



**Project No.:** 141803-LLP-2008-AT-GRUNDTVIG-GMP

**Project Acronym:** NEW VIEW

**Project Title:** Changing Methods in Teaching Migrants

## **Interview Rapport: Udfordringer i undervisning i etnisk blandede klasser i danske social- og sundhedsuddannelser**

**Project Start Date:** 01/12/2008

**Duration:** 24 Months

Organisation name of lead contractor for this deliverable: **mhtconsult**

Revision [draft - 01]

DELIVERABLE NAME:

WORK PACKAGE: WP4

| Circulation List        |         |
|-------------------------|---------|
| Name                    | Company |
| Barbara Kuss            | FRK     |
| Katharina Resch         | FRK     |
| Bea Schramm             | DWBO    |
| Henning Schultz         | MHT     |
| Margit Helle Thomsen    | MHT     |
| Jóna Katalin Gasparikné | ETI     |
| Tilia Boussious         | EWX     |
| Anita Rappauer          | Queraum |

| Document History |        |                 |             |        |       |
|------------------|--------|-----------------|-------------|--------|-------|
| Edi              | Date   | Confidentiality | Description | Action | Pages |
| 01               | 290609 |                 |             |        |       |

(\*) Action: I = Insert R = Replace C = Creation

## Indholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUKTION: RAPPORTENS FORMÅL OG KONTEKST.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>2. INTERVIEWPROCESSEN OG INTERVIEWPERSONERNE.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>3. RESULTATET AF INTERVIEWENE .....</b>  | <b>7</b>  |
| 3.1 RESULTATERNE AF INTERVIEWS MED UNDERVISERNE.....  | 8         |
| 3.2 RESULTATET AF INTERVIEWS MED DELTAGERE .....  | 18        |
| 3.3 RESULTATERNE AF INTERVIEWS MED SKOLELEDERE.....   | 21        |
| <b>4 KONKLUSION OG PERSPEKTIV: UDFORDRINGER I UNDERVISNING I ETNISK BLANDEDE<br/>KLASSER I DANSKE SOCIAL- OG SUNDHEDSUDDANNELSER.....</b> | <b>24</b> |
| 4.1 EN STRATEGI FOR INTERKULTUREL LÆRING .....  | 24        |
| <b>5 LITTERATUR.....</b>  | <b>26</b> |

## 1. Introduktion: Rapportens formål og kontekst

### 1.1 Feltet og formålet

Denne rapport har til formål at indkredse udfordringer i at undervise etnisk sammensatte klasser på danske social- og sundhedsskoler. Det er første led i projekt New View, et EU projekt, der sigter mod at udvikle metoder, der kan imødekomme disse udfordringer. Formålet med denne rapport er at skabe et grundlag for at sætte det egentlige udviklingsarbejde i værk og forankre det i den aktuelle praksis på uddannelsesinstitutionerne i partnerlandene.

Projektets overordnede formål er at ændre perspektivet fra et mangelsyn til at fokusere på potentialet i kulturel og etnisk mangfoldighed, og på den måde bidrage til, at denne overordnede trend inden for interkulturel uddannelse implementeres på social- og sundhedsområdet i forhold til de specifikke udfordringer i denne konkrete sammenhæng. Det er et perspektivskifte, som har været længe undervejs inden for interkulturel uddannelse (her blot forstået som uddannelse hvor deltagere har forskellig kulturel baggrund) og som fortsat ikke er fuldt ud implementeret i mange sammenhænge (Pusch 2004). Parallelt med en udvikling inden for mangfoldighedsledelse (Hagedorn-Rasmussen og Kamp 2003) har de fleste bestræbelser inden for interkulturel uddannelse været samlet om at rekruttere og fastholde deltagere med anden kulturel og etnisk baggrund end majoriteten, mens en tilgang og et perspektiv, der får potentialet - i form af synergi og dynamik - frem i den kulturelt og etniske sammensatte og mangfoldige sammenhænge, ikke er fuldt udviklet.

Rapporten er samtidig en indkredsning af, hvor udfordringer i en *dansk* sammenhæng ligger. Hvordan fungerer mangfoldighed, og hvordan håndteres det etnisk blandede klasselokale i den særlige undervisningstradition, der præger de danske uddannelsesinstitutioner? Helt overordnet er voksenundervisning i dansk sammenhæng præget af en grundlæggende forandring, der har udviklet sig i de seneste årtier, hvor fokus er flyttet fra indlæring til et læring og undervisningens overordnede mål fra alene at formidle viden er blevet til at skabe refleksion (Christiansen og Rosenkvist 1999). Det betyder, et ændret forhold mellem underviser og deltager, hvor lærerens autoritet og ansvar nedtones, til fordel for deltagerens selvstændighed og aktive deltagelse. Konkret betyder det, at meget af læringen foregår i grupper og i projektarbejde, og at der eksperimenteres med differentiering, læringsstile, problembaseret læring mm.

Som udgangspunkt var feltet for undersøgelse defineret som klasser med både indvandrere og ikke indvandrere. Under dataindsamlingen til den danske rapport "talte felten" meget tydeligt: det var ikke muligt at opretholde "indvandrere" som den relevante term, når de sammensatte klasser skulle undersøges. I de første interviews med skoleledere, blev det anført, at de temaer, der blev sat til diskussion gjaldt etniske minoriteter såvel som indvandrere, og at det i praksis ikke var muligt at skelne mellem indvandrere og andre med anden etnisk baggrund. Intervieweren valgte at acceptere dette og anvendte i de efterfølgende interviews "etniske minoriteter" frem for det snævrere begreb "indvandrere". Det afspejler også en udvikling i Danmark væk fra termerne 2. og 3. generationsindvandrere og frem mod det mere inkluderende "etniske minoriteter". Selvom enhver term selvfølgelig fortsat er kategoriserende og forsimplende (Jensen 2004).

## 1.2 Social og sundhedsuddannelserne

Social- og sundhedsuddannelsen er en ny erhvervsuddannelse, der blev oprettet 1. april 1991, hvor den erstattede uddannelserne til sygehjælper, plejehjemsassistent, beskæftigelsesvejleder med flere. Social- og sundhedsuddannelserne hører ind under erhvervsuddannelsernes indgang 'Sundhed, omsorg og pædagogik', og er således omfattet af lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse.

Erhvervsfaglige uddannelser har en lang tradition i det danske uddannelsessystem. Uddannelserne bygger således på et vekselluddannelsesprincip, hvor der veksles mellem skole og praktik under uddannelsesforløbet, for at kombinere teori og praksis. En erhvervsuddannelse er således en praktisk betonet uddannelse, og meget af uddannelsen foregår i en praktikvirksomhed. Det kan være i en større industrivirksomhed, et mindre værksted, et køkken, et hospital, et plejehjem, en børnehave etc. Den teoretiske del af uddannelsen foregår enten på en erhvervsskole, som kan være en handelsskole, en teknisk skole, et AMU-center, en landbrugsskole eller en social- og sundhedsskole. Det kræver blot folkeskolens afgangseksamen for at starte på en erhvervsuddannelse. I 2006 var ca. 125.000 elever i gang med at tage en erhvervsfaglig uddannelse, hvoraf 10.000 havde anden etnisk baggrund end dansk ([www.umv.dk](http://www.umv.dk)).

Det er det danske undervisningsministerium, der fører tilsyn med erhvervsuddannelserne. Arbejdsmarkedets parter – DA og LO m.fl. – er tæt involveret i styringen og udviklingen af uddannelserne, og også KL, regionsrådene, lærerorganisationer, elevorganisationer og skoleforeninger sidder med i 'Rådet for de grundlæggende erhvervsrettede uddannelser' REU. Hver enkelt uddannelse er desuden styret af et fagligt udvalg, der er sammensat af arbejdsgivere og arbejdstagere fra uddannelsens jobområde. Dette udvalg fastsætter uddannelsens rammer, herunder specifikke uddannelsesmål for uddannelsens fag, i samarbejde med ministeriet. Denne ramme søges udmøntet lokalt af det lokale uddannelsesudvalg, der består af repræsentanter for arbejdsgivere- og tagere i lokalområdet. Herudover sidder repræsentanter fra arbejdsmarkedet med i erhvervsskolernes bestyrelser.

I forbindelse med ændringen af social- og sundhedsuddannelserne i 2007, blev SOSU-uddannelserne suppleret med en adgangsprøve til de videregående, mellemlange uddannelser, som f.eks. ergoterapeut, fysioterapeut eller jordemoder. Derudover blev personlige og faglige kompetencer styrket med bl.a. dansk, engelsk og naturfag, ligesom IT blev til et gennemgående værktøj i uddannelserne. Fokus på elevens individuelle udvikling blev styrket ved at indføre uddannelsesplaner og læringsplaner for hver enkelt elev.

Social- og sundhedsuddannelserne består af:

- et grundforløb - varighed 20 uger eller mere
- trin 1, social- og sundhedshjælperuddannelsen (ssh) – varighed 14 uger
- trin 2, social- og sundhedsassistentuddannelsen (ssa) – varighed 20 uger

Skolerne udbyder også særligt tilrettelagte grundforløb, der retter sig mod forskellige grupper blandt andet etniske minoriteter og afklaringskurser. På de fleste af skolerne kan man også uddanne sig til pædagogisk assistent (PGU), og grundforløbet er fælles med denne uddannelse. Skolerne udbyder også andre uddannelser og fag.

## 2. Interviewprocessen og interviewpersonerne

Hvem der skulle interviewes til den indledende explorative undersøgelse var defineret i New View projektet for at sikre et ensartet materiale landene i mellem. Opdraget var at gennemføre individuelle interviews med 5 skoleledere, et gruppeinterview med 12 undervisere og et gruppeinterview med 12 deltagere<sup>1</sup>. Dette er gennemført med nogle afvigelser.

De interviewede kommer fra 6 forskellige skoler – de social- og sundhedsskoler, der ligger på Sjælland – ud af landets 19 social- og sundhedsskoler. På baggrund af undervisere og skolelederes oplysninger, i enkelte tilfælde suppleret med tal fra skolernes hjemmesider, er det i nogen grad muligt at vurdere de interviewedes repræsentativitet på en række parametre i forhold til den samlede gruppe af undervisere og deltagere på de 6 skoler. Repræsentativitet i forhold til de 19 skoler på landsplan er vanskelig at vurdere.

### Skoleledere

Det lykkedes at få aftale med 2 skoleledere, 1 uddannelseschef og 1 afdelingsleder. Ledelsen på en enkelt skole fandt det ikke muligt på daværende tidspunkt at afsætte tid til interviewet, men lod sig repræsentere af en udviklingsmedarbejder. Denne var som sådan inde i alle de forhold som interviewet omfattede, og det har efter interviewers vurdering ingen negativ betydning for det billede, der bliver tegnet af skolens rammer og strategier i interviewet. Af de interviewede var der tre kvindelige og to mandlige ledere i aldersgruppen 40-65, alle med etnisk dansk baggrund. 3 med sundhedsfaglig baggrund, en psykolog og en humanistisk akademisk uddannet.

### Deltagere

Gruppeinterviewet med deltagere blev gennemført i et hold, der netop var ved at afslutte et afklaringskursus- til social og sundhedsuddannelserne. Der deltog 17 i interviewet, da interviewet blev gennemført i undervisningstiden, og det derfor var vanskeligt at trække en gruppe på 12 ud.

Ud af de 17 havde 6 anden etnisk baggrund end dansk, idet aldersgennemsnittet lå lidt højere end gennemsnittet generelt på uddannelsen. Kønsfordelingen viser en lidt større andel af mænd end på skolerne generelt. Mange med andre – fortrinsvis faglige – uddannelser.

Selvom deltagerne i forhold til disse parametre i vid udstrækning er repræsentative for deltagere på de pågældende skoler, kan man stille spørgsmålstejn ved, om deltagere på afklaringskurset er repræsentative i den forstand, at de er underlagt samme betingelser som øvrige kursister. Således er

---

<sup>1</sup> Interviewaftalerne er kommet i stand gennem netværkskontakter og gennem kontaktinfo på social og sundhedsskolernes hjemmesider. Mhtconsult har tidligere lavet evalueringer af andre dele af social og sundhedsuddannelserne og har derigennem etableret et netværk, der omfatter kontaktpersoner i Social- og Sundhedsskolen København og Center for Beskæftigelses, Sprog og Integration i Københavns kommune. Mhtconsult har desuden et arbejdsmarkedsafklaringsprojekt for etniske minoritetskvinder og har i den forbindelse haft kontakt til Humanica, en anden af social og sundhedsskolerne. Disse kontakter blev benyttet i første omgang, og det førte til, at en del aftaler om interview blev indgået. Det viste sig dog at være vanskeligt at få alle interviewaftaler i hus på den måde, og der blev derfor også taget direkte kontakt til enkeltpersoner ved at finde kontaktinfo på skolernes hjemmesider. Kontakt til undervisere og deltagere blev taget gennem henholdsvis skoleledere, ved direkte henvendelse til lærere og vejledere og gennem opslag på 2 af skolerne.

afklaringskurset ikke uddannet centralt fastsatte uddannelsesmål og deltagerne skal ikke op til eksamen. Det bliver diskuteret undervejs i fremstillingen, hvad det betyder for de interviewede deltageres erfaringer.

## Underviserne

Det viste sig umuligt at arrangere en gruppe med 12 undervisere, og der blev i stedet gennemført interviews med 3 grupper med henholdsvis 3, 6 og 6 undervisere samt et interview, hvor 2 lærere deltog under interviewet med en skoleleder. Der var tale om korte gruppeinterviews af ca. 1 times varighed. Det var vanskeligt at få adgang til lærerne og forsikringer om ikke at ville tage mere tid end en time, var afgørende for at indgå aftalerne.

1 ud af de 17 interviewede undervisere var en mand og 1 havde anden etnisk baggrund end dansk. Sammenholdes det med de tal som skoleledere og undervisere selv har angivet, i enkelte tilfælde suppleret med tal fra skolernes hjemmesider, viser det at mænd er svagt underrepræsenterede i materialet 1 ud af 17 eller ca. 6%. Skolerne har mellem 3-25% mandlige undervisere. Andelen af etniske minoriteter blandt underviserne på skolerne er ikke et tal, der er umiddelbart tilgængeligt, da det ikke er lovligt i Danmark at registrere efter etnisk tilhørsforhold. De interviewede har dog givet forsigtige bud på tallene, ifølge deres vurderinger er der mellem 0-5% undervisere med anden etnisk baggrund end dansk. Selvom 1 ud af 17 således rammer meget godt, kan det diskuteres om det giver mening at tale om repræsentativitet i forhold til denne meget lille og formentlig meget blandede gruppe. Blandt de interviewede havde ca. 1/3 akademisk uddannelse, 1/3 sundhedsuddannelser og den sidste 1/3 andet, fortrinsvis lærere og pædagoger, mens fordelingen på skolerne består i flere med sundhedsfaglig baggrund (tæt på halvdelen) og færre akademikere. De interviewede undervisere havde alle lang undervisningserfaring – mellem 5-25 år – langt overvejende fra social- og sundhedsområdet.

Efter interviewers vurdering er disse afvigelser fra opdraget af minimal betydning for resultaterne af interviewene. Dog skal det bemærkes, at deltagerens erfaringer alene er repræsenteret gennem deltagere på ét hold, og det billede der blev tegnet, kan derfor afvige fra det generelle. Underviserens erfaringer, derimod, vurderes at være bedre og mere nuanceret beskrevet end opdraget lagde op til, da mindre grupper med undervisere fra forskellige skoler alt andet lige giver adgang til flere erfaringer end en stor gruppe fra samme skole.

Alle respondenter var på forhånd informeret om projektets emne, formål og partnere. Alle interview blev indledt med yderligere information om projektet. Respondenter har vist stor interesse for projektets tema, og bidraget med erfaringer og i nogle tilfælde ideer og anbefalinger, der er nyttige for projektets videre forløb.

## 3. Resultatet af interviewene

I dette afsnit bliver vigtige pointer fra interviewene opsummeret gennem referat og citater. På den baggrund bliver der indkredset nogle udfordringer for henholdsvis undervisere, deltagere og skoleledere. I forhold til nogle af udfordringerne bliver der også skitseret mulige strategier, metoder og udviklingspunkter.

### 3.1 Resultaterne af interviews med underviserne

"Alle verdensdele i én klasse!"

"Vi må se på den enkelte klasse og finde ud af, hvad det er vi har med at gøre".

De interviewede undervisere beskriver samstemmende deltagerne på sosu-uddannelserne, som en meget broget forsamling: Aldersgruppen spænder vidt, fra unge, der kommer lige fra folkeskolen, til midaldrende i 50'erne (endog i enkelte tilfælde i 60'erne). Mht. uddannelsesbaggrund er gruppen af deltagere også meget sammensat, en 9. classes eksamen er nok til at komme ind, men der er også deltagere som har andre korte og længerevarende uddannelser bag sig, og en del med mangeårig arbejds erfaring fra social og sundhedssektoren eller fra helt andre sektorer.

Der er også stor variation i den etniske baggrund. Der er flygtninge, indvandrere og familiesammenførte i alle klasser, lige så vel som efterkommere, som det viser sig (som bemærket i indledningen) ikke kan holdes ude i diskussionen om det blandede, selvom interviewerens som udgangspunkt lægger op til at tale om migranter, altså folk, der inden for egen livstid er flyttet fra et land til et andet.

Der kan være tale om, at "alle verdensdele er repræsenteret i en klasse". Nogle lærere har også erfaringer med, at grupper af deltagere med samme baggrund fra et af de store flygtningelande eller fra en af de store indvandrergrupper, i en periode er stærkt repræsenteret. Et sted bliver afghanske mænd nævnt, flere steder tyrkiske unge piger, mens deltagere med forskellig afrikansk baggrund og asiatiske deltagere, oftest thailændinge og kinesere, er overalt, men sjældent dominerer. Ligesom andre steder i samfundet fylder muslimer meget, når talen falder på kulturelle forskelle, det er dog uvist om det faktisk modsvares af en stor andel af muslimer blandt deltagere med anden etnisk baggrund.

Generelt beskrives det som flest på afklarings- og grundforløb (på flere af skolerne særligt tilrettelagt for deltagere med dansk som andetsprog). Underviserne angiver, at der er flest deltagere med etnisk minoritetsbaggrund på afklaringsforløb og grundforløb, lidt færre på hjælperuddannelse/trin 1 og der på assistentuddannelse/trin 2 "kun er de mest ressourcestærke tilbage". På to skoler er fornemmelsen blandt lærerne, at andelen er faldende, og at det skyldes den generelt øgede tilgang på grund af krisen, hvilket gør, at skolerne vælger de ansøgere fra som anses for at have for dårlige sprogkunderskaber.

### Forskellige normer og værdier i klasseværelset ifølge underviserne

"Der er mange brogede diskussioner.."

"En god ting er at gøre forskellen eller modsætningen åben, tale om det i klassen, så falder det på plads. Gøre det til noget, man kan tale om".

Interviewerens spørgsmål, om der var forskelle i kulturelle værdier, og om hvorvidt det var en særlig udfordring i de etnisk sammensatte klasser, blev i første omgang mødt med forsikringer om, at kulturforskelle ikke fylder eller ikke er problematiske. "Det er ikke noget kæmpeproblem her, det kulturelle spiller ikke nogen stor rolle. Der er flere konflikter på sprogcentre, f.eks. med bedemåtter. Men vores elever er generelt godt integrerede". Når spørgsmålet bliver omformuleret som et



spørgsmål om forskellighed i det hele taget eller som opfordring til at komme med konkrete hændelser, kommer der tilkendegivelser fra alle undervisere, at klasserne i det hele taget er præget af mange forskellige holdninger, normer og værdier, og at det giver anledning til en del diskussioner i undervisningen.

Typiske værdier, der er til diskussion, er værdier der afspejler sig i praksis i forhold til død, til alderdom og til omsorg:

"På de fleste hold er der en vis tolerance og nysgerrighed, f. eks. i forhold til, hvordan man klargør afdøde i forskellige kulturer"

"Der kan rigtig tit være diskussioner om, hvordan man behandler ældre i Danmark, det kommer især i spil, når de har oplevet praktikken, de etniske kan ikke holde ud at være der, "hvor er børnene henne, de kommer aldrig på besøg"

"De kan godt have anderledes vinkler på hvordan gamle mennesker skal behandles, andre traditioner, anden kultur, når nogen dør (...) men de har meget respekt"

"Nogle gange er der en diskussion, om det overhovedet er OK at sende ældre på plejehjem".

Men også bredere politiske og samfundsmæssige problemstillinger dukker op:

"Der var et hold, hvor der sad et par piger, der var meget undrende, når vi snakkede om demokrati. Især en af dem - det var så fjernt for hende, hele vores styresystem, men hun gik op i diskussionen med liv og sjæl. Vi fik repeteret det, og det havde de andre også brug for. Hun var meget engageret..."

*Italesættelse* af forskellene er den måde de fleste undervisere mener, at forskellene skal håndteres. Der er en gennemgående holdning om, at værdiforskelle er naturlige og tilstede, og at det er en naturlig opgave for underviseren at skabe rum til det. For nogle handler det om, at forskellene kan være en god måde at få diskuteret det på, som deltagere og nogle gange også underviseren selv tager for givet. For andre handler det om at fremme tolerance,

\* af etiske grunde og som en støtte til deltagere, der har oplevet diskrimination:

"De har oplevet, at folk ikke vil stå i kø med dem i supermarkedet, så taler jeg med dem om, hvorfor folk oplever det sådan".

\* eller fordi tolerance er en nødvendig kompetence i professionen:

"Vi arbejder med at fremme tolerance i undervisningen, vi tager op hvorfor folk gør sådan, som de gør. Vi arbejder med cases med typiske værdikonflikter for at lære en professionel holdning, hvordan vi skal tage udgangspunkt i borgeren".

Der bliver også talt om *anerkendelse* af forskelle: To undervisere beskriver det, som en bevidst anerkendelsesstrategi at finde praktikpladser, hvor der er bud efter interkulturel kompetence eller kendskab til andre kulturers omsorgsformer

"Når vi sender dem i praktik kan vi ofte gøre det sådan, at de kommer ud til nogle med deres egen baggrund, så tør de godt sige noget, så blomstrer de op, det giver respekt fra de andre, så bliver de synlige".

I det forløb bliver det tydeligt, at forståelse for og kendskab til andre opfattelser af eksempelvis omsorg og alderdom end de gængse danske opfattelser, er en ressource i arbejdet på sosuområdet, som bliver mere og mere etnisk mangfoldigt. Underviserne beskriver hvordan det har en afgørende effekt for den enkelte, som kan gå fra at opleve "ikke at være dansk nok" til at opleve, at anden etnisk baggrund er en ressource, der kan omsættes til egentlig faglig kompetence. De beskriver desuden, hvordan det også kan ændre dynamikken i klassen og skabe respekt om og inklusion af deltagere, som før har været anset for mindre dygtige og mindre attraktive samarbejdspartnere.

De fleste lærere har inkorporeret værdiforskellene i deres undervisningsprogram. Nogle lærere på en af skolerne har fx udviklet et undervisningsmateriale til brug i engelskundervisningen, om det multikulturelle plejehjem, hvor de gennem bl.a. rollespil og case studier gør det klart at interkulturel kompetence er en nødvendig kompetence i professionen i dag. På en anden skole udbydes et valgfag om "kulturmødet på arbejdspladsen".

Det ser ud til, at forskellige værdier og normer alene anses for at være et problem, hvis de ikke kommer til udtryk:

"Det ligger så langt fra dem, at andre end familien skal passe de gamle. Det er spændende, når de siger det, men mange siger ikke så meget i det store klasserum".

Mange af underviserne giver udtryk for, at der antageligt er mange flere modsætninger end dem, der kommer til udtryk, at deltagere med anden etnisk baggrund ofte ikke kommer til orde i klassesammenhæng, og at man gerne så, at deltagere med anden etnisk baggrund end dansk kom mere på banen. Manglende tid og lærerressourcer i forhold til lærings- og eksamenskrav, manglende sprogkunderskaber, møde med andre undervisningsformer og – normer angives som nogle af grundende til, at det ikke altid lykkes at give plads til forskellighederne.

Alt i alt synes der at være en vilje og en evne til at se forskellighederne som ressource snarere end begrænsning. Der er også velgennemtænkte strategier og metoder, men disse er forbavsende individuelle og deles sjældent af mere end et par af lærerne og er ikke del af fælles tilgang.

## Kulturelle eller religiøse forbehold ifølge underviserne

"Der er to ting, alle elever frygter mest: nedre toilette og død".

"Det er grænseoverskridende at komme tæt på, det er en hurdle som alle skal over. Det spring er de (etniske minoritetsdeltagere) ikke dårligere eller ringere til at lave".

"De har svært ved at børste tænder på hinanden eller vaske fødder, det er grænseoverskridende også for danske elever".

At give rum og plads til forskelle holdninger og værdier er én ting, men hvordan håndtere det i praksis, hvis nogle elever ikke vil udføre dele af professionens arbejde, eller ikke vil gøre det på den måde som anses for at være den rigtige måde at gøre det på, pga. kulturelle eller religiøse forbehold?

Alle de interviewede undervisere siger samstemmende, at det ikke er et særligt stort problem, og at det ikke er mere udbredt blandt elever med anden etnisk baggrund end dansk end øvrige elever. Flere siger, at det i højere grad handler om alder og modenhed, hvor de unge, der kommer lige fra grundskolen, uanset etnisk baggrund næsten altid har problemer med at acceptere at skulle tæt på de ældre. Alle har forbehold eller grænser de skal overskride, det er en del af at lære professionen. "det har vi også med danskerne; de er paniske, "en gammel rynke, der lugter ækelt".

Omvendt oplever underviserne også en generel nysgerrighed i forhold til de vanskelige opgaver, og de oplever at mange minoritetsdeltagere mangler viden om krop og køn og at også her er et stort ønske om at få mere viden.

Men de fleste undervisere har dog også oplevet, at forbeholdene for nogle ikke var sådan at overskride:

"På de sidste par hold har vi ikke haft noget problem, men det er ikke særlig længe siden, at vi havde piger, der fandt ud af, at de ikke ville vaske mænd eller røre ved leverpostej".

Underviserne nævner en række forholdsregler, der gør at problemet ikke bliver særlig omfattende:

Igen *italesættelse og tolerance*:

"Det er noget med at få afmystificeret, hvad det er. Fx: Én ville ikke være i køkkenet, hvor der laves svin, en anden ikke røre, en sidste ikke spise".

"Det er vigtigt, at de får det verbaliseret, får gjort sig nogle tanker klart".

Give plads til at deltagerne kan sætte ord på forbeholdene og blive mødt med forståelse i klassen er den mest udbredte strategi, som lærerne har at møde forbeholdene med.

Grundig *information* på forhånd:

"Vi har lært lektien - ved informationsmøder siger vi højt, at man skal tage de ældre på toilettet, bade nøgne, gamle mennesker".

"Jeg tror vores vejledere gør et super arbejde, de går ind og spørger, "ved du hvad det går ud på, hvad arbejdet bagefter er? Der ringer det nok, "kan jeg det, må jeg det, vil jeg det? Eller vil jeg afprøve det, overvinde det? Derfor tror jeg vi undgår meget af det i undervisningen. De ved godt, hvad de skal, de er godt forberedt".

At sørge for, at deltagerne ved hvad de går ind til før kursusstart, er blevet en prioritet, på nogle af skolerne. Ifølge underviserne giver det antageligt nogle deltagere mulighed for at indstille sig på at skulle varetage opgaver, som de i første gang ikke bryder sig om, hvor det for andre kan betyde, at de opgiver denne karrierevej.

Markere *grænser* tydeligt:

"Jeg var nødt til at sige, hvis du vil det her, så skal du yde personlig pleje til danske mænd, du skal overveje, om du skal det her? Du kan ikke sige fra, du indgår i et team, du må tage det, du får. Det er også et håndværk!". Nogle undervisere er også inde på, at det kan være nødvendigt at gøre det meget klart, at de upopulære opgaver hører med. Samme undervisere fremhæver, at det i enkelte tilfælde kan være nødvendigt at "vejlede ud", altså at råde nogle deltagere til at søge anden uddannelse inden for en anden profession, hvis de har forbehold over for nogle grundlæggende opgaver.

*Timing*:

"Hvis de får om personlig hygiejne inden for de første 4 uger, griner de og finder det pinligt. Der skal gå længere tid". Nogle undervisere mener det er afgørende, hvornår deltagerne skal tage fat på det der er vanskeligt for dem – det bliver nævnt hvor længe holdet har været sammen og om det er før eller efter praktik.

Flere af underviserne har gjort den iagttagelse, at der er forbehold i nogle deltageres bagland – i familien eller netværket – selvom deltageren selv ikke har forbehold. Nogle må spørge hjemme, før de deltager i at udføre personlig hygiejne på andre. Omvendt er det afgørende for andre, at det ikke bliver udtalt: "Nogle fortæller ikke derhjemme, hvad de laver. De kan godt selv have det, men det skal helst ikke siges højt".

Der bliver også refereret en interessant hændelse: En kvindelig deltager med muslimsk baggrund anmoder om at få et dokument fra skolen, hvoraf det fremgår at udførelse af personlig hygiejne på mænd er en del professionen, og at man ikke kan fritages fra at gøre det. På foranledning af sin far, har hun konsulteret en imam, som blot behøver dokumentation for at det gøres i forbindelse med professionen for at godkende handlingen.

På alle skoler har man oplevet at nogle etniske minoritetsdeltagere bliver fulgt og hentet i skole af familiemedlemmer, og at der også nogle gange bliver tjekket om, de er tilstede gennem opkald eller uanmeldte besøg på skolen:

"Nogle gange har vi oplevet, at fædre eller en bror henter dem, hvor de ikke selv må komme. Det er interessant, fordi når de så skal ud og gøre alle de her ting, hvor er de så henne?"

Det bliver også nævnt, at nogle deltagere giver udtryk for, at skolen for dem relativt set er et frirum, hvor de kan få nye sociale kontakter, og hvor de i nogen grad kan unddrage sig familiens eller netværkets kontrol.

Nogle af underviserne anser disse situationer for at have stor indflydelse på deltagerne mulighed for at lære: "Vi er ikke altid sikre på om deres situation gør det muligt for dem, at modtage læring". Alligevel giver observationerne ikke anledning til nogle strategier på området; underviserne undrer sig og nogle er nysgerrige i forhold til de anderledes livsformer, som det vidner om. Men meget lidt bliver sagt under interviewene om, hvordan man håndterer disse andre livsformer, når de får betydning for deltagerens muligheder for at deltage og for at lære.

## Undervisernes tilgang til og opfattelse af minoritetsdeltagerne

"Vi skal kunne lure dem af og handle differentieret ud fra det".

Underviserne har gennemgående et godt kendskab til den brogede gruppe af deltagere og til deres sociale og uddannelsesmæssige baggrund. De interviewede undervisere fremhæver at de tilrettelægger undervisningen i forhold til de konkrete deltagere som de har i klassen. De medgiver, at det er en udfordring, men også en udfordring, som de har stor erfaring med. Kendskabet til deltagerne og deres baggrund, får de af forskellige kanaler:

*Præsentationsrunder* i klassen er en næsten ufravigelig komponent, når der startes nye hold. Deltagerne bliver bedt om at fortælle klassen om familie, uddannelse, arbejdserfaring mm.

*Et livshistorieprojekt* bliver nævnt, som blandt meget andet også giver underviseren indblik i deltagerens baggrund. Det er et modul udarbejdet af en af de interviewede, hvor deltagerne i begyndelsen af grundforløbet arbejder med deres egne historier og fremlægger dem på forskellig måde for hinanden.

*Kontaktlærerordning* er indført på flere skoler. To lærere pr. klasse står til rådighed for individuelle samtaler og rådgivning. Disse får grundig indsigt i private forhold, der påvirker den enkeltes deltagelse.

*Obligatoriske samtaler* med en uddannelsesvejleder før uddannelsesstart er indført på en skole. Det giver et systematisk indblik i deltagerens baggrund, som underviseren også har adgang til. De

interviewede undervisere fra denne skole ser det som et meget effektivt middel til at kunne give den rigtige støtte til hver enkelt deltager.

Ifølge de interviewede er der mange sociale problemer blandt deltagerne, uanset deres etniske baggrund. Hvis der er nogen forskel på de sociale problemer, som majoritetsdeltagere og minoritetsdeltagere har, er det ikke omfanget, men karakteren af problemerne – tvangsægteskaber og traumatisering bliver givet som eksempler på særlige problemer for etniske minoritetsdeltagere, mens alkoholmisbrug kan være et problem blandt majoritetsdeltagerne.

Når det gælder deltagernes uddannelsesbaggrund, spænder det vidt – nogle kommer direkte fra grundskolen, mens andre har faglige eller akademiske uddannelser bag sig, sommetider i forening med mangeårig arbejdserfaring. Der er opmærksomhed omkring, at det sidste gælder en del af de etniske minoritetsdeltagere, der kan være højtuddannede:

”De kan have kanon høje uddannelser, f.eks. har jeg haft en russisk gynækolog”.

”Vi er bevidste om det, hvis der sidder én med meget høj uddannelse. Det er noget vi er gode til - at udvise respekt for de her mennesker. Jeg har haft en fra Kina, universitetsuddannet i filosofi, hold da op, hvor hun knoklede på, hun havde meget svært med det danske sprog”

”Vi er klar over det, når der sidder meget veluddannede i klassen. Tror jeg da i hvert fald, jeg kan jo ikke vide om der er noget, jeg ikke ved. Det er ikke et problem for mig, mest for dem selv. Det kan være lidt hårdt for dem. Vi tager hensyn til det, når vi laver grupper”

”Det er spændende at have højtuddannede i klasserne. Det kan også være danskere, der holder pause fra en uddannelse eller som skal have en ny uddannelse. Nogle af dem er tromlende i stedet for at være hjælpsomme, de danske elever skal tit hovere.”

Den generelle holdning blandt underviserne er, at det er interessant at have højtuddannede i klasserne, og at det nogle gange kan give en god dynamik i klassen. Nogle undervisere anfører at det nok kan være vanskeligt for den pågældende højtuddannede, og at det kræver at man har ”ret godt hold på sig selv”. Samtidig prøver nogle undervisere at styre det ved at sammensætte grupper, så deres kompetencer bliver udnyttet.

Underviserens viden om den enkelte deltager forekommer at være omfattende, og de fleste undervisere tilrettelægger så vidt muligt undervisningen under hensyntagen til de konkrete deltagere i klassen. Det sker ved at sammensætte grupper, hvor deltagerne komplementerer hinanden, eller i situationer hvor det tjener et formål at gøre det modsatte: at lade dem på samme niveau arbejde sammen. Det omfatter også at differentiere i den udstrækning at man stiller spørgsmål af forskellig sværhedsgrad til deltagere med forskelligt niveau, stiller forskellige hjemmeopgaver og opstiller forskellige mål for projekter.

Underviserne giver ikke udtryk for et generelt mangelsyn i forhold til deltagere med etnisk minoritetsbaggrund. De er også meget artikulerede om, at kategoriseringer eller generaliseringer på baggrund af kulturelt tilhørsforhold ikke er hverken mulige eller rimelige. Alligevel er der dog flere gange i løbet af interviewene, at der generaliseres: ”De østeuropæiske elever er de bedste til at tilegne sig viden, de afrikanske piger har meget svært ved det, især når det gælder samfunds- og naturfag”.

Mest iørefaldende var det da nogle ret modstridende generaliseringer blev fremført i to på hinanden følgende gruppeinterviews. Under et interview med 6 lærere på en skole var der konsensus om, at de største forskelle mellem etniske minoritetsdeltagere og majoritetsdeltagere var ”forskellige værdier i

forhold til at komme for sent", og at etniske minoriteter har "problemer med at overholde deadlines – de prøver at trække den". Adspurgt om hvem "de" er, lød svaret, at det drejer sig om deltagere med afrikansk og med mellemstlig baggrund. Dagen efter var 6 andre samlet til interview på en anden skole. Her var der bred tilslutning til et andet synspunkt, nemlig at etniske minoritetsdeltagere har en særlig høj arbejdsmoral, "som vi ikke har set hos danske elever" og er særligt pligttopfyldende.

Hvorvidt "de" er særligt pligttopfyldende eller udviser udpræget slendrian, skal ikke afgøres her. Begge dele rummer sikkert noget sandt og er udtryk for specifikke erfaringer for de pågældende lærere. Samtidig er det udtryk for, hvordan særlige narrativer om en etnisk gruppe eller nationalitet eller om etniske minoriteter som samlet gruppe kan bide sig fast, selv i disse lærerkollegier hvor der ellers synes at være en høj grad af tolerance og anerkendelse af forskelle. Det forudsætter særlige strategier og en vedvarende indsats at afværge, at sådanne narrativer ikke bider sig fast og kommer til at dominere den interkulturelle diskussion mellem kollegaer.

## Ulige sprogkundskaber ifølge underviserne

"Uddannelsen er blevet så teoretisk og kræver en hel del sprogligt. Vi har ikke altid ressourcer til at hjælpe dem i klassen".

"Hvis man kun kan meget lidt dansk, forholder man sig kun til facts, kan ikke deltage i diskussioner og refleksioner".

"Det største problem er, at det er svært at få respekt fra de andre elever, når de er så svage sprogligt".

Spørgsmål om ulige sprogkundskaber i klasserne blev mødt med dybe suk fra underviserne under alle interviews. Det generelle indtryk er dog, at der er ganske mange støtteaktiviteter, såsom dansk for andetsprogede deltagere og lektiehjælp, nu er tilgængelige på alle skoler, og at det har ændret situationen til det bedre i de senere år. Det bliver også nævnt, at det øgede søgning til faget udløst af den aktuelle økonomiske krise betyder, at dem med dårlige danskundskaber ikke længere bliver optaget i så stort omfang.

Undervisernes gennemgående strategi i klassen for at imødegå de sproglige uligheder er at fremme samarbejde og gensidig hjælp mellem deltagerne. "Der var en gruppe med to danske mænd, og to etniske piger. De to piger fremlagde ikke noget, havde ikke selv taget teten, men de andre havde heller ikke lemnet dem ind. Der måtte vi tage en snak om, at når man er i en gruppe, skal alle sige noget, man skal også træde to skridt tilbage. Alle har et fælles ansvar".

Det er også i dynamikken og kommunikationen mellem deltagerne, at de største frustrationer ligger for underviserne. Deltagelse i diskussion og refleksion i klassesammenhænge anses for at være en vigtig del af undervisningen (hvilket vil blive nærmere behandlet i et senere afsnit), og det er derfor mærkbart når sprogkundskaberne ikke slår til. Gruppearbejdet er ligeså central, og her er det også deltagerens evne til at kommunikere der er afgørende.

Mange rapporterer om, at de har haft held med deres anstrengelser for at skabe en høj grad af gensidig ansvarlighed deltagerne imellem – både i forhold til forskellige sproglige kompetencer og andre kompetencer. Der bliver givet mange eksempler på, at deltagerne har lært gennem samarbejdet, og at nogle har fået noget ud af at have en støttende funktion, blandt andet ved at blive mere bevidst om egne kvalifikationer.

Nogle lærere understreger, at der er grænser for, hvor langt en sådan strategi holder. Det understreges, at det stiller store krav til de sprogligt kompetente deltagere, og at disse deltagere ikke alene skal fungere som hjælpelærere: "Jeg havde et større hold, hvor der var nogle få dygtige danskere. Så de var ude i grupper og fungere som hjælpelærere, men nogle gange skal de også være sig selv, de skal også lære noget". Det stiller også store krav til underviseren: "Det er en stor udfordring at tilrettelægge gruppearbejdet. Der kan ikke være fire forskellige opgaver i gruppen, så bliver det individuelt. Hvordan kan vi ramme et niveau? Det skal heller ikke være sådan at andre nationaliteter fylder det hele og danskeren keder sig og omvendt". Og det understreges, at der også er eksamenskrav, der sætter nogle grænser: "Det kan give problemer, når der sidder en i gruppen, der ikke kan bidrage, når der er deadline for aflevering. Gruppen har ikke tid til at vente på dem".

Nogle undervisere ser det i en større sammenhæng, og fremhæver, at uddannelsen og samfundet i det hele taget fremmer individuelle eller ligefrem egoistiske strategier. Samme undervisere efterlyser muligheder for at honorere personlige og sociale kompetencer højere på en mere direkte måde, end det er muligt i dag. De påpeger, at der er et skisma mellem de boglige krav, som man vurderes på til eksamen, og de kompetencer, som er påkrævet i det egentlige arbejde i faget. Holdningen er den, at hvis deltagerne også blev målt formelt set på personlige og sociale kompetencer, ville der både være mulighed for at honorere de deltagere, som tager ansvar for at få gruppearbejde til at fungere med andre deltagere som fx har begrænsede dansksproglige kompetencer, og de deltagere, som mangler sproglige kvalifikationer, men råder over andre vigtige kompetencer, som professionen kræver.

Udover disse overordnede betragtninger om uddannelsens sammensætning og betingelser for at få dynamikken mellem deltagerne til at fungere, fremkommer der mange konkrete metoder til at håndtere de begrænsede sproglige kompetencer i den daglige undervisning:

*At få en deltager til at forklare ord og begreber når en anden deltager ikke forstår*, bliver nævnt som en måde at få en dybere forståelse af vigtige begreber for klassen som helhed. Eksemplet der bliver givet er "fødevarer", hvor en dansk deltager melder sig til at forklare ordet, men ikke helt kan præcisere og må have hjælp af andre deltagere. Metoden er angiveligt særlig udbytterig, når det gælder de centrale begreber i faget, fx omsorg og sygdom, hvor majoritetsdeltagere bliver opmærksomme på, at de måske ikke altid har en klar forståelse af begreber, som de anvender.

*At lade andre føre pennen, når der skrives opgaver*, bliver nævnt af en enkelt underviser som en mulig måde at klare en konkret situation. "Jeg havde 2 irakere, der ikke kunne skrive dansk. Jeg var så sekretær for dem. "I fortæller, hvad jeg skal skrive. Det er simpelthen urimeligt, at to så dygtige personer ikke skulle kunne klare det." På foranledning af interviewerens spørgsmål, kommer der en diskussion om, hvorvidt det er i orden. Der er konsensus i gruppen af 6 undervisere, at det ikke er i orden, hvis der er tale om en danskopgave, og der er ikke fuld opbakning til, at det er i orden i andre typer af opgaver; der henvises blandt andet til, at nogle deltagere får familiemedlemmer til at skrive for sig, hvilket beskrives som snyd.

*At differentiere i forhold til sproglige kompetencer* bliver også nævnt. Det gælder både i forhold til de opgaver der stilles til deltagerne; "Den der med, at nogle gange skal de ikke have samme opgave, skal måske ikke læse samme lange stykke, hvis man ikke kan så meget dansk". Men også at tilpasse undervisningen løbende for at få alle med, hvilket forudsætter "villighed til, som underviser, ikke at nå det, som man havde sat sig for at nå i dag". Det vanskeliggøres dog af, at uddannelseskravene jo ikke er differentieret, og det er da også undervisere på et afklaringshold, hvor der ikke er konkrete krav, der fremhæver disse muligheder.

*At gøre brug af andre sproglige kompetencer end de danske* nævnes i enkelte tilfælde som en mulighed. En underviser nævner en situation, hvor 3 fransktalende deltagere, får lov at forme en gruppe og støtte hinanden i læreprocessen. Et enkelt lignende tilfælde bliver nævnt i et andet interview. Bemærkelsesværdigt er det, at der også nævnes problemer med at håndtere, at nogle deltagere taler samme sprog – i to interviews nævnes specifikt, at det er problematisk når der er en gruppe af unge tyrkiske piger, som taler modersmålet sammen. "De andre deltagere føler sig

ekskluderet. Når der bliver grinet og fniset på eget sprog, ved de danske deltagere ikke, om de griner af dem. Det får både os og andre deltagere til at føle os dårlig tilpas". Der er lidt forskellige holdninger til, hvordan det skal tackles. En underviser har gode erfaringer med at tage det op som et spørgsmål om høflighed og fortælle de pågældende, hvordan det virker på andre. Alligevel har man på samme skole en uskreven regel om, at der alene tales dansk på skolen, også i pauser og til sociale arrangementer.

Det forekommer, at der er behov for at udvikle en politik i forhold til sprog, der sikrer at almindelige regler for høflighed ikke tilsidesættes og modvirker samarbejde mellem deltagere med forskellig sproglig baggrund, men samtidig ikke står i vejen for at udnytte andre sproglige kompetencer end dansk og anerkende at andre sprog kan og vil blive talt i Danmark, hvor etniske minoriteter er tilstede.

Overordnet set efterlader interviewene med underviserne et indtryk af, at undervisningsformen er lagt an på kommunikation, og at sproglige kompetencer er meget afgørende, ikke alene for den enkelte deltager, men for at undervisningen som helhed kan fungere. Der er samtidig et modsætningsforhold mellem den store vægt, der bliver lagt på at deltage mundtligt i klassen og i gruppen, samtidig med at de formelle uddannelseskrav er mere kontante og mere boglige.

## Undervisningsformen ifølge underviserne

"Det er et generelt problem hos mange elever at lære refleksion, det skal trænes".

"Det er ikke altid klart for dem, hvad god viden er, de kan ikke forstå at udenads-viden ikke altid bliver honoreret højt".

"De mangler det, at her tænker man selv, det bliver ikke serveret af læreren".

"De fleste etniske elever vil have alt bekræftet af mig. Bøgerne og underviseren er autoriteter".

I den undervisningsform som de interviewede undervisere beskriver, er det at kunne reflektere en helt afgørende kompetence. Refleksion fremstår som både metode og mål for undervisningen. Der er konsensus om, at de fleste etniske minoritetsdeltagere har problemer med den refleksive læringsproces. Det fremhæves, at det også gælder nogle majoritetsdeltagere, det gælder især lidt ældre deltagere, men at det er mere gennemgående for dem med anden etnisk baggrund.

En lang liste af relaterede problemer bliver nævnt: problemer med at sortere mellem vigtigt og irrelevant – anse faktisk viden lært udenad som eneste rigtig viden – problemer med at forstå de praktiske perspektiver i uddannelsen – afståen fra at gøre sin holdning klart og give udtryk for den – forvente at underviseren fortæller hvad der er rigtigt og hvad der er forkert – problemer med at forstå, at der ikke altid er én sandhed og et rigtigt svar – angst for at modsige underviseren – passivitet og mangel på initiativ – problemer med at vælge projektemner.

Underviserne anser det for en vigtig opgave at tage fat på de problemer og få formidlet den refleksive læringsform til deltagerne, og listen over metoder og strategier på det område er også lang:

*Et livshistorieprojekt* som får deltagerne til at se deres egen livsbane i en bredere sammenhæng og præsentere det for andre.

*Logbog*; på en af skolerne skriver alle deltagere logbog. Underviserne fortæller at nogle deltagere kun skriver faktisk om dagens begivenheder. I de tilfælde får de en feedback i form af spørgsmål, der får dem til at reflektere over deres egen oplevelse af dagens aktiviteter.



*Selvevaluering*; på en anden skole foregår der hele tiden en selvevaluering, hvor deltagerne skal vurdere egen indsats i forhold til nogle givne parametre, blandt andet aktivitetsniveau i klassen, udvisning af interesse, sprogligt niveau, forberedelse.

*Design grupper og følge dem tæt*. Underviserne anbefaler små grupper og meget bevidst personsammensætning, når der er ulige kompetencer. "Jeg har kriterier for gruppeinddeling: der skal være en etnisk, en erfaren og en ung". Desuden er en underviser på sidelinjen ofte nødvendig for at sikre, at alle tager del og for at guide gruppen et skridt af gangen, så processen ikke bliver uoverskuelig.

*Fremlæggelse i klassen*. Deltagerne skiftes til at fremlægge projekter eller dele af projekter for klassen.

*Læringsprofiler og undervisningsstile*; en af skolerne er i gang med at implementere ideer fra læringsstilteorien. Deltageres læringsprofil forsøges kortlagt gennem tests og undervisningsstilen tilpasses det billede, der tegner sig. Udfordringen er at tilrettelægge undervisningsprogrammet så forskellige måder at lære på bliver tilgodeset. Læringsprofiler omfatter en række forskellige kanaler til læring – blandt andet om sansning foregår primært gennem det visuelle, det auditive el andet. De fleste undervisere er tilsyneladende i større eller mindre omfang inspireret af indsigter herfra om at læring finder sted på forskellige måder. Især er brug af billeder udbredt og underviserne rapporterer, at det kan være en vej til at engagere deltagere, som har problemer med at deltage verbalt. En underviser beretter desuden om et tilfælde, hvor en deltagers ageren blev forstået som et spørgsmål om manglende sprog, men hvor man opdager at hun har en anden måde at lære på som så kan tilgodeses. Tilgangen kan også være en øjenåbner i forhold til deltageres ressourcer. *Problem Baseret Læring (PBL)*; PBL er meget anvendt på skolerne. I PBL er projektarbejde i grupper organiseret om en realistisk case, hvor det er op til deltagerne at sammensætte en handlingsplan og søge den viden, de har brug for, for at kunne det. Det bliver sagt, at etniske minoriteter ofte har problemer med at forstå tilgangen og dermed bidrage konstruktivt i processen. Det anses for at være et afgørende skridt i læringsprocessen at kunne deltage i PBL.

På trods af de store vanskeligheder som underviserne beskriver med at formidle disse måder at lære på er de samtidig af den overbevisning, at det lykkes og der er gode perspektiver i at videregive de nye læringsformer til deltagerne. Nogle undervisere beskriver en stor tilfredsstillelse, når det viser sig at deltagerne har "lært at lære" på de foretrukne måder. Adspurgt om en drejning af undervisningsformen i retning af mere traditionelle undervisningsformer ikke ville være ønskelig, er de fleste undervisere stærkt uenige. En underviser anfører, at deltagerne er meget tilfredse med undervisningsformen og at ingen ønsker at vende tilbage til mere traditionelle former. Den generelle opfattelse er at de nye former har potentiale og kan tilpasses også i forhold til de interkulturelle udfordringer.

## Undervisernes udfordringer

"De er lige så forskellige som vi danskere – eller måske mere forskellige".

"Vi har ikke formuleret noget formelt og principielt om det!"

Alle de interviewede undervisere havde erfaring med etnisk blandede klasser, og specifikke spørgsmål om betydningen af kulturforskelle i klasserne bliver besvaret med eksempler på, hvor det spiller en rolle, og hvilke metoder og strategier den enkelte underviser anvender i forhold til det. Alligevel var der under interviewene en generel tøven over for, at tage spørgsmålet op direkte og anerkende at det udgør en grundlæggende udfordring på uddannelsen. Det blev anført, at de etniske minoritetsdeltagere ligesom majoritetsdeltagerne er meget forskellige indbyrdes, og at undervisningsformen generelt er lagt an på at håndtere forskelle og møde den enkelte deltager, der

hvor hun eller han er. Derfor skulle det ikke være nødvendigt at kigge nærmere på de kulturelle og etniske forskelle.

Det efterlader et indtryk af, at der fra undervisernes side gøres meget for at tilpasse undervisningen til individuelle behov, og dermed også i forhold til kulturelle forskelle; på den anden side forekommer det, at denne afvisning af, at kulturelle forskelle udgør en særlig udfordring, betyder, at det er vanskeligt at etablere en fælles tilgang til de interkulturelle udfordringer.

Et svar som blev givet flere gange, når der blev spurgt om der var en politik, en strategi eller en metode til at håndtere bestemte situationer på. Individuelle strategier, fælles strategi... både i form af overordnet politik og i form af gennemprøvede metoder.

### 3.2 Resultatet af interviews med deltagere

De 17 deltagere som blev interviewet, er del af det samme afklaringshold; et særligt kursus som er en forberedelse til at søge optagelse på den formelle uddannelse. Svarene skal ses i lyset af, at deltagerne var på dette særlige trin. Selvom deltagere på dette trin har samme undervisere og møder samme undervisningsform, som andre deltagere på sosuskolerne, adskiller dette kursus sig ved ikke at have specifikke uddannelseskraav og afsluttende eksamen.

#### Forskellige værdier og normer i klassen ifølge deltagere

"I begyndelsen af kurset skulle vi lave noget om livskvalitet, vi skulle blive enige om, hvad der var de 5 vigtigste værdier (...). I min gruppe var det danskerne, der ikke kunne blive enige. Det betød ikke noget, hvor man kom fra".

"Jeg synes, vi har været åbne over for dem (etniske minoritetsdeltagere). Vi har hjulpet dem med det, de havde svært ved".

Deltagerne fortæller om mange interessante diskussioner og modsætninger i klassen om værdier og normer i klassen. Der er bred enighed om, at uenigheder på det område ikke har at gøre med kulturel eller etnisk baggrund. Det bliver sagt mange gange at klassen er inkluderende, at deltagerne er tolerante, og at majoritetsdeltagerne har udvist stor tålmodighed over for etniske minoritetsdeltagere. Det blev fremhævet af majoritetsdeltagere. Adspurgt direkte bekræftede minoritetsdeltagerne, at det forholdt sig sådan.

Atmosfæren er imødekommende i klassen; diskussionen er livlig, nogle gange drillende, men uden at blive disrespektfuld. Alligevel illustrerer interviewet nogle af undervisernes beskrivelser af klassedynamikken og problemerne med den. Næsten alle majoritetsdeltagerne tager del i diskussionen, nogle enkelte er ret dominerende. Kun få af de etniske minoritetsdeltagere tager del, de fleste sidder og lytter, og svarer kun når interviewerens henvender sig direkte til dem.

Det er tydeligt at den fælles opfattelse af, at klassen er tolerant ikke er nok til at give alle en aktiv rolle i det blandede klasselokale. I denne specifikke klasse på afklaringskurset bliver den tolerante holdning ikke rigtig udfordret; der er ikke nogen eksaminer, som gør majoritetsdeltagerne utålmodige og deltagerne skal alene prøve sig selv af og behøver ikke at bifalde eller acceptere fagets værdier.

## Kulturelle og/eller religiøse forbehold over for fagets opgaver ifølge deltagerne

"Jeg havde kun ét problem. Det var nogle tænder, der skulle tages ud, hun havde totalt dårlig ånde. Jeg har ingen problemer med at vaske, men jeg har problemer med lugte, så er det svært at komme tæt på".

En deltager med dansk baggrund fortæller om sine specifikke grænser og udfordringer. Den generelle holdning blandt deltagerne er, at de fleste møder nogle udfordringer i praktikken, at det er ret individuelt, hvad man har problemer med, men at de fleste "bliver vant til det". De fleste kvindelige deltagere nikker, da en fortæller om sine vanskeligheder ved at vaske en mands kønsorganer, og de nikker igen bekræftende, da hun tilføjer at hun bare skal øve sig for at få styr på den opgave. Intervieweren spørger direkte de kvindelige deltagere med anden etnisk baggrund end dansk; de svarer samstemmende at det kan være vanskeligt og underligt i begyndelsen, men at man bare skal vænne sig til det.

Deltagerne betragter det som et spørgsmål om at tilegne sig en professionel holdning til de umiddelbart vanskelige dele af faget, hvilket de fleste synes, de allerede var godt på vej til at få.

## Ulige sprogkunderskaber ifølge deltagerne

"Der er mange, der synes man er dum, hvis man ikke taler dansk. Hvis man ikke kan forstå det hele, så tror de man er dum. Sådan er det med sprog, overalt i verden. Det betyder ikke noget om man er dum, fordi man ikke kan det her med matematik eller sprog, der kan være masser af andre ting man kan". (Mand fra Burundi)

"Vi hjælper hinanden, og vi hjælper dem der ikke kan sproget ordentligt. Ellers har de en lille ordbog med og slår op i den". (dansk mand)

"Det kommer an på én selv, og man kan bruge ordbog eller vennerne" (dansk kvinde).

Nogle af minoritetsdeltagerne – en kvinde med tysk baggrund og en mand med afrikansk baggrund – har erfaring med, at problemer med at mestre det danske sprog betyder, at man mistror deres intelligens og kompetencer. De fremhæver at det ikke er sådan i denne klasse. Tværtimod fremhæver de, at underviserne er opmærksomme på, hvilken baggrund hver enkelt deltager har, og er med til at gøre synligt i klassen, hvilke kompetencer og ressourcer dem der ikke er så gode til dansk har. Andre fortæller, at underviserne har tilpasset undervisningen og kravene til den enkelte, at der har været undervist på mange forskellige måder og, at andre deltagere har været hjælpsomme både i gruppearbejdet og i klassen.

Ordbøgerne bliver imidlertid nævnt ret ofte, og etniske minoritetsdeltagere fortæller, at de bruger meget tid på at læse hjemme og ofte må stave sig igennem tekster. Én fortæller, at hun godt kan føle sig dum; adspurgt hvad hun kan gøre ved det, siger hun, at hun bare må anstrenge sig mere og arbejde hårdere.

Under den eksplicite ansvarlighed og hjælpsomhed over for hinanden i klassen, lyder det som om der er en individuel tankegang, hvor det er op til den enkelte minoritetsdeltager at gøre noget ved den udfordring som sproget udgør.

## Undervisningsformen ifølge deltagerne

"Vi har lavet plancher" – "klippet billeder ud af ugeblade" – "rollespil" – "afprøvet forskellige hjælpemidler" – "prøvet hvordan det er at være blind" – "siddet i rundkreds og fortalt om os selv" – "været på en tur til København".

"Jeg har ikke lavet så meget gruppearbejde, da jeg gik i skole. Jeg syntes, det var fedt at prøve" (dansk kvinde).

"Jeg kan godt lide gruppearbejde, jeg kan godt lide at høre andres synsvinkel på tingene" (dansk kvinde).

Listen over forskellige aktiviteter i løbet af kurset er lang. Selvom undervisningsformen er ny for de fleste deltagere er holdningen meget positiv. Praktiske øvelser og visuelle virkemidler bliver fremhævet som særligt frugtbare, både af dem der har lille erfaring med boglig læring og dem der har begrænsede dansk kundskaber. Gruppearbejde er også blevet vel modtaget; at lære af hinanden og at føle sig ansvarlige for at opnå noget bliver nævnt som nogle af fordelene ved gruppearbejde.

Underviserne der har haft denne klasse nævner i interviewet med dem, at gruppearbejde i sådanne klasser forudsætter vedvarende supervision. Hvis der laves projektarbejde, skal det være korterevarende projekter hvor de guides skridt for skridt. Etnisk baggrund synes ikke at være af stor betydning, de fleste deltagere, uanset etnisk baggrund, går igennem en proces med "at lære at lære" på nye måder.

## Deltagernes udfordringer

Gruppeinterviewet med deltagerne efterlader det indtryk at disse føler sig imødekommet og støttet i forhold til de udfordringer som uddannelsen giver dem – det gælder også de etniske minoriteter. Selvom det er tvivlsomt om man på baggrund af dette ene interview kan drage nogle generelle konklusioner, kan man måske uddrage den lære, at deltagerne i en klasse, hvor undervisernes indsats i høj grad går mod at fremme et fælles ansvar for klassens læring, alligevel oplever sprogvanskeligheder og vanskeligheder med at forstå undervisningsformen som individuelle opgaver? Man kan måske også forsigtigt konkludere, at undervisernes bestræbelser på at indføre et ressourcensyn, hvor etniske minoriteter har nødvendige ressourcer i forhold til det multikulturelle arbejdsmarked som de skal fungere på, er en vanskelig og udfordrende opgave med et omgivende samfund, hvor der er mere fokus på mangler end ressourcer hos de etniske minoriteter.

### 3.3 Resultaterne af interviews med skoleledere

Følgende bygger på 5 individuelle interviews om de overordnede rammer og principper for undervisningen på 5 af de i undersøgelsen involverede skoler.

#### Den institutionelle ramme

De 5 interviewede repræsenterer skoler af forskellig størrelse og har mellem 110 og mere end 600 deltagere på årsplan. Der er kun små forskelle i den institutionelle struktur. De har ledelser, typisk bestående af 3-4 personer med en skoleleder, en viceskoleleder med ansvar for administration, og en eller to ledere med ansvar for uddannelserne og/eller for udvikling. To af skolerne har forskellige afdelinger placeret geografisk og strukturelt langt fra hinanden med afdelingsledere, som også indgår i ledelsen.

Undervisning foregår typisk i klasser med skiftende lærere og i nogle tilfælde med 2 lærere på samtidig. En skole udgør dog en undtagelse; her har man droppet den traditionelle klasse struktur og organiserer undervisningen i et matrix system, hvor deltagerne indgår i 12 personers klynger med en tilknyttet tutor, og derudover tager forskellige kurser på tværs af klyngerne.

#### De pædagogiske principper

“Med mennesket som udgangspunkt” – “mennesket i centrum” – “et stærkt menneskesyn”.

Alle de interviewede repræsentanter for skoleledelserne (herefter lederne) fremhæver skolernes humanistiske udgangspunkt. Når de bliver bedt om at uddybe de grundlæggende principper understreger 4 ud af 5 ledere, at den individuelle deltager er udgangspunktet for uddannelse. Med det udgangspunkt, understreger de, omfatter skolens tilbud både undervisning, der tager hensyn til forskellighed blandt deltagerne og specielle ekstra tilbud, der møder den enkeltes behov. Konkret betyder det en høj grad af differentiering i undervisningen i klassen og derudover en bred vifte af specielle støttetilbud.

På den femte skole svares der på en anden måde: “Vi arbejder på at få skolen til at afspejle det omgivende multikulturelle samfund. Det betyder at mangfoldighed er en ressource, at vi må se forskellige kompetencer, og at andre begreber som f.eks. omsorg ikke skal aflæres, men anerkendes”. Konkret betyder det blandt andet, et begreb om det multikulturelle allerede på grundforløbet, og at interkulturelle processer er en del af undervisningsprogrammet.

I de konkrete tilbud og strategier på skolerne nævnes følgende:

*Anerkendelse* nævnes som et vigtigt princip i forhold til at have en sammensat gruppe af deltagere. Det har forskellige betydninger: Nogle beskriver anerkendelse som det at have en tolerant attitude, andre som en rosende praksis fra underviserens side, når deltagere fremlægger projektresultater for hinanden i klassen. En leder uddyber lidt mere med dette eksempel: “Når en deltager er fraværende i en længere periode, er det ikke acceptabelt, og det må gøres klart for deltageren, at hun skal komme”. Når det viser sig, at årsagen til fraværet er hendes børns sygdom, må skolen anerkende, at det fylder noget og betyder noget for kvinden, at en mor passer sine børn, når de er syge. Altså anerkende, at det ikke er en dårlig værdi eller holdning, men at det bare ikke harmonerer med skolens system”. En anden leder indrømmer, at der er langt fra idealet til en gennemført praksis, og at ikke alle undervisere er anerkendende i forhold til forskellighed. For at illustrere det, refererer han til en underviser som konsekvent omtaler deltagere med begrænsede dansk kundskaber som analfabeter. Det grundlæggende princip, som denne leder ønsker at basere skolens undervisning på, bliver

beskrevet med disse ord: "alle har ressourcer uanset forskellighed og kulturel tilgang, og alle skal indføres i fagets kultur".

*Gruppearbejde og læring i projekter og processer* er del af løsningen snarere end problemet. Selvom alle lederne er opmærksom på mange deltageres vanskeligheder ved at blive integreret i forhold til en ny uddannelsesstradition, anser de nyere undervisningsformer som noget der gør det muligt at bruge forskel til at skabe synergi og dynamik og til at uddanne fagpersoner, der kan håndtere udfordringerne på arbejdsmarkedet.

*Problembaseret læring og læringsprofiler* som underviserne refererede til, fremhæves som nogle af de vigtigste principper og metoder.

*Community colleges* er en amerikansk udviklet strategi, der retter sig mod at arbejde med deltagerens familie og netværk og gøre skolen til en del af det omgivende samfund. En af skolerne har sat spørgsmålet om at samarbejde med familie og netværk på dagsordenen. Det gælder fortrinsvis i forhold til forældre til unge deltagere, og er i gang med at udvikle en strategi med inspiration fra de amerikanske erfaringer med community colleges.

## Rekruttering og fastholdelse

"Vi er ikke særlig interesserede i antallet af etniske minoriteter eller indvandrere. Vi er interesserede i at få deltagere, som har tænkt over, hvad der skal til, for at man kan komme tæt på andre, deltagere som kan kommunikere".

Andelen af etniske minoriteter på skolerne varierer en del. Da registrering på baggrund af etnicitet ikke må finde sted, kan skolerne ikke give eksakte tal, men ifølge ledernes estimat svinger andelen på de aktuelle skoler mellem 5-10% og 40%. Den generelle holdning synes at være som det ovenfor citerede, at antallet ikke er særlig afgørende, hvilket muligvis afspejler, at søgningen til uddannelserne aktuelt er stigende. En leder er af den mening, at sammensætningen bør afspejle sammensætningen i samfundet generelt – på den skole er andelen af etniske minoriteter større end i det omgivende samfund, hvilket der dog ikke er utilfredshed med. De indsatser for rekruttering, som man har gjort på de enkelte skoler er fortrinsvis etablering af særlige tilbud for etniske minoriteter, først og fremmest særlig tilrettelagt grundforløb. En af skolerne har også rekrutteringskampagner på lokale skoler med mange etniske minoritets elever og har oversat det meste af deres præsentationsmateriale til de største minoritetssprog.

Frafald og fastholdelse er derimod på dagsordenen på alle skoler, men ikke særskilt i forhold til etniske minoriteter. Opgørelser af frafald fra én af skolerne understøtter, at det ikke har speciel relevans i forhold til deltagere med anden etnisk baggrund: Ifølge uformelle registreringer om optag og frafald på skolen er frafaldet mindre for minoritetsdeltagere end for majoritetsdeltagere, henholdsvis 9% og 10%. Vurderingen fra ledelsen er, at det afspejler, at etniske minoritetsdeltagere gør brug af særlige tilbud i højere grad end andre og at de oftere søger og får bevilget forlængelse. Det understøtter et gennemgående indtryk af, at skolernes særlige tilbud i vid udstrækning er tilrettelagt på en måde, så de tilgodeser etniske minoriteters særlige behov.

Der er mange indsatser for at reducere frafald: Alle skoler følger deltagerne tæt, det sker gennem individuelle samtaler med uddannelsesvejledere og/eller gennem kompetencetest.

4 ud af de 5 skoler, hvor ledelsen er interviewet, er med i et omfattende regionalt samarbejde, der sigter mod fastholdelse på regionens sosuskoler - "Rekomment". De to hovedkomponenter i dette projekt er realkompetenceafklaring og mentorprogrammer. En af de fire skoler er desuden involveret i en ministeriel kampagne for fastholdelse af unge i erhvervsuddannelserne – "Fastholdelseskaravanen". Det har blandt andet betydet udvidelse af lektiehjælp og sociale tilbud efter skoletid.

Nogle ledere nævner samarbejde mellem lærere og uddannelsevejledere som afgørende i forhold til fastholdelse. En enkelt tilføjer, at samarbejdet med praktikstederne er ligeså afgørende og at der her er behov for udvikling.

Udover de særlige tilbud, som skolerne allerede har for etniske minoriteter – særligt tilrettelagt grundforløb, sprogundervisning blandt andet i fagsprog, lektiehjælp osv. – ser det ud til at man flere steder udvider med tilbud af mere social karakter – fx sociale aktiviteter efter skoletid og mentorprogrammer – og tilretter de etniske minoriteters særlige behov. Som nævnt er alene én skole i gang med at udvide samarbejde med netværk og familie til etniske minoriteter. På de øvrige skoler er der en stigende bevidsthed om, at bedre information til minoritetsdeltagernes familie og netværk kunne løse nogle af de problemer, som kvindelige og/eller unge med minoritetsbaggrund løber ind i, når de skal integreres i et uddannelsesmiljø, som er ukendt for deres etniske fæller.

## Ansættelsespolitik og undervisernes interkulturelle kompetencer

”Sammen med ønsket om flere mandlige lærere, står undervisere med anden etnisk baggrund øverst på vores ønskeliste”.

Andelen af etniske minoriteter blandt underviserne er mellem 0% og næsten 10%. Alle skoleledere angiver, at de gerne så flere undervisere med anden etnisk baggrund end dansk, enkelte at det har meget høj prioritet, og alle mener at disse kan fungere som positive rollemodeller for deltagerne. Alligevel har ingen af skolerne udviklet nogen rekrutteringsstrategi eller kampagne, der sigter mod at opfylde ønsket. Når der bliver spurgt til det, er der hos nogle en opfattelse af, at få etniske minoriteter er kvalificerede nok – ”der er ikke så mange, der har opnået høj uddannelse indtil videre” – og i tillæg hertil en formodning om, at dem der har opnået uddannelse er tilbøjelige til at søge ansættelse inden for arbejdsområder der ”giver mere status”.

Adspurgt om de ansatte underviseres interkulturelle kompetencer, svarer lederne, at der er nogle lærere som har prioriteret det i uddannelse og efteruddannelse, og at de støtter det, når nogle går videre med de aspekter under ansættelsen. Der foregår ikke nogen generel kompetenceudvikling af det samlede lærerkollegium på området – i hvert fald ikke med det interkulturelle som overskrift. Der er andre udviklingsprojekter, der omfatter hele lærergruppen, og lederne anser nogle af disse projekter, fx i læringsprofiler og undervisningsstil samt konfliktløsning (der har fundet sted på to skoler) som led i udvikling af interkulturelle kompetencer.

De 5 skoler hvor vi har talt med repræsentanter for ledelsen, ligner hinanden rent organisatorisk. Selvejende institutioner, bestyrelse, et samarbejdsudvalg. Alle har de tre trin, grundforløb, trin 1 og trin 2, flere har særligt tilrettelagte grundforløb, flere har pædagogisk assistent uddannelsen (PAU), og flere af skolerne har endvidere en kursusafdeling med andre erhvervsfaglige kurser, i indtægtsdækket virksomhed.

## Skoleledernes udfordringer

Interviewene med skolelederne efterlader et indtryk af, at der sker ganske meget på skolerne, som tilpasser uddannelsens rammer og særlige tilbud til en deltagersammensætning med en stor andel af etniske minoritetsdeltagere. Alligevel forekommer det, at der når det gælder udviklingen af undervisningen i de etnisk blandede klasser er behov for en mere samlet indsats. En samlet indsats, der omfatter udvikling af kompetence i interkulturel læring for lærergruppen som helhed, en ansættelsespolitik og strategi, der sikrer en bredere sammensat lærergruppe, og en strategi for

hvordan man samarbejder med det omgivende samfund herunder deltagernes familie og netværk. Der er mange enkelte tiltag, der arbejder i disse retninger, og den aktuelle udfordring synes at være, at mainstreame det interkulturelle perspektiv ved at skabe sammenhæng og retning på de forskellige initiativer.

## 4 Konklusion og perspektiv: Udfordringer i undervisning i etnisk blandede klasser i danske social- og sundhedsuddannelser

Det billede, der tegner sig af undervisningen i blandede klasser på de danske social- og sundhedsuddannelser i denne explorative undersøgelse, godtgør, at de interkulturelle udfordringer bliver mødt med en lang række initiativer, at der bliver eksperimenteret og udviklet af de involverede undervisere, og at der er opbakning hertil fra ledelserne på skolerne. Den udfordring, som står tilbage ser ud til at bestå i en koordinering og mainstreaming af de mange initiativer.

Som nævnt indledningsvis er der på feltet for interkulturel læring et perspektivskifte fra et mangelsyn til et resourcesyn undervejs, som fortsat ikke er fuldt implementeret (Pusch 2004). For at udvikle et resourcesyn er det antageligt, at en Interkulturel uddannelse som udgangspunkt for dette projekt, blot er definerende for rammen og betyder her blot den læring, der finder sted i et interkulturelt rum, hvor deltagere har forskellig etnisk baggrund. Men spørgsmålet er, om det i lyset af det multikulturelle samfund og det multikulturelle arbejdsmarked som professionen skal fungere i, også bør antage en mere omfattende betydning, hvor interkulturel uddannelse også omfatter læring i interkulturelle kompetencer.

### 4.1 En strategi for interkulturel læring

Et af skismaerne i mangfoldighedsledelse er at balancere mellem at over-fokusere og under-fokusere på kulturel forskellighed; når man sætter sig for at eliminere gamle og ofte negative stereotyper, er nye stereotyper tilbøjelige til at opstå. Selvom de nye stereotyper fokuserer på fordele ved forskellighed frem for ulemper, er de alligevel begrænsende for opfattelsen af de mennesker, der bliver forstået ud fra dem. Den tøven som undervisere, deltagere og skoleledere udviser i forhold til at fokusere på kulturel forskellighed som et tema i sig selv, bunder sikkert i sådanne overvejelser. Men, hvis vigtige erkendelser fra studier i mangfoldighedsledelse skal tages til indtægt, er det at afholde sig fra at fokusere direkte på de udfordringer som kulturel forskellighed skaber ikke nogen løsning. Læren herfra er snarere at fokuset skal opretholdes og vedvarende fornyes, og at indsatsen skal være koordineret, hvis man ikke skal dyrke og opretholde nye begrænsende stereotyper om "den kulturelle anden".

Fraværet af en koordineret strategi for interkulturel læring har flere virkninger:

For det første er strategierne for læring i det blandede klasseværelse overvejende individuel. Selv hvor der er meget udveksling mellem kollegaer og hvor nogle lærere opnår interkulturel kompetence gennem efteruddannelse opstår der ikke en samlet indsats og retning. Det resulterer i, at erfaring og viden ikke bliver akkumuleret; strategier, metoder og undervisningsmateriale bliver udarbejdet og udviklet igen og igen af individuelle undervisere eller små grupper af undervisere.



For det andet: Selvom de undervisere, der har deltaget i denne undersøgelse, har vist sig at have høje ambitioner og være meget opmærksomme på udviklingen inden for voksenundervisningen og de pædagogiske principper som deres skole baserer sig på, betyder fraværet af en koordineret indsats, at tilegnelsen og anvendelsen af begreber og teorier ikke altid er tilstrækkeligt dybtgående og reflekteret. Det bedste eksempel på det er nok anerkendelsesbegrebet: Angiveligt er anerkendelse et vigtigt princip på de involverede skoler, men er som sådan ikke defineret og udviklet til en egentlig strategi. For nogle undervisere er anerkendelse af forskellige kulturelle værdier kommet til at betyde det samme som tolerance og giver derfor ikke antaget betydningen tolerance og retningslinjer for hvordan man håndterer forskellighed. I det tilfælde bliver underviserne nok ansporet til at være åbne og tolerante overfor, at der er forskellige værdier og holdninger i klassen, men står uden en operationel strategi, når forskellighed påvirker evne og vilje til at opnå læring og udføre dele af faget. På dette felt kunne en fælles og mere omfattende implementering fx af "appreciative enquiry"-tilgangen give et grundlag for en mere operationel tilgang.

Udvikling og implementering af en samlet strategi for at fremme interkulturel læring ser ud til at være den udfordring. En sådan strategi kunne på den ene side være baseret på nogle af de mange erfaringer, der er gjort allerede, ved at samle de ideer og metoder som individuelle undervisere bruger, og på den anden side ved at gå ind i en mere tilbundsgående undersøgelse af, hvordan skolens grundlæggende principper kan omsættes i praksis. Det forudsætter, at ledelsen iværksætter og understøtter et arbejde med at mainstreame strategierne. Dvs. at der udarbejdes planer for, hvordan en interkulturel strategi kan implementeres på alle institutionens planer. Mainstreaming forudsætter blandt andet en offensiv strategi for, at kompetenceudvikling på feltet ikke overlader det til den enkelte undervisers individuelle initiativ, men til lærerkollegiet som helhed.

## En interkulturel læringsstrategi i et multikulturelt samfund

Interkulturel læring er på social- og sundhedsskolerne og til dels også i nærværende projekt, forstået alene som et spørgsmål om at skabe læring for alle i et etnisk blandet klasseværelse. Men tager man erfaringer fra udviklingen på feltet er der store perspektiver i at forstå interkulturel læring som et spørgsmål om at udvikle interkulturelle kompetencer hos deltagerne, og erkende vigtigheden af sådanne kompetencer i det multikulturelle samfund. Der er da også flere indikatorer i interviewmaterialet for at det ville være frugtbart at gøre den interkulturelle læringsstrategi til en del af en overordnet multikulturel politik.

En af skolerne i materialet har en ambition om at tilpasse sig den multikulturelle virkelighed. (En repræsentant for ledelsen blev interviewet mens det desværre ikke var muligt inden for tidsfristen at få aftale om interview med underviserne, så erfaringerne fra skolen er kun delvis med i denne rapport). Skolen arbejder på at blive en del af det omgivende samfund og det giver blandt andet anledning til at interagere med familie og netværk bag etniske minoritetsdeltagere. Denne bevægelse kan måske vise sig at være en fordel og bidrage til strategien om interkulturel læring, ikke alene i forhold til rekruttering og fastholdelse, men også i forhold til at forholde sig til kulturel forskellighed og kulturelle og religiøse forbehold i klasseværelset.

For det andet forekommer det, at undervisere på de andre skoler kommer nærmest et resourcesyn, når de forholder sig til fagets arbejdssteder og den voksende kulturelle forskellighed her. De fleste undervisere tager denne kontekst i betragtning og nogle har udviklet undervisningsmateriale, der er tilpasset de multikulturelle omstændigheder. En systematisk mainstreaming i den retning kunne ikke desto mindre styrke disse positive tendenser og dermed fremme resourcesynet i forhold til etniske minoriteter.

For det tredje kunne tilgangen til sprog og sprogkompetencer i klassen måske drage nytte af at blive set i en bredere multikulturel sammenhæng. I et samfund med en stor tilstedeværelse af borgere med anden etnisk baggrund, der ved siden af majoritetens sprog benytter sig af deres modersmål, får sprogudfordringen i hvert fald to perspektiver, der fortjener mere opmærksomhed end underviserne synes at give dem nu: Det gælder den realitet, at tilstedeværelsen af andre sprog end majoritetssproget er en kendsgerning, der ikke ændrer sig. I det perspektiv er det at tale et minoritetssprog en normal adfærd og ikke i sig selv en udfordring af majoriteten. Mens diskussioner om normer for, hvornår man taler hvilke sprog kan være på sin plads, er regler der begrænser brug af andre sprog end majoritetens uden fremtid. Endvidere kan et øget fokus på de multikulturelle forhold på fagets arbejdspladser minde om, at kompetencer i andre sprog end dansk meget snart kan blive efterspurgt hos plejepersonale på området.

## 5 Litteratur

Christiansen, Mogens og Gert Rosenkvist 1999: Voksenundervisning. Formidling i praksis. København: Hans Reitzels Forlag

Hagedorn-Rasmussen, Peter og Annette Kamp (2003): Mangfoldighedsledelse mellem vision og praksis. København: Socialforskningsinstituttet 03:03

Jensen, Iben 2007: Introduction to Cultural Understanding. Roskilde: Roskilde University Press.

Pusch, Margaret D. 2004: Intercultural Training in Historical Perspective. In Handbook of Intercultural Training, eds. Dan Landis, Janet M. Bennett, Milton J. Bennett. Sage Publications Inc.