



Babel

- et pædagogisk udviklingsarbejde

Delrapport 1

Redigeret af Bjarne W. Andresen,

Bjarne W. Andresen, Pouran Asadi
Rastehkenari,

Mette Greve, Annette Nielsen og Hiva Sabir

1 Indholdsfortegnelse

2	Beskrivelse af styregruppen	2
3	Indledning og projektbeskrivelse	3
4	Hvad er kultur?.....	4
5	Bourdieu og kulturbegrebet.....	7
6	Institutioner og kultur.....	8
7	Ålborgmodellen som eksempel på en tokulturel institution	9
8	Om kvalitative interviews	10
9	Styregruppens opfattelse af problemstillingen.....	11
10	Forældrenes opfattelse af problemstillingen	12
11	Pædagogernes opfattelse af problemstillingen.....	13
12	Kvalificering af kulturmødet i det pædagogiske arbejde	14
13	Babels fremtid	16
14	Referencer	16
15	Litteraturliste	17

Forsidefoto af Ali Reza Abedi.

2 Beskrivelse af styregruppen

- **Bjarne W. Andresen:** pædagog og lærer. Ansat i Vuggestuen Næringen 3, Vejlbj.
- **Pouran Asadi Rastehkenari:** pædagog og sygeplejerske, familiesammenført fra Iran 1990. Ansat i Vuggestuen Solskin, Gjellerup.
- **Mette Greve:** pædagog, dramaturg og seminarielærer med supplerende fag i børne- og ungdomskultur samt indvanderstudier. Konsulent på udviklingsprojektet ”Hug en hæl – klip en tå” i Bispehaven 1996 – 2000. Ansat på Jydsk Pædagog-Seminarium.
- **Annette Nielsen:** pædagog. Ansat ved Langagerskolen (specialskole for DAMP og autisme), Vibj.

- **Hiva Sabir:** pædagog, flyttet til Danmark fra Irak 1992. Ansat ved Center for Misbrug og Forebyggelse, Randers.

3 Indledning og projektbeskrivelse

Udviklingsarbejdet Babel begyndte i sommeren 2000 under arbejdstitlen "Det Antropologiske Rum". Målene er stadig de samme, men vi har undervejs fundet det hensigtsmæssigt at justere rækkefølgen. Målene for Babel er:

- at skabe en flerkulturel institution,
- at skabe rammerne for et uddannelsesforløb for pædagogisk personale, der arbejder i flerkulturelle daginstitutioner og
- at skabe et program, der introducerer udenlandske forældre til dansk daginstitutionskultur.

Udviklingsarbejdet er inddelt i fem faser. Denne delrapport evaluerer de første to faser og perspektiverer i forhold til de tre sidste:

1. Diskussionsfase og målaflklaring (efteråret 2000).
2. Afklaringsfase (vinteren 2000-2001).
3. Etablering af følgegruppe
4. Etablering af flerkulturel institution.
5. Opbygning af uddannelsesprogram

Den første fase foregik ved regelmæssige møder, hvor vi udvekslede synspunkter og diskuterede relevante problemstillinger. Mellem møderne fulgte vi relaterede emner i dagspressen og skrev diskussionsoplæg til møderne.

Da afklaringsfasen lå i den samme periode, som fire af os (Annette, Bjarne, Hiva og Pouran) lavede forsøgs- og udviklingsprojekt som et led i pædagoguddannelsen, var det nærliggende at etablere os som en studiegruppe i forbindelse med dette projekt. Mette blev tilknyttet som vejleder, og vi kunne således fordybe os i afklaringsfasen samtidig med, at vi gennemførte denne del af pædagoguddannelsen.

Vi valgte i denne fase at fokusere på en enkelt gruppe flygtninge/indvandrere, nemlig somaliske flygtningefamilier med børn i alderen 0 – 6 år. Vi valgte at beskæftige os med denne gruppe, fordi der var (og er) en stor opmærksomhed både politisk og i medierne på netop somaliere. Mange somaliere er kommet til Danmark for kort tid siden, og der er også andre forskelle på somaliere og de andre større flygtninge/indvandrergrupper, som har været her længere tid. Aldersgruppen valgte vi, fordi vi forventede, der her vil være en daglig kontakt mellem forældre og institutioner.

Når vi valgte en enkelt flygtninge/indvandrergruppe ud, skyldtes det ønsket om at eksemplificere den kompetence til at arbejde tværkulturelt, vi forventer at styrke gennem Babel. Det gav os da også indblik i en række problemstillinger, som vi mener kan bruges i mange sammenhænge i det pædagogiske arbejde. Der er blandt andet spørgsmålet om samarbejde mellem institutionen og familien – og det er en problemstilling, som ikke på nogen måde er forbeholdt samarbejdet med somaliske familier.

Et konkret resultat af afklaringsfasen er en skriftlig opgave, *Kulturmødet i det pædagogiske arbejde*, som kan læses på Babels hjemmeside: <http://www.babel.eboard.com>. En stor del af problemstillingerne, tankerne og konklusionerne fra *Kulturmødet i det pædagogiske arbejde* er indarbejdet i delrapport 1.

4 Hvad er kultur?

Kulturbegrebet er i sig selv svært at definere. Netop derfor har det været en meget væsentlig del af afklaringsfasen. Kulturen anvendes i alle mulige sammenhænge, og man taler i dag om børnekultur, virksomhedskultur, lokal kultur, subkultur, foreningskultur o.s.v. Det er blevet moderne at bruge ordet kultur i dagligdagen. Dermed flyder kulturbegrebets betydning, og derfor er det meget vigtigt at afgrænse, hvad vi taler om.

Man kunne fristes til at sige, at begrebet også er blevet slidt og ofte misbrugt. Med dette mener vi, at man i daglig tale ofte (fejl)tolker andres opførsel i en kulturel forståelsesramme. Hvor ofte hører man ikke mennesker sige (eller læser i medierne), at problemerne med de unge indvandrerbander, herunder deres opførsel, skyldes kulturelle problemer? I

virkeligheden handler det måske ofte om, at disse unge har et adfærdsproblem. Man skal således passe på med at fortolke andres dårlige opførsel som kultur. Indenfor alle kulturer findes der mennesker med individuelle positive og negative egenskaber.

Begrebet ”kultur” er gennem tiden blevet defineret på utroligt mange måder. ”*Den nyeste og mest udbredte definition betegner kultur som en form for fælles livsform*” (Herlitz 1991, side 9). Dette betyder, at mennesker er del af den samme kultur, når de har nogenlunde samme syn på omverden, stiler mod de samme mål, opfører sig stort set på samme måde og har en fælles forståelse af, hvordan tingene i virkeligheden forholder sig. Denne fælles forståelse, som findes i f.eks. en gruppe eller et samfund, er et udtryk for den fælles kultur. Man kan godt identificere sig med flere grupper samtidig og dermed være del af flere kulturer. Se side 6.

Hvis vi fastholder denne definition af kulturbegrebet, vil den kultur blandt andet vise sig i vores handlinger og normer. For at man kan tale om en fælles kultur, skal der være et vist sammenfald i vores handlinger og tankegang.

Sproget er en del af kulturen, men den består i høj grad også af en kulturel grammatik (Herlitz 1991). Med kulturel grammatik mener vi de uskrevne regler, normerne, kulturen. Hvis et menneske med en anden kulturel baggrund vil klare sig i Danmark, er det vigtigt, at han taler det danske sprog og kender den danske grammatik. Men den kulturelle grammatik er mindst lige så vigtig.

Den danske sproglige grammatik er nedskrevet. Det svære er, at det er den kulturelle grammatik ikke. Forstår en udlænding ikke den danske kulturelle grammatik fuldstændigt, kan det være svært at forstå et budskab helt korrekt. Den kulturelle grammatik indeholder nogle opfattelser af, hvordan mennesket skal opføre sig i en række situationer. Som for eksempel, hvordan man skal hilse, hvordan man skal opføre sig på et offentligt sted, hvordan man skal se ud, hvordan man skal passe aftalte tider, hvordan man skal opføre sig i bussen o.s.v.

For en dansker er det f.eks. indlysende, at man holder en vis afstand, når man taler med folk og at man eksempelvis kun sætter sig ved siden af en anden i bussen, hvis man kender vedkommende eller der ikke er andre ledige pladser.

Hver enkelt person har en rimelig stor handlefrihed indenfor kulturen i sin gruppe. Men der er dog grænser. Overskrider man disse, bliver man betragtet som afviger. Ens handlinger skal helst være i overensstemmelse med de uskrevne regler og normer. Man kan lidt billedligt talt sige, at vi har nogle store kulturelle garderober, hvor vi kan vælge dragt alt efter, hvilke krav og forventninger der er til os i den aktuelle situation. Netop den kulturelle kompetence, som vi har i vores egen kultur, sætter os i stand til at vælge den rigtige dragt, det rigtige kostume, i stort set enhver situation.

En udlænding vil næppe kunne tilegne sig den danske kulturelle grammatik 100 %, med mindre der er tale om et identitetsskifte (Herlitz 1991). Han vil til tider vælge ”den forkerte dragt”. Det er ubevidst, hvorfor man gør sådan, men det er i høj grad styret af den kulturelle grammatik.

I og med at det er ubevidst, er det heller ikke muligt at forklare udlændinge hvorfor. Det er bare noget vi (danskerne) gør. En automatisk adfærd. Og det er netop denne automatik, der gør interkulturel kommunikation svær, da de ubevidste handlinger kan være forskellige fra kultur til kultur. De ubevidste handlinger bliver dog i den grad synlige, så snart de brydes med ubevidste handlinger fra en anden kultur.

Det er den kulturelle grammatik, der bestemmer, hvorledes følelser kan komme til udtryk. F.eks. er sorg en følelse, som udtrykkes afhængigt af den sørgendes kultur.

Hvis man viser en oprigtig interesse og en vilje til at forstå, samtidig med at man er sig bevidst, at der er noget såsom kulturel grammatik, er man nået et vigtigt skridt på vejen. Dette gælder begge veje. Altså hos begge parter i kulturmødet.

I den forståelse er kultur ikke noget statisk, man overtager fra f.eks. forældre. Kultur er derimod et dynamisk begreb, som opstår og ændres i mødet mellem mennesker. Derfor giver det mening at tale om, at det samme menneske har flere kulturer: f.eks. én kultur på arbejdspladsen, én kultur i hjemmet og én kultur sammen med vennerne. Man taler om forskellige sociale arenaer, hvor forskellige normer er gældende.

5 Bourdieu og kulturbegrebet

Hos den franske sociolog Pierre Bourdieu har vi fundet en måde at kombinere vort kulturbegreb (se ovenfor) med sociologiske betragtninger. Vi har beskrevet begrebet kulturel grammatik. Bourdieu ville tale om habitus. Han beskriver det som en kropsligt lagret erfaring/hukommelse/vane. Et menneskes habitus er før-bevidst og som sådan har det en fornuft, som adskiller sig kvalitativt fra det bevidste.

Blandt andet i den pædagogiske debat er begrebet tavs viden meget brugt. Tavs viden er nært forbundet med habitus, fordi det netop er kropsligt – set som en modsætning til noget, som kan udtrykkes med ord. Vi har forsøgt at beskrive denne tavse viden ved at undersøge den kulturbaggrund, man som menneske har. Det er her, habitus henter sin substans. Vi har beskrevet menneskers møde, som mødet mellem kulturer, der enten er ens eller forskellige. Også habitus skal ses som noget, der relaterer sig til en gruppe, snarere end en individuel adfærd og ejendom (Bourdieu kalder det "praktikker" og "goder"). *"Når man siger habitus, siger man samtidig, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt. Habitus er socialiseret subjektivitet."* (Bourdieu 1996, side 11.)

For at blive i Bourdieus sprogbrug, så taler han om "agenter" for at markere, at der er tale om aktive og handlekraftige individer – altså ikke objekter. Bourdieu er blevet beskyldt for, at konsekvensen af habitusbegrebet kunne være en skæbnetro (= determinisme), da man ikke kan bryde med sin habitus. Bourdieu tilbageviser dette og pointerer, at man netop handler og dermed former habitus. I relation til vort udviklingsarbejde mener vi, at en dialog mellem flere kulturer vil medføre en bevidstgørelse af de handlinger og den tankegang, man har, og dermed være befordrende for integration.

Et menneskes bevidste handlinger er et valg og udtryk for hans/hendes kultur. Hvis en gruppe træffer de samme valg, virker det samlende på gruppen, da de via deres fælles handlinger afgrænser sig i forhold til andre. Bourdieu bruger udtrykket "skelsættende afstande" til at beskrive, når der er så stor afstand mellem to menneskers (eller grupper) habitus, at man kan tale om, at deres kulturer er forskellige.

6 Institutioner og kultur

I forbindelse med afklaringsfasen har vi lavet en række interviews med somaliske forældre og med pædagoger. Vi har gennem vore interviews fået indsigt i, hvor forskelligt mangfoldigheden kan opleves i de enkelte institutioner. Et sted gælder en bestemt kultur - et bestemt sæt regler - for hele institutionen. Et andet sted kan der være store individuelle forskelle på børnenes spillerum eller på personalets grænser.

Vores definition af kultur kan bruges på kulturen hos individer som hos institutioner. F.eks. adskiller kulturen i en given børnehave sig fra kulturen i andre børnehaver, samtidig med at der er visse fælles træk. Her tænker vi på, at det kan være forskelligt, hvad institutionerne lægger vægt på. Institutionskulturen i skovbørnehaver, åbent plan-børnehavers eller Steinerbørnehaver har visse fælles træk, men der vil være en større overensstemmelse mellem kulturene i to børnehaver af samme type end mellem to forskellige typer børnehaver.

Kulturen i en institution kan også ses som et produkt af de forskellige aktørers input. Børnene, personalet, forældrene, bestyrelsen. Inspiration kan også komme fra mødet med andre institutioners kultur. Det sker gennem fælles arrangementer og gennem fagblade.

I forbindelse med, at forældre i dag skal tage stilling til, hvilken institution ens barn skal gå i, støder man på mange forskellige "betegnelser" og navne på institutioner. Der er som sagt både de selvejende institutioner, integrerede institutioner, skovbørnehaver og sidst men ikke mindst de "almindelige" vuggestuer og børnehaver. Desuden er der nogle institutioner, der kalder sig multikulturelle eller tokulturelle institutioner. Der er ikke nogen ensartet definition blandt disse institutioner. Vi har fået det indtryk, at begreberne defineres forfra i hver enkelt institution. Der findes f.eks. ikke kun én multikulturel institutionstype. Ordet er alene et udtryk for, at institutionsbørnene har forskellig etnisk baggrund.

7 Ålborgmodellen som eksempel på en tokulturel institution

Der findes heller ikke kun én type tokulturel institution, men vi vil her kort beskrive Ålborgmodellen, som vi har mødt den gennem vore interviews.

Som led i deres integrationspolitik oprettede Ålborg kommune for ca. 7 år siden tokulturelle grupper i 36 af kommunens børnehaver. Det var grupper med 7 - 9 børn fra samme sprogområde. Til grupperne var der, oven i institutionens normering, tilknyttet en tokulturel medarbejder fra samme sprogområde.

I sommeren 2000 blev 15 af grupperne skåret væk af økonomiske årsager, og i disse institutioner blev de tokulturelle medarbejdere erstattet med en ordning, hvor institutionerne kan "bestille" en tokulturel medarbejder hos kommunen - i stil med at få en psykolog eller talepædagog ud i institutionen. Der er ventetid på disse besøg, og de er af kortere varighed.

Af de resterende 21 grupper er ca. 10 med somaliske børn. Grupperne fungerer som de andre grupper i børnehaverne, dog stadig med en tokulturel medarbejder oven i normeringen. Børnene visiteres til grupperne af pladsanvisningen efter deres sproglige behov. En del somaliske børn kommer til børnehaverne via den almindelige venteliste, de indgår så ikke i de tokulturelle grupper.

Gennem vores interview med fire pædagoger fra tokulturelle børnehaver i Ålborg er vi nået frem til, at børnehaverne er med til at skabe trygge rammer både for somaliske børn og deres forældre. Denne befolkningsgruppe er ret ny i Danmark. Pædagogerne fortæller, at forældrene ikke har kendskab til daginstitutionerne fra deres hjemland og har tradition for en anden type opdragelse. Af samme grund er institutionerne nødt til at starte børnenes kompetenceudvikling fra et andet stadie end hos de danske børn, for at de somaliske børn kan opnå en optimal udvikling i forhold til at skulle klare sig i det danske samfund.

Pædagogerne støtter børnene i deres modersmål i institutionerne ved at ansætte en tosproget medarbejder, som bl.a. har en formidlingsrolle mellem pædagoger og familie og samtidig skal hjælpe børnene med at forstå institutionens spilleregler (red.: den kulturelle grammatik).

På denne måde er de tosprogede medarbejdere med til at skabe et godt forældresamarbejde i institutionerne. I begge institutionerne var der fuld enighed om, at det at være en succes at have en tokulturel medarbejder. Det betød et tilfredsstillende samarbejde og dermed en gensidig forståelse for hinandens forskelligheder.

Pædagogerne har desuden valgt at udvikle deres egne kompetencer i forhold til en anden kultur ved at tage på kurser, at have et tværfaglig samarbejde med kommunens etniske konsulent, deltage i foredrag og ved at få rådgivning hos PPR.

Vi ser både positive og negative sider i denne model. Den positive side er, at det er lettere at forholde sig til én kultur, idet man lettere kan fordybe sig i sprog, viden om det pågældende land, traditioner, festdage osv. Ud fra denne viden kan man bedre finde løsninger, som tilgodeser flest forældre.

Ulempen i denne slags institutioner kan være, at de kan være mere fokuseret på integrationen end på selve pædagogikken, fordi de er en del af kommunens integrationspolitik. Man er hurtig til at glemme, at det faktisk er et pædagogisk arbejde, man skal udføre. Man kan sige, at pædagogen kan glemme at arbejde med selve processen (barnets alsidige udvikling), for i stedet at fokusere på resultatet (at få barnet integreret).

8 Om kvalitative interviews

Vi forventer ikke, at vi via så få interviews, som projektperioden tillod tidsmæssigt, kan opnå et akkurat og uafvigeligt billede af virkeligheden. Vi mener slet ikke, at det er muligt at nå frem til én endegyldig sandhed, den findes simpelthen ikke. Vi forventer derimod, at vores egne holdninger sammenholdt med interviewene kan give et billede af, hvilke problemstillinger, vi skal arbejde med i styregruppen fremover.

Med kvalitative interviews forstås *“et interview, hvis formål er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fænomener. (...) Det kvalitative interview sigter mod (...) at opnå øget viden om og forståelse af fænomener i dennes livsverden”* (Andersen 1990, side 218-219).

Vi har valgt at bruge den kvalitative interviewteknik. Vi ser mange fordele ved denne metode, bl.a. kan vi opnå en nuanceret beskrivelse af samarbejdet mellem institution og forældre. Det vil i denne sammenhæng sige, at vi gennem interviews ønsker at danne os et billede af f.eks. pædagogens livsverden, deres virkelighed og virkelighedsopfattelse i forhold til samarbejdet med forældrene samt til en afklaring af de problemstillinger, vi vil arbejde ud fra. Det betyder, at vi havde en klar forestilling om de emner, vi ville snakke med de interviewede om – men også, at vi i stedet for at følge et fastlagt spørgeskema i højere grad vil snakke om det, der interesserer den interviewede i forhold til det fastlagte tema.

I denne delrapport har vi hentet essensen ud af interviewene, idet de i højere grad skal bruges som metode til en afklaringsproces hos gruppen end en del af en dokumentation af problemstillinger.

I forhold til interviewene med de somaliske forældre har vi desuden helt fravalgt brugen af diktafon, da vi har en forestilling om, at det kan medvirke til at skabe en større usikkerhed hos de interviewede.

Vi vil i de følgende kapitler først redegøre for vores egen opfattelse af, hvad det er, vi mener, der kan vanskeliggøre dette samarbejde. Derefter vil vi referere fra de kvalitative interviews, vi lavede under afklaringsfasen.

9 Styregruppens opfattelse af problemstillingen

Vi har en opfattelse af, at de samarbejdsvanskeligheder, der opstår mellem institution og forældre, kan fremkomme på grund af et fokus på praktiske problemstillinger, en manglende fælles forståelsesramme samt sproglige og kulturelle barrierer. Begrebet barriere er her brugt til at forklare en tilstand, hvor forskelle i sprog og/eller kultur er af en sådan art, at de begrænser dialog og interaktion mellem mennesker.

Vi har selv en opfattelse af, at en del af konflikterne i samarbejdet mellem forældre og institutionerne skyldes mangel på kulturel viden og forståelse i det daglige samarbejde. Vi mener, at et godt samarbejde mellem danske institutioner og nye forældre med en anden

kulturel baggrund bygger på en viden om hinandens kultur. Denne viden vil vi være med til at formidle.

Et eksempel er en familie fra Somalia, som ikke er vant til at bruge regntøj. Forældrene synes, det er synd for børnene, at de skal pakkes ind i regntøjet, fordi regntøjet er ubehageligt at have på. Pædagogerne opfatter det, som om forældrene ikke drager omsorg for deres barn. Der er her dannet grundlag for en konflikt, selv om begge parter handler "rigtigt" ud fra hver deres kulturelle grammatik.

Samarbejdet kan også vanskeliggøres af, at vi som pædagoger ikke altid er bevidste om vores egen kultur, og at vi dermed risikerer at møde andre med fordomme og en tavs forudopfattelse af, hvordan tingene skal og bør være.

Disse sproglige og kulturelle barrierer kan udmøntes i en mangelfuld eller misforstået information til/dialog med forældrene og skabe forvirring og usikkerhed hos forældrene og dermed en utryghed omkring barnets ophold i daginstitutionen. Et af problemerne ved disse samarbejdsvanskeligheder og barrierer er, at der opstår en risiko for, at man ikke varetager barnets tarv.

Vi mener, at pædagogerne, som professionelle, besidder hovedansvaret for samarbejde mellem institution og familie, og at det derfor i første omgang er pædagogernes ansvar at tilegne sig en viden, som medfører en kulturel kompetence, der sætter dem i stand til at sætte rammerne for et givtigt samarbejde.

10 Forældrenes opfattelse af problemstillingen

De somaliske forældre i vore interviews mente, at en god daginstitution er karakteriseret ved pædagoger, der er gode, flinke og åbne og som forstår at lytte. De opfattede sproget som den største barriere for samarbejdet mellem forældre og daginstitution. Forældrene så børnenes tilegnelse af somalisk og dansk sprog som vigtig og fandt det vigtigt, at børnene lærer at udvise respekt, herunder også for kulturforskellighed.

De havde oplevet risikoen for generalisering og for at blive sat i bås, men efterhånden var problemerne blevet lettere og danskernes syn på fremmede i samfundet blevet mere nuanceret. Racisme og fremmedhad kommer fra uvidenhed.

Den lige fordeling af danske og tokulturelle børn i daginstitutionerne er det bedste for begge parter og for integrationen. Der skal lægges vægt på barnets modersmål, idet barnet bedre kan beherske det ny sprog udfra sit basale sprogkendskab. Forældrene skal motivere deres børn hjemmefra.

11 Pædagogernes opfattelse af problemstillingen

I vore interviews talte vi med 6 pædagoger i 4 daginstitutioner, som arbejder med både normale og social belastede tokulturelle børn fra 2 til 14 år og deres familier.

I daginstitutionerne har der været enighed om, at sprogbarrieren er det største problem for samarbejdet, fordi man har svært ved at informere/kommunikere med hinanden på et forståeligt plan, dermed kan der opstå misforståelser, som gør samarbejdet vanskeligt.

Derudover pegede enkelte pædagoger på, at pædagogerne opfattede opdragelsesformen i Somalia markant anderledes end den danske, da man bl.a. har forskelligt syn på barnet i de to kulturer. Dette medfører, at de somaliske børn er vant til f.eks. at blive betjent af de voksne og at deres behov bliver dækket hele tiden i løbet af dagen, dette vil kræve ekstra resurser i daginstitutionerne.

De fortalte også, at de somaliske forældre ikke har kendskab til daginstitutioner, og at de derfor er utrygge ved, at deres børn skal passes af andre end familien.

Vi lagde igennem vores interviews mærke til, at uvidenhed om hinandens baggrund og livsformer kan være med til at skabe samarbejdsvanskeligheder mellem parterne. I nogle af de interviewedes institutioner mente pædagogerne, at religion fylder meget hos de somaliske familier. Det kan begrænse børnenes udfoldelsesmuligheder, da forældrene kan bremse deltagelse i aktiviteter, som er nødvendige for at udvikle børnenes sociale kompetencer.

12 Kvalificering af kulturmødet i det pædagogiske arbejde

Gennem interviews af forældre og pædagoger og gennem diskussioner i gruppen er vi nået frem til en række væsentlige punkter, som kan kvalificere kulturmødet i det pædagogiske arbejde. Vi har i de første to faser af udviklingsarbejdet erkendt, at mødet med en anden kultur ikke kræver en speciel pædagogik. Der er i højere grad tale om almenmenneskelige kompetencer, som kendetegner enhver dygtig pædagog. Vi mener, at det er vigtigere end den konkrete viden, man kan læse sig til.

Efter vores interviews med forældre og pædagoger er vi kommet frem til, at man i det gode samarbejde skal møde den anden part ved at tage udgangspunkt i det enkelte menneske. Det er vigtigt, at man ikke generaliserer og stigmatiserer andre på grund af deres anderledes livsform, opførsel og udseende. Det gode samarbejde bygger på en modtagelse med tolerance, interesse, åbenhed og forståelse. Derfor tror vi på, at man gennem kurser og fælles arrangementer kan få en viden om og bedre forståelse for hinandens forskelligheder.

Den attitude af sikkerhed og engagement, vi møder børn og forældre med, er med til at åbne for en god dialog. Vi har som pædagoger en vigtig rolle i børnenes trivsel og i forhold til at skabe tryghed for dem og deres forældre, som skal udmunde i et godt forældresamarbejde. Vi ser i gruppen samarbejdet mellem forældre og institution som specielt for barnets tarv og udvikling. John Aasted Halse skriver i en kronik i Kristeligt Dagblad 22. januar 2001, at

“udviklingen af et godt samarbejde mellem pædagoger og forældre måske er den væsentligste forudsætning for, at et barn kan få en god barndom (...) Den væsentligste del af samarbejdet finder dog sted mellem den enkelte forælder og den enkelte medarbejder, tit ganske uformelt (...) Samarbejdet kan sikre, at barnets to verdener kan komme til at hænge bedre sammen.”

Vi mener dog ikke, det alene er pædagogens ansvar, at samarbejdet mellem forældre og institution fungerer godt, for det kræver en indsats fra begge parter, men vi ser det udelukkende som pædagogens ansvar at sætte rammerne for et godt samarbejde. Problematikken omkring

ansvaret for relationen er imidlertid så central, at vi finder det nødvendigt at knytte kommentarer til det på dette sted.

Det er pædagogens ansvar, udfra de regler myndighederne har fastsat, at kunne sætte mål for den pædagogiske praksis, herunder samarbejdet mellem institution og forældre. For at kunne gøre dette, finder vi det vigtigt, at pædagogen kender sin egen kultur, egne normer og værdier. I et samfund som det danske, som er i en konstant udvikling, er det desuden vigtigt at forholdet mellem menneske, samfund og kultur løbende analyseres. På den måde kan der opstilles nogle mål for det pædagogiske arbejde. Et mål med det pædagogiske arbejde er at skabe nogle vilkår, som fremmer barnets alsidige udvikling.

“Pædagogik er en intentionel handling, dvs. resultatet af bevidste overvejelser, som søges realiseret i en tilrettelagt proces i overensstemmelse med målsætningen” (Madsen 1993, side 170).

Vi har gennem interviews og gennem vores egne diskussioner i gruppen fået et billede af, hvad der vanskeliggør samarbejdet mellem daginstitution og forældre med en anden kulturel baggrund. Vi kan se, og at det bl.a. er sproget og en manglende viden om og forståelse for forskelligheder i kulturmødet der skaber samarbejdsvanskelighederne.

Et af vores mål i forbindelse med forsøgs- og udviklingsprojektet i afklaringsfasen var at finde ud af, hvordan henholdsvis en tokulturel institution og en multikulturel institution kan fungere. Vi har imidlertid fundet ud af, at der ikke er tale om en bestemt pædagogisk model, når vi ser på de to typer. De tokulturelle institutioner, vi har kendskab til, er almindelige daginstitutioner med en specifik tokulturel gruppe blandt institutionens andre grupper, som også sagtens kan være multikulturelle på samme måde som de multikulturelle institutioner, som har vist sig at være et udtryk for en institution, hvor en stor del af børnene har en anden etnisk baggrund.

Vi har ikke forsøgt at vurdere de to typer i forhold til hinanden. Vi mener i højere grad, at deres berettigelse bør begrundes med, hvordan børnenes behov ser ud og hvordan disse kan prioriteres i det pædagogiske arbejde. Vi har desuden villet undersøge, om man kan have en generel multikulturel kompetence, eller om man som pædagog er nødt til at forholde sig til

hver enkelt kultur. Her er vi nået til en anden type svar end forventet. Vi har fundet ud af, at det som udgangspunkt handler om helt andre ting end en kulturel kompetence. Vi ser det som en fordel at have kendskab til andre kulturer, såvel som til ens egen, men at det først og fremmest handler om holdning og menneskesyn hos pædagogen. Og om noget så "banalt" som en erkendelse af, at indholdet af det pædagogiske arbejde med flygtningefamilier ikke adskiller sig væsentligt fra det pædagogiske arbejde med danske familier.

13 Babels fremtid

Formålet med denne delrapport er at beskrive det hidtidige forløb af udviklingsarbejdet Babel. Vi har i styregruppen også gjort os overvejelser over udviklingsarbejdets videre forløb. På side 3 beskrev vi de fem faser kort. De sidste tre faser: 3) Etablering af følgegruppe, 4) Etablering af flerkulturel institution og 5) Opbygning af uddannelsesprogram er en naturlig fortsættelse af det hidtidige arbejde.

I nær fremtid (efteråret 2001) vil vi søge at etablere en følgegruppe og skaffe midler til kurser for såvel styregruppen som følgegruppen. Vi vil kontakte Århus Kommune og andre relevante samarbejdspartnere.

Enhver henvendelse om støtte til dette arbejde vil blive modtaget med interesse.

Henvendelse kan ske til Bjarne W. Andresen, Agerbæksvej 12 C, 8240 Risskov eller e-mail: bjarne.w.andresen@dadlnet.dk.

14 Referencer

- Andersen, Ib (red.): *Valg af organisations sociologiske metoder*. Samfundslitteratur 1990.
- Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïc J.D.: *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag 1996.
- Herlitz, Gillis: *Kultur grammatik - Kunsten at møde andre kulturer*. Munksgaard 1991.
- Madsen, Bent: *Socialpædagogik og samfundsforvandling*. Munksgaard 1993.

15 Litteraturliste

- Bayer, Martin (ansvarshavende red.): *Etniske udfordringer* (VERA nr. 6), SL og BUPL 1999.
- Bayer, Martin (ansvarshavende red.): *Kultur mellem kunst og antropologi* (VERA nr. 5), SL og BUPL 1998.
- Bornemann, Rigmor: *Kulturmøde i småbørnsinstitutioner*. Mellempfolkeligt Samvirke 1998.
- Caspersen, Henrik: *Den tredje pædagogik*. Børnehaven Globus 1996.
- Clausen, Peter: *Personlig kommunikation*. Børn & Unge 1999.
- Dahl, Randi: *Kulturel forandring og dansk pædagogik* (kapitel i Det antropologiske rum). AOF 2000.
- Eriksen, Thomas Hylland og Sørheim, Torunn Arntsen: *Kulturforskjeller i praksis*, Ad Notam Gyldendal 2000.
- Higashidani, Ingeborg K.: *Statusrapport; Somalisk Rådgivningscenter 1998 – 1999*, Århus Kommune.
- Karlsson, Ove (ansvarshavende red.): *Etniske minoriteter i velfærdssamfundet*, tema-nummer af Social Forskning. Socialforskningsinstituttet 2000.
- Khader, Naser: *Ære og skam*. Borgen 1996.
- Kulturelle Vismandsråd, Det: *Rapport 2000*, LO 2000.
- *Århus Kommunes flygtninge- og indvandrerpolitik*, Århus Kommune 1996.