciennitet i organisationen, alder, køn og etnisk baggrund.

Analyse

Det er sprogpraksis, der er genstand for denne analyse. Sprogpraksis defineres i analysen som kommunikation, i skrift eller tale, mellem én eller flere personer. Forudsætningen for, at det kan være en sprogpraksis, er, at parterne genkender hinandens verbale udtryk som sprog, selvom de ikke nødvendigvis forstår sproget. Internationale medarbejdere er altså dele af en sprogpraksis, hvis der tales dansk omkring dem, uden at de er i stand til at forstå eller udtrykke sig på dansk. I analysens første del undersøges doings/sayings om sprogpraksis i hele organisationen. Herefter ses på skrevne/uskrevne regler omkring sprogpraksis gældende for hele organisationen.

Doings/Sayings om sprogpraksis i hele organisationen

Historisk har man i organisationen haft dansk som det officielle sprog. Organisationen har tilbudt sprogkurser i arbejdstiden. Målet har været, at internationale medarbejdere lærte sig så meget dansk, at de kunne fungere fagligt på dansk efter et par år. Blandt medarbejdere, som selv har lært sig dansk, er der samstemmende 'sayings' om, at man for at lære dansk må igennem faser, hvor man føler sig som et barn, men vejen til dansk er at tale det. Flere mener også, at man kan lære meget af at høre dansk. "Udlændinge", som internationale medarbejdere omtales som, betragtes som kolleger, som med tiden vil lære dansk. Der er gode erfaringer med sprogmentorer, som hjælper, forklarer og retter den udenlandske medarbejder i det daglige. Mange fortæller, at man i organisationen bruger engelsk som lingua franca, hvis en eller ingen af parterne ikke behersker dansk.

Skrevne regler om sprogpraksis i organisationen (sprogpolitik)

Analysen af de skrevne regler tager afsæt i organisationens formulerede sprogpolitik.[12] Sprogpolitikken omhandler intern kommunikation i organisationen og slår som udgangspunkt fast, at arbejdssproget er dansk. Det

forventes, at medarbejdere kan anvende dansk i både skrift og tale i forbindelse med deres arbejde. Kommunikation på møder foregår som udgangspunkt på dansk, og dokumenter, herunder retningslinjer, politikker og vejledninger, procedurer etc., er på dansk. Dokumenter, der direkte henvender sig til *kommende* medarbejdere med andet modersmål, udarbejdes på engelsk. Organisationen tilbyder kurser i dansk og forventer, at medarbejdere efter at have deltaget i danskkurser begynder at tale dansk. I tilfælde af at medarbejdere ikke behersker dansk, står følgende:

> "Generelt er engelsk andetsprog, hvor det ikke er muligt at anvende dansk. Eksempelvis kan man anvende engelsk ved møder, hvor hovedparten af deltagerne ikke kan kommunikere på dansk" (sprogpolitik 2011).

Overordnet må sprogpolitikken ses som udtryk for en klar prioritering af dansk sprog, hvor ikke-dansktalende, ifølge sprogpolitikken, kun kan forvente information på engelsk, *før* de ankommer og hvis de ikke-dansktalende udgør *hovedparten* af deltagerne.

Analytisk er sprogpolitikken interessant af flere grunde. For det første bruges sprogpolitikken som hjemmel for de medarbejdere, der foretrækker at tale dansk. For det andet kan sprogpolitikken forklare den udbredte praksis, at dansktalende medarbejdere finder det legitimt 1)at tale dansk, selvom der er personer til stede, som ikke forstår dansk, samt 2) at vurdere deres kollegers danskkundskaber. Sprogpolitikken står i kontrast til andre offentlige organisationer, hvor man som udgangspunkt taler engelsk, så snart en enkelt medarbejder ikke taler dansk, og hvor alle informationer, som medarbejdere har brug for i organisationen, er oversat til engelsk og organisationen forpligter sig til at gøre opmærksom på information, som ikke-dansktalende skal søge hjælp til at få oversat (sprogpolitik Risø).[13] Sprogpolitikken er som resultat af udviklingsprojektet allerede ændret, men udgør alligevel et vigtigt dokument i analysen, da det fungerer som hjemmel for argumenter for sprogbrug i organisationen. I næste del af analysen undersøges, hvordan uskrevne sprogpraksisser indgår i tre specifikke situationer, nemlig omkring adgang til information, sprogpraksis omkring møder og sprogpraksisser i sociale relationer.

Uskrevne regler om sprogpraksis i specifikke situationer

Sproget bruges på mange forskellige måder i organisationen. I nogle situationer er det tydeligt, at sprogpraksissen afspejler den tidligere sprogpolitik, mens der i andre situationer foregår en smidig skiften mellem sprog. I analysen ser jeg først på, hvilke eksisterende sprogpraksisser

der er knyttet til: Adgang til information, mødeafholdelse, sociale begivenheder.

Adgang til information

Adgang til information i organisationen er afhængig af, hvor godt man behersker dansk. Som det fremgår af sprogpolitikken, foreligger dokumenter i udgangspunktet på dansk. Engelsktalende giver på forskellig vis udtryk for, at de ikke får den information om organisationen, de har brug for:

> "Jeg har gået rundt i en tåge i 5 år. Det passede mig fint, for så kunne jeg koncentrere mig om at forske, men det er meget forskelligt, hvordan folk oplever, at de ikke kan få information om den organisation, de arbejder i."

Flere medarbejdere peger på det problematiske i, at information om sikkerhedsprocedurer for brandslukningsudstyr og hjertestarter kun findes på dansk.

> "Vil det være muligt at få oversat beskrivelsen til hjertestarteren til engelsk … eller er det sådan, at rækkefølgen er kvinder, børn, danskere …?"

Flere udtrykker i samme humoristiske tone, at man ofte har det problem, at information findes på engelsk på intranettet, men vejen til at nå derind til er skrevet på dansk.

> "Efter at jeg havde været her et stykke tid, kom der et tilbud om dansk-kursus på intranettet. Problemet var, at nyheden var på dansk …" (citat fra personaledag)[14]

Da projektet begyndte, var den eksisterende sprogpraksis, set i relation til adgang til information i organisationen, udformet på en sådan måde, at medarbejdere i organisationen, som ikke behersker dansk, ikke havde den samme adgang til information som dansktalende. Det drejede sig dels om arbejdsmiljøspørgsmål, sikkerhedsspørgsmål[15] etc., dels om et åbenlyst tab af information af viden om organisationen. Sidst men ikke mindst gav den manglende information ikke alle medarbejdere samme tilhørsforhold til organisationen. Den eksisterende praksis tilsidesatte de engelsktalendes behov for/interesse i/ information fra organisationen, hvilket gav dem en mere perifer position i organisationen.

Uformel sprogpraksis i forbindelse med møder

For at kunne analysere hvordan sprogpraksis udføres i forbindelse med møder, må det først præciseres, at møder ikke bare er møder. Der holdes faglige møder, afdelingsmøder, projektmøder, og hvilket sprog, man taler, afhænger både af typen af møder og af deltagerne. Der er udbredt fælles *forståelse* af, at faglige møder og projektmøder foregår på engelsk, hvis en enkelt medarbejder ikke er faglig kompetent på dansk. Det beskrives som ukompliceret af alle, da møderne alligevel er domineret af et engelsk fagsprog. Disse møder foregår mellem kolleger med samme uddannelsesbaggrund/engelskkompetence.

Sprogpraksis på afdelingsmøder er derimod langt mere kompliceret:

- I nogle afdelinger foregår alle møder på dansk, da alle er dansktalende.
- I nogle afdelinger er der få engelsktalende, som får oversat dele af mødet.
- I nogle afdelinger foregår afdelingsmøderne på engelsk, da der er engelsktalende.
- I nogle afdelinger skiftes mellem engelsk og dansk i forhold til, hvilke medarbejdere informationer/diskussioner primært henvender sig til.

I forbindelse med dette udviklingsprojekt var en af ideerne at udvikle nye skrevne regler i organisationen for sproglig praksis, som alle medarbejdere følte sig inkluderet i. Derfor blev alle afdelinger præsenteret for et forslag fra de nedsatte arbejdsgrupper (godkendt af ledelsen), som lød:

> "I forbindelse med den kommende revision af sprogpolitikken udarbejdes situationsbestemte retningslinjer for, hvornår man taler hvilke sprog på møder og i hverdagen."

Men i langt de fleste afdelinger opfattede man det som et forsøg på at indføre skrevne regler og overså, at der var tale om, at retningslinjerne var *situationsbestemte*. Alle afdelinger afviste forslaget fra arbejdsgruppen om sprog. Argumenterne for ikke at indføre situationsbestemte retningslinjer var:

- At man allerede havde den fleksibilitet, der lå i forslaget, man talte altid det sprog, hvor begge parter bedst forstod hinanden. Man benyttede også tit flere sprog i samme samtale, således at den ene talte engelsk og den anden dansk.
- At faglige møder altid bliver holdt på engelsk for at sikre, at alle medarbejdere kan bidrage optimalt.

- At det er en fordel for de kolleger, der bliver boende i Danmark, at de behersker dansk. Vejen til integration i det danske samfund går gennem sproget, derfor gør man kolleger en bjørnetjeneste, hvis de kan klare sig i hverdagen på arbejdet, uden at kunne dansk.

Argumenterne *imod* indførelse af nye regler for sprogpraksis strækker sig fra en 'denial', dvs. afvisning af forandring, fordi man allerede har en glimrende praksis til 'omsorg', det er bedst for 'dem', at de lærer dansk, hvis de skal fungere i det danske samfund. Interessant er det imidlertid, at ingen engelsktalende blandede sig i denne debat på de fælles møder. Men når de engelsktalende diskuterede alene, forholdt de sig kritisk til den udbredte brug af dansk. I et individuelt interview udtalte en medarbejder: "*Så skal der sidde nogle og ikke forstå, fordi de andre vil tale deres modersmål*". Hvis tavshed i plenum også betragtes som et udsagn, må man sige, at de engelsktalende *ikke* tilsluttede sig den dansktalendes majoritets opfattelse af, at der ikke var behov for sådanne situationsbestemte retningslinjer for sprogbrug. Debatten om de situationsbestemte retningslinjer for sprogbrug fik mange følelser frem. Det var legitimt at tale om sprog og vise sit engagement og sin position i debatten, men ligesom der ikke var nogen af de engelsktalende, der bidrog til debatten med deres synspunkter, var der heller ingen dansktalende, der forbandt egne engelskkundskaber med deres interesse for, at det danske sprog fastholdt sin stærke position. Ingen sagde fx: "Jeg er ikke god nok til engelsk, til at jeg kan udtrykke mig klart fagligt". At det forholdt sig sådan, kan i min optik forklares ved, at enhver praksis gennemskæres af magtakser, hvilket former, hvordan aktørerne finder det legitimt at ytre sig.

Sprogpraksisser i sociale relationer

En strategi for at undgå at tale engelsk, som blev brugt af den dansktalende majoritet, var, at spørge den ikke-dansktalende i fuld offentlighed (maksimalt socialt pres), om det vil være i orden at tale dansk. En anden strategi var at italesætte det lidt besværlige ved at tale engelsk "xx er her ikke, så *behøver* vi ikke tale engelsk", "xx er så god til dansk nu, at vi tager den på dansk."

Omkring de sociale relationer er de eksisterende sprogpraksisser også kendetegnet ved, at nogle søger at tale deres modersmål eller det sprog, de behersker bedst. Denne gruppe beskriver deres frokoster som det sociale rum, hvor de trækker sig for at tale deres foretrukne sprog, mens andre, der mestrer flere sprog eller gerne vil lære flere sprog, ser frokoster som det inspirerende sproglige Babylon, hvor man hører mange forskellige sprog brugt samtidig.

Sammenholder man de forskellige beskrivelser af eksisterende sprogpraksisser til møder og i sociale relationer, er det forholdsvist tydeligt, at der er forskellige opfattelser af, hvor meget dansk og engelsk, der tales i organisationen. Det ser ud til, at medarbejderes oplevelser er knyttet til, hvor godt de behersker sprog. Behersker man begge sprog er sprogskift uproblematisk, men har man sværere ved at udtrykke sig på et af sprogene, kan sprogskift opleves som ekskluderende. Den eksisterende sprogpraksis resulterer i, at det er den enkelte medarbejders sproglige kompetencer, der er afgørende for, hvorvidt vedkommende føler sig ekskluderet.

Teleoaffektiv struktur omkring sprogpraksisser

Den teleoaffektive struktur i sprogpraksisser har tidligere været rettet mod et selvfølgeligt ønske om, at man talte dansk i organisationen, og at internationale medarbejdere måtte tilegne sig sproget for at fungere på arbejdspladsen. Denne sprogpraksis er samtidig funderet i et ønske om ikke at ekskludere den del af medarbejdergruppen, som ikke behersker engelsk i en sådan grad, at de ville kunne deltage kvalificeret i fx afdelingsmøder, hvis de foregik på engelsk. En konsekvens af denne sprogpraksis er, som det fremgår ovenfor, at (nogle) internationale medarbejdere bliver socialt ekskluderet, når de ikke har adgang til information i organisationen, eller når afdelingsmøder foregår på dansk, som de ikke forstår. Men den teleoaffektive struktur indgår i alle praksisser. I det følgende kan man se, hvordan to af medarbejderne arbejder for at opnå deres mål, at tale det sprog, de føler sig mest kompetent i. Samtalen foregår til et møde i forbindelse med udviklingsprojektet.

> "Men det er jo egentlig lidt sjovt, nu sidder vi her syv mand, du forstår godt dansk, du taler også dansk, men vi taler alle sammen engelsk, altså, og det er jo det vi netop talte om, at så får vi diskussionerne ned på en mere envejskommunikation. Hvorfor taler vi egentlig engelsk nu? … Det er jo fordi, vi er så høflige, at vi slår over, ikke!?"

Samtalen skifter til dansk, hvorefter den medarbejder, der foretrækker engelsk, trækker sig ud af samtalen og siden forklarer sin tavshed med ordene: "*Jeg er høflig, så det gør ikke noget, at jeg ikke kan forstå, hvad I taler om*". Som det fremgår, forstod begge personer godt henholdsvis dansk og engelsk. Den medarbejder, der foretrækker at tale engelsk, kan fx tilstrækkeligt dansk til skarpt at kunne parafrasere sin kollegas positionering af dansktalende som høflige. Vi ser altså, at begge parter varetager deres interesser i at tale det sprog, de behersker bedst. Analytisk er spørgsmålet nu, hvilke praksisser der muliggør denne konflikt? Konflikten er mulig,

fordi begge parter trækker på to legitime praksisser i organisationen; den dansktalende kan henvise til den formelle regel om, at dansk er arbejdssprog, mens den engelsktalende kan argumentere for, at man må skifte sprog for at indføre en praksis, hvor alle forstår en del, men ingen er helt udelukket. Denne lille episode viser, at ved at rette fokus mod følelser og oplevelser af social eksklusion ses det, at den eksisterende sprogpraksis ikke har fundet en form, hvor alle føler sig inkluderet, hvilket fører til følelsesbetonede konflikter omkring sprog. Trods majoritetens massive afvisning af, at der er behov for situationsbestemte retningslinjer for sprog, er der i konkrete møder ikke etableret en 'best practice' på området, hvilket resulterer i, at det bliver de enkelte medarbejdere, der i forskellige situationer skal forhandle, hvilket sprog der tales.

Materialitet og krop/bevidsthed i sproglig praksis

I enhver praksis indgår såvel krop/bevidsthed som materialitet. I nogle analyser er krop/bevidsthed fremtrædende dele af praksis, som fx hvis man fysisk skal være trænet i praksis som fx i sport eller håndværk. I sproglige praksisser indgår krop/bevidsthed primært som et grundlæggende element; mundtlige sprogpraksisser, hvor man ytrer sig verbalt eller skriftlige sprogpraksisser, hvor man læser eller skriver. Materialiteten, der er relevant i en analyse omkring sprogpraksisser, er sproglige (mundtlige) praksisser, omkring mødeborde, i mødelokaler, på gange og i frokostlokaler. I denne analyse, hvor fokus har ligget på en generel forståelse af sprogpraksis, har materialitet eller krop/bevidsthed ikke haft en fremtrædende betydning.

Magtakser som gennemskærer sprogpraksis

Fra en postkulturel position arbejder man med en forståelse af, at alle praksisser gennemskæres af magtakser. Det er imidlertid en analytisk beslutning, hvilke magtakser man udpeger som de centrale i en analyse. I denne analyse har jeg valgt først at undersøge de specifikke magtakser omkring sprogkundskaber, uddannelsesniveau og position i organisation. Dernæst diskuterer jeg (kort) forhold omkring alder, køn og etnicitet/fremmedhed i organisationen/samfundet.

Magtakser i organisationen

Organisationen er bygget op med en formel ledelse med en direktør, to vicedirektører og et ledelseslag bestående af afdelingsledere fra alle 11 afdelinger samt personalechef og økonomichef. Arbejdet i de forskellige organisationer er organiseret lidt forskelligt, men mange af afdelingerne er

finansieret af projekter, som de enkelte projektledere er ansvarlige for. Afdelingsledernes opgave er blandt andet at støtte op om disse projekter, men det faglige ansvar for udførelsen af projektet ligger hos projektlederen. I organisationen tales der meget om stor lighed mellem medarbejdere, og der udføres en række symbolske praksisser, som demonstrerer lighed, såsom at alle medarbejdere bærer deres kaffekopper ud, fylder i opvaskemaskinen og selv kopierer. Samtidig er andre praksisser (fx beslutninger vedrørende dette projekt) strengt styret af det formelle organisatoriske hierarki. Således var hverken organisationens projektleder eller projektsekretær for dette udviklingsprojekt inviteret med til det ledelsesseminar, hvor projektet blev fremlagt. Ligesom der ikke blev truffet beslutninger ved projektgruppemøder, hvis personalechefen var blevet forhindret i at komme til mødet.

Uddannelse

Uddannelsesforskelle er en anden grundlæggende magtakse i organisationen. Organisationens medarbejdere er tydeligt differentieret på uddannelsesbaggrund. Organisationen ledes og domineres af de længst-uddannede, mens administration og produktion varetages af kortest-uddannede, som har meget forskellige ansvarsområder. I organisationen foregår en del af produktionen gennem feltarbejde og rejser. På disse rejser deltager flere faggrupper sammen. Den mest almindelige ansvarsfordeling er, at de længst-uddannede er projektledere, men det forekommer også, at de kortest-uddannede er projektledere på delprojekter.

Sprogkundskaber

Tidligere (og legitimeret i sprogpolitikken) har danskkundskaber været en selvfølgelig og væsentlig social kapital. Dansk har været det officielle sprog og hver enkelt medarbejder har talt det på baggrund af sin respektive sociolekt og klassetilhørsforhold. Historisk (dvs. i løbet af de sidste 20 år) har organisationen på alle uddannelsesniveauer tiltrukket mange internationale medarbejdere, som har fulgt den daværende praksis og har lært sig dansk som forudsætning for at arbejde i organisationen.

I mødet med internationale medarbejdere kommer disse magtakser i bevægelse. Sprogkundskab sættes i bevægelse, fordi beherskelse af engelsk bliver en stærk kvalifikation. At beherske engelsk bliver nu en styrke (kapital), da der er flere internationale møder, der skal skrives flere internationale ansøgninger og da engelskkundskaber giver en fleksibilitet og en bedre udnyttelse af den internationale arbejdskraft. Mødet med internationale medarbejdere sætter også magtaksen omkring uddannelse i bevægelse. Der opstår dels forvirring blandt nyansat videnskabeligt personale, fordi den service, de forventer omkring deres stilling, ikke er til stede.

(dette gælder også for nogle internationale ph.d.-studerende). Praksis er ikke, som de kender til, at de kan trække på sekretærer til forefaldende administrativt arbejde og slet ikke sådan, at en sekretær kan bedes om at hjælpe med private gøremål (fx gå på apoteket). Tværtimod kan de kortest-uddannede have egne projekter, og hjælp til personlige gøremål betragtes som en form for misbrug af ens stilling.

Status knyttet til anciennitet og netværk i organisationen

Mange af medarbejderne i organisationen har været ansat i mellem 10 og 20 år. Det fortælles, at nogle af de videnskabelige medarbejdere har været i organisationen, fra de begyndte som studentermedhjælpere. En stor del af det tekniske personale har også været i organisationen i mange år. At have høj anciennitet i organisationen er en ikke uvæsentlig magtfaktor i denne organisation, hvor projektarbejde spiller en stor rolle. Kolleger, der tidligere har arbejdet godt sammen, foretrækker hinanden. Denne praksis kan gøre det vanskeligere for internationale medarbejdere at komme ind i organisationen. "*Folk er flinke, men det er svært at komme ind i deres cirkler*" (citat fra Personaledag). De internationale medarbejdere skal bruge meget tid på at skabe netværk eller have et stærkt fagligt relevant cv for at blive budt ind på lige fod med medarbejdere med mange års anciennitet i organisationen.

Praksis i denne organisation udfordres af internationale medarbejdere, som ikke forstår, hvorfor man spilder så meget tid som forsker på at udføre arbejdsopgaver, som andre steder udføres mere effektivt af sekretærer. Internationale forskere udtrykker desuden usikkerhed omkring den førnævnte praksis, hvor man taler og handler, som om der er flad struktur i organisationen, men samtidig styres organisationen på baggrund af uddannelsesbaggrund, ledelse og relationer mellem medarbejdere, som har arbejde mange år i organisationen. Endelig udtrykker udenlandske medarbejdere, som nævnt, kritik af, at de ikke har samme adgang til information som de dansktalende, og at de forventes at bruge så lang tid på at lære dansk. Udover magtakserne sprogkundskaber, uddannelse, status og anciennitet i organisationen er der tre magtakser mere, der har indflydelse på sprogpraksis.

Alder: En fordel med et langt cv

Alder spiller en vis rolle i en vidensorganisation, hvor man skal finansiere sine projekter gennem funding. De ældre medarbejdere med cv'er, der viser tidligere gode erfaringer med funding, publikationer og resultater, har en højere status end de yngre. Produktive seniorforskere står dermed stærkere end ph.d.-studerende og yngre forskere. I projektarbejde sætter dette sig typisk igennem på den måde, at den projektansvarlige er ældre

og øvrige deltagere i projektet står for delundersøgelser til det samlede projekt.

Køn: Ledelsen er domineret af mænd
Organisationens fagområde har indtil for 10 år siden været domineret af mænd. Kønsopdelingen er i dag mere lige og et stigende antal kvinder har ledende stillinger både inden for de specifikke fagområder og inden for HR og økonomi. Som i andre offentlige organisationer er der en segregering af jobtyper i forhold til køn, således at visse faggrupper som sekretærer er kvindeligt domineret, mens IT-afdelingen er mandligt domineret. Der er en nogenlunde ligelig fordeling mellem køn i forhold til kort og lang uddannelse.

Etnicitet/synlig minoritet
Kommer man med til et ledelsesmøde, vil man se en forholdsvis homogen gruppe. 9 ud af 12 har samme faglige baggrund. 4 ud af 12 er kvinder, de fleste er over 50 år. Alle ledere har dansk som modersmål. Alle ledere undtagen én er hvide. Ligesom i samfundsdiskursen tales der ikke om hudfarve i organisationen. Man taler om, hvilke lande kolleger kommer fra.

I talen om internationale medarbejdere eller 'udlændingene' er der to dominerende positioner. I den ene pol er det mere prestigegivende at komme fra et af de lande, der betragtes som 'ligesom os', end det er at komme fra Kina eller Iran. Denne pol kan aflæses i diskurserne om 'de andre', som er præget af distance og placering af sig selv i en overordnet position, hvor man har ret til at opfordre de internationale medarbejdere til at tilpasse sig den eksisterende praksis. Fx lød et forslag fra en arbejdsgruppe: *[Vi skal] "lære de udenlandske medarbejdere om ironi og humor og sørge for, at de kommer til de sociale arrangementer"*. Et forslag, som ikke afspejler interesse i selv at ændre på eksisterende praksisser. I den anden position tales der inden for en meget nuanceret, ligeværdig, selvkritisk og selvreflekteret interkulturel kompetent diskurs, hvor medarbejderne, på baggrund af erfaringer fra udlandet, har stor indsigt i egen praksis og deres styrker og begrænsninger. Dette udtrykkes i en nuanceret kritik af udtalelser, der opfattes som for generelle.

Hensigten med denne skitsering af magtakser er primært at gøre opmærksom på, at sprogpraksisser ikke udvikler sig af sig selv, men gennemskæres af de eksisterende magtakser i organisationen. Analysen peger på, at for de længst-uddannede er alder den sociale kategori, der står stærkest på den projektorienterede arbejdsplads, men vævet sammen både med sociale kategorier som køn, etnicitet og i stigende grad med sprogbeherskelse – mestring af dansk/engelsk.

Konklusion på analyse af sprogpraksisser i organisationen

Formålet med analysen var at undersøge eksisterende sprogpraksisser med henblik på at udvikle nye fleksible flersproglige praksisser. Analysen blev foretaget fra en postkulturel position, hvor fokus lå på de eksisterende praksisser, magtakser og kimen til forandring og udvikling af disse nye praksisser. Samtidig har udviklingsprojektet været udført som en form for aktionslæring, hvor mine analyser af de eksisterende praksisser løbende har været forelagt ledelsen, personalechefen og projektlederen – samt samtlige medarbejdere i afdelingerne, som på baggrund af disse møder er blevet udfordret til at finde en lokal sprogpraksis. Forandringsprocessen omkring sprog har med andre ord været i gang længe, hvilket tydeliggør, at man aldrig kan tale om eksisterende praksisser som statiske, de er altid i bevægelse. Samtidig skal det understreges, at praksisser er træge og at nye praksisser ikke overtages af alle, men langsomt forhandles ind i en ny organisering.

Analysen peger på vigtigheden af, at fremtidens skrevne regler for sprogpolitik ikke står i modsætning til den ønskede forandring. Det fremgår tydeligt af analysen, at selvom ledelsen i daglig tale tager afstand for den eksisterende sprogpolitik og omtaler den som 'forældet', så indgår sprogpolitikken som argument for, at der skal tales dansk til afdelingsmøder, selvom der deltager personer, som ikke forstår tilstrækkeligt dansk til at kunne forstå og bidrage.

Analysen peger også på, at internationale medarbejdere ikke oplever det så uproblematisk som deres dansktalende kolleger, at hovedsproget i praksis er dansk. Det fremgår af analysen, at de engelsktalende ikke har samme adgang til information som deres dansktalende kolleger, og at de går glip af meget kollegial videndeling, som udveksles mellem de dansktalende. Det skal bemærkes, at ingen finder det problematisk at tale engelsk til de faglige møder.

Analysen peger endvidere på, at sprogbeherskelse er blevet en magtakse i organisationen. De medarbejdere, som mestrer både dansk og engelsk så godt, at de kan udtrykke, hvad de ønsker, er meget positive overfor at skifte mellem sprogene. De ser sprogpraksis som uproblematisk, fordi de blot skifter over og føler sig socialt inkluderet, uanset hvilket sprog de taler. Omvendt forholder det sig for de medarbejdere, som kun behersker et sprog, der kan fungere som arbejdssprog. For dem gælder det, at de føler sig socialt ekskluderet, når det andet sprog tales.

På baggrund heraf vil jeg argumentere for, at hvis der ikke er en sprogpolitik, som forholder sig eksplicit til, hvilke regler for sprogpraksis, der skal udføres i forskellige situationer, bliver sproget et sted, hvor man på baggrund af anciennitet, uddannelse og position i organisationen kan

kæmpe for egne interesser. Analysen af de eksisterende sprogpraksisser i organisationen viser, at der er behov for udvikling af en ny sprogpolitik for at undgå, at sproget bliver en kampplads, hvor det overlades til de enkelte medarbejdere at kæmpe for deres respektive interesser.

Hvis det lykkes at bryde med praksissen (de uskrevne regler), hvor de dansktalende tildeler sig selv retten til at vurdere internationale kollegers evne til at tale dansk, vil det samtidig blive mere legitimt for de engelsktalende at bede om få indledt en samtale på engelsk, at få tid til at diskutere en sag igennem på engelsk, inden der afgives svar på dansk, eller at bede en dansktalende kollega om at tale langsommere. Samtidig ville det være legitimt for henholdsvis dansk- og engelsk-talende medarbejdere at skiftes til at være den, der får lov at tale det sprog, man behersker bedst.

Tegn på fleksible flerkulturelle praksisser

En forandring er sat i gang … Selvom den nye sprogpolitik endnu ikke er færdigskrevet, har man i organisationen gjort et stort og systematisk arbejde for at sikre, at alt sikkerhedsudstyr nu både har instruktioner på dansk og engelsk, og man har fremskyndet processen med oversættelse af dokumenter og informationer på intranettet.

Analysen viser, at man i organisationen endnu ikke har indfriet visioner om at udvikle nye flersproglige praksisser, som inkluderer alle og undgår tab af viden. Men det er en vision, der har sat sig spor i organisationen, hvor man ser helt konkrete forandringer af praksis.

I løbet af udviklingsprocessen er der kommet et helt nyt fokus på sprog og sproglig praksis. Opmærksomheden retter sig mod begge sider af den sociale eksklusion og tab af viden, som kan følge af ikke at mestre det talte sprog. Forandringer af praksisser går som nævnt langsomt. Derfor skal det aflæses som et tegn på forandring, når man i en afdeling, hvor alle medarbejdere er dansktalende og hvor man tidligere ikke kunne se relevansen af at udvikle interkulturel kompetence, systematisk undersøger, om alle dokumenter, som engelsktalende medarbejder skal underskrive, er oversat til engelsk. Tidligere ville man have sagt, at det var for dyrt at oversætte alle dokumenter, nu udvælger man kvalificeret de mest relevante dokumenter. Andre eksempler på ny sproglig praksis er, at direktøren holdt sin juletale på dansk, men hans slides var på engelsk. Omkring ansættelse af nye afdelingsledere diskuterede medarbejderne, hvorvidt møderne skulle afholdes på dansk eller engelsk. Der er langt flere medarbejdere, der har ytret ønske om at få undervisning i engelsk. Små beskeder om P-tilladelser og kager i frokoststuen kommer nu på både dansk og engelsk – og selv på kantinens dør står åbningstiderne både på dansk og engelsk.

Fra et analytisk perspektiv kan man sige, at forståelse af sprogpraksis har ændret sig, og at de uskrevne regler om, hvilken betydning kultur har, er forandret. De skrevne regler i organisationen omkring sprogpraksis er helt konkret i gang med at blive skrevet om. Og medarbejderes oplevelse af kulturforståelse og internationalt samarbejde er nu blevet en indskrevet del af APV (arbejdspladsvurdering). I relation til følelsen af inklusion på arbejdspladsen og materialet er de mange formelle tiltag (oversættelse af dokumenter) og uformelle tiltag (kager i frokoststuen) med til at skabe en inkluderende form. Den magtakse, som er mest central i analysen, er dansk/engelsk-sprogbeherskelse og derfor vigtig at rette opmærksomhed mod.

Analysen peger derfor på, at ledelsen må sikre, at de skrevne regler om sprogpraksis ændres, så de kommer til at harmonere med ønsket om en fleksibel flersproglig praksis. For at undgå et stort videnstab eller den såkaldte 'tynde kommunikation' må man arbejde hen imod en sprogpraksis, hvor alle medarbejdere tilbydes opkvalificering af deres engelsk/dansk. Dette vil samtidig modvirke social eksklusion af medarbejdere, som ikke føler, de kan udtrykke sig nuanceret nok på enten dansk eller engelsk.

Litteratur

· Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham and London: Duke University Press.

· Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies, 5*(3), 75-86.

· Charles, M., & Marschan-Piekkari, R. (2002). Language training for enhanced horizontal communication: a challenge for MNCs. *Business Communication Quarterly, 65*(2), 9-29.

· Christiansen, C. C., Spanger, M., & Faber, S. T. (2006). Indledning: Intersektionalitet. *Kvinder, Køn og Forskning, (2-3)*, 3-6.

· Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.

· Collins, P. H. (1998). It's all in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. *Hypatia, Journal of Feminist Philosophy*, (13), 62-82.

· Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet: Et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk Sociologi, 19*(3), 49-68.

· Harré, R., & Langenhove, L. v. (Eds.) (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwood Publishers.

· Hofstede, G. (1980/2004). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. London: Sage.

· Jensen, I. (2011a). If culture is practice …? A practice theoretical perspective on intercultural communication and mediation. I J. Finch & P. Nynäs (Eds.), *Transforming Otherness*. (s. 9-33). New Jersey: Transaction.

· Jensen, I. (2011b). Postkulturel kommunikation: fordi kultur ikke altid er vigtigst. I T. S. Drønen, K. Fretheim, & M. Skjortnes (red.), *Forståelsens gylne øyeblikk: Festskrift til Øyvind Dahl* (s. 47-62). Trondheim: TAPIR Akademisk forlag.

· Jensen, I. (2011c). Kommunikation og praksisteori. I P. Almlund, & N. B. Andersen (red.), *Fra metateori til kommunikation* (s. 35-58). København: Hans Reitzel.
· Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
· Marschan-Piekkari, R., Welch, D., & Welch, L. (1999). In the shadow: the impact of language on structure, power and communication in the multinational. *International Business Review, 8*(4), 421-440.
· Marschan-Piekkari, R., Welch, D., & Welch, L. (2011). Adopting a common corporate language: IHRM implications. *The International Journal of Human Resource Management, 10*(3), 377-90.
· McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith: a failure of analysis. *Human Relations, 55*(1), 89-118.
· Millar, S., & Jensen, A. (2009). Language Choice and Management in Danish Multinational Companies: The Role of Common Sense. *Sociolinguistica: Internationales Jahrbuch fuer Europaeische Soziolinguistik*, (23), 86-103.
· Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work & Organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
· Piekkari, R., Vaara, E., Tienari, J., & Santti, R. (2005). Integration or disintegration? Human resource implications of a common corporate language decision in a cross-border merger. *International Journal of Human Resource Management, 16*(3), 330-44.
· Razack, H.S. (2005). How is white supremacy embodied?: Sexualized racial violence at Abu Ghraib. *Canadian Journal of Woman and the Law, 17*(2), 341-363.
· Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory, 2*(5), 243-263
· Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
· Schatzki, T. R. (2001). Practice Mind-ed Orders. In T. R. Schatzki, K. Knorr-Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 43-55). London: Routledge.
· Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
· Shove, E., & Pantzar, M. (2005). Consumers, Producers and Practices: Understanding the Invention and Reinvention of Nordic Walking. *Journal of Consumer Culture, 1*(5), 43-64.
· Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt Rinehart and Winston.
· Tange, H., & Lauring, J. (2009). Language management and social interaction within the multilingual workplace. *Journal of Communication Management, 13*(3), 218-232.
· Vaara, E., Tienari, J., Piekkari, R., & Saantti, R. (2005). Language and the circuits of power in a merging multinational corporation. *Journal of Management Studies, 42*(3), 595-623.
· Welch, D., Welch, L., & Piekkari, R. (2005). Speaking in tongues: the importance of language in international management processes. *International Studies of Management & Organization, 35*(1), 10-27.

Noter

1. Solveig Hvidtfelt var ansat som videnskabelig assistent på en del af processen. Jeg skriver derfor i vi-form omkring dele af projektet. Jeg er alene ansvarlig for de tre analyser, som artiklen er baseret på.
2. Lingua franca er et sprog, der bruges som et fælles kommunikationssystem mellem mennesker, der har forskellige modersmål. Når engelsk bruges som lingua franca, forkortes det i sprogforskningen som ELF (English as Lingua Franca).
3. DYLAN, et 5-årigt EU-projekt i perioden oktober 2006 – september 2011.

4. Dette kan også skyldes, at medarbejderne ikke er interesseret i formel læring i engelsk.
5. Se Jensen 2011a og Jensen 2011b.
6. Se Jensen 2011c.
7. Nicolini (2013) og Schatzki (2002) giver begge gode oversigter over, hvordan praksisteorien trækker på andre forskere som Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Judith Butler, Michel Foucault, Harold Garfinkel og Bruno Latour, som alle har arbejdet med praksis.
8. For en introduktion til praksisteori se Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet: Et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode.
9. Hofstede er den mest indflydelsesrige forsker inden for feltet. Han har på baggrund af en analyse af data fra IBM i 40 lande, foretaget i 1980, udviklet først fire siden to kulturdimensioner, hvorfra man kan udregne, hvordan personer fra forskellige kulturer vil reagere i mødet med hinanden. Kommer de fx fra et land med stor magtdistance eller kollektiv identitet, vil det være afgørende for kommunikation og samarbejde. Til trods for undersøgelsens udbredelse bygger den på en række problematiske metodiske greb. 1) IBM-ansatte kan ikke være repræsentative for en nation, hvis den betragtes som homogen. 2) Undersøgelsen bygger på spørgsmål, som blev stillet uden relation til kontekst, 3) det statistiske grundlag er diskutabel. (Se endvidere kritik fremsat af Brenden McSweeney (2002)).
10. En enkeltstående praksis er fx 'at skrive', men 'at sende en mail' er en sammensat praksis.
11. Der er endnu ikke kommet tilbagemeldinger fra alle afdelinger, men i flere afdelinger har man omstruktureret afdelingsmøderne og skriver fx dagsorden og resume på engelsk. Andre steder har man haft fokus på oversættelse af relevante dokumenter.
12. Sprogpolitikken var under revision, da undersøgelsen blev gennemført, og er som del af udviklingsprojektet blevet ændret og kvalificeret i forhold til målet om at udvikle en fleksibel flersproglig praksis. Sprogpolitikken analyseres som et dokument, der repræsenterer en tidligere forståelse af ønsket sprogpraksis.
13. Jeg har ikke empirisk indsigt i, hvorvidt denne sprogpolitik efterleves i praksis.
14. Siden denne udtalelse har man i organisationen systematisk gennemgået informationerne på intranettet for at sikre, at engelsktalende har adgang til de relevante informationer, som findes på engelsk.
15. Lige efter disse udtalelser blev alle sikkerhedsvejledninger i organisationen oversat til engelsk.

Spørgsmål

1. Giv eksempler på arbejdspladser/organisationer, hvor man ekskluderer medarbejdere/brugere ved primært at tale dansk eller engelsk.
2. Diskuter, hvilke interesser der kan ligge bag valg af majoritetens sprog, og hvilke muligheder brug af flere sprog kunne give.
3. Diskuter, hvordan man fra en postkulturel position kan identificere, hvordan praksisser i organisationen vedligeholdes, og udpeg potentialer for forandring.

OM FORFATTERNE

John Andersen er sociolog og professor ved Plan, By og Proces, Roskilde Universitet. De senere år har John Andersen arbejdet med empowermentstrategier, aktionsforskning og alternativer til neoliberale by-og planstrategier og social planlægning. Han har deltaget i det internationale Katarsis-netværk om Social Innovation og har sammen med Annette Bilfeldt skrevet et kapitel i *The International Handbook on Social Innovation,* Edvard Elgar Publishing, (2013).

Annette Bilfeldt er lektor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København og medstifter af Netværk for Kritisk Forskning og Aktionsforskning på Aalborg Universitet. Annette Bilfeldt forsker i social innovation, participatorisk aktionsforskning og empowerment, bl.a. om udvikling af alternativer til New Public Management kvalitetsstyring på plejehjem med fokus på ældres livskvalitet og medarbejdernes arbejdsvilkår. Senest har hun sammen med John Andersen og Michael Søgaard Jørgensen skrevet et kapitel i *Participation and Power,* Aalborg Universitetsforlag (2014).

Jamshid Gholamian er studieadjunkt og ph.d.-studerende ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København. Jamshid Gholamian skriver ph.d. om interkulturel vejledning på gymnasier. Afhandlingen tager udgangspunkt i frafaldsproblematikken og koncentrerer sig om vejledningssamtaler mellem "frafaldstruede" elever og vejledere med fokus på unge mænd med en etnisk minoritetsbaggrund.

Christian Horst er kultursociolog og lektor emeritus ved Institut for Uddannelse og Læring, Aarhus Universitet. Som leder af Forskningsenhed for Interkulturelle Læringsprocesser har han forsket og publiceret i dette felt i mange år med fokus på etnisk ligestilling i uddannelse og undervisning. Christian Horst er desuden medstifter og næstformand i Dokumentations- og rådgivningscentret om Racediskrimination.

Iben Jensen er professor (mso) ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København. Hun er magister i kultursociologi og ph.d. i interkulturel kommunikation. Hun har særligt forsket og publiceret omkring begrebsudvikling, jobsamtaler, skole-hjem-samarbejde og prak-

sisteori. Iben Jensen er endvidere leder af centret Mutual Intercultural Learning in Local and Global Context (MILE) på Aalborg Universitet.

Ulla Højmark Jensen er lektor i unge og ungdomsuddannelse ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København og har gennem de sidste 15 år gennemført projekter inden for skoleområdet med fokus på undervisning, vejledning og læring, med særlig vægt på udsatte børn og unge og inkluderende læringsmiljøer. Ulla Højmark Jensen er særlig optaget af at udvikle kvalitative undersøgelsesmetoder med interview og observationer, samt at forankre sin forskning i skolemæssige sammenhænge ved at arbejde med forskningscirkler, hvor lærere og forskere samarbejder.

Jørgen Elm Larsen, mag. scient. soc. og ph.d., professor ved Sociologisk Institut, Københavns Universitet. Arbejder med velfærdsstat og socialpolitik, ulighed, fattigdom, social eksklusion og marginalisering, familien som socialpolitisk institution og boligmobilitet og boligkarrierer.

Maja Müller er adjunkt ved socialrådgiveruddannelsen, University College Lillebælt og ph.d.-studerende ved Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet. Maja Müller beskæftiger sig med fattigdom, marginalisering, udsathed samt social inklusion/eksklusion, og forsker på nuværende tidspunkt i borgerinddragelse af udsatte borgere i innovativt socialt arbejde.

Kevin Perry er postdoc ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København og har fokus på ungdomssocialt arbejde, kriminalitet og misbrug. Kevin Perry forsker ud fra et kritisk sociologisk perspektiv i sociale problemstillinger og arbejder bl.a. med aktionsforskning. I sin seneste forskning har han fokus på social inklusion i folkeskolen set ud fra et børneperspektiv.

Mira Skadegaard Thorsen er ph.d. studerende og studieadjunkt ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet København og deltager i netværk for læring og social eksklusion på Aalborg Universitet. Mira Skadegaard Thorsen forsker i strukturel diskrimination, intersektionalitet, racialisering, køn og problemstillinger vedrørende virksomheders samfundsansvar (CSR).

RETTIGHEDER, EMPOWERMENT OG LÆRING

© Redaktørerne og forlaget, 2014
1. udgave, Open Access udgivelse
5. bind i: Serie om Lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser/
Series in Transformational Studies
Redaktion: Annette Bilfeldt, Iben Jensen og John Andersen

Bogserien redigeres af Annette Bilfeldt, Jørgen Bloch-Poulsen og Tom Børsen,
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Grafisk tilrettelæggelse: Anne Houe
Forsidefoto: Kevin Perry

ISBN: 978-87-7112-219-0
ISSN: 2245-7569

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf: 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Publikationen er udgivet med støtte fra Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet