

DAGINSTITUTIONER I ET MULTIETNISK SAMFUND

– eller multietniske samfund i daginstitutioner

Af Vibe Larsen



Fotos:
Pelle Rink



”Må jeg have lov at spørge om du har tænkt dig at give os nogle værktøjer til at løse de problemer som vi står med i institutionen?”

Det var ikke første gang, jeg fik stillet det spørgsmål, men det var alligevel lang tid siden. Spørgsmålet kom fra en deltager på et kursus i *Kultur og Etnicitet i dagtilbuddet*. Når det var lang tid siden, skyldtes det måske det faktum, at jeg ikke længe havde været involveret i efteruddannelse for pædagoger. Men spørgsmålet var ligeså tankevækkende nu som før.

Selv om det langt fra er alle deltagere på efteruddannelse, der efterspørger værktøjer, er det ikke ualmindeligt. Svaret blev et forsigtigt nej, hvilket formodentligt ikke er sjældent fra en oplægsholder, der helst ikke vil hænges op på værktøjer, men gerne på spørgsmål til eftertanke. Det viser noget om de problematikker, man står i, når man arbejder i institutioner, hvor børnegruppen og forældregruppen afspejler samfundets udvikling, her i form af en multietnisk blandet gruppe. Det viser noget om, at man gerne vil gøre en positiv forskel og en indsats for netop denne gruppe børn og forældre, selv om man i dagligdagen godt kan have en fornemmelse af, at det ikke er så let endda. I den sammenhæng lyder værktøjer som mere brugbart end en oplægsholders spørgsmål af forskellig slags, hvilket kræver tid til eftertanke — i en hverdag hvor tid omtales som det, der er mindst af.

VÆRKTØJ

Politisk har der været stor opmærksomhed på denne gruppe af børn, som mest er gået under betegnelsen tosprogede børn i en daginstitutionskontekst. Det har gennem årene og særligt i de senere resultater i mange lovændringer som *Lov om sprogstimulering 1999*, *Lov om læreplaner 2004*, *Lov om dagtilbud 2007*. Selv om disse love politisk var tænkt som en slags værktøjer, er de faldet meget anderledes ud og er ikke altid blevet identificeret med den type værktøjer, der her blev efterspurgt.¹⁾ Spørgsmålet kunne derfor passende være, om der overhovedet findes værktøjer til en pædagogisk praksis i et multikulturelt samfund? Man kan selvfølgelig også spørge, hvorfor det skulle være relevant at få værktøjer, når man nu er pædagog og ikke smed? Et svar kunne være, at værktøjer er gode til at få ordnet det, som ikke fungerer, således at hverdagen uforstyrret kan gå videre. Her tænkes der ikke på børn eller et bestemt barn, men på hverdagen generelt i institutionen. Når hverdagen i et dagtilbud ikke fungerer, er der mange bud på hvorfor. I en hverdag præget af mere komplekse og snørklede problemstillinger, ligger håbet om løsninger ikke langt væk. Dette kendetegner dog også andet menneskearbejde end det pædagogiske.

Værktøjer bliver mere brugbare, når hverdagen er kompleks, og det er den i et multikulturelt samfund. De seneste årtier har der været stigende fokus på, om Danmark skulle betegnes som et multietnisk, multikulturelt og multisprogligt samfund, eller om Danmark fortsat udgøres af en forestilling om, at vi befolkes af etsprogede, monokulturelle og monoetniske folk med et drys af lidt etnisk, flersproget og flerkulturelt. Det kan dog diskuteres, om vi nogensinde har været monokulturelle, monoetniske eller monosproglige, selv om Danmark historisk bygger på en forestilling om, at det har været selv om meget tyder på, at det forbliver en forestilling.²⁾

I denne artikel er dette kun en indledende kommentar til at diskutere det, som egentligt er artiklens hovedformål, nemlig hvad disse samfundsforhold betyder for den daglige pædagogik i daginsti-

tionens hverdag, og hvorvidt det betyder andre krav, muligheder eller begrænsninger for institutionerne.

UDSATHED, MINORITET OG MARGINALISERING

Siden slutningen af tresserne, hvor de første etniske minoriteter blev inviteret til Danmark som gæstearbejdere, har der været en interesse for, hvad det betød for det danske samfund, men også hvad det betød for dem, som valgte at komme hertil. Inden for det pædagogiske område (her tænker jeg uddannelse bredt dvs. daginstitutioner, skoler, ungdomsuddannelser og så videre) har tilstedeværelsen af etniske minoritetsbørn været diskuteret såvel internationalt som nationalt.³⁾ Der har været og er stadig diskussioner om, hvorvidt børn og unge får de samme muligheder gennem statens uddannelsesinstitutioner,



eller om det er korrekt, når man inden for dele af forskningen betragter etniske minoritetsbørn som minoriteter, som er i en større udsathed eller sårbarhed for at blive marginaliseret? Meget tyder på det sidste. Således har flere danske forskningsprojekter og undersøgelser vist, at etniske minoritetsbørn generelt klarer sig dårligere end andre børn i samfundet. Det er oftere de børn, som bliver udsat for marginalisering⁴⁾, hvilket bl.a. viste sig i forbindelse med de omdiskuterede Pisa undersøgelser⁵⁾ Det samme gjorde sig gældende, når der blev lavet antropologiske undersøgelser i børnehaver.⁶⁾ Med andre ord var den forskelsbehandling, som disse undersøgelser gav udtryk for, ikke en direkte kritik af det pædagogiske arbejde, men en kritik der også var rettet mere generelt. Institutionaliseret så ud til at skabe forskelle, blandt andet på baggrund af den dominerende kultur med alle dens rutiner og vaner, men også regler og reguleringer, som man er nødt til at have for at få en hverdag til at fungere. Forhold som ofte fremstår som en selvfølgelighed, der imidlertid ikke altid er lige åbenlys for alle. Denne selvfølgelighed har tendens til at udelukke dem, som ikke ser denne institutionslogik klart for sig. Fx når man som barn ikke ved, hvornår det er påkrævet at være mere rolig, eller når man som forældre ikke ved, hvor vigtigt det er at prioritere julekomsammen på trods af mange andre invitationer af samme slags inden for samme uge. På den anden side er det nemt at slå kritisk ned på enhver praksis, som tilstræber at skabe bedre muligheder, men i realiteten er med til at reproducere de uligheder, som findes i samfundet. I den sammenhæng er der mange bud fra konsulenter, forskere, seminarielærere, eller andre som involveres i det pædagogiske område uden at være en del af den daglige praksis.⁷⁾

"I forhold til problematikken om det flerkulturelle drejer det sig konkret om, at der er formuleret mange normative retningslinjer for, hvordan man som pædagogisk personale bør håndtere den voksende kulturelle kompleksitet. Alligevel er det i den pædagogiske praksis en vanskelig opgave at håndtere det flerkulturelle."

Moldenhawer 2007:183.

Det vanskelige i arbejdet skyldes ikke alene en kulturel kompleksitet, men også de dilemmaer som det pædagogiske arbejde består af. Et indbygget dilemma i vores kultur og velfærdstatstanke er en udpræget tankefigur om lighed. Det bygger på en selvforståelse om, at et demokrati som det danske skaber lige muligheder for alle. Men lighedsforståelsen er gennem årtierne blevet ensbetydende med at være på samme måde – at være lige er at være ens. Denne forståelse af lighed er tæt koblet til en dominerende politisk forståelse af integration. At være integreret bliver ud fra dette synspunkt ensbetydende med at lade sig tilpasse til helheden eller majoriteten. På denne måde kan vi alle være *lige*.⁸⁾ Når lighedstanken kommer til udtryk i en pædagogisk praksis er det ud fra udtalelser som: "Her gør vi ikke forskel. Vi behandler alle børn ens" eller "jeg lægger slet ikke mærke til forskellene. For mig er de alle sammen børn." Hensigten er, som disse udtalelser illustrerer, at man ikke ønsker at gøre forskel men at behandle alle lige. Problemet er, at man dermed kommer til at negligere, at børnene er forskellige. Den svenske forsker Billy Ehn har i sine studier af svenske førskoler, svarende til danske børnehaver, iagttaget, at de et-



niske forskelle blev nedtonet ved at gøre alle børnene til institutionens børn. Det samme viser sig i en anden undersøgelse, hvor børnene ikke nødvendigvis bliver betegnet som børn med etnisk minoritetsbaggrund, men i hverdagen netop betegnes som institutionens børn. ”Det er én af vores børnehaverbørn” eller ”Alle børnene fra blomsterstuen må gå uden for”. Det bliver i en lighedsløstik til ”i institutionen er vi alle lige, fordi vi alle er blomsterbørn.”¹⁰ Men på stuerne rumsterer forskellene og paradokset er, at samtidig med at denne lighedstanke dominerer i pædagogikken, eksisterer der en forskelstænkning. Det er blot skjult for alle involverede parter. Det som ser ud til at være almenpædagogisk, *at tage udgangspunkt i det enkelte barn og dets forudsætninger*, transformeres gennem institutionens kultur, forstået som hverdag, til en ulighed og forskelsbehandling uden at vi får øje på det.¹¹

DET SKYLDES KULTUR

Det er en blindhed for, at det kan skabe ulighed at behandle alle ens. I hverdagen er det svært ikke at begrunde børns handlinger i forskelle og dermed tænke dem som forskellige, selv om intentionen er det modsatte. Det sker, når man bruger forskellige forklaringer på, hvorfor nogle børns opførsel ikke er passende, eller hvorfor nogle børn ikke er sociale på den måde, man forventer etc. Eller når man i en børnehave er særligt bekymret for, om forældrene nu også sætter grænser nok for barnet. Når barnet fx kommer træt i børnehaven, forklares det indimellem internt i personalegruppen med, at det må skyldes forældrenes kultur. Måske lader de barnet bestemme for meget selv. Hvor det med en familie med majoritetsbaggrund muligvis ville udløse en anden forklaring. Tænk bare tanken selv, hvad ville en begrundelse være, hvis nu vi vidste, at forældrene lå i skilsmisse. Pointen her er, at det alt efter hvor meget vi ved og situationen taget i betragtning, aktiverer forældres eller børns handlinger forskellige forklaringer på *hvorfor de gør, som de gør*. Det kunne være børnenes sociale baggrunde, deres køn, deres alder etc. og ikke nødvendigvis deres kultur og etnicitet.

Bundgaard og Gulløv viser gennem empiriske undersøgelser, hvordan de kulturelt betingede begrundelser tit bliver til legitime forklaringer.

”Pointen er, at personalet, til trods for deres daglige kontakt med forældrene, alligevel trak på den offentlige diskurs om muslimer i fortolkningen af minoritetsbørnene og af deres forældre.”

(Bundgaard og Gulløv 2008. 123)

På en gang eksisterer en etnisk blindhed som fastholder, at her er alle ens samtidig med, at de problemstillinger der fremsættes forklares med forskelle som opdragelse, kultur eller sprog. Det er så at sige deres etnicitet eller kulturelle uvidenhed, som gør, at forældrene ikke er klar over, at det ville være bedre, hvis de læste for deres børn, talte med dem og ikke talte til dem etc.¹² Men hvorfor nu en etnisk blindhed, når pædagogerne har en helt anden hensigt med at være rummelige og tolerante?

En forklaring er, at det pædagogiske arbejde som et velfærdsstatsarbejde er kendetegnet ved dette dilemma. På ene side, at tænke i forskelle og på den anden side at tænke i lighed.

En anden forklaring er, at disse mønstre og måder at tænke den *fremmede* eller *anden* på ikke kun tilhører en pædagogisk tankegang, men er en dominerende tankegang, der ligger i alle samfundets lag, og som er lagret gennem historien. I institutionerne bliver det historiske skjult gennem en institutionskultur, som virker selvfølgelig for mange og særligt for dem, som arbejder i den.

Det der er skjult forbliver skjult, fordi det fremstår som ganske fornuftigt. Ellers ville pædagoger eller andre, der arbejder med børn, selvfølgelig ikke handle på denne måde.

ALDER SOM MARKØR FOR FORSKELLE

I en undersøgelse blev der indsamlet observationer fra en børnehaven med henblik på at undersøge hvilke kategoriseringsprocesser, der var de mest markante. Det viste sig, at der allerede var nogle måder at opdele og vurdere børn på i al almindelig-

hed, som blev forstærket i forhold til de etniske børn.¹³⁾

Fx var det at tænke børn i forhold til alder en dominerende måde at ordne og organisere hverdagen og institutionen på. På stuerne var børnene blandet, men når de skulle arbejde med temaer eller andre aktiviteter, var det almindeligt, at de blev delt op i grupper, og det var altid efter alder. Mellemgruppen, Storgruppen, Lillegruppen etc. eller efter systemet alle de børn, der er fire år og opefter kan gå på legepladsen. Det var på den ene side meget bemærkelsesværdigt og på den anden side meget almindeligt. Hele institutionssystemet er inddelt efter alder: vuggestue, børnehave, skole. Det man kunne kalde en statskategorisering som fx aldersgrupper i statistikken. Med andre ord er det at tænke børn og opdele børn efter alder ikke ualmindeligt, tværtimod. Men selv om man ville fastholde, at der altid var tale om individuelle vurderinger, var mange af de mundtlige og skriftlige vurderinger der blev givet, ofte argumenteret ud fra alder. Det kunne fx være en pige, man var særlig opmærksom på, fordi hun ikke var *alderssvarende*. Det væsentlige var, at det dog sjældent blev uddybet, hvori det *ikke alderssvarende lå*, men det skabte en enighed om, at her var et barn, de skulle holde øje med. Det var samtidig et godt argument videre i systemet, hvis forvaltningen fx skulle indover. Pointen her er, at denne inddeling i alder, som forekommer fuldstændig fornuftig, er en måde at opdele og forstå børn på, som er svær at forholde sig kritisk til, når man står i det hver dag. Men for de børn, der havde etnisk minoritetsbaggrund, og som samtidig ikke opførte sig, som man kunne forvente inden for den kategori, der hed alderssvarende, blev det en dobbelt ekskludering, som primært gik på alder men derefter på etnicitet. Det etniske barn blev ikke udpeget pga. sin etnicitet, hvilket gjorde forskelsbehandlingen mindre synlig, men udpeget fordi der lå en dominerende praksis omkring alder, dvs. forventninger til alder, vurderinger i forhold til alder etc. De forskelsstrukturer der her henvises til er altså allerede tilgængelige strukturer, som forstærkes af barnets baggrund.¹⁴⁾

PÆDAGOGISKE BUD

I forsknings- og pædagogiske miljøer internationalt er der flere bud på teorier om pædagogik, som kan imødekomme tendensen til forskelsbehandling og ulighed i det institutionelle system.¹⁵⁾ I det følgende vil jeg give et kort rids af pædagogiske orienteringer fra England, Canada og USA, hvor man har arbejdet med multikulturel pædagogik, antiracistisk pædagogik og kritiske multikulturel pædagogik.

Den multikulturelle pædagogik var et forsøg på at etablere en pædagogisk tænkning, som gjorde noget ved den kulturelle dominans, der så ud til at være grunden til, at børn med etnisk minoritetsbaggrund blev behandlet anderledes og mere ulige end andre børn. Det var som om det, der skete med arbejderklassens børn i England årtier før nu handlede om de etniske minoritetsbørn.¹⁶⁾

Det så ligeledes ud til, at det var på grund af den kultur som dominerede i institutionerne, hvor en hvid, kristen og mandsdomineret kultur ekskluderede de etniske børn fra at deltage på lige fod. Denne gruppe børn havde fra start ikke mulighed for at få det samme ud af institutionerne som mange af de andre børn, fordi de for det meste ikke var bekendt nok med det, der foregik. Et klassisk eksempel er eksemplet hvor børnene skal have et tema om vikingerne eller om nordisk mytologi. Men vikingerne og nordisk mytologi er ikke nødvendigvis et omdrejningspunkt, eller derfra børnefortællingerne tager sit udgangspunkt i en pakistansk familie.¹⁷⁾

Med en sådan familiebaggrund ville det være andre børnefortællinger, der gjorde sig gældende. Det pakistanske barn vil altså være bagud i forhold til den forhåndsviden andre børn har, allerede før temaet starter. Når man minutiøst gik skolepensum igennem i fx England i 70'erne, var det dette resultat, man kom til. Med andre ord skulle man tilhøre majoriteten for at have de bedste chancer for hurtigt at tilegne sig pensum.¹⁸⁾ Løsningen lå lige for. Man måtte inddrage børnenes kultur som et alternativ til de dominerende kulturer. Det er meget kort gengivet,



hvad den multikulturelle pædagogik blandt andet handlede om.

Men kritiske røster opstod i de samme lande, hvor denne løsning kom fra. Når man tog dette udgangspunkt, ville man netop forskelsbehandle. Den kulturbaggrund man forestillede sig skulle inddrages, ville gøre børnene og deres kultur til et eksotisk indslag og dermed endnu mere anderledes. **Den antiracistiske pædagogik** var en af de pædagogikker, som var kritiske over for "vi inddrager din kultur"-perspektivet. Mange inden for denne retning mente, at problemet lå et andet sted. Det var nogle forskelsstrukturer indbygget i institutionernes måde at tænke på, når fx pædagogerne og lærerne ikke havde samme høje forventninger til børn med etnisk minoritetsbaggrund som til børn med majoritetsbaggrund. Man udfordrede ikke minoritetsbørnene på samme måde med svære opgaver og vanskelige opgaver, fordi man ikke regnede med, at de kunne klare dem, og nødtigt ville udsætte børnene for

nederlag. Men det betød omvendt, at de etniske minoritetsbørn aldrig blev udfordret på sammen niveau som mange af de andre børn.

Herhjemme har det samme vist sig i børnehaverne i forhold til at lære dansk for de børn, som har et andet modersmål end dansk.¹⁹⁾ De forskelsbehandlinger der eksisterede kunne ikke alene føres tilbage til den pædagogiske praksis, til uddannelser og efteruddannelser, men handlede ligeledes om politik samt måden vi i samfundet forstod denne gruppe børn på. Frem for alt baserede det sig på historien og de erfaringer, man havde fået gennem den. Det kunne være historien om dengang, hvor mange europæiske lande var kolonimagter, på samme måde som Danmark var det i Grønland. At det overhovedet var muligt at være kolonimagt byggede på en forestilling om, at nogle folk var mere uciviliserede eller primitive end os, og derfor har vi ret til at være i deres land. Det ville endda hjælpe dem.²⁰⁾ I bogen

”Orienten: Vestlige forståelser af orienten” viser Edward Said, hvordan Orienten eller Mellemøsten gennem tekster i Vesten er blevet produceret som anderledes, farlig og underlegen i forhold til de vestlige kulturer.²¹⁾ Billeder som der i de seneste årtier er blevet trukket mange linjer tilbage til.

På denne måde bliver denne tænkning også en kontekst, som den pædagogiske praksis skal handle inden for, som en historisk erfaring, der ligger i vores samfund og stadig popper op i fortællinger om forældre, der kommer fra meget traditionelle samfund, hvorfor vi er overbærende overfor deres måder at være på (mangel på modernitet, udvikling og fremadgående bevægelser, som der ellers sættes meget på).²²⁾ Det er disse underliggende forskelsstrukturer, som antiracisme trækker frem og viser gennem analyser, hvordan de sætter sig igennem i uddannelsessystemet, herunder det der svarer til den danske børnehave, på en usynlig og derfor magtfuld måde. I de senere år har en retning, der kan betegnes **kritisk multikulturel pædagogik** vundet frem. Den forsøger kort gengivet at bygge en bro mellem de to andre positioner og inddrage elementer fra begge, men med et kritisk udgangspunkt. Omsat i en praksis kunne det være med et refleksivt udgangspunkt, hvor man løbende stillede spørgsmål til sin egen praksis. Som satte spørgsmålstejn ved det, der ikke så ud, som det i virkeligheden var, samtidig med at man udviklede en mere inkluderende praksis.²³⁾

ET TRANSNATIONALT PERSPEKTIV

Kompleksiteten i et multikulturelt samfund er stor og ikke altid en nem opgave at arbejde med i et pædagogisk arbejde. Særligt når det, som før antydet, ikke kun handler om den pædagogiske dagligdag, men også om alt det, der ligger omkring pædagogikken og får betydning for pædagogikken. Kompleksiteten gør sig også gældende i selve børnegruppen i forhold til de forskellige erfaringer og baggrunde, børn bidrager med i gruppen. Man kan anskue det som multikulturelle forhold eller multietniske forhold, der skal tænkes i relation til en dominerende kultur. Hvad be-

tyder det i dagligdagen og hvilke problemer giver det for børnene? Ekskluderer institutionskulturen nogle børn mere end andre? Etc. Det er forskellige måder at blive opmærksom på kompleksiteten og diskutere dens betydning i en institutionshverdag. Man kan ligeledes forsøge at forstå kompleksiteten, hvis man ser børnegruppen ud fra en transnational vinkel.

En del af de børn man møder i institutionens hverdag har migrationserfaringer i familien som betyder, at de befinder sig i et transnationalt forhold til Danmark, mere end et nationalt forhold. Men da meget af den integrations- og sprogpolitik, der har været ført i Danmark i forhold til denne gruppe børn, har rettet sig mod et nationalt perspektiv, har det skabt nogle vanskeligheder og konflikter for både samfund, praksis og familierne selv. Et transnationalt perspektiv handler om at forstå migration i et dobbelt perspektiv, som ikke tager udgangspunkt i en dominerende opfattelse af, at man bevæger sig fra et sted til et andet, hvor en tilpasning til det nye sted er målet. Et transnationalt perspektiv giver mulighed for at bryde ikke bare med det politiske perspektiv, et institutionelt perspektiv, men også et forskningsperspektiv inden for migrationsforskningen.²⁴⁾ Tankegangen her er, at migranten eller familien med etnisk minoritetsbaggrund ikke er bundet til *et* sted, hverken det nye sted eller det sted de kom fra. I et transnationalt perspektiv har man flere tilhørsforhold, og den status og position man havde derfra, hvor man bevægede sig, er ofte ikke en status eller position, man kan bibeholde det sted, man har bevæget sig hen til. Det betyder, at social baggrund, uddannelses baggrund, økonomisk baggrund muligvis ofte devalueres i denne bevægelse.²⁵⁾ Men det betyder også, at man kan have forskellige positioner. Inden for skole og dagtilbud har man på forskellige niveauer været optaget af, hvad forældrenes baggrund betød, men glemt at der netop i et transnationalt perspektiv er tale om flertydige forhold. Det betyder, at når man har vurderet barnet ud fra forældrenes baggrunde, har man glemt, at den rolle de har eller har fået tildelt i et dansk samfund, ikke er den eneste rolle. Fx er der stor for-

skel på have haft arbejde, god økonomi og blevet velanset for det, man kunne, og den man var, og så bevæge sig til en arbejdsløshed eller dårligere lønnet arbejde, hvor man ikke kan bruge sin uddannelse. Det har fx betydning for, når man skal prøve at forstå forældrenes situation og dermed også børnenes. Hvis man kun ser forældrene, som dem de er nu, og den situation de befinder sig i, så skærer man kunstigt deres livshistorie over. Det kan have en stor betydning i det pædagogiske arbejde at gøre det modsatte, uden at man af den grund skal kende alle forældres livshistorie men vide, at den enkeltes historie rækker længere end det, man tror den gør.

"Disse migranternes personlige erfaringer med at blive devalueret i det danske samfund præger deres indstilling til børnenes fremtid, der går ud på, at de skal udnytte den formelle lighed til uddannelse." (Moldenhawer 2007: 178)

Det transnationale perspektiv kan give inspiration til at arbejde med forståelser om børn og deres tilhørsforhold på en mere flertydig og ikke på forhånd defineret måde, som fx når man ofte opdele menneskers tilhørsforhold efter traditionel vis som: "Du bor i Danmark men kommer fra Tyrkiet". Et transnationalt perspektiv er at anskue tilhørsforhold og baggrunde som komplekse relationer. I arbejdet med børnegrupper kan man, med dette perspektiv, ikke gå ud fra, at børnene eller deres forældre refererer til ét land, men til flere lande. Det kan ligeledes være, at det er en region eller et lokalområde, der er væsentligt. I et transnationalt perspektiv handler det om, at det kan være på mange måder og gennem mange relationer, som ikke nødvendigvis lader sig afgrænse af et territorium. Komplexiteten i hverdagen og vanskelighederne ved både at begribe den og handle i forhold til den kan følgende empirieksempel illustrere. Eksemplet refererer til en samtale mellem antropologen som producerede empirien og en stuepædagog Malene.

Eva: Hvorfor tror du, at de holder jul hjemme hos Vaclav?

Malene: De er jo bosniere.

Eva: Jamen, er de ikke muslimer?

Malene forklarer, at Vaclavs mor til en arbejdsdag i institutionen har fortalt, at de er muslimer men ikke går ret meget op i religion. Det er også det indtryk, vi fik under et interview med forældrene.

Eva: Men derfor er det jo ikke sikkert, at de holder jul? Jeg synes, det lød som om du vidste, at de havde et juletræ, og det må jeg sige overraskede mig.

Malene forklarer herefter, at moderen har fortalt, at Vaclav skal have det som de andre børn, og derfor har de et juletræ. Samtalen fortsætter.

Eva: Hvorfor tror du overhovedet, at de har et juletræ?

Malene: De er jo ikke rigtig muslimer, og de har jo overtaget meget af det vestlige. Så det er jeg ret sikker på, at de har. (Bundgård og Gulløv 2008: 97)

Dette eksempel viser, hvad det er for en kompleksitet som transnationale forhold kan skabe, når man er vant til at tænke i et enten eller, og hvordan kompleksiteten ser ud til at forstyrre både forsker og pædagog, som den ville gøre det for alle andre. Eksemplet viser også noget om, hvad det vil sige at skulle handle og tænke i en institution med mange etniske, sproglige og kulturelle fællesskaber, som måske ikke er identiske med de fællesskaber, man selv tænker sig inden for. I et transnationalt perspektiv kan man om ikke andet forsøge at få øje på kompleksiteten og lade den være en forståelse, der forstyrrer dagligdagens selvfølgelige forståelser.

DER SKAL SLUGES ET PAR KAMELER

Men hvad skal den pædagogiske praksis stille op med alle disse forskelsprocesser, og hvad skal pædagogerne stille op, når vanskelighederne overstiger hverdagens formåen? En mulighed har været at tilbyde efteruddannelse. Mange efteruddannelseskurser har set det som deres fornemste formål at diskutere disse problema-

tikker med praksis og ind i mellem også at få praksis til at ændre den opfattelse, der eksisterede i institutionen af børn med etnisk minoritetsbaggrund og deres forældre som anderledes.²⁶⁾ Således blev et udvidet kulturbegreb eller integrationsforståelse sat i spil gennem refleksioner, øvelser og udviklingsprojekter for pædagoger i kommuner. Set fra et evalueringssynspunkt med et tilfredsstillende udbytte ifølge deltagere.²⁷⁾

Men også ud fra en tankegang om, at refleksioner og gode spørgsmål ville være en måde at sætte praksis i bevægelse i forhold til de problemstillinger, de selv berettede om.²⁸⁾

NOTER:

1. Holm 2006
2. Hvenegård-Lassen 2008
3. Bundgaard og Gulløv 2008, Palludan 2004
4. Gitz-Johansen 2006, Gulløv og Bundgaard 2008, Holm 2006
5. Pisa 2005. Egelund og Schindler
6. Bundgaard og Gulløv 2008, Palludan 2004, Ehn 2001
7. Det gælder også det efteruddannelse og konsulentarbejde jeg selv har været involveret i. Larsen 2008.
8. Gullestad 1989
9. Moldenhawer 2007
10. Ehn 2001
11. Bourdieu 1994
12. Ehn 2001
13. Empirien stammer fra mit ph.d projekt "Kategoriseringer som nationale praktikker i børnehaven." 2009
14. Empirien stammer fra mit ph.d projekt "Kategoriseringer som nationalpraktikker i børnehaven." 2009
15. Kampmann 2003
16. Kampmann 2003
17. Larsen 2008
18. May 1999
19. Palludan 2004
20. Jensen 2001
21. Said 1985
22. Bourdieu 1997
23. May 1999
24. Moldenhawer 2007
25. Moldenhawer 2007
26. Bland andet min egen
27. Jf Tireli. 2006
28. Jf Hvenegård-Lassen 2008

LITTERATUR:

- Bourdieu, Pierre (1994). *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, Helle og Eva Gulløv (2008). *Forskel og fællesskaber. Minoritetsbørn i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, Niels og Rangvid, Beatrice Schindler (2005) *PISA-København*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut Forlag.
- Ehn, B. (2001). Etnicitet, symbolsk konstruktion av gemenskap. I; Ehn (red). *Kultur och erfarenhet. Aktuella teman i svensk etnologi*. Carlssons.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Universitetsforlaget Oslo.
- Kampmann, Jan (2003). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme – overvejelser over en debats fravær. I Christian Horst (red) *Interkulturel Pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource*. Kroghs Forlag.
- Larsen, Vibe (2008). *Midt i en mangfoldighed af børn. Pædagogiske svar på en multikulturel samfundsudvikling*. Dafolo.
- Hvenegård-Lassen, Kisten (2008). *At drikke æblete. Om håndtering af kulturmøder i institutionerne*. Kulturmøder. Tidsskriftet Antropologi (56) p:7-26.
- Holmen, Anne (2006). Pædagogisk Praksis I: Martha Sif Karrebæk. *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- May, Stephen (edt). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. RoutledgeFalmer. 1999.
- Moldenhawer, Bolette (2007). Den flerkulturelle dimension i pædagogikken. I: Østergaard, Ellegaard og Muschinsky (red) *Klassisk og moderne pædagogiske teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Palludan, Charlotte (2004). *Børnehaven gør en forskel*. BUPL.
- Said, Edward (1978). *Orientalisme: Vestlige forestillinger om Orienten*. Roskilde Universitetsforlag.
- Tireli, Üzeyir (2003). *På vej mod multikulturelle daginstitutioner*. Social Kritik nr. 103.

Vibe Larsen er cand.mag. i pædagogik, master i Afrikastudier og ph.d.-studerende. Ansat på UCC som adjunkt og konsulent samt ekstern lektor på RUC.