
Indhold

Pilotstudiet	3
Begrebsafklaring	4
Metode	5
Beskrivelse af skolen	6
Miljøet på skolen	6
Skolepolitik på området	6
Aktiviteterne	7
Sprogværkstedet	7
Lektieklubben - efter skoletid	8
Årsager til aktiviteterne	9
Analyse	10
Manglende hjemlig opbakning	10
Forklaringer	10
Dilemmaet mellem gæstfrihed i hjemmet og pligten overfor skolen	13
Opsamling på 'lige adgang til læring' og 'diskrimination'	14
Aktiviteternes succes	15
Foreslåede løsninger	16
Rekrutteringen til skolen	18
Os / dem diskursen	19
Konklusion	20
Begrebsafklaring	23
Metode	24
Undervisningsdifferentiering	25
Den monitorerende skole	27
Beskrivelse af skolen	28
Miljøet på skolen	28
Skolens egen politik vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination	28
Indsatsområde: Mobning	28
Indsatsområde: Uro i klassen/urolige børn	30
Monitorering via spørgeskemaer	30
Monitorering via observation	32

Skolen og den interkulturelle pædagogik	34
Beskrivelse af skolen	35
Miljøet på skolen	35
Skolens politik vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination	36
Interkulturel pædagogik	36
Tilpasning til praksis	37
Hvor langt når projektet	38
Centralt kontra lokalt	39
Ånden og den pædagogiske udfordring	40
Eventyrarrangementet	41
Elevernes fremlæggelse af eventyr	42
Interkulturel pædagogik. En udvidet form for undervisningsdifferentiering?	43
Værdiskolen	44
Beskrivelse af skolen	44
Åben plan skole	44
Skolens politik vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination	45
Værdiafklaring	45
Ledelsens kulturanalyse	45
Forældreinddragelse i værdiafklaringen	46
Eleverne inddrages	48
Værdierne	49
Værdierne i praksis	49
Værdifællesskab og plads til forskellighed	51
Sammenfatning og konklusion	53
Litteratur	55

Pilotstudiet

"Manglende hjemlig opbakning vedrørende skolen fra forældre med anden etnisk baggrund," (skoleinspektør).

Det er hvad en skoleinspektør på en mellemstor dansk folkeskole har svaret på spørgsmålet om hvilke udfordringer, der på skolen er en af de væsentligste i indsatsen for at fremme lige adgang til læring og/eller modvirke diskrimination. Udtalelsen er fundet interessant at forfølge i dette pilotstudie om diskrimination og lige adgang til læring, hvorfor skolen, hvorfra udtalelsen kommer, er valgt som analyseobjekt. En lærer på skolen udtaler sig om 'lige adgang til læring';

"Lige adgang til læring. Jeg tænker da på, at jeg håber der er lige adgang til læring, men det er jeg jo et eller andet sted godt klar over der ikke er, og vi er nogle stykker, der har snakket om de tilbud vi giver vores tosprogede elever, det er jo bare det tilbud vi altid har givet vores egne elever, og efter nogle år på skolen, der kan vi nok registrere at det ikke lige er det så godt kan tage imod, fordi de ikke er så gode til at gå i skole på den måde som vi gør," (lærer).

Læreren giver udtryk for en opfattelse lærerne i gruppen er enige om, nemlig den at der er forskel på elevernes forudsætninger og dermed den undervisning der skal stilles til rådighed. Det er blot nogle af de problemstillinger der vil blive analyseret her.

Skolen er beliggende i et 'pænt' middelklasse område, som grænser op til et skoledistrikt, der på flere måder er interessant for problemstillingen. Nabodistriktet er socioøkonomisk et af de fattigste i Danmark, flere end 50 % af beboerne i området har en anden etnisk oprindelse end dansk, skolen i distriktet har ca. 99 % tosprogede elever og størstedelen af den udvalgte skoles ca. 20 % tosprogede elever kommer fra netop denne naboskole. Det er skolen i nabodistriktet alle interviewede grupper (skolens ledelse, lærere, forældre og elever) stiller sig i kontrast til. Der er en 'os' - 'dem' diskurs, som kommer til udtryk i de interviews hovedparten af analysen bygger på.

I Danmark er der i princippet frit skolevalg. Som udgangspunkt optages et barn i skolen i det distrikt, hvor det bor eller opholder sig (Folkeskoleloven, § 36, stk.2), men det frie skolevalg betyder, at forældre har krav på at deres barn optages i en skole i kommunen udenfor skoledistriktet hvis det kan ske indenfor lovens rammer (Folkeskoleloven, § 36,

stk.3), fx om der er plads (maks. 28 elever pr. klasse). Det er dog hovedsagligt en skønsbaseret beslutning som skoleinspektøren tager.

En af problemstillingerne den udvalgte skole står over er at flere og flere forældre fra før omtalte naboskoledistrikt søger om at få deres barn/børn flyttet til skolen i det 'pænere' distrikt. Det sker fordi forældrene vurderer at børnene bl.a. kan lære mere dansk på den anden skole.

Denne rapport indeholder en analyse af den udvalgte skole, og nogle af de problemstillinger i relation til diskrimination og lige adgang til læring skolen står overfor, såvel i forhold til den indre som den ydre verden. Skolen har to igangværende aktiviteter (et sprogværksted og en lektieklub), med det formål at fremme lige adgang til læring og/eller undgå diskrimination, og disse aktiviteter undersøges nærmere gennem interviews med forskellige involverede parter. Der er to abstraktionsniveauer i analysen.

- Det ene handler om de konkrete aktiviteter, og den sociale og pædagogiske interaktion der finder sted på skolen.
- Det andet niveau handler om rekrutteringen eller tilgangen af elever til skolen.

Begrebsafklaring

De to centrale begreber, der arbejdes med i rapporten 'diskrimination' og 'lige adgang til læring' er modsatrettede. Diskrimination kan være en forhindring for lige adgang til læring fx hvis en lærer giver danske børn mere opmærksomhed i undervisningssituationen end vedkommende giver børn med anden etnisk oprindelse.

I dette afsnit afgrænses og defineres begreberne.

At diskriminere betyder, at forskelsbehandle eller adskille (Fremmedordbog).

Diskrimination består;

"... når en person på grund af race eller etnisk oprindelse, religion eller tro, handicap, alder eller seksuel orientering bliver behandlet mindre fordelagtigt, end en anden bliver, er blevet eller vil blive behandlet," (Institut for menneskerettigheder).

Ved begrebet 'lige adgang til læring' forstås at der for alle uanset race eller etnisk oprindelse, religion eller tro, alder, handicap eller seksuel orientering er lige adgang til læring. 'Lige adgang' betyder altså at adgangen er lige for alle.

'Læring' kan opfattes som tilegnelse af viden på mange niveauer. Det kan være videreuddannelse i voksenlivet. Det kan være tilegnelse af kompetencer, meningskompetence eller relationskompetence, som ikke nødvendigvis knytter sig til faglig viden. Det kan være læring på 'skolebænken'. Læring knytter sig altså ikke kun til

den viden der tilegnes gennem forskellig litteratur, men i høj grad også til den viden der tilegnes 'i livets skole'.

I denne analyse forstås læring som den viden folkeskoleelever tilegner sig i skolen. 'Lige adgang' forstås i her ved at det tilstræbes at alle har de samme muligheder for at lære. Det er derimod ikke det samme, som at alle har de samme subjektive muligheder eller forudsætninger for at lære. Forudsætninger, der bl.a. afhænger af sproglig, matematisk og rummelig intelligens.

Metode

Skolen er valgt blandt 57 skoler i Århus Amt, der i efteråret 2002 har meldt tilbage på en spørgeskemaundersøgelse om lige adgang til læring og diskrimination.

I analysen er anvendt en kvalitativ tilgang i form af skrivebordsstudie og interviews.

Der er i alt lavet fem interviews. Første interview er lavet med skolens inspektør. I det andet interview blev fire lærere samlet i en fokusgruppe. To af disse er tilknyttet sprogværkstedet, og de andre to er ikke tilknyttet hverken sprogværkstedet eller lektieklubben. Derefter lavede vi en vurdering af den fortsatte fremgangsmåde, og vurderede at interviews med to hold forældre ville være frugtbart på daværende tidspunkt for at få belyst nogle af de udsagn både inspektøren og lærerne var kommet med. Efter interviews med forældrene sluttede vi af med en fokusgruppe med 7 børn (alle tosprogede) i 6.-7. klasse (svarende til 13-14 år), hvor alle børnene enten havde eller havde haft en tilknytning til enten lektieklubben eller sprogværkstedet. Efter interviews med inspektøren og lærerne blev det samtidig vurderet, at det ikke ville være frugtbart at lave enkeltstående interviews med eksterne aktører, fx pædagoger eller fritidsordningen. Den beslutning er truffet dels fordi analyseobjekterne primært er sprogværkstedet og lektieklubben og dels fordi en af lærerne i fokusgruppen har et projekt der hedder 'skole og fritid' og i øvrigt er informeret om de tilbud der ligger i fritidsregi i forbindelse med skolen.

Interviewene har haft en varighed på mellem 40 min. og 1½ time. De er alle optaget på minidisc og efterfølgende transskriberet. Alle interviewene har haft en semistruktureret karakter, hvor moderator har 'åbnet ballet', og derefter har interviewpersonen /interview personerne fået lov til at ytre sig om emnet og tilføje emner de har ment kunne bidrage til forståelse af problemstillingen. Interviewene er derefter analyseret ud fra problemstillingen med lige adgang til læring og diskrimination.

Det skal samtidig påpeges, at det ud fra dette enkeltstående pilotstudie, ikke er muligt at generalisere til andre skoler. Dette studie skal bruges som eksempel på hvad en almindelig skole i Danmark gør for at imødekomme lige adgang til læring og modvirke diskrimination, samt som en gennemgang af de særlige problemstillinger denne skole har pga. placeringen op det pågældende naboskoledistrikt.

Beskrivelse af skolen

Skolen, der er genstand for analyse i denne case er en kommunal folkeskole, som ligger i en forstad til Århus. Bebyggelsen i skoledistriktet er overvejende ejerboliger (parcelhuse). Beboerne i området tilhører fortrinsvis middelklassen og den højere middelklasse. Skolen har ca. 700 elever, fordelt på 0. – 9. klasse med tre klasser på de fleste årgange (det svarer til aldersgrupperne ca. 6-16 år). Dog er der få årgange hvor der er 4 klasser. Af skolens ca. 700 elever er ca. 120 tosprogede svarende til knap 20 %. De fleste af disse er af arabisk, tyrkisk og somalisk oprindelse (Spørgeskema). Kun ganske få af disse elever bor i skolens eget distrikt, og de resterende kommer fra de omkringliggende skoledistrikter, men primært fra naboskoledistrikt nævnt i indledningen. Skolen har i skoleåret 2001-2002 haft én modtagelsesklasse, som den sidste modtagelsesklasse på skolen, og har ellers haft modtagelsesklasser siden 1992-1993. Eleverne fra de første modtagelsesklasser befinder sig nu i 9. klasse. Skolen har en klassekvotient på ca. 22 elever pr. klasse. Der er i alt 85 ansatte på skolen. Lærerbesætningen består ud over skoleinspektøren og viceinspektøren, af 52 lærere og 3 børnehaveklasseledere. De resterende ansatte er sekretærer, rengøringsassistenter mm. Derudover er der tilknyttet en arabisk og en tyrkisk modersmållærer, læge og sundhedsplejerske, personale på skoletandklinikken samt medarbejdere fra PPR (en psykolog og en talepædagog). I skolens fritidsordning er der ca. 180 børn (heraf ca. 30 tosprogede). Disse er fordelt på 0.-3. klassestrin. I fritidsordningen er der ansat 15 uddannede pædagoger inkl. lederen (Skoleplan april 2002).

Miljøet på skolen

Af interviewene og små observationer på skolen fremgår det at miljøet på skolen er afslappet. Der er en stor udendørs fællesgård, hvor eleverne kan spille fodbold eller lignende i frikvartererne, og det er indtrykket, at der ikke er væsentlige opdelinger mellem de forskellige etniske grupper (arabere, tyrkere, somaliere og danskere). Inden for på skolen er der ligeledes en afslappet stemning med leg og glade stemmer. Dekorationerne på væggene på gangene er lavet af skolens egne elever, og det giver et præg af hygge og personlighed. Skolens lærerværelse er et stort rum med små borde, hvor lærerne sidder og 'summer' i frikvartererne og drikker kaffe.

Skolepolitik på området

Skolen har ikke en nedskrevet politik vedrørende lige adgang til læring eller diskrimination. Hverken i forbindelse med skolens/læreres behandling af elever eller vedrørende elev/elev relationer. Der er heller ikke nedskrevet nogen politik på skolen vedrørende diskrimination af og blandt personalet. Det er imidlertid skolens pligt at leve

op til Folkeskoleloven, Lov om forbud mod forskelsbehandling på grund af race m.v., Grundloven og internationale konventioner ratificeret af Danmark.

Aktiviteterne

På skolen er der to aktiviteter (igangværende), der søger at imødekomme de problemstillinger der er på skolen i relation til diskrimination og lige adgang til læring. De to aktiviteter er;

- 1) Et sprogværksted**
- 2) En lektieklub**

I det følgende beskrives de to aktiviteter nærmere;

Sprogværkstedet

Sprogværkstedet som er et løbende tilbud i skoletiden henvender sig primært til tosprogede elever. Det fungerer som støttecenter primært vedrørende danskindlæring. Skolens ledelse har sammen med lærergruppen taget initiativ til aktiviteten midt i 1990'erne. Aktiviteten har foreløbig en permanent status, hvilket betyder at medmindre der er mærkbare ændringer i aktivitetens finansieringsmuligheder samt tilfredsheden (både læreres, elevers og forældres tilfredshed), så fortsætter aktiviteten uændret. Dette vil blive uddybet og diskuteret nærmere i analysen.

I udgangspunktet er sprogværkstedet for elever op til 3.kl, men de lidt ældre elever får også lov at komme, hvis klasselæreren skønner det nødvendigt. Det er sprogværkstedets opgave at hjælpe elever, som har vanskeligheder af faglig art. Det er mest drenge der bruger sprogværkstedet og det skønnes at ca. 30-40 elever benytter det om året, og det er altså ud af de ca. 120 tosprogede der er på skolen.

Rekruttering til sprogværkstedet: Hver enkelt klasselærer i 1.-3. klasse bliver spurgt om de har nogen elever de mener, har brug for noget ekstra støtte til indlæring eller lign.

Eleverne udvælges altså af klasselæreren. Derefter bliver eleverne fordelt i hold på 2-4 elever pr. lærer. Holdene sidder i et separat klasselokale, hvor der er mere roligt og der kan godt være flere hold af gangen. Eleverne er i første omgang i sprogværkstedet i en periode på 3-4 måneder. Klasselæreren og sprogværkstedslæreren vurderer derefter i fællesskab om den enkelte elev skal blive i sprogværkstedet eller om eleven skal tilbage i klassen. Det faglige indhold i sprogcentret lægger sig op ad den undervisning, der ellers foregår i klassen, forstået på den måde at eleverne der er i sprogcentret bliver introduceret til et emne der efterfølgende skal tages op i klassen. Eleverne får dermed en forforståelse af emnet og målet er at de føler sig mere sikre i det pågældende emne og har nemmere ved at følge den normale undervisning. Eleverne er som regel i sprogværkstedet i to-tre timer om ugen.

Sprogværkstedet er tidligere blevet finansieret ved timer der blev tildelt skolen i forbindelse med de elever der kom til skolen i modtagelsesklasser ('tidligere' fordi skolen ikke har modtagelsesklasser mere). Når skolen modtog en elev i modtagelsesklasse, så udløste det automatisk en ugentlig lektion til skolen i de efterfølgende to år. Hvis skolen modtog 10 elever i modtagelsesklasse, så betød det altså 10 ugentlige lektioner i to år. Finansieringen og aktivitetens fremtidige muligheder bliver diskuteret nærmere i analysen.

Lektieklubben - efter skoletid

Lektieklubben er også en særlig indsats for tosprogede elever. Det fungerer som et frivilligt tilbud til alle klassetrin, med adgang til at få hjælp til lektielæsning, og der foregår efter skoletid. Tilbuddet er primært til skolens tosprogede elever, men det sker også at skolens danske elever kommer i lektieklubben. Også til denne aktivitet har skolens ledelse og lærergruppen taget initiativ. Det er gjort i 1999, og aktivitetens status er, som sprogværkstedets, permanent.

Rekrutteringen til lektieklubben foregår ved at klasselæreren vurderer at det er en god idé, hvis en elev får lektiehjælp. Det kan være af forskellige årsager fx hvis eleven ikke har ro til at lave lektier hjemme, hvis eleven ikke kan koncentrere sig fordi vennerne leger i stedet for at lave lektier eller hvis forældrene ikke kan hjælpe med lektierne fx pga. af manglende danskkundskaber. Det er blot få af mulige årsager.

Eleven bliver altså *tilbudt* at komme i lektieklubben, og der tages kontakt til forældrene for at få deres accept og en underskrift. Der er bindende tilmelding. Det betyder, at når forældrene har skrevet under og er indforstået med at deres barn er i lektieklubben efter skoletid, så skal barnet komme. Lektieklubben er altså placeret udenfor børnenes skoletid - og det tilskyndes at det ligger i forlængelse af skoletiden, så eleverne ikke skal hjem først (de fleste af eleverne i lektieklubben bor udenfor skoledistriktet, så det er mest hensigtsmæssigt, hvis de kan gå direkte fra den normale klasseundervisning til lektieklubben).

Både sprogværkstedet og lektieklubben foregår udenfor klassen, sprogværkstedet foregår i skoletiden og lektieklubben foregår som sagt efter børnenes skoletid.

Udover disse to aktiviteter har skolen et ekstra tilbud, hvor en lærer kan gå ind i klassen for at støtte elever med et særligt behov. Dvs. der er en ekstra lærer i klassen i nogle af timerne. Årsagerne kan f.eks. være et højt støjniveau i klassen som bliver dæmpet af at der er to lærere i klassen. Derudover kan årsagen være at nogle elever er stærke nok til at administrere klasseundervisningen, og altså ikke har brug for at komme i sprogværkstedet, men at de kan have brug for mere individuel hjælp i klassesituationen.

Skolen har samtidig en relativt høj klassekvotient på 21,9 elev i gennemsnit pr. klasse, så muligheden for en ekstra lærer i klassen er velkommen fra både klasselæreren og fra eleverne.

Årsager til aktiviteterne

Aktiviteterne er opstået i en erkendelse af at mange af de tosprogede børn ikke på en hensigtsmæssig måde kan følge den normale undervisning i klassen. Lærerne har erfaret at de udenlandske børns sproglige dansk kundskaber er for dårlige. Børnene taler flydende dansk, men deres begrebsverden, ordforråd samt skriftlige kundskaber er ikke på niveau med de danske elever. Det har betydning for hvordan de lærer i de andre fag. En lærer udtaler i den forbindelse;

"... det billede jeg plejer at give, det er at hvis vi tog vores egne elever og underviste dem på 3.g niveau, så ville de også meget hurtigt vende blikket ned og jeg gætter på at mange af de tosprogede elever de føler lidt de bliver undervist på 3.g niveau, de bliver ramt lidt over mål," (lærer).

Sprogværkstedet er opstået fordi lærerne, da skolen startede med modtagelsesklasser i 1992-1993, erfarede at overgangen fra modtagelsesklasse til de normale klasser var for brat for eleverne. Det var for krævende på flere måder for børnene at blive udsluset fra modtagelsesklassen og til en normal klasse. I modtagelsesklasserne var der typisk 8-9 elever, og i de normale klasser er der i gennemsnit ca. 22 elever. Der blev derfor naturligt mindre tid til den enkelte elev. Sprogværkstedet er som nævnt i afsnit 4.1 primært for elever til og med 3.kl, og årsagen dertil er at man på daværende tidspunkt vurderede, at eleverne skulle have tilegnet sig den ekstra viden i de første skoleår, og at det efterfølgende skulle være muligt for dem at følge med i den normale klasseundervisning. Erfaringerne har vist, at det ikke er tilfældet hvorfor de lidt ældre elever med særlige behov også har mulighed for at komme i sprogværkstedet. Det har faktisk vist sig at størstedelen af de tosprogede elever har brug for sprogværkstedet også efter 3.kl. Lektieklubben er startet i den samme erkendelse og som et ekstra tilbud primært til tosprogede elever, men også til danske elever, og det er jf. afsnit 4.2 for alle klassetrin.

Aktiviteterne er altså opstået fordi lærerne mente, de tosprogede børns dansk sproglige forudsætninger var og er for dårlige. Det er dog ikke kun de danske sprogkundskaber, der ifølge lærernes udsagn er dårlige, men i samme grad sprogkundskaberne på børnenes modersmål (den problemstilling bliver taget op senere i analysen).

Analyse

Der er som sagt to abstraktionsniveauer at tage hensyn til i analysen. Det ene er det overordnede niveau eller de ydre omstændigheder i forbindelse med rekrutteringen af elever, og det andet er de konkrete aktiviteter, det indre liv på skolen. Analysen er opbygget så det indre liv på skolen analyseres først med de problemstillinger der er interessante for temaet og dernæst inddrages de ydre omstændigheder.

Manglende hjemlig opbakning

Skolen er delvist valgt på baggrund af inspektørens udtalelse om manglende hjemlig opbakning fra forældre med anden etnisk baggrund som en væsentlig hindring for lige adgang til læring. Lærerne er enige i at den manglende opbakning er et stort problem;

"Vi kan ikke være uenige i at den [den manglende opbakning] er meget meget vigtig. Det er i hvert fald noget af det vi oplever som det klart største problem, når vi skal lave noget med vores tosprogede. Det er at vi kun ser forældrene stort set når vi trækker dem herved, og tit og ofte skal vi ringe hjem og skrive hjem 'kommer du nu i aften.' Deres børn opfatter eller ser at deres forældre er ligeglade med skolen. Det ser børnene på, hører på, og hvorfor fanden skulle de så selv få en fornemmelse af at det er vigtigt" (lærer).

Der er forskellige forklaringer på forældrenes fravær på skolen eller manglende opbakning fra de forskellige interviewede grupper. Forklaringerne opdeles i fem grupper;

Forklaringer

1. **Black box.** En opfattelse af at skolen er en 'black box' forældrene sender sine børn til for at lære noget. Det er skolens ansvar at børnene lærer noget og derfor involverer forældrene sig ikke så meget.
2. **Væsentlighed.** Der er to forklaringer på forældrenes vurdering af hvor væsentlige de finder møderne.
 - a. Emnerne der diskuteres har ikke relevans.
 - b. Det at møde op er ikke væsentligt.
3. **Væsentlighed Dilemmaet mellem gæstfrihed i hjemmet og forpligtelsen til at møde op på skolen.** At forældrene hellere aflyser et møde på skolen end sender

gæster væk, der kommer uanmeldt på besøg samtidig med at forældrene har forældremøde på skolen.

4. **En sproglig barriere.** Nogle forældre taler ikke dansk og forstår ikke hvad der foregår på møderne.

Nedenfor uddybes de forskellige forklaringer og underbygges af undersøgelsens interviews. Dernæst oplistes en række mulige på løsninger på problemstillingerne.

Black box

Det er en opfattelse hos inspektøren og lærerne, at de tosprogede forældre har et andet forhold til skolen som institution end de danske forældre. Det er den opfattelse at skolen er en 'black box' forældrene sender sine børn til for at lære noget, det er skolens ansvar at børnene lærer noget, derfor involverer forældrene sig ikke så meget.

"At skoler er et sted man sender sine børn hen, og så sker der noget med dem og så kommer de hjem igen," (inspektør).

Han giver udtryk for en os-dem diskurs, med nogle forestillinger om at de tosprogede forældre har hvad man kunne kalde en traditionel opfattelse af skolen som institution og lærerne som repræsentanter herfor. Skolen er et sted hvor børnene bliver uddannet, og det er man som forældre ikke lærd nok til at stille spørgsmålstejn ved, og derfor overlader man ansvaret til skolen og lærerne og blander sig ikke mere end højst nødvendigt i skolens foretagender. Forklaringen er desuden bekræftet i andre analyser, men ikke yderligere dokumenteret i de andre interviews denne analyse er baseret. Forældrenes manglende engagement og forestilling om skolen som en institution, hvis virksomhed de ikke bør blande sig i, kommer også til udtryk i antallet af indvandrerforældre, der dels er opstillet og dels vælges til skolebestyrelsen;

"Vedrørende forældrerepræsentation; vi har ca. 125 forældrerepræsentanter, fire fra hver klasse, hvoraf to er tosprogede. Det er under 2 %. Der er ingen i bestyrelsen og ingen der stillede op til bestyrelsen, og ingen der kom," (inspektør).

Væsentlighed

En anden forklaring på forældrenes manglende engagement på skolen er deres opfattelse af væsentligheden af møderne, og den prioritering af møderne de foretager. Nogle forældre prioriterer møderne højt, fordi det handler om deres børns hverdag og ser samtidig møderne som en oplysning og en mulighed for at lære mere om det danske

samfund. I nedenstående citat, udtaler en af forældrene sig om betydningen af møderne på skolen;

"Det kommer an på hvad de diskuterer. Vi har også vores meninger. Der er nogen ting, der betyder meget for os. Hvis børnene ser at forældrene går til møderne, så føler de sig trygge, de føler sig ikke anderledes end de andre børn i klassen. På den måde tror jeg vi hjælper dem. En anden ting er, at vi også i kraft af møderne forstår hvad der sker i det danske samfund, og hører de andre diskutere. På den måde tror jeg det er vigtigt at vi deltager i forældremøderne," (forældre).

Det har altså en betydning hvad der bliver diskuteret på møderne. Hvis forældrene finder det pågældende emne relevant, så er der også større sandsynlighed for at de kommer til mødet. Andre forældre har den samme holdning som de fleste danske forældre har; møderne på skolen handler om børnenes hverdag og fremtid og derfor er det vigtigt ikke blot at deltage, men at blande sig og stille krav hvis det er nødvendigt.

"For mig er det vigtigt at komme til møderne fordi det er om mine børn, og derfor går jeg derned," (forældre).

Nedenstående er et eksempel på at nogle emner ifølge forældrene er irrelevante pga. af den kultur og religiøse overbevisning de har.

"Nogen – har jeg hørt – vil ikke blande sig i det danske samfund, i debatterne, fordi nogen af problemerne i skolen ikke rammer arabere. Fx har jeg været til forældremøde to gange, hvor de snakker om alkohol og sådan noget, og det mener arabere ikke har nogen betydning for dem," (forældre).

Citatet viser at nogle forældre 'fornægter' nogle af de emner, der er meget væsentlige at forholde sig til hvis man har børn i skolealderen i Danmark. Fx er det et faktum at mange unge drikker alkohol, og forældrene gør sig selv en bjørnetjeneste ved ikke at forholde sig til det emne.

Nedenstående citat viser endnu et eksempel på hvor væsentligt forældrene finder det at deltage på skolen.

"Eksempelvis har jeg Khaled i 7.kl, som kom her til skolen i 7.kl. Jeg ringede hjem til ham til det første forældremøde og så siger han til mig. 'Jeg kan ikke komme, jeg får besøg af en ven.' Så siger jeg; "jamen kan du ikke bare lave den aftale om?". Han siger "nej, det er en måned siden jeg har lavet den aftale med min ven, kan du ikke bare flytte dit møde." Og oppe i mit hoved, det er 30 mennesker det drejer sig om, jeg har bestilt

tolk. Det er bare for at sige, at han ikke har forståelse for at det er vigtigt, han kan ikke bare lige flytte det møde med sin ven," (lærer).

Der er en klar prioritering af interesser i ovenstående citat. Aftalen med den pågældende ven er planlagt for en måned siden, men forældremøder og andre samlinger på skolen bliver ikke arrangeret med en dags varsel. Møder på skolen planlægges og varsles lang tid i forvejen, der bestilles tolk osv.

Der er igen en opfattelse af en 'os' - 'dem' differentiering. Inspektøren og lærerne opdeler bevidst eller ubevidst forældrene i 'de danske', som er interesserede i børnenes skolegang og 'de andre' som i nogle tilfælde er interesserede i børnenes skolegang, men i de fleste tilfælde ikke er interesserede. En lærer siger, at danske forældre er interesserede i deres børn skolegang, de spørger til undervisningen, og hvis der er problemer af en eller anden art, så enten ringer de til læreren eller møder op på inspektørens kontor med det samme for at få en forklaring. Nogle gange er de også lidt for interesserede;

"Men ellers, så ligger der også noget kultur i det, for danske forældre – meget unge forældre – har meget travlt med at følge deres børns skolegang på tætteste hold og hvis der er det mindste, så blander de sig i den måde det går på, og der tror jeg mange indvandrere lidt har den holdning, lidt afhængig af hvilket land de kommer fra, at man anbringer børnene på skolen, og så er det skolens ansvar at alt går godt. Så de har ikke den der form for trang til at involvere sig, ansvaret det er skolen og det må de bare så godt de kan," (lærer).

Dilemmaet mellem gæstfrihed i hjemmet og pligten overfor skolen

Inspektøren giver udtryk for et dilemma mellem indvandrernes gæstfrihed og pligten til at komme på skolen. Det går i inspektørens øjne ud på at forældrene ikke kommer til planlagte møder, hvis naboen 'lige kommer på besøg' i samme øjeblik forældrene skal ud af døren til et møde på skolen. Forældrenes manglende opbakning på skolen kan ifølge inspektøren og lærerne have noget at gøre med kulturforskelle. Det har dels at gøre med det forhold at det for nogle kulturer er svært at sige 'nej', hvis der kommer gæster, og så er det 'bare uheldigt' hvis gæsterne kommer i samme øjeblik der var planlagt et møde.

"Hvis der kommer nogen planer på tværs, hvis naboen kommer på besøg, så byder det mod anstændigheden, og så må det andet vente," (inspektør).

Både inspektøren og lærerne gør dog opmærksom på at de ikke er sikre på at det er forklaringen, og at det, hvis det har noget at gøre med kulturforskelle, ligger udenfor deres kompetence at vurdere. Det er således kun løse udtalelser, der ifølge dem selv ikke er begrundet i andre analyser eller lignende.

Sproglig barriere

Når skolen holder forældremøder og lignende er der en tolk tilstede. En forklaring på forældrenes manglende fremmøde på skolen kunne have en sammenhæng med flere af forældrenes manglende sproglige forudsætninger. De forstår ikke hvad der foregår på møderne. Det er dog ikke tilfældet, det burde i hvert fald ikke være tilfældet, fordi der er mulighed for at få oversat de emner de evt. ikke forstår. Ingen af de interviewede giver heller udtryk for at sproglige problemer er en hindring for at deltage på møderne. Blandt lærerne gives der udtryk for at de gør meget for at forældrene kommer til møderne på skolen, sørger for tolk og har i nogle tilfælde tilbudt at sørge for transport til skolen. Eleverne ser heller ikke forældrenes manglende sproglige forudsætninger som en hindring for deres deltagelse i møder på skolen, fordi der er tolk på skolen. De siger samtidig at deres forældre deltager meget på skolen. De interviewede forældre taler dansk, og det kan betyde at de er lidt mere ressourcerstærke og det kan derfor give en vis bias i forhold til deres udtalelser om dette emne. De interviewede forældre er dog enige med de andre interviewede grupper i at manglende danskkundskaber ikke burde være en hindring for at forstå på møderne. Det er ikke alle forældrene til de interviewede børn, der taler dansk, men børnene på trods af det er det ikke årsagen til at forældrene ikke kommer.

Opsamling på 'lige adgang til læring' og 'diskrimination'

De forskellige interviewede giver udtryk for nogle problemer på skolen i relation til lige adgang til læring, som ikke specifikt har noget at gøre med den skole, der her er genstand for analyse eller lærernes forudsætninger for at undervise. Problemet – ifølge lærerne – har at gøre med nogle strukturelle problemer 'skolen' i Danmark står overfor i forhold til at forstå hvordan man underviser tosprogede børn. Lærerne giver udtryk for at de tosprogede børn ikke nødvendigvis lærer på samme måde som danske børn. Det er ikke alle børn det gælder, men det gælder en relativt stor del af de tosprogede børn, og det er de børn der i systemet skaber størst vanskeligheder, fordi de falder udenfor 'det normale' og kræver ekstra opmærksomhed.

'Diskrimination' derimod er ikke et bemærkelsesværdigt problem på skolen. Det er i hvert fald lærernes vurdering. De oplever ikke diskriminerende adfærd, hverken i undervisningssituationen eller på gangene i frikvartererne. Lærerne har tidligere diskuteret emnet på møder i pædagogisk råd. Det var hovedsagligt været for at få afklaret hvordan de skulle forholde sig til begrebet og i forhold til hvordan de skulle behandle de tosprogede børn. Det kan diskuteres hvorvidt det er diskriminerende i sig selv. De tosprogede børn er elever ligesom de danske børn og hvorfor skal lærerne diskutere hvordan de skal behandle dem. Børnene oplever i højere grad diskriminerende adfærd fra

lærerne bl.a. i undervisningen. De har en oplevelse af at blive behandlet anderledes – og mere uretfærdigt – end de danske børn. De beskriver desuden nogle enkelte episoder mellem tosprogede børn og danske børn. Det er dog ikke noget der finder sted hver dag og kan samtidig ikke betegnes som grov diskrimination.

Mulige løsninger;

Først og fremmest er de to aktiviteter (sprogværkstedet og lektieklubben) startet for at afhjælpe nogle af problemerne skolen står overfor. Aktiviteternes formål er først og fremmest at hjælpe eleverne med at forbedre deres faglige niveau. Dernæst bidrager de interviewede til mulige løsninger på nogle af problemstillingerne skolen står over for. I dette afsnit beskrives de to aktiviteters succes i forhold til 'lige adgang til læring' og 'diskrimination,' som de er beskrevet af de interviewede. Dernæst oplystes først forskellige løsningsmuligheder fra de interviewede grupper på nogle af de problemer skolerne står overfor.

Aktiviteternes succes

Aktiviteternes succes afhænger af hvilke øjne der ser og hvorfra.

Inspektøren er tilfreds med den indsats der er i forbindelse med de to aktiviteter. Hans overvejelser og succeskriterier hænger sammen med de økonomiske ressourcer i aktiviteterne, som han er ansvarlig for. Aktiviteterne tages hvert år op til revision, hvor det diskuteres om ressourcerne skal bruges anderledes og foreløbig skal de ikke ændres.

Lærernes kriterier for succes er naturligt præget af, at de arbejder sammen med børnene hver dag, og ser deres sejre såvel som deres nederlag. I lyset heraf er lærerne langt fra tilfredse med aktiviteterne og deres outcome.

"... jamen sprogværkstedet fra min vinkel det er et sted hvor man tager sig af de små for at lave nødhjælp på en eller anden måde, for at de overhovedet kommer i gang med at lave noget som helst dansk og så er det igen en for knap ressource. Når der bliver snakket for forståelse og alt muligt andet, når de virkelig har brug for den, så er der sgu' ikke noget sprogværksted. Og det synes jeg er skidt for dem. Så det er det sprogværkstedet er for mig lige nu. Jeg har mange elever lige nu der har gået her [sprogværkstedet], og de har fået den der nødvendige, der gør at de kan hænge med, med det yderste af neglene, men vi er ikke i stand til at give dem noget som helst, der hjælper dem på niveau, og det har sprogværkstedet i hvert fald ikke," (lærer).

Lærernes tilfredshed med aktiviteterne er altså præget af det billede de ser hver dag. Lærerne oplever ofte at de tosprogede børn ikke kan følge med i undervisningen, at det simpelthen går for stærkt i klassen til at de får noget ud af undervisningen. Det billede ses

på stort set alle klassetrin, men de oplever at flere elever 'bliver sat af' når de starter i 7.kl efter sommerferien. Også eleverne bekræfter at det faglige niveau øges i 7.kl.

"Vi har ikke været i stand til og lære dem at tænke abstrakt nok til at de kan begynde at forstå hvad de lærer når de kommer i 6. og 7. klasse og derefter," (udtalelse fra lærer).

Forældrenes opfattelse af aktiviteterne (både sprogværkstedet og lektieklubben) er mere positiv end lærernes. De opfatter aktiviteterne som en ekstra hjælp børnene kan få, hvis de har brug for det. De ser det som en ekstra hjælp til konkrete lektier. Forældrene har ind imellem svært ved at hjælpe med lektierne grundet deres manglende dansk kundskaber, og derfor opfattes aktiviteterne på skolen som en 'forlænget arm'.

"Der er nogen ting hun [datteren] ikke kan forstå i timerne, og så spørger hun igen læreren hvad det betyder, og så får hun hjælp til det, og det har hun været glad for (forældre)."

Elevernes opfattelse af aktiviteterne er overvejende positiv. De ser sprogværkstedet og lektieklubben som steder hvor de har mulighed for at lave lektier til dagen efter, få gennemgået noget matematik fx, de ikke forstod i klassesituationen eller få introduceret et nyt emne der skal tages op i klassen senere. De er ikke fuldt ud tilfredse med tilbudene, men omtaler begge aktiviteter i positive termer.

Viden, uddannelsesmæssig baggrund.

Forældrenes forudsætninger for at hjælpe med lektierne.

Foreslåede løsninger

De interviewede grupper kommer med forskellige forslag til løsninger på nogle af de problemer de står over for i hverdagen – forældrenes manglende fremmøde og det at få lavet lektier hjemme hver dag som nogle af problemerne. Forslagene er;

- Mere intenst skole-hjem samarbejde inkl. flere besøg i hjemmene.
- Obligatoriske hjemmebesøg.
- Information – både mundtlig og skriftlig.
- Flere lektier.
- Mere værkstedsundervisning.
- Flere ressourcer.
- Spørge lærerne flere gange når der er spørgsmål.

Flere af lærerne vurderer, at mere kontakt til hjemmet, og hvis det er muligt meget kontakt i den første tid, kunne være en løsning på problemet med forældrenes aktivitet på skolen. En lærer mener at vigtigheden af forældrenes involvering i børnenes skolegang skal gøres klar fra den første dag de kommer på skolen uanset om børnene starter i børnehaveklasse eller i 7.kl.;

"For Hassan, der starter i 7.kl., der skal Hassan og hans mor og far møde op på inspektørens kontor, og der skal inspektøren gennemgå sin brochure og få dem til at forstå, at hvis I vil gå her på skolen, så er det meget vigtigt I kommer til møder osv.," (lærer).

"Der er ingen tvivl om i mit sind, at hvis man vil have en god og velfungerende klasse, så er det meget vigtigt, at forældrene, alle forældrene, kommer og bakker op, og der laves en masse forældresamarbejde i de små klasser... Det er også meget vigtigt, hvis der er en tosproget familie, der melder pas, så er det faktisk hjem og snakke med dem," (lærer). Og han fortsætter;

Omfanget af lærernes hjemmebesøg afhænger af antallet af timer de tildeles (ud af det samlede budget) til netop det formål. Det er en frivillig foranstaltning som læreren kan gøre brug af hvis han/hun mener det kunne være frugtbart. En lærer udtaler om brugen af hjemmebesøg at der godt kunne være et 'strammere greb' om lærerne, så det ikke mere er frivilligt.

"Det kan også godt være der ligger et diktat til os. 'I kan ikke selv bestemme om I vil gå på hjemmebesøg, I skal på hjemmebesøg.' Det kan også vende dem vej. Jeg går fx ikke på hjemmebesøg medmindre jeg skal, og det ville være fair nok, hvis det var det," (lærer).

De interviewede forældre er enige i, at et mere intenst skole-hjem samarbejde kan øge engagementet hos forældrene. De mener et intenst samarbejde i starten, bl.a. i form af opringninger og hjemmebesøg vil få forældrene til at komme til møderne. Derefter er det deres holdning at forældrenes gang på skolen bliver normal og samtidig vil de føle sig mere trygge;

"Man skal kontakte dem, ringe til dem... Det har noget at gøre med at nogle af forældrene er bange for at blande sig. Hvis de ikke kommer, så skal lærerne komme til dem. Hvis de kommer på skolen 2 eller 3 gange, så bliver det normalt. Lærerne eller skolen skal hjælpe dem / familien til at komme," (forældre).

Lærerne foreslår en slags værkstedslære sideløbende med den normale undervisning i klassen. Et af problemerne ifølge lærerne er at flere af børnene er uunderviselige i en normal klassesituation, og de får ikke noget ud af den normale undervisning. Idéen er at tage nogle af de elever ud af klassen i nogle timer om ugen, og i stedet give dem praktisk undervisning kombineret med teori. Undervisningen skal være relateret til den normale undervisning jf. følgende, som er et tænkt eksempel fra en lærer;

"Den matematik vi har nu om geometri, den er der nogle tosprogede elever – og måske nogle danske elever – der ikke kan forstå. Så sender vi dem ned i et værksted, hvor læreren viser dem en model, en model af en rumfærge fx, hvor der skal beregnes på hvor stor den skal være osv., så bliver de tilknyttet det projekt, og når det er overstået, så har de måske forstået noget mere geometri," (lærer).

Forældrene foreslår flere lektier til børnene og evt. flere muligheder for at spørge lærerne.

"Vores søn fx kan ikke altid forstå opgaverne, men kan sagtens løse dem når de bliver forklaret for ham, og der tænker vi også på fremtiden, når han kommer i 9.kl, eller gymnasiet, hvad skal han så gøre, hvis han ikke forstår det. Hvis de fx får flere lektier, så kan de lave mere herhjemme og det kan måske hjælpe," (forældre).

Lærerne foreslår desuden, at børnene bruger nogle af de frie reserver – noget af fritiden – til at lave lektier.

"Det kunne være de kunne bruge nogen af de frie ressourcer de havde til rent faktisk at få lært noget dansk, men jeg ved ikke om vi i virkeligheden er gode nok til at fortælle dem hvor vigtigt det er i resten af deres skoleforløb," (lærer).

Rekrutteringen til skolen

Flertallet af de tosprogede børn der er elever på skolen starter i børnehaveklassen eller i hvert fald i de tidligere klasser. De færreste elever kommer efter 5.kl. Det er i sidste ende skoleinspektøren, der tager beslutningen om hvilke børn der får en plads på skolen. I princippet er der frit skole jf. indledningen. Inspektørens beslutning er baseret på forskellige forhold. På skolen er der ca. 20 % tosprogede børn, og der er nogle af de danske forældre, der mener det er for mange, og andre forældre der mener at en større andel tosprogede er for mange. Ifølge inspektøren er han under pres fra de danske forældre. De danske forældre kan i yderste konsekvens flytte deres børn til en anden skole. Det er derfor en afvejning inspektøren tager med i sine overvejelser. Inspektøren vurderer forsigtigt, at de forældre der søger om optagelse til sine børn, det er forældre, der har en økonomisk ressource. Det er lærerne delvist enige i, men de mener det langt fra er de

stærke børn fra naboskolen der søger til deres skole og samtidig at det ikke er de svageste. Nogle af børnene var måske de stærkeste i deres klasse på den tidligere skole, men er det bestemt ikke på denne skole. En forklaring på hvorfor forældrene søger gengives i citatet her;

"Det ved vi jo ikke helt præcist, men nogle forældre siger, de skal herved fordi de bliver bedre integreret med nogle danskere, og det er der mulighed for her. Og dem der holder deres børn på ...skolen [skolen i nabodistriktet], der er måske frygt for integration. Sådan ser jeg det lidt," (lærer).

For forældrene hænger valget af skole dels sammen med at skolen har flere danske børn, de lærer mere dansk, lærer mere i det hele taget, får danske venner og at det samtidig er en god chance for at blive integreret jf. afsnit 6.2. Elevernes forklaring er ligeledes at de lærer mere og får flere lektier for end de gjorde på naboskolen.

Os / dem diskursen

Gennem de fleste interviews gives der udtryk for en os-dem forestilling. Forestillingen er mest tydelig i lærernes udtalelser. Lærernes skel mellem 'os' og 'dem' er et skel mellem danskere og tosprogede både børn og forældre. Overordnet tager deres forestilling udgangspunkt i de kulturforskelle de ser mellem den danske kultur og 'de andre' kulturer. De oplever bl.a. at de tosprogede børns forældre handler ud fra en rationalitet som ikke stemmer overens med den rationalitet de ser hos danske forældre og desuden kender fra sig selv. I forskellige situationer stiller lærerne sig uforstående overfor de valg eller prioriteringer 'de andre' forældre tager fordi de afviger meget fra hvad de selv ser som rationelt.

I undervisningssituationen oplever lærerne, at det kan være svært at undervise nogle af de tosprogede børn. Et af problemerne er ifølge lærerne, at alle børnene fra starten bliver undervist efter de samme metoder, men de metoder svarer ikke altid til de behov nogle af børnene har. Derfor er lærernes løsningsforslag en større differentiering i de undervisningsmetoder de bruger overfor børnene.

Morten Ejrnæs har i en analyse undersøgt begrebet 'social arv', og markarbejdernes brug af det. Den udbredte opfattelse af begrebet 'social arv' er, at "sociale problemer overføres fra forældre til børn". Ejrnæs' undersøgelse viser, at der er tale om en betydelig overvurdering fra bl.a. læreres side om at børn nødvendigvis får sociale problemer, når forældrene har sociale problemer. En risiko ved denne høje vurdering er, at lærernes forventninger kan medvirke til at igangsætte 'selvopfyldende profetier' (Ejrnæs 2003). Der er en art determinisme og reduktionisme i brugen af begrebet.

Lærerne på den udvalgte skole er sig denne risiko bevidst. De er klar over at de laver den forudsigtelse men føler sig på en måde også fanget og bundet af den. Risikoen er at de lave forventninger til børnene får u hensigtsmæssig indflydelse på undervisningsplanlægningen men også direkte på børnenes egne præstationer.

Underforstået: Lærerne forventer ikke at jeg kan så meget, ergo behøver jeg ikke at præstere så meget. Tankerne hænger sammen med Bourdieu's teorier om felt, habitus og kapital. I forhold til uddannelse afhænger uddannelseskapitalen hos det enkelte barn af familiens position i samfundet. Det er således de færreste børn, der formår at fjerne sig fra det 'felt' det bliver født i.

Konklusion

Intentionen med denne analyse er at beskrive nogle af de oplevede problemer en dansk folkeskole står overfor i relation til 'lige adgang til læring' og 'diskrimination', samt give eksempler på hvilke foranstaltninger skolen har for at løse nogle af problemerne.

Udgangspunktet for analysen er inspektørens udsagn om forældrenes manglende opbakning som en væsentlig hindring for lige adgang til læring. Den problemstilling er forfulgt i analysen, ligesom de to nævnte aktiviteter har været genstand for analyse.

Inspektørens udsagn viser et af problemerne skolen står overfor, og som det fremgår af interviewene så er det ikke enestående problemer for den udvalgte skole. Problemet med forældrenes manglende fremmøde på skolen tilskrives hovedsagligt kulturelle forskelligheder hos de implicerede etniske grupper.

Et andet problem skolen står overfor er de tosprogede børns vanskeligheder i undervisningen både i forhold til indholdet i undervisningen og tilegnelsen af viden, men også og især i forhold til formen af undervisningen. Lærerne giver udtryk for at 'skolen' som institution i Danmark ikke formår at give den rette undervisning til de tosprogede børn. De tilbud skolen giver børnene er de samme tilbud skolen altid har givet de danske børn, og der mangler ifølge lærerne en forståelse for hvordan man underviser børnene bedst muligt. Lærernes holdning er at traditionel klasseundervisning ikke er den rette metode til undervisning for en stor del af de tosprogede børn, og siger at en mere værkstedspræget undervisning imødekommer deres behov. Sprogværkstedet og lektieklubben er to aktiviteter denne skole har lavet for at imødekomme nogle af de problemer de tosprogede børn har i forhold til bl.a. læring og begrebsverden. Lærerne har flere forslag til hvilke aktiviteter kunne medvirke til en bedre undervisning for de tosprogede børn, og de forslag bærer præg af værkstedsundervisning kombineret med normal klasseundervisning. De nuværende aktiviteter og deres effekt betegnes af lærerne som 'damage control' fordi de mener de kun lige akkurat hjælper de tosprogede elever.

Selvom aktiviteterne af lærerne betegnes som 'damage control', så er de andre interviewede tilfredse med aktiviteterne og deres outcome.

På skolen er der i øjeblikket ca. 20 % tosprogede børn og hver uge ca. sidder inspektøren og skal træffe beslutning om de ansøgninger, der kommer fra skoledistrikter uden for hans eget skoledistrikt. Hans beslutning er som nævnt påvirket af forskellige faktorer, herunder hensynet til det enkelte barn og dets muligheder for at klare sig i den klasse vedkommende ville komme i, i tilfælde af et 'ja' på ansøgningen. Hans vurdering i den relation går bl.a. på hvor mange elever der er i klassen, hvor mange tosprogede børn der er i klassen og hvor højt niveauet i klassen er. Hans beslutning træffes altså dels på baggrund af jura og dels på baggrund af hensynet til eleven. Men valget er også – selvom skoleinspektøren helst ikke så at det var sådan – en strukturel diskrimination. De elever han giver afslag må oftest tilbage til en skole hvor elevernes gennemsnitlige forudsætninger er lavere, og læringsmiljøet mere kaotisk (på den ufede måde).

I

Begrebsafklaring

De to centrale begreber, der arbejdes med i rapporten 'diskrimination' og 'lige adgang til læring' er modsatrettede. Diskrimination kan være en forhindring for lige adgang til læring fx hvis en lærer giver visse børn mere opmærksomhed i undervisnings-situationen end vedkommende giver andre børn. Diskrimination kan dermed foregå, ikke kun på baggrund af etnicitet men på baggrund af forskelligheder som knyttes til andre ting som eksempelvis handicap fysisk såvel som psykisk. Denne pointering er væsentlig da to ud af de tre skoler der er udvalgt som cases er skoler hvor etnicitet ikke er den væsentligste problemstilling, men hvor det at skabe lige adgang til læring er af stor interesse. I dette afsnit afgrænses og defineres begreberne.

At diskriminere betyder, at forskelsbehandle eller adskille (Nudansk ordbog).
Diskrimination består;

"... når en person på grund af race eller etnisk oprindelse, religion eller tro, handicap, alder eller seksuel orientering bliver behandlet mindre fordelagtigt, end en anden bliver, er blevet eller vil blive behandlet," (Institut for menneskerettigheder, DK.).

Ved begrebet 'lige adgang til læring' forstås at der for alle uanset race eller etnisk oprindelse, religion eller tro, alder, handicap eller seksuel orientering er lige adgang til læring.

'Lige adgang' betyder altså at adgangen er lige for alle.

'Læring' kan opfattes som tilegnelse af viden på mange niveauer. Det kan fx være videreuddannelse i voksenlivet. Det kan være tilegnelse af kompetencer, meningskompetence eller relationskompetence, som ikke nødvendigvis knytter sig til faglig viden. Det kan være læring på 'skolebænken'. Læring knytter sig altså ikke kun til den viden der tilegnes gennem forskellig litteratur, men i høj grad også til den viden der tilegnes 'i livets skole'.

I denne analyse forstås læring som den viden folkeskoleelever tilegner sig i skolen. 'Lige adgang' forstås her således, at det tilstræbes at alle har de samme muligheder for at lære. Det er derimod ikke det samme, som at alle har de samme subjektive muligheder eller forudsætninger for at lære. Forudsætninger, der bl.a. afhænger af sproglig, matematisk og rummelig intelligens. Lige adgang til læring hænger meget tæt sammen med, det i folkeskolesammenhænge, højaktuelle begreb; undervisningsdifferentiering. Der følges op på dette begreb i de kommende afsnit.

Metode

Skolerne er valgt blandt 57 skoler i Århus Amt, der i efteråret 2002 har meldt tilbage på en spørgeskemaundersøgelse om lige adgang til læring og diskrimination. Udvalgelsen af skolerne er sket på baggrund af en subjektivt orienteret interesse for at finde og beskrive projekter der fremmer lige adgang til læring samt modvirker diskrimination. Ydermere har der været interesse for at beskrive forskellige måder at angribe problemstillingerne på. I udvalgelsen af skolerne er der taget hensyn til ønsket om varierende kontekster, god praksis samt en vis form for geografisk spredning og repræsentativitet.

Der er på de udvalgte skoler foretaget interviews for, at få belyst problemstillingen vedrørende "lige adgang til læring" samt diskrimination. Interviewene har haft en varighed på mellem 1 og 2 timer. De er alle optaget på minidisc og efterfølgende transskriberet. Alle interviewene har haft en semistruktureret karakter, hvor moderator har lagt ud, og derefter har interviewpersonen /interview personerne fået lov til at ytre sig om emnet og tilføje emner de har ment kunne bidrage til forståelse af problemstillingen. De interviewede blev lovet anonymitet, trods ingen af interviewpersonerne betragtede det som en nødvendighed. Skolerne og de interviewede er derfor anonymiserede i afrapporteringen.

Der er i alt lavet tre interviews pr. skole. Første interview er lavet med skolens inspektør. I det andet interview blev fire lærere samlet i en fokusgruppe. Derefter er der foretaget en vurdering af den fortsatte fremgangsmåde, hvor det blev vurderet, at det var væsentligt at få indblik i elevernes indsigt vedrørende forholdene. Derefter blev der foretaget fokusgruppeinterview med særligt udvalgte elevgrupper med relation til aktiviteterne. Interviewene er derefter analyseret ud fra problemstillingen omkring lige adgang til læring og diskrimination. I analysen er anvendt en kvalitativ tilgang i form af skrivebordsstudie og analyse af foretagne interviews. Der er ydermere foretaget omfattende litteraturstudier, dokumentanalyse samt gennemgang af lovtekster.

Det skal samtidig påpeges, at det ud fra disse enkeltstående studier, ikke er muligt at generalisere til andre skoler. Disse studier skal bruges som eksempler på hvad nogle skoler i Danmark gør for, at fremme lige adgang til læring og modvirke diskrimination, samt som en gennemgang af de særlige problemstillinger disse tre skoler har.

Undervisningsdifferentiering

Fra klasseundervisning til elevundervisning er en passende overordnet beskrivelse for ambitionen bag undervisningsdifferentiering. Den danske folkeskole har de seneste 10 år gennemgået en omfattende fornyelsesproces. Nye initiativer, samt tiltag for at implementere nye elementer i folkeskoleloven, lokalt såvel som centralt, dukker til stadighed op som bevis på, at fornyelsesprocessen er fortløbende. Den igangværende proces vidner om en dynamisk udvikling der anses som nødvendig i det videnssamfund folkeskolen opererer i og forbereder hver enkelt elev til, at være borger i. Det faktum, at der er sket en bevægelse væk fra industrisamfundet frem mod, en udvikling af Danmark som videnssamfund har haft stor indvirkning på folkeskolen. Internationaliseringen af økonomi, kultur, kommunikation og den teknologiske udvikling har stillet folkeskolen overfor nye udfordringer, som ikke har været til at overse. Det at videnssamfundet kræver, at den enkelte er i stand til at mestre et utal af informationer og opfylde en række forskellige krav, samt at man fra politisk side har fremhævet betydningen af at man tilpasser undervisningen efter, at elevers måde at indlære på varierer, har animeret til fornyelse. I folkeskoleloven har man valgt, at imødekomme dette behov ved bl.a. undervisningsdifferentiering.

De justeringer der er foretaget af folkeskoleloven bærer præg af, at der lægges vægt på undervisningen af den enkelte elev frem for klasseundervisning. Der er fra politisk side bred enighed om, at styrkelsen af den enkelte elevs forcer bl.a. skal ske gennem den differentierede undervisning. På trods af, at klasseundervisningen stadig er det bærende organisatoriske udgangspunkt stilles der i folkeskoleloven krav om, at der undervises med udgangspunkt i det enkelte barns forudsætninger og behov, det være sig både indholdsmæssigt og metodisk (jf. Folkeskolelovens § 18). "Rummelighed" er i denne sammenhæng et væsentligt begreb. Folkeskolen skal kunne rumme de elever der bedre optager læring gennem anden end den normale undervisning. Indeholdt i begrebet differentieret undervisning er der, for at tilgodese den enkelte elev, mulighed for opsplitting af klassen til fordel for holddannelser indenfor den enkelte klasse samt på tværs af klasser. Det kan ske hvor det begrundes pædagogisk og praktisk (jf. Folkeskolelovens § 25).

Men spørgsmålet er om undervisningsdifferentiering er ligheds skabende? Giver det lige adgang til læring for folkeskolens elever, at blive undervist i overensstemmelse med principperne om undervisningsdifferentiering? Kritikere vil indvende, at man definitivt har forladt visionen om at alle elever der forlader folkeskolen får det samme vidensniveau med sig, og dermed lider ligheden overlast. Fortalere vil betone at man netop skaber *lige adgang til læring* gennem undervisningsdifferentiering, fordi man forsøger at ramme det bedste udgangspunkt for hver enkelt elevs eller hver enkelt gruppes læringsmuligheder. Dermed højnes det gennemsnitlige læringsniveau selvom ikke alle når det samme niveau. Et væsentligt argument er således, at man gennem undervisningsmetoden rammer flere på deres individuelle læringsniveau frem for at miste store grupper, både stærke og svage

elevgrupper, i forsøget på at ramme bredt. Én ting er sikkert: Undervisningsdifferentiering og herunder begrebet "rummelighed" er begreber der diskuteres og er centrale for arbejdet på alle de skoler denne undersøgelse har været i berøring med.

Den monitorerende skole

I det følgende præsenteres det første af de tre casestudier, nemlig "den monitorerende skole". Landet over oprettes forskellige initiativer til at forbedre folkeskolen og projekter der skal bearbejde problemstillinger vedrørende den enkeltes elevs indlæring og eventuelle elementer der kan forstyrre dette. Det være sig på det statslige, amtslige og kommunale niveau, samt lokalt på de enkelte skoler. Der er her fokus på undervisningsmiljø. Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø har ikke bare sigte på det fysiske miljø, men også det psykiske undervisningsmiljø:

"Undervisningsmiljøet på skoler og uddannelsesinstitutioner (uddannelsessteder) skal fremme deltagernes muligheder for udvikling og læring og omfatter derfor også uddannelsesstedets psykiske og æstetiske miljø". (jf. § 1. Undervisningsmiljøloven.)

På den måde stilles der altså direkte lovbestemte krav til det psykiske undervisningsmiljø. Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM), som yder vejledning til elever og uddannelsessteder vedrørende undervisningsmiljø, er etableret som følge af undervisningsmiljøloven, der trådte i kraft den 1. august 2001. DCUM har blandt meget andet udarbejdet en vejledning til udarbejdelse af undervisningsmiljøvurdering som omfatter det psykiske undervisningsmiljø bl.a. faktorer af betydning for elevernes/studerendes psykosociale trivsel....

" Det psykiske undervisningsmiljø består altså både af sociale og individuelle faktorer som f.eks.: fællesskab, venskab, samarbejde, sociale spilleregler, sociale kompetencer, mobning og chikane, isolation, konflikter, omgangstone, indfølelse, social støtte, medbestemmelse, vejledning, stress og stresshåndtering, tids- og arbejdspress, alenearbejde, mangel på udfordringer og faglig stimulation, engagement og motivation samt mulighed for succesoplevelser. (jf. www.dcum.dk)

Vurderingen og monitorering af undervisningsmiljøet har været fokus på den første skole. Børnerådet, som er et statsligt organ, offentliggjorde i 1999 en undersøgelse der viste, at hvert fjerde barn, Danmark, var udsat for mobning i løbet af et skoleår. Sammenlignet med f.eks. Sverige var det bekymrende læsning, hvorefter mobning blev sat på Børnerådets dagsorden (jf. www.boerneraadet.dk, Børnerådets mobberapport). Netop de initiativer Børnerådet satte i værk foranledigede denne første skole til at tage emnet op hvorefter der blev påbegyndt målinger af mobning og uro blandt eleverne. Målinger der tilsyneladende har haft en vis effekt:

*"Bare det at vi monitorer gør faktisk at mobning holder op."
(Skoleleder)*

En meget interessant udmelding fra skolelederen, som er relevant at forfølge i henhold til problemstillingen vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination.

Beskrivelse af skolen

Skolen som her er genstand for analyse vedrørende monitorering af mobning samt uro i klasserne, er en kommunal folkeskole med beliggenhed i en provinsby med ca. 20.000 indbyggere. Skoledistriktet ligger i et område primært omgivet af ældre parcelhuse. Der er indskrevet ca. 500 elever fordelt på 25 klasser fra 0. - 9. klasse, hvilket svarer til aldersgrupperne ca. 6-15 år, fordelt på 0-9. klasse med tre klasser på de fleste årgange. Skolen har en klassekvotient på ca. 20 elever pr. klasse. Alle skolens klasser er normalklasser hvilket vil sige at der ikke eksisterer nogen former for specialklasser på skolen. Af skolens ca. 500 elever er stort set ingen af eleverne af anden etnisk herkomst end dansk. Personalet består udover skolelederen og viceskolelederen af 45 lærere. I skolens fritidsordning er der ca. 150 børn fordelt på 0-3. klassetrin.

Miljøet på skolen

Igennem interviewene og mindre observationer på skolen fremgår det at miljøet på skolen er relativt afslappet og imødekommende. Skolen er fysisk opdelt i de traditionelle klasserums-inddelinger, men står foran en større ombygning der består i at ombygge skolen til en såkaldt "åben-plan" skole. "Åben plan" skolen er en måde hvorpå man arkitektonisk imødekommer nye undervisningsmæssige behov. "Åben plan" skolen er karakteriseret ved at tilbyde den fleksibilitet der gør undervisningsdifferentiering nemmere rent praktisk at udføre. Der vil i en "åben plan" skole være mulighed for større og mindre opdelinger, således at der nemt kan undervises både mindre og større grupper på samme tid, på tværs af klasser og eventuelt også på tværs af årgange.

Skolens egen politik vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination

Skolen har ikke en nedskrevet politik specifikt vedrørende lige adgang til læring eller diskrimination. Hverken i forbindelse med skolens/læreres behandling af elever eller vedrørende elev/elev relationer. Der er heller ikke nedskrevet nogen politik på skolen vedrørende diskrimination af og blandt personalet. I midlertidig er skolens nedskrevne handleplaner og arbejdsplaner udtryk for politik på området, da de på mange måder indeholder problemstillingerne omkring "lige adgang til læring" og "diskrimination". Det kan tilføjes at skolen er forpligtiget til at leve op til Folkeskoleloven, Lov om forbud mod forskelsbehandling på grund af race m.v., Grundloven og internationale konventioner ratificeret af Danmark.

Indsatsområde: Mobning

Efter at undervisningsministeriet i ca. år 2000 satte fokus på undervisningsmiljø og herunder mobning blev det åbenlyst for skolen at her var et problem der var vigtigt at tage hånd om. Men også en række interne problemer med en 9. klasse gjorde skolen bevidst om nødvendigheden af en indsats på området.

Derfor iværksatte man en plan til at gennemføre en række tiltag i forhold til dette indsatsområde. Planen blev igangsat april 2001, hvor man på skolen nedsatte et udvalg af lærere og pædagoger der blev sat til at finkæmme emnet og tilrettelægge kommende arrangementer osv. I august og september 2001 blev der afholdt aftenarrangementer for forældre. Noget der må siges at være væsentligt på denne skole: Arbejdet med at inddrage forældre, herunder skolens forventninger til forældrerollen.

Der blev udsendt en skrivelse til forældre der bl.a. lagde op til at man - lærere og forældre sammen - skulle arbejde mod at halvere mobning det første år. Inden da havde skolen i en årrække bedt forældre om at "give råd" til kommende forældre. Gode råd fra forældre til forældre om hvordan man sammen og hver for sig kan bakke op om at fastholde et godt klima i en klasse. ("En god klasse - sådan".)

I oktober måned blev der gennemført en mobbedag for alle skolens elever og en større undersøgelse af omfanget af mobning på skolen. Alle processer hvor elevrådet blev inddraget. Elevrådet udarbejdede mobbedefinitioner samt hvordan man som elev bør reagere hvis man mobbes. Dette materiale blev produceret ud fra de forskellige klassers arbejde med definitioner på mobning. Der blev også brugt materiale bl.a. fra Børnerådet i arbejdet.

Et omfattende spørgeskema, tilpasset enten ét eller to klassetrin blev brugt i arbejdet på at kortlægge "mobningsmiljøet". Hvilket vil sige at der på dette spørgeskema både blev spurgt til hvorvidt man selv blev mobbet, men også hvorvidt man var en mobber. Den grundlæggende metode var at eleverne hver for sig skulle udfylde et spørgeskema, men afhængigt af hvilket klassetrin der var tale om, var lærerne behjælpelige i udfyldningen af spørgeskemaet. (jf. Skolens skrivelse: "Indsatsområde - mobning.")

Efter mobningsprojektet, blev afsluttet, fandt man på skolen det frugtbart at måle, monitorere, mobning én gang årligt. Dels for at projektdagene ikke skulle stå isoleret og blive glemt. Man havde, fra lærerne samt skolens ledelse, et ønske om at følge op på undervisningsmiljøet. Men også fordi det havde vist sig at være meget opklarende og i sig selv adfærdsændrende at spørge til mobning. Mobbere blev, ifølge skolelederen, pludselig klar over at det var mobning og ikke drillerier de foretog sig:

"Jeg syntes at jeg oplevede, eller at lærerne oplevede, at de børn som mobbede de rent faktisk lige pludselig blev klar over at de mobbede. De troede at det var drilleri. Og den grads forskel er jo vigtig. Det i sig selv gjorde at så var der lige pludselig meget der forsvandt. Der blev også skabt nye toner og nye omgangsformer."

"Og det der egentlig er meget overraskende det er at dem der mobber faktisk er meget ærlige i deres mobning. Der er ikke noget med at de putter. De siger hvad de mobber med og om det var én under, over eller i samme klasse. Så det at de får en bevidsthed, det syntes jeg det er med til at gøre det her. F.eks. er der mange der skriver: "Vi troede egentlig ikke det her var mobning" (Skoleleder).

Opmærksomheden gav dermed anledning til en vis eftertanke. Det at monitorere mobning menes, jf. citat, at have en effekt i sig selv. Så hvert år monitoreres mobning. Hver enkelt elev bliver spurgt i et spørgeskema anonymt hvorvidt de bliver mobbet og hvorvidt de er

med til at mobbe. Skolen er nu nede på at ca. 4-5 elever svarer bekræftende på at være udsat for mobning indenfor den periode der er blevet spurgt til.

Indsatsområde: Uro i klassen/uroelige børn

For at begrænse uro der forstyrrer undervisningen i de enkelte klasser har man på skolen i efteråret 2001 besluttet at iværksætte arbejdet med dette. Arbejdet med "uroelige børn" startede op med, at lærerne besvarede spørgeskemaer om urolige elever. Et arbejde der gennem registrering skulle være med til at konstatere omfanget af uroen. Efterfølgende blev der afholdt en pædagogisk aften med fokus på emnet med en ekstern foredragsholder der havde skrevet om "ro" i klassen. Derefter blev eleverne inddraget i udarbejdelse af spilleregler. Foråret 2002 blev brugt på evaluering af arbejdet samt forældreaftener hvor der blev orienteret om arbejdet samt diskuteret det videre forløb. Efterfølgende er uroen, ligesom mobningen, blev monitoreret.

De to indsatsområder "mobning" og "uro i klassen" er to aspekter af skolens arbejde med undervisningsmiljø. Et tredje aspekt er skolens arbejde "åben skolestart". Det er et arbejde der har kørt over mere end 8 år og som omhandler indslusningen af nye elever i børnehaveklassen. Man inddeler ved skolestart eleverne i farvegrupper der møder hinanden på kryds og tværs de efterfølgende to måneder. Der laves forskellige aktiviteter. Nogle gange også kønsopdelte. Dette observeres af lærere samt det pædagogiske personale i SFO'en hvor 90 % af børnene opholder sig efter skole. Man ser på hvordan man kan danne et godt hold og forsøger herefter at lave en classesammensætning der er gunstig for undervisningsmiljøet.

Mobningsindsatsen, uro-indsatsen samt åben skolestart er alle områder hvor monitorering/ observation, i forskellige variationer, er nøgleordet. Altså centrale arbejdsredskaber for arbejdet på denne skole.

Monitorering via spørgeskemaer

Den første spørgeskemaundersøgelse vedrørende mobning rummede omfattende spørgsmål. Spørgsmål der ikke bare havde til formål at give et billede af mobningen på skolen, men også i et vist omfang hjalp til med at forberede eleverne på kommende undersøgelser af mobnings-omfanget. Det kan nævnes at der var forskellige spørgeskemaer, der var tilpasset de forskellige klassetrin. Alle spørgeskemaer havde dog til formål at afdække omfanget, karakteren og håndteringen af mobning. Der bliver i denne analyse refereret til spørgeskemaet uddelt til 3.-4. klasse.

Spørgeskemaet var hovedsagligt delt op i to lige store dele, hvor den første del omfattede spørgsmål om hvorvidt respondenterne havde oplevet mobning som elev. Anden del omfattede spørgsmål om hvorvidt respondenterne havde været med til at mobbe andre elever. I første og anden del blev der spurgt til:

- Mobningens art: Hvorvidt der var tale om tyveri, vold eller tvang eller andet.
- Mobningens lokalitet: Foregik det eksempelvis i skolegården eller klasselokalet.

- Håndtering af mobningen: Fortalte respondenterne eksempelvis om mobningen til en voksen/kontaktede andre hvis respondenterne oplevede mobning af andre.

De sidste spørgsmål i spørgeskemaet dækkede over spørgsmål der havde til formål at opklare respondenterne forhold til den voksnes rolle; eksempelvis hvad klasselæreren havde gjort for at modarbejde mobning og om respondenterne havde oplevet henvendelse fra en voksen med henblik på en samtale om mobning.

Disse omfangsrige spørgeskemaer med i alt 39 spørgsmål havde som sagt til formål at tegne et billede af mobningsområdet. Men samtidig fungerede spørgsmålene også som forberedelser til de spørgeskemaundersøgelser som alle eleverne nu årligt deltager i. Undersøgelser der har til formål til stadighed at forfølge og monitorere problemstillingen. Denne årlige undersøgelse rummer meget færre og mindre komplicerede spørgsmål. Der differentieres ikke mellem klassetrin i denne undersøgelse og det opleves ikke som en forhindring.

Eleverne bliver, i denne årlige undersøgelse spurgt om hvorvidt de er blevet mobbet, hvorvidt de har været med til at mobbe og hvordan de har reageret på mobning henholdsvis af dem selv og af andre. Disse resultater adderes på helt simpel vis og dermed får man gennem en meget kort og kontant undersøgelse et billede af hvor mange elever der føler sig mobbet. Selvom respondenterne er anonyme fremgår klassen på spørgeskemaet. Det betyder at man om nødvendigt er i stand til at sætte ind med to lærere der har erfaring og er udvalgt til, at arbejde med klasser der ikke fungerer.

Eleverne oplevede gennem den store spørgeskemaundersøgelse, at skulle tage stilling på en meget nuanceret måde. Det og så det faktum at de i klasserne arbejdede med definitioner på mobning kan man antage i en eller anden form må have øget deres bevidsthed overfor hvad mobning er og hvad drilleri er. Det kunne tænkes at have den betydning at når den årlige spørgeskemaundersøgelse rutinemæssigt sættes i gang, så er det mobning der måles på og ikke harmløse drillerier. En lærer betoner dette:

"Det har været vigtigt at definere mobning. Ikke bare således at børnene kender forskellen på dette og drillerier, men også fordi der gennem den proces skabes en bevidsthed omkring dette."
(Lærer)

Svarene tyder på at eleverne kender forskellen. Sidste undersøgelse, som er den analysen i dette tilfælde beskæftiger sig med, viste at 6 elever ud af de ca. 500 elever på skolen følte sig mobbet, mens 27 elever følte sig drillet.

Både ledelsen og lærerne er enige om den betydningsfulde effekt den årlige monitorering har.

"I det øjeblik der sættes fokus på noget, bliver alle mere opmærksomme. Og den opmærksomhed i sig selv, kan være tilstrækkelig til at der sker noget."
(Lærer)

"Vi monitorer hvordan klimaet i klassen er. Hvordan forstyrres man og sådan noget. Det har vi gjort i tre år. Og det gør jo at man bliver opmærksom."

(Skoleleder)

For lærerne har det haft en stor betydning at der er blevet mere åbenhed omkring eventuelle problemer. Især hvad angår monitoreringen af uro i klasserne, som også foretages årligt, hvor lærerne har til opgave at beskrive uroen. Lærerne oplever ikke en flovhed omkring det, at der er uro, det kommende citat afspejler dette:

"Vi er blevet mere åbne omkring løsning af problemer. Det er blevet legalt at der er et problem. Man er ikke en dårligere lærer hvis ens klasse er urolig."

(Lærer)

Men det effektive drejer sig ikke kun om at mobning og uro måles. Effektiviteten afspejler sig også i den indsats der gøres og de værktøjer lærerne har fået gennem arbejdet med disse indsatsområder.

"Projekterne har givet os den viden, og gennem den viden får vi redskaber til at håndtere det"

(Lærer)

"Man er hurtigere til at reagere nu hvis man ser der mobbes."

(Lærer)

Monitorering via observation

Monitorering via f.eks. spørgeskemaundersøgelser er en metode som med forskellige variationer spiller en relativt central rolle på skolen. En anden form for monitorering er den åbne observation via fysisk tilstedeværelse. Denne monitoreringsform kendetegner projekt "åben skolestart". Et projekt der hænger sammen med indsatsen mod mobning og uro, men som i sit udgangspunkt er introduceret med det argument, at danne klasser/hold af elever der bedst muligt fungerer sammen.

"Åben skolestart" er baseret på den grundidé og fremgangsmåde, at man først i foråret efter det efterår hvor eleverne er begyndt i skolen danner de klasser som eleverne skal gå i fremover. Det sker ud fra et ønske om at foretage de holddannelser der er gunstige for et samarbejde og hvor risikoen for, bl.a. mobning og uro, som er med til at forstyrre undervisningen dermed minimeres. Holddannelserne tager man således stilling til efter en længerevarende observation af eleverne.

Skolelederen samt lærere fortalte via interviewene at "åben skolestart" er en medvirkende faktor til at de oplever færre problemer:

"Det kan vi mærke frugten af nu. Vi kan mærke at det har betydet meget for vores klassedannelse, sammensætningen af den. At tingene ikke forstærkes negativt ved at vi har lavet en gal sammensætning"

(Skoleleder)

"Klasserne er gennem "åben skolestart" blevet mere harmoniske. Der er mindre mobning."

(Lærer)

Observation er altså også en central del i arbejdet med eleverne på denne skole og de forskellige variationer af monitorering kan vel hævdes at være indbyrdes afhængige af hinanden og ser ud til at kunne forstærke hinanden på positiv vis. Selvom "åben skolestart således er et projekt der i udgangspunktet er skabt for at kunne konstruere de bedste klasser og hold, så har man hermed også såvel over for elever som forældre introduceret at monitorering på forskellig måde er en pædagogisk metode som bliver anvendt. Eleverne gøres herigennem opmærksom på at deres adfærd og opførsel overfor hinanden og ikke kun deres faglige færdigheder systematisk tillægges betydning og vægt. Man må også formode at introduktionen af metoden og prioritering af metoden har betydning for lærernes generelle arbejdsform og tilgang til planlægning mv.

Monitorering synes altså at have flere funktionelle niveauer:

1. *Den videns indsamlede og dokumenterende funktion.* Monitoreringens klassiske funktion kan man vel sige: Man sætter en undersøgelse i gang for at afdække en problemstilling. Her tjener monitoreringen til at indsamle viden som kan danne udgangspunkt for justering eller omlægning af pædagogisk praksis. Et barometer for hvordan det dagligdagen ser ud og eventuelt mere detaljerede indblik i hvor der rejser sig særlige problemstillinger man skal tage højde for. Desuden tjener indsamlingen af viden også til at man – som det blev beskrevet - på et bedre grundlag kan danne klasser, hold osv.
2. *Den reflektive eller dagsordensættende funktion.* Monitorering tjener også til at der skabes opmærksomhed omkring en problemstilling. Som det kunne konstateres blev eleverne f.eks. åbenbart mere bevidste om hvad der var mobning og hvad der var drilleri. Desuden brugtes anledningerne også til at sætte problemstillingerne på dagsordenen i elevrådsarbejde, på stormøder osv. Endelig blev f.eks. projekt "urolige klasser" anledningen til at der kunne tales mere åbent blandt lærerne om urolige klasser. Det kunne via monitoreringen konstateres at det ikke kun var ens egen klasse der var urolig og tabuerne blev opløst. Nu kunne vidensdelingen begynde og drøftelserne af problemerne begynde på en ny måde.
3. *Den adfærdsændrende funktion.* Monitorering viste sig også i sig selv, at have en adfærdsændrende funktion. Alene det faktum at eleverne oplever sig overvågede og kontrollerede mht. omfanget af problemer, synes at have en adfærdsændrende effekt. Hermed sættes der åbenbart gang i individuelle og gruppeprocesser som kan genkendes fra klassiske studier af overvågningens betydning. Jf. f.eks. Foucault (????).

IV

Skolen og den interkulturelle pædagogik

Den øgede internationalisering og stadig stigende mangfoldighed i elevsammensætningen har, sammen med et ønske om kulturel rummelighed, dannet baggrund for, at Århus Kommune Skolevæsen påbegyndte et stort projekt omkring "interkulturel pædagogik". I første omgang havde man i det kommunale skolevæsen fokus på udviklingen af en overordnet "interkulturel pædagogik", men man valgte at sigte bredere og anså det for en nødvendighed, at udvalgte skoler, i samarbejde med en central projektledelse selv skulle udvikle et interkulturelt grundlag for sin egen virksomhed. (jf. projektbeskrivelsen: "Skolen og det interkulturelle" s. 9).

Kort fortalt betyder dette, at de 14 pilotskoler fra Århus Kommune der i første omgang er udvalgt til at deltage i projektet lokalt på den enkelte skole, skal udvikle en interkulturel pædagogisk tilgang der tager udgangspunkt i elevernes forskellige sproglige, kulturelle og videnskæssige baggrunde. .

Den anden af de tre skoler hvis aktiviteter vi har valgt at kigge på er én af de 14 udvalgte pilotskoler der således deltager i projektet "interkulturel pædagogik". I første omgang har skolen valgt, at inddrage lærere og elever fra 3 årgang i udviklingsprojektet, men vil sideløbende hermed søge at inddrage resten af skolen i projektet, metoderne og overvejelserne.

Interkulturel pædagogik tager udgangspunkt i den enkelte elevs - grupper af elevs kulturelle forudsætninger og baggrunde. Grundtanken er at elevernes blik og forståelse for egen baggrund vil styrke deres platforme og udgangspunkt for at tilegne sig viden og kunnen i skiftende fællesskaber. Baggrunden for projektet har været at finde metoder til at møde udfordringerne i relation til elevs etniske og dermed kulturelle forskelligheder. I projektbeskrivelsen pointeres det samtidigt, at den interkulturelle tilgang ikke kun begrænser sig til forskellige nationalkulturer, men også handler om forhold og forskellige former for kulturer der udfordres og forandres internt i Danmark.

Ifølge projektbeskrivelsen: "Skolen og det interkulturelle" kan interkulturel pædagogik eksempelvis være, at man opdeler elever efter etnicitet/kulturel baggrund og underviser med vægt på disse forskellige baggrunde. Herefter fremlægger grupperne for hinanden. Yderligere beskrivelser af den pædagogiske praksis følger senere. Først følger en række overvejelser man måtte gøre sig på skolen, da man valgte at gå med i projektet.

Interkulturel pædagogik er en pædagogisk metode der fokuserer og tager udgangspunkt i forskelligheder. Elvernes bevidsthed om og synliggørelsen af forskelligheder og kvaliteter opfattes, som en metode til, at styrke elevernes platforme på skolerne. Netop det forhold har man på denne udvalgte skole skullet bearbejde og diskutere, - ikke mindst på ledelsesplan - da det ikke hidtil har været det gældende pædagogiske udgangspunkt, snarere tværtimod:

"Jeg kan måske bedst sige at måden hvor vi har gjort os vores egne erfaringer og lagt vores egne linje på her på stedet. Det beskriver vi med de to begreber lighed og ulighed. Vi har lavet et slagord der siger: her på skolen der interesserer vi os mere for ligheder end for uligheder".
(Skoleleder)

Ambitionen bag denne formulering er ifølge skolelederen et ønske om at fokusere på de samlede værdier. Det man er fælles om enige om osv. Denne indre konflikt, om man vil: at man på skolen introducerede et projekt der stred imod væsentlige gældende pædagogiske retningslinier gjorde kun projektet yderligere interessant at følge. Konflikten kan jo netop genfindes i et større såvel landsdækkende som internationalt perspektiv. Næmlig i diskussionen og brydningerne mellem en fællesskabskultur hvor nytilkomne i en fortløbende proces søges tilpasset – normalt til den allerede dominerende kultur - og heroverfor; det multikulturelle fællesskab hvor forskelligheder ikke ønskes forandrede. Skolen plantede med introduktionen af projektet "interkulturel pædagogik" sig selv, eleverne og ikke mindst forældrene midt i den debat.

Beskrivelse af skolen

Skolen er en kommunal folkeskole med beliggenhed i en Århusiansk forstad. Skoledistriktet rummer bebyggelser af meget varierende art. Byhuse, parcelhuse, ejerlejligheds-komplekser, samt socialt boligbyggeri. En relativt blandet befolkningssammensætning såvel socioøkonomisk som etnisk og kulturelt. Der er indskrevet ca. 630 elever fordelt på 31 klasser fra 0. – 10. klasse, hvilket svarer til aldersgrupperne ca. 6-16 år, fordelt på 0-9. klasse med tre klasser på de fleste årgange. Skolen har en klassekvotient på ca. 20 elever pr. klasse. Alle skolens klasser er normalklasser hvilket vil sige, at der ikke eksisterer nogen former for specialklasser på skolen.

Af skolens ca. 630 elever er knap 50 % af anden etnisk herkomst end dansk. De fleste er af arabisk, tyrkisk, somalisk og vietnamesisk oprindelse. Personalet består udover skolelederen og viceskolelederen af 64 lærere. Derudover er der tilknyttet modersmålslærere i arabisk, tyrkisk, somalisk og vietnamesisk. I skolens fritidsordning er der ca. 160 børn fordelt på 0-3. klassetrin og ca. 14 ansatte pædagoger mv.

Miljøet på skolen

Igennem interviewene og mindre observationer på skolen fremgår det at miljøet på skolen er afbalanceret og alsidigt. Det er en fuldt udbygget tresporet skole med egen boldhal, svømmehal. Skolen har egen skolefritidsordning, og på skolens område ligger endvidere et fritidshjem. ("Hvem er vi") Skolen ældste nuværende bygning er fra 1917. Den næstældste er fra 1939 og siden 1950 er der foretaget udvidelser i takt med det stigende boligbyggeri. Skolen er opdelt i de traditionelle klasserum.

Miljøet er præget af dynamik og megen aktivitet. Der ses i frikvartererne en stor del lærere og elever på gangene og i gården og det er i den sammenhæng ikke indtrykket at

der er nogle etnisk eller lignende betingede dominerende gruppeopdeling mellem eleverne. . Indtrykket bekræftes gennem interviews af både lærere og elever.

Skolens politik vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination

Skolen er som andre skoler forpligtiget til at leve op til Folkeskoleloven, Lov om forbud mod forskelsbehandling på grund af race m.v., Grundloven samt internationale konventioner ratificeret af Danmark. Skolen har ikke en egen nedskrevet politik vedrørende lige adgang til læring eller diskrimination. Hverken i forbindelse med skolens/læreres behandling af elever eller vedrørende elev/elev relationer. Der er heller ikke nedskrevet nogen politik på skolen vedrørende diskrimination af og blandt personalet. Imidlertid afspejler såvel dette projekt, samtalerne omkring det, samt skolens øvrige aktiviteter, indsatser og handleplaner, at man har en såvel mundtligt som skriftligt levende debat på området.

Interkulturel pædagogik

Projekt interkulturel pædagogik blev som sagt, i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitet, i første omgang sat i værk, som et led i Århus Kommunes Integrationspolitik 2000-2002. Baggrunden for projektet var et ønske om, at fremme udviklingen af elevernes kompetencer til at fungere i et mere komplekst samfund. En kompleksitet der afspejler sig på flere områder; kulturelt, sprogligt og værdimæssigt. Man valgte fra politisk side at sammenkæde ambitionen om en vellykket integration med styrkelsen af børn og unges interkulturelle kompetencer. Med det menes, at jo bedre navigationsværktøjer, her med fokus på interkulturelle kompetencer, man besidder i internationalt præget samfund, jo bedre vil integrationsmulighederne være i et flerkulturelt samfund. Projektets målgruppe er ikke kun eleverne, men også lærerne/det pædagogiske personale og skolens ledelse. Som nævnt er der dags dato 14 skoler involveret i projektet og det er således meningen, at man på længere sigt vil involvere alle skoler i Århus kommune.

Udviklingen og implementeringen af den "interkulturelle pædagogik" sker på forskellig vis, som afhænger af den enkelte skole. Der er dog fra central hånd påtænkt visse hovedaspekter ved fremgangsmåden:

- Det første hovedaspekt er en udvikling af opmærksomhed - omkring pædagogik - i lærerteamet. En opmærksomhed omkring en række aspekter i undervisningen som eks. kvalitet og tilrettelæggelse.
- Det andet aspekt ved fremgangsmåden er udvikling af det organisatoriske niveau. Gennem en sådan udvikling vil man søge at tilstræbe at projekt "interkulturel pædagogik" ikke opleves som afgrænset, men snarere som noget der er integreret i hverdagen og udvikles i takt med skolen.
- Det sidste hovedaspekt vedrører, at der udvikles konkrete interkulturelt baserede undervisningsforløb. For at støtte skolerne i deres udvikling af en interkulturel pædagogik stilles der udover en række introducerende informationsforløb fra den centrale projektledelses side rådgivning, materiale, supervision og anden form for

ekstern bistand til rådighed. Desuden arrangeres netværksmøder og erfaringsudveksling mellem de deltagende skoler. Støtte til udvikling af konkrete metoder og redskaber til brug i skolernes udvikling af et interkulturelt grundlag er også på listen over centrale støtteinitiativer.

I forlængelse heraf, eller som argument for at skolen valgte at deltage i projektet skal det nævnes at skolen i 2006/07 går i gang med at realisere planerne om, at blive en af kommunens såkaldte magnetskoler. Otte skoler med et højt antal af tosprogede elever er udvalgt til at blive magnetskoler. De tilføres ekstra økonomiske ressourcer og hensigten er, at skolerne skal satse på at udvikle og lancere særligt attraktive tilbud på en række forskellige områder. Det skal ifølge planen føre til, at eleverne får mere ud af deres skolegang, og væsentligst, at skolerne dermed i højere grad end nu tiltrækker ressourcestærke elever fra skolernes distrikter, herunder bl.a. elever med dansk baggrund. En magnetskole er således bl.a. karakteriseret ved at bygge på et interkulturelt grundlag (Århus Kommunale Skolevæsen: www.aaks.dk).

Tilpasning til praksis

Skolens inddragelse i projekt "interkulturel pædagogik" er sket som en naturlig følge af de problemstillinger denne specifikke skole længe har været en del af.

"Alle de forskellige sider, alle de forskellige meninger og alle de forskellige misforståelser der hører sammen med at have mange tosprogede børn, har vi været igennem. Og arbejdet med og lagt vores egne linje for. Så for to år siden tog skolevæsenet så fat på det og sagde; det her vil vi gerne gøre noget større ved. Det holder jo ikke op med at gøre ondt det her, så vi må have en plan. Det er jo meget fornuftigt at gøre. Det er naturligt at vi dukker op på et sådan møde".
(Skoleleder)

Som sagt er 3 årgang valgt som "eksperimentets" udgangspunkt, men hele skolen skal inddrages løbende og hen ad vejen. Skolelederen har således yderligere valgt, at inddrage det interkulturelle aspekt på forskellig vis: Der har været afholdt fælles arrangementer for samtlige medarbejdere, for at udbrede og diskutere ønsket om at man i undervisningen bliver bedre til at medtage de forskellige elevers forskellige kulturelle baggrunde. I forlængelse heraf medtages interkulturel pædagogik som en fast bestanddel af dagsordenen i forbindelse med de rutinemæssige medarbejdersamtaler.

Mere konkret arbejdes der altså på skolens 3. årgang - på tværs af klasser - med opgaver der drejer sig specifikt om projekt "interkulturel pædagogik". Det var ifølge interviewene meget naturligt at det var 3. årgang der blev inddraget i det konkrete pædagogiske udviklingsarbejde i forbindelse med projektet.

"Vi har arbejdet sammen hele tiden på årgangen. Og har brugt at lave holddannelser på forskellige måder. Så når vi nu skal lave holddannelser der tager hensyn til deres etnicitet, så er det ikke noget nyt at de kommer på forskellige hold. Det er ikke noget de vil studse over. De er vant til at komme på hold efter noget de har valgt fordi de gerne vil arbejde sammen. Andre gange er det et emne de har valgt efter og andre gange er det deres niveau indenfor faget. Hvor vi så har gået ind og sagt... Så vi har gjort det siden 1. klasse på den måde. Det er ikke så svært at integrere dem i nye tiltag hvis vi skulle få nogle gode ideer undervejs."
(Lærer)

Eventyrprojektet" er et af de undervisningstiltag der er foretaget på 3. årgang indenfor den interkulturelle pædagogik. Ved hjælp af de 4 modersmåls lærere der fungerer på skolen i sprogene: arabisk, tyrkisk, somalisk og vietnamesisk inddelte og arbejdede de med eleverne i 5 grupper. Eleverne blev samlet efter deres modersmål. De fire, udover dansk, dominerende sprog på denne skole, mens den sidste gruppe samlede de danske elever samt elever hvor det ikke var muligt at passe dem ind i modersmålsgrupperne. Modersmåls lærerne stod for deres "modersmåls-elever", mens de tilknyttede de andre lærere på 3. årgang stod for de danske grupper af elever, samt de elever der ikke passede ind i modersmålsgrupperne. Grupperne arbejdede herefter med eventyr på deres modersmål og afsluttede forløbet med et arrangement hvor de forskellige grupper fremlagde deres arbejde med eventyrene.

Lærerne på 3 årgang skulle således på eget initiativ, samt gennem samtaler med eksterne aktører, sætte skub i nogle aktiviteter med interkulturelt pædagogisk sigte. Herefter er det nu hensigten, at de involverede lærere fremlægger deres erfaringer for den resterende lærerstab. Således tænkes projektet og erfaringerne at sprede sig til hele skolen:

"Men det vil måske også have den effekt at når vi skal til at fremlægge for resten af lærerkollegiet, så har de nogle input de kan give os. Alle har jo arbejdet mere eller mindre i det små. Det ligger jo spredt ud hos den enkelte. Og det ville jo være fint hvis man så efterhånden kunne begynde at få samling på alle de gode ideer og projekter og evalueringer der har været rundt omkring. For der sker helt sikkert noget i alle klasser."
(Lærer)

Der er altså ifølge interviewene allerede flere erfaringer og overvejelser i sving. Fra projektledelsen på DPU foreligger desuden opsamlinger og eksempler på undervisningsprojekter, men på dette sted, midt i projektet, forlod vi lærerne på skolen. Et sidste blik ind i projektet fik dog da vi overværede elevernes fremlæggelse af eventyrprojektet. En beretning følger nedenfor.

Hvor langt når projektet

Man kan sige at, projekt "Interkulturel pædagogik" succes i høj grad afhænger af hvorvidt det lykkes for skolerne, at opfylde den målsætning, der er formuleret centralt, og få det implementeret specifikt på de pågældende skoler. Udfordringen ligger bl.a. i, at den centralt formulerede målsætning er meget bred og lægger op til en hel del selvstændige arbejdsprocesser. Konkurrencen fra skolernes og lærernes andre og mangeartede arbejdsopgaver er hård i den henseende.

Det er rimeligt at antage, at muligheden for den høje grad af selvstændighed i arbejdet med at formulere en interkulturel pædagogik på skolen, har den fordel, at de enkelte skoler kan få større ejerskab og indsats. . Omvendt risikerer man ikke opnå at det tilsigtede fordi det er så relativt løst beskrevet. Det er den ene af problemstillingerne der knytter sig til analysen: Projektet som det udformer sig på den enkelte skole i henhold til det centralt formulerede projekt.

Den anden problemstilling, som lægger sig tæt op ad den foregående, drejer sig om den pædagogiske udfordring det er for skolen, at bruge projektet i dagligdagen og ikke mindst processen med, at formulere et selvstændigt interkulturelt grundlag. I den forbindelse er det også interessant om interkulturel pædagogik blot bliver et appendiks til undervisningsdifferentieringen eller om den får en selvstændig position og tyngde.

Centralt kontra lokalt

Den første af problemstillingerne er spændet der er, i feltet mellem det der besluttes centralt og det der lader sig implementere lokalt. Som nævnt indledningsvist er fordelene ved de brede rammer, at det øger muligheden for selvstændighed på den enkelte skole og dermed øges muligheden for en større grad af ejerskab over projektet. Dels fordi det giver mulighed for det lokale præg og dels fordi der åbnes for en større grad af initiativ. Men omvendt risikerer man, at mislykkes med den målsætning der er formuleret fordi rammerne er for brede og skolerne mister fokus. Man kan sige, at man fra central hånd har forsøgt at imødekomme dette ved at bruge de eksterne aktører ikke bare som en støttefunktion, men også som en vejledningsfunktion. I det lokale perspektiv kom denne problemstilling til udtryk som følger:

"Og det var også naturligt at sige det vil vi selvfølgelig gerne være med til at gøre noget ved. Også selvom vi var forbeholdne mht. nogle af de maner man kvalificere det på. Det er vi måske stadigvæk. På forskellige punkter der har vi vores erfaringer, der ikke nødvendigvis stemmer overens med de metoder, hensigter og måder som ligger lidt i projektet, som man vil løse problematikken på."
(Skoleleder)

Skolelederens udsagn vidner i denne sammenhæng om det dilemma det er, at blive involveret i et relativt centralt initieret projekt hvor man opfordres til at benytte undervisningsmetoder og pædagogiske tilgange der ikke stemmer overens med den gældende lokale daglige praksis.

Dilemmaet, eller sammenstødet mellem interkulturel pædagogik og den eksisterende daglige praksis med tilknyttede værdier ansporede imidlertid til refleksion og debat blandt skolens personale. Det i sig selv kan være frugtbart. For selvom der var en vis forbeholdenhed overfor den interkulturelle pædagogik var der også en nysgerrighed, åbenhed og et ønske om den her debat. Det afspejles ikke bare hos skolelederens, men også hos lærerne:

"Der er jo så bare det, at der hvor man er god til at flytte tosprogede, og især tosprogede der er født i landet, det er jo hvor man underviser på deres modersmål. Det er vi jo nødt til at æde et eller andet sted. Og undersøgelserne viser også, det er vi ikke i Danmark"
(Lærer)

"Det har nogle store konsekvenser men samtidig kan vi læse at det er det der skal til. Så det er jo sådan lidt et skisma"
(Lærer)

Derfor går både lærere og skoleleder i retning af at lade sig inspirere af projektet interkulturel pædagogik. Også selvom der er en vis skepsis. Skolelederen ønsker endda at processen speedes op. Som han siger i interviewet:

"...vi skal videre ud over stepperne. Vi kan ikke vente på at det her det kører færdigt om et par år, uden at vi foretager noget andet."
(Skoleleder)

Ånden og den pædagogiske udfordring

For skolelederen handler det også meget om "ånd" på skolen og måske mindre om fragmenterede undervisningsforløb og arrangementer. En ånd der handler om, at lærerne per automatik skal blive bedre til at trække de forskellige elevers kulturelle baggrunde med ind i undervisningen. Ånden på skolen og indstillingen til de mange forskellige elever, ikke bare blandt personalet men også blandt forældrene har stor bevågenhed og prioritet på skolen.

I den indledende spørgeskemaundersøgelse beskrev skolelederen de danskes forældres holdning til de tosprogede elever som en udfordring af de største udfordringer mht. lige adgang til læring. Hvis der automatisk opstår negative tanker og følelser omkring de grupper af tosprogede elever, fokuseres der automatisk på os/dem -diskursen og rummeligheden lider overlast. Skolelederen anser det for meget vigtigt, at de danske forældre stoler på, at skolen rummer den nødvendige kvalitet og ikke er plaget af for mange problemer der er etnisk betingede:

"I relation til den interkulturelle pædagogik dér er min bekymring for budskabet omkring de multikulturelle skoler netop, at vi skal til at profilere os som multikulturel magnetskole. På den måde risikerer vi at skræmme nogle af dem væk der under andre omstændigheder så alligevel ville tro mig på mit ord når jeg siger, at det her er en god skole at sende deres børn til. For så har vi jo egentlig skabt en effekt der i hvert fald ikke var tilsigtet med magnetskolekonceptet."
(Skoleleder)

Selvom skolelederen altså anser interkulturel læring som et sympatisk og læringsstærkende instrument, er han altså samtidigt bekymret for, at for megen fokus og for megen omtale af de ikke danske "fremmede" kulturers inddragelse i undervisningsforløbene kan skabe en negativ effekt i det omgivende samfund og især blandt de danske forældre.

Han står altså i den pragmatiske udfordring mellem at indføre mere interkulturel pædagogik og på den anden side at fastholde skolens tidligere princip og pædagogiske rettesnor: fokus på ligheder snarere end uligheder. Et princip der ifølge ham tiltaler det omgivende samfund mere end at inddrage kulturelle forskelligheder.

Så man kan sige at den pædagogiske udfordring ikke bare ligger i arbejdet med eleverne, men også med deres forældre. For ikke at få en såkaldt "væltet" skole, hvor over halvdelen af eleverne er tosprogede, skal der gøres et vist taktisk pragmatisk stykke arbejde for at bevare de danske elever på skolen, samt tiltrække/fastholde de ressourcestærke elever, danske såvel som elever med anden oprindelse end dansk.

Konceptet "magnetskoler" er med til at tage højde for den problemstilling, men frygtet af skolelederen fordi der efter hans vurdering er risiko for den modsatte effekt.

Man kan sige at den ånd skolelederen ønsker at fremelske er et kompromis mellem "det gamle og det nye": Udgangspunkt i ligheder med opmærksomhed på forskelligheder. Det modarbejder ikke den interkulturelle pædagogik. Skolelederen gør dog også sit til at det bliver en supplerende til det arbejde der allerede er igangværende og effektivt fungerende på skolen.

Eventyrarrangementet

Som nævnt i den foregående beskrivelse har man i arbejdet med interkulturel pædagogik, inddelt eleverne på 3. årgang i modersmålsgrupper, samt to grupper danske børn og børn der ikke passede ind i modersmålsgrupperne. I disse grupper blev der arbejdet med eventyr på det givne modersmål. Et forløb der blev afsluttet med, at alle klasserne på 3. årgang afholdt et arrangement hvor arbejdet med eventyrerne blev fremlagt. Et arrangement vi fik lov til at overvære.

Eventyrarrangementet på 3. årgang er igangsat efter råd fra eksterne aktører og er et eksempel på hvordan der kan arbejdes med interkulturel pædagogik i undervisningen. Men er det muligt at sige om det virker og i så fald *hvordan*?

Lærerne på 3. årgang ytrede i fokusgruppeinterviewet, inden arrangementet løb af stablen, ønske om evalueringsmetoder til at evaluere på virkningen af den interkulturelle undervisningsmetode, der var ved at blive taget i brug.

"Jeg tror ikke at vi selv har syntes, at det har været en vildt god idé at samle de børn der er sprogligt sammen. For det er egentlig modsat det vi gør her på skolen. Men det var dem der tilskyndede til at vi i hvert fald prøvede det. Det gjorde de på et møde her på stedet. Det er dem der skubber os den vej. Det er ikke den vej vi sådan ser eller har lyst til at gå selv. Det er det vi er lidt bekymret for. Jeg ser ikke nogen risiko. Det vi bare arbejder på, at de skal føle sig som en af flokken på skolen. Ligegyldigt hvor de kommer fra. Lidt tungtvejende positive resultater før jeg tror det er noget vi ellers ville arbejde med."

(Lærer)

Udtalelsen her afspejler også den skepsis der før er blevet omtalt. Men nysgerrighed, tilskyndelsen fra eksterne aktører har været med til at starte eventyrprojektet. Lærerne gav dog i interviewet også udtryk for en måde hvorpå de ville tillempe metoden så den passede til deres forestillinger om fællesskab. Til trods for at eleverne deles op efter deres modersmål og arbejder med forskellige eventyr, så er det lighederne ved eventyrene der efterfølgende er fokus på:

"Fordi det vi skal finde ud af er om eventyr fra hele verden eller fra vores grupper nu her, har de nogle fælles ting som man så kan diskutere ud fra".

(Lærer)

Så til trods for at projektet som helhed fokuserer på forskelligheder er det muligt for lærerne, at påvirke undervisningstiltagene med deres egen dagsorden.

Dette lille beskedne kig ind i "interkulturel pædagogik" kan ikke på en tilfredsstillende måde vurdere virkninger eller udbytte af fremgangsmåden. Vi er henvist til at benytte leders, læreres og elever egne subjektive tilfredshedsvurderinger. Men når man stiller spørgsmålet *om og hvordan* det virker, må man også tage de eventuelt langsigtede virkninger med i betragtning. Yderligere må metodens eventuelle bidrag til resten af undervisningen ikke undervurderes. Det kan ikke udelukkes at der kan være tale om en undervisningsmetode der underbygger andre metoder og som senere kan vise sig effektiv. Det faktum gav lærerne også udtryk for:

"Det er jo sådan med skole at det kan være at det først er sådan nå man har forladt skolen at det går op for os, eller for dem selv hvad det er".
(Lærer)

Der er svært at afgøre virkningen af undervisningstiltag, i denne sammenhæng baseret på den interkulturelle pædagogik. Om ikke umuligt at afgøre på nuværende tidspunkt på vores grundlag. Men oplevelsen af arrangementet – fremlæggelsen kan give antydninger.

Elevernes fremlæggelse af eventyr

Alle eleverne på 3. årgang blev samlet i ét lokale hvor hver gruppe skulle fremlægge på deres modersmål eller på dansk. Alle eleverne, med undtagelse af to somaliske drenge valgte at fremlægge på dansk. Det var et udpræget problem at eleverne var så generte at mange fremlæggelser blev overtaget af lærerne. En generthed der syntes at være specielt udpræget hos de forskellige etniske modersmålsgrupper. Det kom specielt til syne da den sidste gruppe som var arabiske elever skulle fremføre deres arbejde til arabisk musik. Den ene af eleverne udbrød:

"Jeg vil ikke gøre det til det åndssvage musik. Det skal være slukket"
(Elev)

En lignende scene udspillede sig da størstedelen af den tyrkiske gruppes arbejde blev fremlagt af deres modersmålslærer. Til trods for at de danske grupper også var generte var det ikke så udpræget. Det lykkedes dem alle at fremlægge trods nervøsiteten. Genertheden kan skyldes mange ting, eks deres alder. Men det er selvfølgelig nærliggende at overveje hvad der ligger i forskelligheden i graden af deres generthed. Det kan også skyldes kulturelle forskelligheder som eks. at vi måske her i landet har større tradition for fremlæggelse.

Materialets karakter kan også have betydning. Med det menes at de danske børn måske er på mere sikker grund end de tosprogede. Det kunne også skyldes manglende tilhørsforhold til, samt sproglige evner indenfor deres oprindelige modersmål. I et efterfølgende interview med eleverne blev det tydeligt at hovedparten af de interviewede ikke ønskede at holde deres oplæg på deres modersmål ganske enkelt fordi de ikke taler det så godt og ikke normalt går til modersmålsundervisningen.

Det kunne også have betydning, den problemstilling de to forskere, der er tilknyttet projekt "interkulturel pædagogik" peger på: At de tosprogede elever "putter" med deres kultur, at kulturen ikke er noget man tager med i skolen, men tværtimod lader blive derhjemme. En problemstillingen skolelederen er opmærksom på:

"Altså det har noget med selvværd at gøre. De kan komme med en fornemmelse af at det der sker hjemme, det er noget som man ikke rigtig må bruge her i skolen. Det må ikke rigtig komme frem, man må ikke rigtig snakke sit sprog, man må ikke referere til egen skik og brug og kulturelle traditioner. Det er noget der er sådan lidt fy og anderledes og lidt udenfor. Påstanden er så at i og med at vi ikke får fat i det og får det med ind så udnytter vi ikke det potentiale der ligger i ungerne. Det kan jeg godt få til at hænge sammen inde i mit hoved. At det skal vi være noget bedre til."

(Skoleleder)

Netop den problemstilling er der en forventning om at projekt "interkulturel pædagogik" kan tage højde for. At det ikke er nok med undervisningsdifferentiering, men at interkulturel pædagogik byder på noget mere. Fremlæggelserne og især det forhold at de fremmedsprogede elever var væsentligt mere generte eller måske flove kunne tyde på at der er et behov for at arbejde mere med interkulturel pædagogik.

Men er der forskel på interkulturel pædagogik og undervisningsdifferentiering og hvori ligger den i så fald?

Interkulturel pædagogik. En udvidet form for undervisningsdifferentiering?

Man kan sige at undervisningsdifferentiering er en pædagogisk metode der søger at give elever med varierende forudsætninger mulighed for, at få adgang til den indlæring der er effektiv for den enkelte. Det er muligt at foretage en undervisningsdifferentiering uden at skele til kulturelle forhold. Der er i undervisningsdifferentiering tale om indlæringsmæssige perspektiver. Mens man kan argumentere for at "interkulturel pædagogik" er en tillægsmetode til undervisningsdifferentiering, hvori man fokuserer på kulturer generelt og på etniske kulturer i særdeleshed.

Værdiskolen

Som nævnt i tidligere afsnit har de stadigt stigende antal krav til den enkelte elev, ikke bare i folkeskolen men også i samfundet, foranlediget varierende tiltag i retning af at indfri disse krav. Men også tiltag der har haft sigte på at eliminere elementer der kan virke forstyrrende på den enkeltes indlæring har været i spil. Endnu et element er folkeskolens bearbejdning af værdier. I folkeskoleloven er værdigrundlaget indskrevet, hvor skoletiden beskrives som en forberedelse til senere og som en selvstændig del af tilværelsen. Men selve begrebet værdi er en stadig mere differentieret størrelse. Blandt andre steder har man i regeringens folkeskoleråd behandlet værdier i projektet; "Vision 2010 - en udviklingssamtale med skolen". En visionsplan der udsprang af det daværende folkeskoleråds (1996-1999) indstillinger til ministeren om folkeskolens udvikling i det nye årtusinde. Formålsformuleringen i folkeskoleloven er så bred at den endelige fastlæggelse af de konkrete værdier til at opfylde dette overordnede formål er op til den enkelte skole.

Skolen der fokuseres på i dette afsnit har netop arbejdet med at fastlægge skolens overordnede værdier. Værdiskolens projekt har omhandlet hele skolen og dens helhed. Et gennemgribende projekt, der har forløbet over tre år, hvor samtlige lærere, elever, ledelse og en stor del forældrene har været involveret. Udfaldet blev ikke alene materiale til brug for de involverede parter, men opfyldte angiveligt også et ønske om helhed, sammenhæng og kontinuitet på skolen, samtidigt med, at den pædagogiske og undervisningsmæssige selvstændighed hos de enkelte afdelinger og teams blev bevaret i det daglige arbejde.

Beskrivelse af skolen

Skolen er en kommunal folkeskole med beliggenhed i en forstad til en jysk by med ca. 54.000 indbyggere. Skoledistriktet rummer bebyggelser primært bestående af parcelhuse. En relativt homogen befolkningssammensætning såvel socioøkonomisk som kulturelt. Der er indskrevet ca. 710 elever fordelt på 33 klasser fra 0. - 10. klasse, hvilket svarer til aldersgrupperne ca. 6-16 år, fordelt på 0-10. klasse med tre klasser på de fleste årgange. Skolen har en klassekvotient på mellem 21 og 24 elever pr. klasse. Alle skolens klasser er normalklasser hvilket vil sige, at der ikke eksisterer nogen former for specialklasser på skolen. Det skal dog siges, at der er oprettet såkaldte læseklasser. Et tilbud til børn i hele kommunen, der måtte have vanskeligheder ved at læse. Der er ansat 62 lærere samt 3 ledere.

Der er kun få elever af anden etnisk herkomst end dansk på skolen. Skolen har egen fritidsordning med børn fordelt på 0-3. klassetrin og ca. 23 ansatte pædagoger mv.

Åben plan skole

Igennem interviewene og mindre observationer på skolen fremgår miljøet på skolen som yderst harmonisk. Et indtryk der bekræftes gennem interviews af både skoleleder, lærere

og elever. Skolen er etableret som en åben plan skole. Det betyder, at klasselokalerne indbyrdes er forbundet, idet den ene væg i klasselokalet ud mod et fællesareal "mangler". Et enkelt af klasselokalerne i huset kan afskærmes med en skydedør. Dette samt de flytbare møbler og ruminddelere gør det muligt at tilpasse det fysiske miljø til mange forskellige undervisnings- og læringsituationer. Skolen er opdelt i mindre enheder, kaldet huse. Hvert hus rummer én gruppe/klasse fra hver årgang elever samt et lærerteam, der er ansvarlig for undervisningen i det enkelte hus.

Skolens politik vedrørende "lige adgang til læring" og diskrimination

Skolen er som andre skoler forpligtiget til at leve op til Folkeskoleloven, Lov om forbud mod forskelsbehandling på grund af race m.v., Grundloven samt internationale konventioner ratificeret af Danmark. Skolen har ikke en egen nedskrevet politik vedrørende lige adgang til læring eller diskrimination. Hverken i forbindelse med skolens/læreres behandling af elever eller vedrørende elev/elev relationer. Der er heller ikke nedskrevet nogen politik på skolen vedrørende diskrimination af og blandt personalet. Imidlertid afspejler såvel dette projekt, samtalerne omkring det, samt skolens øvrige aktiviteter, indsatser og handleplaner, at man har en såvel mundtligt som skriftligt levende debat på området.

Værdiafklaring

En omfattende værdiafklaring har fundet sted på den sidste skole der omtales i denne rapport. En proces der alt i alt er forløbet over 3 år, men som samtidigt har rødder tilbage i skolens historie. Under skolens etablering i 1970'erne blev en række værdier formuleret som man bl.a. har taget udgangspunkt i under denne aktuelle reformuleringsproces. I arbejdet blev både ledelse, lærere, elever og forældre inddraget. En styringsgruppe havde det overordnede ansvar for at samle op på hele processen. Styringsgruppen bestod af 4 lærere som alle havde fået frigivet et vist timeantal til arbejdet. Initiativet til værdiafklaringsprocessen kom bl.a. fra ledelsen som dermed helt klart havde interesse i at sætte de nødvendige ressourcer af til arbejdet.

Skoleleder og viceleder, som i øvrigt arbejder meget tæt sammen, var tilbage i 1997 på et kursus hvor de fik inspiration til at påbegynde en arbejdsproces der skulle udmunde i en redegørelse og afklaring af skolens værdier. Det havde yderligere afgørende betydning for processens igangsætning, at man oplevede at et stigende antal elever valgte efterskole i 9. og/eller 10. klasse, frem for de tilbud skolen havde. Hertil kom også oplevelsen af, at den selvstændighed de enkelte teams ude i husene havde, i visse situationer gjorde det vanskeligt, at identificere skolen i en helhed. Det var derfor et ønske, men ansås også som en nødvendighed, at man tog op til revision hvad man som skole stod for.

Ledelsens kulturanalyse

De to skoleledere foretog i 1997 en såkaldt kulturanalyse i lærerkollegiet. Analysen var i udgangspunktet spørgeskemabaseret og lærerne blev her bedt om at svare på i hvilken udstrækning de var enige eller uenige i en række påståede værdier. Undersøgelsen havde til formål at afdække hvordan lærerne forholdt sig til det oprindelige 70'ér værdigrundlag

for skolen. Konklusionen på denne analyse var, at man ikke mente at kunne fastlægge større konfliktpunkter mellem skolens "arv"/kultur og lærernes holdninger, som de afspejlede sig ved rapportens færdiggørelse. Det mente man fra ledelsens side kunne skyldes, dels at kulturen på skolen allerede i 70'erne havde været visionær og forud for sin tid, dels medarbejdernes store medbestemmelse og dels, at de lærere der hen over årene havde søgt skolen måske også bevidst eller ubevidst havde søgt værdierne og kulturen. Ledelsen konkluderede yderligere i kulturanalysen, at på trods af, at man fra ledelsens side ønskede at underbygge de enkelte teams selvstændighed, var det for skolen nødvendigt at have en vis ensartet fremtræden (Skoleledelsens kulturanalyse).

Efter kulturanalysen, som var medvirkende til at danne grundlag for den proces hvori skolens værdier blev kortlagt, blev der på en række lærerrådsmøder lagt op til debat for at få så mange som muligt til at byde ind på hvori skolens værdier lå. Der blev i løbet foråret og sommeren 1999 afholdt en række pædagogisk rådsmøder og en ekstern konsulent fra Danmarks Lærerhøjskole blev tilknyttet som proceskonsulent. Proceskonsulenten var tilknyttet ca. et halvt år, frem mod et arrangement - pædagogiske dage - som omhandlede visioner om fremtidens skole. Efterfølgende blev der etableret et pædagogisk udvalg, som skulle arbejde med værdier. Udvalget bestod af lærere fra hvert hus/team. Grunden herfor var et ønske om at den pædagogiske debat blev så bred som muligt og ikke bare foregik i et lille lukket udvalg. Ud af det pædagogiske udvalg blev nedsat en mindre styringsgruppe som havde til opgave på forskellig vis, at samle det materiale sammen, der kom ud af både arbejdet med ledelse, lærere, forældre og elever.

Forældreinddragelse i værdiafklaringen

Inddragelsen af forældrene i processen skete gennem fokussamtaler/interview, udført af lærere fra styringsgruppen, i foråret 2001. Her deltog én forældre fra hver klasse. I alt medvirkede 33 forældre således i fokusinterview. Grundlaget for guiden til fokusinterview var især en tidligere foretaget spørgeskemabaseret brugerundersøgelse blandt skolens forældre. De mest markante holdninger og synspunkter herfra, samt væsentlige resultater fra lærernes egne værdidebatter blev bearbejdet og en række scenarier blev konstrueret. Det var disse scenarier forældrene blev bedt om at tage stilling til i fokusinterviewene. Scenarierne handlede primært om forskellige undervisningssituationer og det at være elev på en skole. Via denne fremgangsmåde lykkedes det at få et styrket billede af forældrenes opfattelser.

"Processen i sig selv havde en betydning, fordi forældrene var utrolig glade for processen. Og vi kunne næsten begynde at føle at vi kunne rejse med den her form. Det at deltage var noget attraktivt.. Så selve processen havde en betydning for en stor gruppe forældre."

(lærer)

"Så syntes vi jo også at det materiale som det lykkedes os at samle, på baggrund af de her interview, var vigtigt. Det var vigtigt fordi vi kunne se hvilken holdning forældrene havde i forhold til de holdninger vi havde samlet op fra lærerne og den brugerundersøgelse der lå i forvejen. Hvor forældrene statistisk havde givet udtryk for nogle ting men hvor der jo ikke lå nogen forklaring."

(Lærer)

Som fremgår var selve de skriftlige resultater af processen måske de mindst vigtige. Snarere syntes det væsentligt at være processen – at diskutere og drøfte skolens værdier sammen med forældrene. At høre hinanden.

Det var således også fremtrædende i vores interview med såvel skoleledere som lærere at processen ikke havde affødt grundlag for væsentlige ændringer af skolens værdier, men at processen snarere havde været afklarende for fællesskabet og ikke mindst for de værdier skolens pædagogiske metoder var baserede på.

"Noget af det jeg bemærkede da I kom tilbage var, at der er langt større konsensus. På det tidspunkt havde vi rent faktisk i skolebestyrelsen lærere, som også var forældre, som faktisk satte spørgsmålstegn ved især vores "åben plan". Der kunne man godt frygte at hov hvor meget er det ude i forældrekredse det her. Altså de værdier der ligger på stedet. Hvordan er egentlig opbakningen omkring det? Og der syntes jeg at det I kom tilbage med gav en vældig opbakning.

(Lærer)

"Jeg husker noget andet som vi var meget i tvivl om mht. vores måde at undervise på. Hvorvidt de gik ind på vores måde at undervise på, som går på eller altid har gået meget på undervisningsdifferentiering. Mange værkstedsopgaver hvor børnene kommer meget ud, ud af huset og selvstyrende. Det der med at læringsrummet godt må være lidt kaotisk for børnene. Det havde vi måske været lidt i tvivl om hvordan forældrene stillede sig til. Og der fik vi helt klart tilbakemeldinger på; jeg er lige ved at sige jo mere jo bedre. Forældrene syntes at det var en god måde at undervise på. Der følte vi klart at de gik ind for det som vi også stod for som skole"

(Lærer)

"Jeg husker noget andet som vi var meget i tvivl om mht. vores måde at undervise på. Hvorvidt de gik ind på vores måde at undervise på, som går på eller altid har gået meget på undervisningsdifferentiering. Mange værkstedsopgaver hvor børnene kommer meget ud, ud af huset og selvstyrende. Det der med at læringsrummet godt må være lidt kaotisk for børnene. Det havde vi måske været lidt i tvivl om hvordan forældrene stillede sig til. Og der fik vi helt klart tilbakemeldinger på; jeg er lige ved at sige jo mere jo bedre. Forældrene syntes, at det var en god måde at undervise på. Der følte vi klart at de gik ind for det som vi også stod for som skole"

(Lærer)

Undervisningsdifferentiering som metode til lige adgang til læring – eller bedst mulig læring for den enkelte elev – havde altså igennem længere tid været kritiseret og nogle af lærerne var begyndt at tvivle på om der var opbakning til de værdier der lå bag denne metode. De oplevede f.eks. at værdier som "ro", "orden", "klassedisciplin" osv. nu vandt mere frem og blev mere vægtede end "kaos" og de mere individuelt tilgodesende værdier og muligheder bag denne værdi. Havde det været således at forældrene på afgørende måde – via de forskellige scenarier - havde tillagt "orden", "ro" osv. stor værdi og samtidigt på afgørende måde havde taget afstand fra "kaos" som værdi i relation til læring, ja, så kunne det f.eks. have fået afgørende betydning for tilrettelæggelsen af

undervisningen i relation til den enkelte elevs særlige udgangspunkter og ønsker. Mere klassebaseret katederundervisning ville formodentligt have været svaret.

Igennem denne værdiafklaringsproces blev lærerne og skolen imidlertid bekræftet i at tilgangen var værdsat af forældrene og skolen kunne fremover koncentrere sig mere om at dyrke dens fordele frem for at forsvare den.

Eleverne inddrages

Det pædagogiske udvalg, styringsgruppen og ledelsen fortsatte arbejdet frem til efteråret 2001 hvor der afholdtes en emneuge der omhandlede "det gode liv" på skolen. På dette tidspunkt blev eleverne inddraget. Både elevrådets og samtlige klassers arbejde kom nu med i værdiafklaringen. I løbet af den pågældende emneuge diskuterede og producerede eleverne, efter oplæg og vejledning fra lærerne, en såkaldt elevgrundlov. Elevgrundloven omhandlede dels hvad eleverne syntes de havde ret til, men også hvad de havde pligt til. Elevgrundloven blev produceret i tre forskellige eksemplarer. En til indskoling (0-3 årgang), én til mellemtrinnet (4-7 årgang) og én til udskoling (8-10 årgang). Indholdet var i store træk det samme, men varieret i sproget i forhold til hvilken aldersgruppe den var henvendt til. Grundloven blev til plakater som blev hængt op hvor eleverne færdes. Nedenfor følger teksten fra 4-7 årgang:

Elevgrundlov

I skolen skal man have det rart
Det skal være trygt at gå i skole

Du har ret til...

At lære noget
At have gode lærere
At få kammerater i skolen
At sige din mening
At blive hørt
At lege - alene eller sammen med andre
At blive accepteret som den du er
At være med til at bestemme

Du skal

Være en god elev
Overholde aftaler
Være aktiv
Være en god kammerat
Hjælpe og trøste
Tale pænt til andre

Du må ikke

Slå eller mobbe
Bagtale andre

Næste træk er dit

Værdierne

I løbet af foråret 2002 arbejdede styringsudvalget og ledelsen sammen for at opsamle og skriftliggøre de værdier de mente at kunne udrede af det omfattende materiale der gennem årene var blevet produceret. Men det var ikke helt enkelt at udrede det fra materialet, så man valgte en anden strategi:

"I hvert fald så kunne vi ikke analytisk udlede nogle værdier. Vi var nødt til at gå ud og hente de værdier som vi kunne finde og så måtte vi sammenholde dem med det materiale som vi havde. Og så måtte vi på den måde vælge imellem dem. Det var heller ikke sådan at vi overtog andres værdier. Det var sådan at vi bearbejdede de værdier vi fandt og gjorde dem til vores egne. Men vi var ude og hente, sætte op og sammenholde og så bearbejdede vi og beskrev de værdier som vi fandt og gjorde dem til vore egne ud fra at det skulle passe med det materiale vi havde".
(Lærer)

Der blev endnu engang afholdt pædagogiske dage for lærerne, hvor styringsgruppen havde opstillet en række værdier på ophængte plancher. Herigennem blev det muligt at erklære sit tilhørsforhold, om man så må sige, til én værdi eller flere, via et mærkat med skolens logo.

Ud fra dette blev værdierne udvalgt og det udmundede i:

- Hæfte om skolens værdier til brug for lærerne i undervisningen
- Forældrepeje
- Omslag hvor skolens værdier afspejles visuelt, i form af fotografier og dertilhørende tekst
- Elevgrundloven

I de allersidste faser af værdiprocessen var resultatet til høring ved samtlige lærer, hvor det var muligt at komme med korrektioner:

"Der fik vi mange og vi fik indarbejdet mange. Og den allersidste korrekturlæsning var så også lærere, jeg tror at der var 6 fra forskellige faser, som lavede det endelige. Så det var altså flere gange rundt. Det var virkelig sådan da det var færdigt da havde alle haft sidste lejlighed til også at blande sig".
(Lærer)

Det gennemgribende arbejde færdiggjordes efteråret 2002 og da vi interviewede ledelsen, styringsgruppen og eleverne var implementeringsarbejdet godt i gang.

Værdierne i praksis

Lærermaterialet der var ét af resultaterne af arbejdsprocessen blev et hæfte med de ti værdier der var udvalgt og uddraget af arbejdet. Hæftet var udformet som en "arbejdsbog". Der er indledningsvist beskrevet; folkeskolelovens formål, skolens overordnede formål, en udførlig beskrivelse af definitionerne på værdierne, hvad de betyder for den store skole som helhed og yderst til venstre i arbejdsbogen var der gjort plads til at man i det enkelte lærerteam kunne skrive hvad det i praksis betyder, og

hvordan det konkretiseres for ens egen skole, den lille skole ude i det enkelte hus overfor de enkelte elever. Værdierne var ikke prioriterede i rækkefølge eller tildelt særlig væsentlighed frem for andre. Nedenfor følger et eksempel på hvordan et værdisæt "fællesskab og den enkelte" er søgt operationaliseret i praksis (De enkelte lærerteams skal således selv udfylde det sidste felt):

Definition: "Hvad vi forstår ved værdien"	Kulturmønster: På skolen betyder det... Den store skole	I praksis: I vores hus konkretiseres det ved Den lille skole.
Vi er alle os selv, men vi er ikke os selv nok.	Alle har ret til at være forskellige sammen.	(Mulighed for at nedfælde egne noter om arbejdet med værdierne i praksis)
Respekt for den enkeltes ret til udvikling af evner og muligheder.	Det er en skole hvor man har pligt til at bidrage til fællesskabet.	
Pligt til at bidrage til fællesskabet i forhold til egne evner.	Undervisningen tager udgangspunkt i de muligheder der ligger i klassefællesskabet og samarbejdet på tværs af klasser.	
Ret til at modtage fra fællesskabet.	Skolen støtter projekter, hvor ældre elever underviser yngre elever, og hvor eleverne har fællesopgaver på tværs af husene.	
Pligt til at tage medansvar for fællesskabet og indordne sig under dets regler.	Undervisningen tilrettelægges og gennemføres ud fra den enkelte elevs forudsætninger, behov og muligheder.	
Balance mellem den enkeltes rettigheder og respekt for fællesskabet.	Elevgrundloven hænger i alle huse og indeholder retningslinier for den enkelte og fællesskabet.	

Bagest i hæftet er der beskrevet metoder til planlægning af undervisningsforløb hvori man kan inddrage arbejdet med værdierne. Det er meningen at eleverne gennem deres skoletid på denne skole, skal have gennemarbejdet alle værdierne. Afhængig af hvilken årgang man som lærer er tilknyttet vil arbejdet med værdierne variere. En lærer berettede om arbejdet i en 1. klasse, hvor specielt forældresamarbejdet er væsentligt:

"Vores sidste år...Erik og jeg havde 1. klasse sidste år og 2. klasse i år. Vi har de tre første klasser i vores hus. Og der havde vi en aften med skolens værdier. Og der sammenskrev vi handleforslag til værdierne. Hvad kan hjemmene gøre, hvad kan skolen gøre for at vi lever op til værdierne i fællesskab. Og dem har vi trykt her (Hæftet "postkassen" fremvises). Og ydermere har vi altid i vores årsplan beskrevet her "social og personlig udvikling". Vi har specielt hvad vi vil fokusere på og arbejde med i løbet af de år det nu handler om. Vi har taget det her frem da det var her at forældrene også var involveret. Det var en god proces. Det var hele årgangens forældre der lavede den."

(Lærer)

En anden lærer beskrev arbejdet med den ældste årgang, 10. klasse, hvor arbejdet med værdierne havde været lagt mere selvstændigt ud til eleverne i form af et evalueringsskema, de skulle besvare:

*"Og vi har sådan 4 meget simple overordnede mål hvor værdierne ligger bag og de står her. Og dem kan vi faktisk evaluere på. Og nedenunder der har vi tre meget enkle regler hvor værdierne selvfølgelig også ligger bag.: Respekt for egen læring, værdier, selvforståelse og identitet, åbenhed og tryghed. Hvor det er meget overskueligt kan man sige. Det kan man snakke med eleverne om og vi kan også fremlægge det til dem på forældremøder. Det er vi så begyndt med netop fordi der er fokus på værdierne, netop fordi de er skriftliggjorte. På et tidspunkt der havde jeg faktisk behov for at lave den her. (Evalueringsskema med et eks. på besvarelse fremvises). Og i og med at vi får den fra alle elever så giver den et billede. Det første det er jo så et af målene hvor der ligger værdierne bag; "udvikling af samarbejdsevne, kommenter ganske kort". "Tryghed, åbenhed" længere nede."
(Lærer)*

Værdifællesskab og plads til forskellighed

Resultatet af værdiafklaringsprocessen er dels et frugtbart samlende udsyn og en bekræftelse for skolen som helhed. Formulering af resultatet som det fremstår giver samtidigt mulighed for bredde i praksis. Elevernes forskellige aldersgrupper, læringsmæssige udgangspunkter og lærernes forskellige pædagogiske temperamenter er således også tilgodeset i friheden til at vælge hvordan værdierne skal udmøntes i daglig praksis.

Materialet afspejler, at der er et stort behov for selvstændighed ude i de enkelte huse/teams samtidigt med behovet for at kunne se hele skolen som et overordnet fællesskab og samarbejde. De selvstyrende lærerteams har i fællesskab ansvar for planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen. At en del af det samlede undervisningsbudget er udlagt til de enkelte lærerteams vidner om denne høje grad af selvforvaltning og decentralisering.

Fællesskabet og forskellighedens udtryk i ambitionerne om lige adgang blev fremstillet på denne måde:

*"Det er den åbne plan, og den måde vi fra starten har lavet en struktur på. Jeg mener at det optimerer "lige adgang til læring", at man er 4-5 voksne som i fællesskab er ansvarlige for de børn man har med at gøre på én årgang. På den måde uddelegerer vi voksne også opgaver til hinanden som vi mener at vi er bedst til. Der vil være nogle børn som nogle er bedre til at tage sig af end andre"
(Lærer).*

Elevernes involvering skete som beskrevet gennem en uges emnearbejde og den efterfølgende formulering af en elevgrundlov. På samme måde som med lærere og forældre gav man hermed eleverne muligheden for i en fælles proces at reflektere over hvordan man bør opføre sig og hvad man har ret til. Arbejdet med hvad andre kan kræve

af én og hvad man kan kræve er andre, kunne man formode må have haft en betydning for internaliseringen af grundloven hos eleverne:

"Mange af tingene er egentlig noget der er lidt selvfølgelig og så alligevel ikke. I de ældre klasser ved man godt hvordan man skal opføre sig og der bruges elevgrundloven mere indirekte. Mens at man i de små klasser ikke tænker så meget over hvordan man skal opføre sig og der bruger man nok elevgrundloven mere direkte"

(Elev fra 9.klasse)

Af interview med eleverne fremgik det i hvert fald ikke at de var ligeglade med grundloven. Værdidiskussionen nåede rundt i alle led på skolen og havde ifølge vores indtryk en meget positiv indvirkning på ansvaret for hinanden, for sig selv, for skolen og for læringen for alle.

Sammenfatning og konklusion

Formålet med de tre casestudier var at beskrive tre udvalgte skolars forskellige erfaringer med projekter der på hver deres måde søger at fremme lige adgang til læring samt modvirker diskrimination. Formålet var også indledningsvist at udvælge og beskrive forskellige måder at angribe problemstillingerne på.

Projekterne, metoderne eller praksisformerne om man vil er meget forskellige i deres karakterer og er netop udvalgt for deres forskellighed. Gennemgangen og beskrivelserne af de forskellige tilgange antyder dog at de om end de er forskellige så ikke modsatrettede og at de principielt godt kunne tænkes gennemført på samme skole. Endog på samme tid hvis de nødvendige ressourcer var sat af til det. Mod dette kan man dog indvende, at projekterne har været afhængige af det lokale temperament, traditioner, kultur såvel som miljø. Hertil kommer, som det også er fremgået, at alle tre skoler har taget initiativerne på baggrund af særlige problemstillinger og behov som udsprang af netop deres særlige situation og dagligdag.

Værdiskolens store afklaringsprojekt blev således i høj grad til på baggrund af værdidefinerende traditioner der i forvejen var tilstede på skolen. Det afspejledes således også hvorledes såvel udgangspunkt, problemstillinger som udfald af processen var knyttet tæt til teamtraditionen, skolens organisatoriske, strukturelle og sågar arkitektoniske udformning. Processen udmundede ikke i at skolen skulle ændre praksis, men snarere i en bekræftelse af at fortsætte og forbedre den udstukne retning. Nu på et mere sikkert og fælles værdigrundlag

På den monitorerende skole gik man mere instrumentelt til værks og sigtede mere specifikt efter at løse to problemstillinger; mobning og uro, der forstyrrede indlæringen og dermed også besværliggjorde lige adgang til læring. Monitorering via spørgeskemaer og observation var tilsyneladende effektfulde midler, med flere funktioner i denne kontekst; Den videns indsamlede og dokumenterende funktion, den reflektive og dagsordensættende funktion samt den i sig selv adfærsændrende funktion.

Metoden; interkulturel pædagogik blev i det her beskrevne tilfælde introduceret på en skole hvis pædagogiske tradition eller udgangspunkt ikke i alle sammenhænge stemte overens med nu, at skulle tage udgangspunkt i elevernes diversitet - her kulturelle og etniske forskelligheder - men snarere var at betragte som en modsætning til skolens ambitioner om at tage udgangspunkt i ligheder og fællesskab. Projektet blev da også i højere grad introduceret udefra end tilfældet var på de to andre skoler. Imidlertid var ledelsen og lærerne på skolen tilstrækkeligt stærke og pragmatiske til at tage begge udfordringer op på en gang: Lighed og diversitet. På denne skole, hvis dagligdag var meget præget af at håndtere etniske og kulturelle forskelligheder - både i relation til elever og i relation til forældrenes krav - var man bekymret for at interkulturel pædagogiks opdeling i etnisk/kulturelt bestemte grupper, på en uhensigtsmæssig måde skulle splitte

og fragmentere eleverne i stedet for at bringe dem sammen. Imidlertid var man også optagede af at forbedre grundlaget for læring og kunne godt lade sig inspirere af metodens udgangspunkt i at elevernes opdagelse og fremstilling af egen baggrund og særpræg kunne styrke dem i skolens dagligdagen og dermed styrke læringen. Ikke mindst var det tillokkende for ledelsen at eksperimentere med metoden fordi den hævdede at kunne styrke elevernes selvtillid og selvopfattelse ved på en aktiv måde at synliggøre deres kulturelle identiteter. Ifølge vores beskedne kik ind i praksis synes balancegangen og den pragmatiske eksperimenteren at være udbytterig.

På trods af vanskelighederne som ethvert projekt og enhver indsats møder, når dagligdagens andre pædagogiske og praktiske krav skal tilgodeses, så synes alle tre skoler, via de beskrevne metoder - alt i alt, på hver deres måde - at være kommet et pænt skridt videre i bestræbelserne på en god skolegang og læring for alle elever.

Litteratur

Skoleplan. Visionsdel april 2002.

Spørgeskema. Besvaret af skoleinspektøren på skolen i forbindelse med rundspørge på alle amtets skoler i efteråret 2002.

Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM). <http://www.undervisningsmiljoe.dk>

Den interkulturelle skoles Skoleplan. Visionsdel 2002/2004.

Borberg, Kirsten. (1999). "Er folkeskolen for de lærde blot?". Udviklingsprogrammerne, Danmarks lærerhøjskole.

Børnerådet. <http://www.boerneraadet.dk>

Børnerådets mobberapport: "Om venskab, drilleri og mobning".

Ejrnæs, Morten (2003). Social arv - myte eller realitet, s.42-52 i Pædagogisk tidsskrift 2,2003. Udgives af Det pædagogiske Selskab og Pædagogisk Forum.

Fremmedordbog. <http://www.fremmedordbog.dk>

Institut for menneskerettigheder.

http://www.humanrights.dk/afdelinger/forskning/notat/alle/n00_05/

Folkeskoleloven. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

<http://www.retsinfo.dk/delfin/html/A2003/0087029.htm>

FN. Convention on the Rights of the Child.

<http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/k2/crc.htm>

Institut for menneskerettigheder.

http://www.humanrights.dk/afdelinger/forskning/notat/alle/n00_05/

Projektbeskrivelse: "Skolen og det interkulturelle". Karin Villumsen, Århus kommunale skolevæsen.

Skolernes hjemmesider.

Spørgeskema. Besvaret af skolelederne på skolerne i forbindelse med rundspørge på alle amtets skoler i efteråret 2002.

Undervisnings miljøloven. Bekendtgørelse af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø.

<http://www.retsinfo.dk/delfin/html/A2001/0016630.htm>

Undervisningsministeriet. <http://www.uvm.dk>

Vision 2010 - en udviklingssamtale med skolen.(2000) Folkeskolerådet, Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriets forlag.

Århus Kommunale Skolevæsen. <http://www.aaks.dk>