



Af Vibe Larsen
og Üzeyir Tireli

Hvad lærer etniske minoritetsbørn i en "dansk" daginstitution?

-refleksioner over læringsbegrebet
i en minoritetskontekst

FOTOS: PIA HANSEN

Det er ofte en snæver og skoleagtig opfattelse af læringsbegrebet, der anvendes, når det drejer sig om etniske minoritetsbørns udbytte af daginstitutionerne, mens der anvendes en bred forståelse af det samme begreb, når det drejer sig om danske børn. Det kan skabe en "sandhed" om, at minoritetsbørn lærer (og skal lære) særlige og målelige færdigheder i daginstitutionen, mens danske børn "blot" udvikler og udfolder sig.

Indledning

Lad os starte med at illustrere ovenstående sammenhæng med en case. Man kunne læse i Jyllands-Posten (7.6.1999) at:

Den 4 årige Ali kaster med stolene i børnehaven og sparker ud efter en tilfældigt forbigående, mens han råber "fuck you, kus emek". Han bander og råber på arabisk, når han føler sig magtesløs. Han er begyndt i børnehaven Mågen i Gellerupparken i Brabrand for nylig. Det er hans første møde med institutionsverdenen og det danske sprog, så han kan ikke udtrykke overfor den danske pædagog, hvad der piner ham, eller hvad han ønsker. [...] Alis trang til at optræde aggressivt bliver mindre i takt med, at han kan forklare, hvad han mener. Han vil opdage, at man kan snakke om et problem i stedet for at slå. Han lærer noget om den demokratiske vej ved at lære at samtale, siger pædagog Joan Horndrup.

Ifølge pædagogen kan Ali altså lære "at handle mere demokratisk". Han vurderes ikke ud fra omstændighederne, men ud fra en ide om, at han mangler bestemte kompetencer, som han kan lære i institutionen. Når vi ønsker at diskutere minoritetsbørns læring generelt, er det ud fra det faktum, at de fleste børn i vores samfund tilbringer en kortere eller længere periode af deres barndom i en daginstitution. Det er derfor relevant at sætte fokus på, hvilket udbytte børn har af at være i en daginstitution, og om alle børn har det samme udbytte. Særlig aktuelt er det i forhold til marginaliserede grupper

af børn. Etniske minoritetsbørn (herefter minoritetsbørn) udgør i denne sammenhæng en vigtig gruppe.

På det politiske plan er der stærke argumenter for, at daginstitutionerne skal være særlige og vigtige for minoritetsbørn, fordi man antager, at institutionslivet sikrer disse børn en bedre "integration" i form af danske sprog- og kulturkompetencer til at kunne begå sig i skolen og i samfundet i al almindelighed.

Det forekommer derfor nødvendigt at undersøge, om minoritetsbørn "virkelig" tilegner sig de politisk tilsigtede færdigheder, og hvad ellers disse børn tilegner sig af kompetencer og færdigheder. I forlængelse heraf er det ligeså relevant at se på, hvad samfundet omvendt kan lære af minoritetsbørns tilstedeværelse i institutionerne.

Læring i daginstitutioner?

Den almene opfattelse hos befolkningen og politikerne har indtil videre været, at læring er noget, der primært finder sted i skolerne. Daginstitutionerne har derfor været set som sekundære i denne proces. Det kan skyldes, at daginstitutioner og skoler er indrettet forskelligt, selv om begge er kendetegnet ved at være samfundets vigtigste opdragelsesinstitutioner. Daginstitutionens hverdag er f.eks. ikke (endnu) planlagt ud fra de nationale læseplaner, et fastlagt skema, faglige krav om vurderinger af børn eller en "skoleagtig" undervisningsform på samme måde som det finder sted i folkeskolen. Der findes heller

ikke (endnu) en selvstændig ramme og indholdsbeskrivelse på samme måde som for folkeskolen. Selv om Socialministeren har annonceret et lovforslag om en national læreplan for daginstitutionerne (se Erik Sigsgaards artikel).

Det betyder, at læringen i skolen indtil videre har været tilrettelagt ud fra andre forhold end i daginstitutionerne, hvis hverdag er af mere ustruktureret karakter. Børns læring i daginstitutionen må altså i første omgang anskues ud fra andre kriterier.

Vagn Rabøl Hansen (1998) skelner mellem en direkte læring og en indirekte læring. Den direkte læring er der, hvor læringen er målet i sig selv, f.eks. når der undervises i matematik, er der tale om direkte læring, fordi målet er, at eleverne lærer at regne, og i det øjeblik de tilegner sig disse færdigheder, er målet nået. Den indirekte læring er derimod det, som barnet lærer, men som ikke var planlagt. Her optræder læringen mere skjult. Det kan eksempelvis være en aktivitet som at bage med børn, hvor intentionen er, at børn skal have det hyggeligt sammen med en voksen, men indirekte lærer at måle og veje (ibid.).

Denne opdeling virker brugbar i forhold til at beskrive den læring, som foregår inden for daginstitutionens rammer. Den form for læring, der er mest udtalt i daginstitutionen, er den indirekte læring, og når pædagoger gennem tiden har udtrykt, at de ikke ønsker at beskæftige sig med læringsbegrebet (men hellere med udviklingsbegrebet), har de sandsynligvis henvist til det direkte, dvs. et mere skoleagtigt læringsbegreb.

En nærmere præcisering af læringsbegrebet inden for daginstitutionens område er beskrevet af instituttet *Learning Lab Denmark* på Danmarks Pædagogiske Universitet. Her er man i gang med at indkredse og beskrive et læringsbegreb, der er anvendeligt i daginstitutionerne. Udgangspunktet er således et begreb, der kan indfange de forandringsprocesser, som børn gennemgår i deres institutionsliv. Læring opfattes og beskrives her bredt som:

Det brede [læringsbegreb] dækker over, at der ikke er tale om en bestemt forståelse af forandring, som for eksempel at der udelukkende er tale om ændring af et barns mentale struktur (at kunne kategorisere bananer og pærer som frugt) eller udviklingen af en færdighed (at kunne gribe en bold). I stedet knytter foran-

dring sig til forskellige aspekter, der vedrører hele barnets livsforhold (LLP 2003 s. 1).

Læring kan på denne måde forstås som en *proces af forandring*, der altid er i bevægelse mere eller mindre, og som ændrer personen ved at give ham eller hende en større viden og kompetence. Der er ikke kun tale om en snæver opfattelse af læring, som at barnet tilegner sig visse færdigheder, men en forandring set i en helhed. Denne opfattelse rummer på en gang den direkte og den indirekte form for læring. Det er denne opfattelse af læring, som vil være udgangspunktet for den videre diskussion. Vi vil således anvende "det brede begreb", når vi henviser til en helhedsopfattelse af læring og "det snævre begreb", når vi henviser til bestemte færdigheder, som barnet kan tilegne sig.

Men hvis læring skal ses i et bredt perspektiv som rummer flere af de forandringsprocesser børn gennemgår, hvorfor skulle nogle børn så få mindre ud af deres daginstitutionsliv end andre børn? Derfor er spørgsmålet ikke, om børn kan lære noget af at gå i institution, fordi alle børn kan lære noget af at gå i daginstitution, men nærmere *hvad* de kan lære.

Mellem færdighed og forandring

Da læring er en forandring og tilegnelse af forskellige kompetencer, er det vanskeligt entydigt og konkret at give et bud på, *hvad* børn lærer i daginstitutionen. Det er imidlertid muligt at undersøge, hvilke intentioner der er forbundet med børn i daginstitutionerne, dvs. hvad vil det etablerede Danmark gerne have, at børn lærer. Intentionerne formuleres på flere niveauer; politisk, pædagogisk og teoretisk.

I Serviceloven fra 1998 er den overordnede politiske målsætning formuleret, og man har beskrevet forventningerne til børns institutionsliv. Her fremgår det bl.a., at tilegnelse og udvikling af sociale færdigheder, fantasi, kreativitet, medbestemmelse, forståelse for kulturelle værdier og naturen er centrale områder.

De samme fokusområder kan genfindes i beskrivelser af pædagogens faglighed og hverdagslivet i daginstitutionen. Her lægges der ofte vægt på sociale kompetencer, sammenhæng med andre børn f.eks. gennem leg og

demokratiske elementer som medbestemmelse etc. (Brinkkjær mfl. 1998; Vejleskov 1997). Et gennemgående tema synes at være, at børn tilegner sig evnen til at begå sig socialt mellem andre børn (Ellegaard 2000; Gulløv 1998), og at begå sig i en institutionskultur blandt voksne.

At det ikke kun handler om tilegnelse af personlige kompetencer, men også om en opdragelse til at begå sig i samfundet, kan læses af BUPL's pædagogiske profil. Her beskrives det pædagogiske ansvar som:

"At sætte børn og unge i stand til aktivt, ansvarligt og konstruktivt at tage del i samfundslivet for dermed at bidrage til et demokratisk, solidarisk og humanistisk samfund" (BUPL, 2003 s. 2).

Vi kan således påpege, at der er en vis konsensus i de forskellige felter i spørgsmålet om læring. Børns læring i daginstitutioner tænkes i disse felter som en læring gennem tilrettelagte aktiviteter (direkte) og ved at være en del af det hverdagsliv, der udspiller sig i institutionen (indirekte). Børn skal her have muligheder for at indgå i sammenhænge med andre børn og voksne, at blive inddraget i beslutninger, som vedkommer deres eget liv, at blive ansvarlige overfor samfundslivet, at de voksne ikke er autoriteter, men er tilstedeværende i et mere ligeværdigt samspil med børnene, mulighed for at (videre)udvikle fantasi og kreativitet.

Det forekommer, at det i højere grad er de udviklingsorienterede kompetencer, som vægtes og mindre de færdighedsmæssige kompetencer, hvilket ligger inden for rammen af det brede læringsbegreb.

Dog skal minoritetsbørn integreres!

Vender vi tilbage til minoritetsbørnene, tegner der sig et andet billede: Den politiske intention er at daginstitutionerne skal være med til at sikre de etniske minoritetsbørns "integration" og dermed de *særlige* kompetencer, som er nødvendige herfor. Af Socialministeriets pjece fra 2001 fremgår det eksempelvis:

"Det er regeringens overordnede målsætning, at tosprogede børn skal integreres så tidligt som muligt for at blive bedre i stand til at starte i børnehaveklasse på niveau med danske børn. Det gør de ved at gå i daginstituti-

tion ligesom de fleste danske børn både for at komme tættere i kontakt med disse og for at lære det danske sprog og kultur".

Med andre ord er hensigten her, at minoritetsbørn *kan og skal lære noget særligt i daginstitutionen*, nemlig det danske sprog og den danske kultur. På denne måde er der et modsætningsforhold mellem Servicelovens intentioner og de politiske intentioner (der fremgår af pjecen). I Serviceloven udtrykkes det således, "at give børn forståelsen for kultur", hvorimod det i pjecen, når det særligt omhandler de etniske minoritetsbørn, formuleres som "at lære kultur" (Socialministeriet 2001).

Det politiske ønske er, at minoritetsbørn skal tilegne sig dansk sprogkompetence og den danske kultur. Og det er bemærkelsesværdigt, at politikere tænker sprog og kultur snævert som noget, der kan læres nærmest i et klasseværelse, når det drejer sig om minoritetsbørn. Lad os uddybe denne tese.

Hvis vi ser nærmere på det første, nemlig dansk sprogkompetence, har der i de sidste mange år været et politisk fokus på dette område. Det er næppe forkert at hævde, at den officielle politik på småbørnsområdet i dag bærer præg af en "integrationspolitisk" tilgang, hvilket betyder, at en række tilpasningsbetragtninger er inkorporeret i de aktuelle bestemmelser om minoritetsbørn.

Folkeskoleloven rummer derfor aktuelt følgende elementer på området vedr. minoritetsbørn:

- modersmålsundervisning (som dog er afskaffet af den nye regering)
- sprogstimulering for småbørn.

Det sidste er formuleret således i Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 730 af 21/07/2000 § 4a: "Der skal tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk, hvis de efter en sagkyndig vurdering har behov herfor. Tilbudet omfatter aktiviteter, der er egnet til at stimulere børnenes sproglige udvikling".

Desuden hedder det i Stk. 4 i samme paragraf: "For tosprogede børn, der er optaget i en daginstitution, tilbydes der særlig støtte, hvis det skønnes, at børnenes sproglige udvikling ikke i tilstrækkelig grad kan

fremmes inden for institutionens egne pædagogiske muligheder. Tilbudet gives senest, når barnet fylder 4 år.”

Intentionen er at minoritetsbørnene skal tilegne sig dansk. Denne overdrevne opmærksomhed på sprog og dermed en indsnævring af læringsbegrebet som en håndtering af sproglige udtryk indebærer en risiko for at overse ”det hele barn”.

Mens der anvises meget konkrete mål og midler omkring minoritetsbarnets danske sprogtiltagelse, er det mere diffust, hvordan børnene kan lære den danske kultur. Selv om også kulturen fremstår som en færdighed, er det uklart, hvordan denne skulle tilegnes. Det hænger naturligvis sammen med, at der ikke findes en entydig definition af, hvad dansk kultur er, og desuden er det ikke nærmere præciseret fra Socialministeriet (hverken i pjecen eller i Serviceloven), hvad der menes med *dansk kultur*.

Selv om kultur ikke er eksplicit formuleret, er der omvendt ikke tvivl om, at der henvises til en række værdier og normer, som er gældende i samfundet i al almindelighed. Det kunne være værdier, som demokrati, ytringsfrihed, medindflydelse mm.

Men er disse værdier og normer specielt danske? Svaret er komplekst, for på den ene side er det et vilkår, at minoritetsbørn kommer fra andre baggrunde end en stor del af majoritetsbørnene, og på den anden side kan det diskuteres, hvor store forskelle der reelt er tale om, og hvorvidt det handler om kulturelle, sociale, økonomiske, etniske forskelle osv. Derfor er disse værdier ikke kun noget, som minoritetsbørn skal lære. Men ikke desto mindre anvendes disse universelle værdier til at ”profilere” den danske kultur, og det suppleres med en række andre formuleringer. I Socialministeriets (2001) pjece beskrives disse forskelle som: ”de tosprogede minoritetsbørn har andre sociale og kulturelle forudsætninger” (ibid s.3) og senere fremgår det, at det især gælder bestemte kulturgrupper: ”Gensidig kulturforståelse er essentiel, for mellemøstlig kultur, barnesyn og opdragelsesmønstre er meget forskellige fra de danske, som de ofte står i skærende kontrast til” (ibid.: s.12).

Den samme forståelse går igen i førnævnte § 4a i Folkeskoleloven: ”I flere af de kulturer, som indvandrere og flygtningene kom-

mer fra, er individet forankret i en større enhed, familien eller slægten, og kravene til individerne er her ikke individuel selvstændighed som i dansk kultur, men respekt og ansvarlighed overfor familiefællesskabet” (ibid. 1997 s. 16).

Her lægges der op til et modsætningsforhold, der måske mest af alt bekræfter den opfattelse, at bestemte grupper (her den mellemøstlige) opdragelsesmæssigt skulle stå i modsætning til de værdier og normer, som vægtes i ”Vesten”. Altså en kulturel skelnen mellem ”dem” og ”os”. Samme tendens kan genfindes i den del af litteraturen, som forsøger at forklare forskelle i opdragelsesværdier som modsætningen mellem f.eks. kollektivistisk og individualistisk opdragelse, der adskiller sig i mål og værdier fra hinanden (Bøggild Mortensen 1989, Khader 1996). Typisk bliver den kollektivistiske opdragelsesform tillagt en muslimsk opdragelsesform og den individualistiske en vestlig opdragelsesform. Men ligesom man ikke kan påstå – i hvert fald ikke uden at overgeneralisere – at forældre f.eks. fra Jylland opdrager deres børn efter bestemte principper, kan det heller ikke påstås, at muslimske forældre opdrager deres børn efter samme principper, blot fordi de bekender sig til den samme tro. Det er altså ikke indlysende, at nationalitet eller etnicitet giver større forskelle end sociale og økonomiske baggrunde. Problemet ved denne modsætningstænkning er, at kulturen her bliver opfattet som uforanderlig og uden påvirkning af omstændighederne eller andre faktorer som erfaringer, arbejde, drømme, forventninger, følelser, køn, klasse, deres liv i Danmark etc.

Findes disse forskelle?

At forskellene ofte beror på forestillinger, peger Kirsten Just Jeppesens og Anne Nielsens (2001) undersøgelse om etniske minoritetsbørns opvækst i Danmark på. De fandt således, at der ikke er den store forskel i opdragelsesværdier, som man umiddelbart forventer: ”Alt i alt er der større ligheder end forskelle mellem de værdier, som henholdsvis tosprogede og danske mødre synes er vigtige” (ibid: s.67). Sådan noget som ”selvstændighed” er en opdragelsesværdi, der vægtes lige så meget af minoritetsmødre som af danske mødre især de minoritetsmødre, der sender

deres barn til en daginstitution. Selvstændighed er et eksempel på en værdi, der prioriteres højest, uanset kulturel baggrund.

At forklare minoritetsbørnenes baggrunde som et kulturelt modsætningsforhold er altså ikke alene en ensidig fortolkning af mere komplekse forhold, men samtidig uhensigtsmæssigt, fordi det legitimerer, at de etniske minoritetsbørn skal *lære noget særligt* forstået som *de færdigheder, de mangler*. Dermed bliver det et argument for, at det snævre læringsbegreb synes at gælde specielt for denne gruppe børn. Det er problematisk af flere grunde: Dels fastholder denne forståelse minoritetsbørnene i en rolle som de *anderledes*, og dels er omdrejningspunktet en statisk kulturopfattelse, hvor kultur ikke ses som mulig at forandre, eller som løbende er under påvirkning af andre faktorer. Denne forståelse ændres ikke ved, at der andetsteds i Socialministeriets pjece gøres opmærksom på, at "det er vigtigt, at minoritetsbarnet får mulighed for at bevare sin egen kultur".

Hvis vi vender tilbage til vores eksempel i indledningen med Ali, hvor Alis handlinger blev tolket som mangel på "at kunne handle demokratisk", kan det underbygge ovenstående argumentation. Af pædagogens udtalelse kan man nemlig læse, at Ali i kraft af manglende dansk sprogkompetence og sin arabiske kultur (modsat en vestlig demokratisk kultur) ikke er i stand til at handle, som man ellers kunne have forventet. Ali skal lære noget særligt. Men hvis Alis reaktion blev tolket på anden vis, kunne hans handling i stedet ses som en normal reaktion på det at begynde et fremmed sted og i en institution, hvor personalet ikke taler hans sprog, dvs. hvor der ikke er en umiddelbar genkendelighed. Dermed ville det ikke være et spørgsmål om, at Ali med sine "mangler", særligt skulle lære at handle demokratisk, men at alle børn skulle tilegne sig disse kompetencer gennem deres institutionsliv, og at alle børn kunne opføre sig på samme måde, hvis de ikke blev forstøet af omgivelserne.

I sin konsekvens opretholder den første tolkning af Alis reaktion ikke alene en forestilling om en kulturel uforanderlighed (og derved kravet om, at minoritetsbørn blot skal lære kultur og tilegne sig den), men den tilslører også de dilemmaer og modsætninger, der findes på forskellige planer. Med et



overdrevent fokus på (minoritets) børns sprogtilegnelse og tilegnelsen af "dansk" daginstitutionskultur etc. er der en risiko for, at man overser de politiske tendenser, der præger den pædagogiske tradition. Det kan være med til at legitimere og synliggøre det pædagogiske arbejde på forkerte forudsætninger. Dette kan være problematisk i en tid, hvor der er stor usikkerhed, om hvilken rolle daginstitutionerne skal spille, og hvor daginstitutionen synes at være delt mellem pasningsgaranti og skoleforberedelse (Moldenhawer 2002;), jfr. læringsdiskussionen i det foregående afsnit.

Man kunne således forestille sig, at det i praksis kunne betyde, at man i institutionerne forsøgte at gøre "dansk kultur" til en færdighed som i eksemplet med Ali eller, at man undgik at forholde sig til, hvad "dansk kultur" er, ved udelukkende at koncentrere sig om sprogtilegnelsen i den pædagogiske praksis.

Der kan dermed let opstå "en sandhed" om, at minoritetsbørn har et særligt udbytte af hverdagen i institutionen, hvilket forhindrer at diskutere deres reelle udbytte, herunder hvilken betydning forskellige udgangspunkter hos børnene kan have for deres placering i et institutionsfelt.

Børn kunne i værste fald lære at blive ekskluderet

Et oplagt kritisk syn på børns daginstitutionsliv ville være, at børns evne til at begå sig i den gældende institutionskultur afhænger af det enkelte barns sociokulturelle baggrunde og dermed deres evne til at håndtere netop disse sammenhænge eller institutionens muligheder for at skabe en rummelighed. I daginstitutionerne er der i dag sjældent tale om, at børn kommer fra samme miljøer. Her er det underordnet etniske minoritetsbørns tilstedeværelse eller ej, der vil under alle omstændigheder være tale om et flerkulturelt perspektiv. Men det fjerner ikke en særlig opmærksomhed på de etniske minoritetsbørn, der kan udgøre en sårbar gruppe.

Bourdieu's teorier om felt, habitus og kapital er ofte brugt til at belyse netop disse forskelle, der kan være blandt aktører i det sociale rum. Hans teorier og undersøgelser beskriver således, hvordan den franske skole

i højere grad end man umiddelbart ville forvente, er med til at sortere og selekttere børn. Børns evne til at begå sig og lære i skolen afhænger af det, han betegner kulturel kapital. Dvs. den bagage de har med fra deres forældres opdragelse. Således klarer de børn sig bedst, som har mest med hjemmefra af den kapital, der har størst værdi på den pågældende skole. Den kulturelle kapital er blandt andet defineret af lærerne, som i denne sammenhæng optræder mere magtfulde, end børnene gør. Det er altså lærernes opfattelser af, hvordan børn skal opføre sig, hvad de skal kunne, og hvordan de bør handle i klasseværelset, som blandt andet er afgørende for deres læringsprocesser og dermed udbytte af skolen.

Hvis vi antager, at daginstitutionen kan ligestilles med skolen, fordi daginstitution såvel som skole hører under kategorien af samfundets opdragelsesinstitutioner, ville det være logisk at forestille sig, at alle børn ikke nødvendigvis ville kunne lære det samme af deres ophold i en daginstitution. Børnene skal her ses som aktører i et institutionsfelt, hvor det pædagogiske personale er med til at definere den betydning børns kapital har, og dermed indirekte såvel som direkte er med til at definere deres muligheder.

Hvis man f.eks. forestiller sig, at selvstændighed anses for at være en værdi, der er værd at stræbe efter og måske helt konkret forstås som børns evne til selv at tage deres tøj af og på¹⁾, vil de børn, som allerede hjemmefra støttes til denne form for selvstændighed, kunne begå sig nemmere, end de børn, der hjemmefra er vant til at blive klædt på.

Eller det kunne dreje sig om mindre synlige områder som omgangsformer. Bolette Moldenhawer refererer til Palludans undersøgelse (2002) om barnets fornemmelse for f.eks. anvendelse af sprog i forskellige kontekster. Moldenhawer skriver, at "*Palludans feltstudier af hverdagen i en daginstitution viser med al tydelighed, hvornår en gestus, et sprogligt udtryk eller en måde at bruge sproget på betyder noget for den opmærksomhed – og sproglige og personlige udvikling – minoritets – kontra danske børn opnår i samværet med deltagende voksende*" (Ibid 2002 s. 150).

Børns læring i daginstitutionen ville ud

fra disse betragtninger afhænge af afstanden mellem de opdragelsesværdier, som institutionen praktiserede, og de opdragelsesværdier, forældrene praktiserede. Jo større forskel der er, jo sværere vil det være for barnet at håndtere institutionens tilbud.

Læreprocessen ville hermed blive afhængig af denne afstand. Argumenter om, at dobbeltsoialisering er et vilkår, der gælder for alle børn, ændrer ikke ved, at det fortsat er vigtigt at have øje for selekteringsmekanismer i daginstitutionen.

Dette kan yderligere underbygges af Hanne Warmings (2000) undersøgelser og argumentation for, at børns udbytte af daginstitutionslivet kan beskrives efter devisen "til dem, der allerede har, skal mere gives, og fra dem som intet har, skal det lidt de har, endog tages fra dem" (ibid., s 53).

Warming peger på at nogle børn i deres måde at agere på, er så langt fra, hvad institutionen anser som passende, at institutionskulturen virker ekskluderende: "Her er der i stedet tale om, at problemet er relationen mellem barnets habitus og institutionskultur. Problemet består da for det første i, at institutionen kun har meget lidt at byde på i forhold til, hvad der er vigtigt for barnet" (ibid: s. 55).

Man kunne påstå, at disse børn, herunder minoritetsbørnene, i værste fald kunne "lære, hvordan det er ikke at høre til", jf. eksemplet med Ali.

Vi argumenterer ikke for, at alle minoritetsbørn er anderledes stillet. Det afhænger som nævnt tidligere ikke kun af enkelte faktorer som kultur eller sprog, men af mange faktorer. Vi argumenterer derimod for vigtigheden i at medtænke børns forskellige baggrunde og de muligheder, de tilbydes i institutionen, uden at gøre det til et ensidigt spørgsmål om kulturelle forskelle. En fokusering på et snævert læringsbegreb ville fjerne denne opmærksomhed. Det betyder, at i spørgsmålet om, hvad etniske minoritetsbørn særligt lærer i institutionen, bliver det særlige at se på, hvordan disse børn re- eller dekonstruerer givne temaer i institutionen. Dette er underordnet, om det handler om sproglige færdigheder eller et bredere tema som kultur. Det kunne gøres med afsæt i et velkendt dansk pædagogisk princip om at

tage udgangspunkt i det enkelte barn, men med øje for at det enkelte barn ofte anskues ud fra en institutionskultur, som repræsenterer et bestemt syn på barnet og forventninger til barnet, der kan optræde mere eller mindre fastlåst i sin form. Institutionen er altså nødt til at forholde sig kritisk til bl.a. egne forventninger til børnene i institutionen.

En gensidig læring

Hvis den helhedstænkning, som er en del af det brede læringsbegreb, gælder alle børn i daginstitutionen, ville minoritetsbørnenes anderledes positionering kunne ses på en mere hensigtsmæssig måde ved at fokusere på, hvordan læring kan opstå på grænsen mellem de forskellige positioner. Det betyder, at mødet med den anden og den andens positioner skaber en forandring hos parterne. Denne forandring er læring – i hvert fald i dens brede betydning. Minoritetsbørn såvel som danske børn har forskellige sociale og kulturelle positioner, og derfor er der en serie af forandringspotentialer i de forskellige sociale rum. Her følger positioneringer ikke nødvendigvis en etnisk, køn eller social linie, disse kan være på tværs. Den læring, der opstår ved dette møde, er en læring om hinanden, og denne læring kan være vigtig, hvis den gribes rigtigt an.

Når minoritetsbørn lægger deres perspektiv på en given aktivitet, emne, spørgsmål osv., vil det formentlig være ud fra andre positioner, der er funderet på et andet norm-sæt m.m., som derfor stiller krav til personalet om en anden måde at tænke pædagogik på. Derfor handler det ikke kun om, hvad etniske minoritetsbørn lærer i institutionen, men også hvad det pædagogiske personale lærer af de etniske minoritetsbørn og deres forældre.

For denne anderledes positionering, som minoritetsbørnene (kunne) repræsentere, vil det samtidig være en kærkommen kritik af den modernitet og den moderne pædagogik sådan, som den måtte komme til udtryk i daginstitutionerne i en minoritetssammenhæng. Denne kritik skulle formentlig omsættes til selvrefleksion og en selvkritik af institutionerne, således at *man politisk og pædagogisk* genovervejede selvfølgelige begreber som læring, udvikling, ligestilling, rummelig-

hed etc. Således at minoritetsbørn på samme måde som de danske børn tilegnede sig de moderne kompetencer under daginstitutionsoopholdet. Spørgsmålet er, hvorvidt denne kritik får indflydelse på det pædagogiske og politiske niveau i den pædagogiske sektor og medfører en forandring.

Der er imidlertid relativt få eksempler på, at denne "kritik" tages alvorligt – i hvert fald hvis det kan måles med antallet af minoritetsbørn, der har kunnet tilegne sig de "formelle" kompetencer i en daginstitution – og skolesammenhæng. F.eks. er det stadigvæk sådan, at minoritetsunge relativt hurtigt dropper ud af uddannelsessystemet eller blot tager korte ungdomsuddannelser (Jakobsen, 2001).

Hvis graden af kritikkens imødekommenhed måles ud fra andre faktorer – det kunne f.eks. være, i hvilket omfang "danske" daginstitutioner skaber betingelser for, at etniske minoritetsbørn kan udvikle sociale kompetencer og færdigheder på en lang række områder – så er billedet heller ikke anderledes. Betingelserne for et godt læringsmiljø (bredt og snævert) er bl.a. institutionens kulturelle rummelighed, anerkendelsen af og fortsat udvikling af hjemmets sprog i institutionerne, modarbejdelsen af mobning og diskrimination etc.

På trods af at der findes en række forsøg på at imødekomme minoritetsbørn i samfundets opdragelsesinstitutioner, er målet i forhold til de etniske minoritetsbørn fortsat – ud fra et politisk og snævert læringsbegreb – at der kræves en ensidig tilegnelse af det danske og objektive i forbindelse med institutions- og skolegang. Et ekstremt eksempel er en række forbud mod at tale hjemmets sprog i daginstitutionerne. Jeppesen og Nielsen (2001) har i deres repræsentative undersøgelse påpeget, at 27% af minoritetsmødre med børn i dagpleje og 10% af minoritetsmødre med børn i daginstitution oplever, at deres børn *ikke* må tale hjemmets sprog.

Alt i alt kan det tegne et billede af, at de etniske minoritetsbørns succesudbytte af deres daginstitutionsliv afhænger af, hvorvidt der tages højde for en kompleksitet til forskel fra at fokusere entydigt på modsætningsforhold, og at pædagogikken på dette grundlag er bevægelig og ikke anskues ud fra et snævert læringsbegreb. Dette ansvar

kan ikke alene placeres hos daginstitutionerne, men er i høj grad bestemt af den politik, der føres på området og den generelle opfattelse af minoriteter i det danske samfund.

Samtidig er det dog vigtigt at fastholde værdien i, at pædagoger tilegner sig og udvikler flerkulturelle kompetencer som:

- At kunne forholde sig reflekterende til minoritetsbørn og deres baggrunde.
- At kunne arbejde ud fra et resourcesyn, dvs. at se ressourcerne hos minoritetsbørnene i stedet for at betragte disse børn ud fra et mangelsyn.
- At arbejde med en forståelse i egen institutionskultur, herunder normer og værdier og kunne forholde sig kritisk til det i forhold til minoritetsbørn. F.eks. hvilket tilbud er vores institution for dette barn og denne familie? etc.
- Være parate til at genoverveje den daglige pædagogiske praksis og det der forekommer selvfølgeligt.

Afslutning

Vi har argumenteret for, at hvad de etniske minoritetsbørn lærer i daginstitution, og hvad institutionen lærer af deres væren i institutionen, afhænger af, inden for hvilke kriterier denne læring tænkes. Vi har derigennem ønsket at rejse en principiel diskussion af læringsbegrebet i et minoritetsperspektiv.

I denne sammenhæng er det overordentlig vigtigt, at man *også* i forhold til minoritetsbørn anvender det brede læringsbegreb således, at vi ikke – først og fremmest politisk og derefter pædagogisk – kommer til at beskæftige os alene med, om minoritetsbørn taler "godt" dansk eller ej, eller om de skal lære dansk kultur som en færdighed.

At gøre brug af det brede læringsbegreb er bl.a. at reflektere over spørgsmålet, om hvad børn lærer i institutionen. Det er med andre ord en refleksion over, hvilke oplevelser børn får, hvilke sociale sammenhænge de indgår i, hvilke tolkninger og meningstilskrivninger disse børn foretager i den forbindelse. Når vi stiller spørgsmålet om minoritetsbørns læring, så bliver det uundgåeligt en diskussion om, hvilken rolle de etniske forskelligheder spiller i tilegnelsen af færdigheder og kompetencer på forskellige felter, men også hvilke rolle disse spiller i udviklingen af bør-

nene og deres muligheder for at begå sig i samfundet. Det gælder om at kunne håndtere den dobbelthed, der ligger i at medtænke børns forskellige baggrunde uden at indskrænke det til kulturelle og sproglige mangler.

Dette er et felt, der oftest ikke intervereres i, men ikke desto mindre er meget vigtigt at

intervenere i, hvis der skabes positive læringsmiljøer, og hvis minoritetsbørn ikke (alene) skal lære at være anderledes og marginaliseret. Hermed kan diskussion om, hvad minoritetsbørn lærer i daginstitutionen, være et hensigtsmæssigt bidrag til en aktuel og almen diskussion om, hvad børn generelt lærer i en daginstitution.

LITTERATUR

- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic J.D.(1996), *Refleksiv sociologi: Mål og midler*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Brinkjær, Ulf m.fl. (1998), *Pædagogisk faglighed i daginstitutionerne*. Danmarks Pædagogiske Institut. København.
- BUPL.(2003), *BUPL'S pædagogiske profil- mål og værdier for det pædagogiske arbejde*. København.
- Ellegaard, Thomas (2000), *En institution – forskellig barndom. Sociale forskelle i børnehaveliv*. Gyldendal. København
- Hansen, Vagn Rabøl (1998), *Læring, undervisning og pædagogisk faglighed*, i Pædagogisk faglighed i daginstitutionerne. Ulf Brinkjær m.fl. Danmarks Pædagogiske Institut. København.
- Jacobsen, Vibeke (2000), *Nydanskeres uddannelsesvalg*. Social Forskning.
- Jeppesen, Kirsten Just og Anne Nielsen (2001), *Tosprogede småbørn i Danmark. Rapport nr. 4 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. Socialforskningsinstituttet. 01:6 København.
- Khader, Naser (1996), *Ære og skam*. Borgens Forlag.
- Knop, Hans Henrik (2002), *Børns liv og Læring*, i Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Redigeret af Peter Østergaard Andersen m.fl. Billesø og Baltzer. Værløse.
- Learning Lap Denmark (2003), *Bilag 1 om læring*. DPU. Som bilag til ansøgning om KID- midlerne 2003.
- Mortensen, Lotte Bøggild (1989) *At være eller ikke være – tyrkisk ungdom i København og Ankara*. Kultursociologisk tidsskrift nr. 27. Akademisk Forlag.
- Moldenhawer, Bolette (2002), *Vi sprogstimulerer jo hele tiden. Eller diskursen om det pædagogiske arbejde med etniske minoritetsbørn i daginstitutioner*, i Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Redigeret af Peter Østergaard Andersen m.fl. Billesø og Baltzer. Værløse.
- Socialministeriet (2001), *Integration af tosprogede småbørn i dagtilbud – vejen til integration i det danske samfund*.
- Socialministeriet (1996), *Servicebogen. Hvad skal børn blive til ? § 8 stk 2,3,4 og 5*.
- Undervisningsministeriet og Socialministeriet (1997), *Folkeskoleloven § 4a.- en vejledning om sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn*.
- Vejleskov, Hans (1997), *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder*. Kroghs Forlag A/S . Vejle.
- Warming, Hanne (2000), *Integration eller marginalisering*, i Social Kritik nr. 69. København.

NOTE:

1. Med det kendskab vi har til pædagogers holdning, gennem efteruddannelseskurser, til hvad børn kan lære i en institution, er selvstændighed et hyppigt foreslået eksempel.

Vibe Larsen er seminarielærer ved Københavns Socialpædagogiske Seminarium.
Üzeyir Tireli er forsker ved Center for Institutionsforskning CVU Øst.