

INDHOLD



Birgit Andersen: <i>Forord til temanummeret</i>	447
Jørgen Bæk Simonsen: <i>Er traditioner traditionelle?</i> – <i>den flerkulturelle udfordring</i>	449
Tim Jensen: <i>Religion og religionspluralisme: Udviklinger</i> <i>og udfordringer</i>	461
Anne Browne: <i>Modtagelsesklasser og metodeudvikling</i>	483
Asad Ahmad: <i>Integration, konflikthåndtering</i> <i>og forældresamarbejde</i>	492
Kurt Rasmussen: <i>Nye dimensioner i den pædagogiske praksis.</i> <i>Om tosprogede småbørn med traumer</i>	501
Søren Hegnby: <i>»Det er en dansk skole!«</i> – <i>en god dansk skole i et multietnisk virkelighed</i>	509
Nadia Rafeh: <i>To sprog er en gave</i>	517
Birger Larsen: <i>At være ung og dumpe ned i et nyt land</i>	521
Abstracts	529
Videnscenter om Flygtningebørn	531
Introduktion af uc2	532
Hvad er UFE?	534
Debat:	
Emil Kruuse: <i>Svar til Peter Allerup og Jan Mejding</i> <i>om min artikel angående læseundersøgelser</i>	535
Peter Allerup: <i>Emil Kruuse replik</i>	542
Jan Mejding: <i>Igen, Igen, Igen</i>	547
Omtale af ny litteratur	
Henrik Høgh-Olesen: <i>Personlighedens positioner: angst og</i> <i>grænseløshed i person og kultur</i> (Palle Bendsen)	549
Karen Vibeke Mortensen: <i>Fra neuroser til relationsforstyrrelser.</i> <i>Psykoanalytiske udviklingsteorier og klassifikationer af</i> <i>psykopatologi</i> (Henning Strand)	550

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:
Dansk psykologisk Forlag
Stockholmsgade 29, 2100 København Ø
Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665
e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: www.PPR-tidsskriftet.dk
Pris: kr. 330,00, stud. kr. 230,00 incl. moms

Forord

til temanummeret »Den flerkulturelle udfordring til PPR«



»Når buschaufføren stopper ved et busstoppested, er ingen i Danmark, trods alt, i tvivl om, at alle de ventende, uanset etnisk baggrund, har ret til at komme med bussen.« I mit arbejde med indvandrere og flygtninge, børn og familier, som lærer, som socialarbejder og som konsulent har jeg mange gange været foranlediget til at bruge ovennævnte citat overfor forskellige faggrupper, også faggrupper i PPR. Det var baggrunden for, at jeg sagde ja til at redigere dette temanummer »Den flerkulturelle udfordring til PPR«.

Af Birgit Lise Andersen
Konsulent for tosprogede i Køge kommune og
udviklingskonsulent i KLEO (<http://www.kleo.dk>)

De tosprogede børn af indvandre-
re og flygtninge er nogen steder
stærkt overrepræsenteret i speci-
alforanstaltninger, i andre kom-
muner er de slet ikke repræsente-
ret samme sted. Begge dele er
yderst problematisk og skyldes et
kæmpe behov for uddannelse, ef-
teruddannelse og metodeudvikling
på det psykologiske og pædagogi-
ske felt. Standardiserede testma-
terialer og fortolkninger af disse
kan ikke overføres på nye med-
borgergrupper med helt anderle-
des og meget forskellig sproglig,
social og historisk baggrund. Al-
ternativet, at undlade at beskæfti-
ge sig med de nye grupper, »ikke at
tage dem med bussen«, er lige så
katastrofalt. Arbejdet med de nye
grupper kræver, at vi i højere grad,

sætter ord på det vi gør. Ind-
forståetheden overfor vores insti-
tutions-, skole- og PPR-system er
der ikke. I virkeligheden er det en
positiv udfordring for os professio-
nelle, at tvinges til at forklare,
hvad vi gør og hvorfor. Vanerne og
de dagligdags rutiner udfordres.
Det skærper vores egen opmærk-
somhed på, om vi i virkeligheden
gør det, vi tror og siger, vi gør, og
tvinger os til at gøre noget andet,
når situationen kræver det. PPR
personale, lærere og pædagoger
skal i gensidigt tillidsskabende dia-
log med forældre og børn for at fin-
de udgangspunktet, blive dygtige-
re til at skelne mellem hvad der er
uniket for det enkelte barn, hvad
der kan skyldes historiske, sociale
og religiøse omstændigheder i bar-

nets eller forældrenes opvækst og frem for alt huske de alment menneskelige værdier, som hele vort arbejde skal bygge på. Dette kræver en indsigt i de forhold, der ligger til grund for, at der er indvandrere og flygtninge i Danmark, en indsigt som ikke automatisk sikres i uddannelserne – og en indsigt som heller ikke automatisk sikres gennem den stærkt myteprægede debat i medierne. Lad dette temanummer være et bidrag til øget indsigt.

Den faste redaktion ønskede sig et kalejdoskopisk nummer, hvor forskellige indgange til feltet bliver præsenteret. Jeg er meget glad for at kunne præsentere et yderst kompetent forfatterpanel, med artikler der spænder bredt. Fra dis-

kussioner om globalisering og tradition, religion og sekularisering i nutidens Danmark over visionære og virkelige hverdagsbilleder fra folkeskolen, til indput om rigdommen ved at være tosproget, behovet for tillidsskabende samarbejde med de nye forældregrupper og til beskrivelser af metodeudvikling i arbejdet med såvel store som små flygtningebørn. Jeg håber temanummeret giver læserne blod på tanden til, at læse videre, til med ny energi at give sig i kast med de store og spændende udfordringer, der ligger i arbejdet med medborgere med flygtninge- og indvandrerbaggrund og til at være med til at videreudvikle metoder i det psykologiske og pædagogiske felt. God læselyst !



Er traditioner traditionelle? – den flerkulturelle udfordring

Det er ved begyndelsen til det 3. årtusinde blevet almindeligt at tale om globalisering. Med henvisning til de nye kommunikationsmidler, der for alvor er blevet udviklet gennem det sidste årti, postulerer mange, at verden nu hænger sammen på en måde som ingensinde tidligere. Postulatet er i et vist omfang sandt, og de fleste af os har oplevet den lettelse det er, at kunne bruge sit Dankort/Visakort, når vi skal betale for en overnatning på et hotel i Cairo eller i Djarkata og måske især, når vi pludseligt er i bekneb for kontanter, fordi vi lader os friste af de mange lokkende tilbud, der er finde det sted, hvor vi tilfældigvis befinder os. Vi er også mange, der hurtigt har vænnet os til at gøre brug af elektronisk post og som næsten bliver paranoide, hvis den server vi er tilknyttet er nede i et par timer eller mere!

Af Jørgen Bæk Simonsen

Globaliseringen som mytologi

De dramatiske politiske ændringer verden har set siden slutningen af 1980'erne er blevet udlagt som et resultat af den globalisering, vi taler om. Den liberale økonomi, der har været karakteristisk for den vestlige verden siden industrialiseringen slog igennem i 1800-tallet, sejrede i opgøret med den eneste alvorlige trussel, det kapitalistiske system nogen siden har været udsat for: udfordringen fra den internationale kommunisme, der med centrum i Moskva (og i mindre grad i Peking, Beograd og Pyongyang) i årtierne efter afslutningen af Den Anden Verdenskrig

forsøgte at udfordre det kapitalistiske system, der efter 1945 også fik politisk centrum i Washington.

Den udfordring blev klaret til kryds og bolle. Det kapløb, den kommunistiske verden selv havde været med til at sætte i gang, måtte indstilles, og selv om Gorbatsjov prøvede med justeringer under betegnelsen *glasnost* og *perestrojka*, gik det kommunistiske system op i sømmene. Ikke bare i Sovjetunionen, men i hele Østeuropa og for den sags skyld også i Kina, hvor den liberale økonomi gennem 1990'erne er slået igennem, om ikke af navn så i hvert fald af gavn.

På den baggrund var det kun naturligt, at den internationale po-

litiske dagsorden gennem 1990'erne blev domineret af den politiske ideologi, der efter den vestlige verdens egen selvforståelse er en integreret del af den liberale økonomi: det pluralistiske, demokratiske system, hvor alle over en given alder formelt har mulighed for at deltage i den politiske beslutningsproces. Derfor blev det internationale samfunds reaktion på den irakiske besættelse af Kuwait i august 1990 præsenteret som begyndelsen på *en ny verdensorden* karakteriseret ved økonomisk at være baseret på en liberal økonomi og politisk at være baseret på demokrati og respekten for menneskerettigheder. Den nye orden blev dog kortvarig, og efter terrorangrebene på *World Trade Center* og *Pentagon* i september 2001 blev det nødvendigt med endnu en *ny orden*. På næsten mytologisk vis blev den lanceret af sønnen til den præsident, der lancerede begrebet *en ny verdensorden*.

I virkeligheden er den erkendelse, der hævdes at ligge til grund for globaliseringen og til grund for ideerne om *en ny verdensorden*, hvad enten den nu er funderet på respekten for menneskerettigheder og almindelige borgers mulighed for at deltage i den politiske beslutningsproces (således blev det formuleret af daværende præsident Bush i en tale til det amerikanske folk, der skulle begrunde, hvorfor USA militært var gået

ind i konflikten), eller som nu under Bush II funderes på nødvendigheden for at bekæmpe personer og grupper, der gør brug af terror som middel i kampen mod den vestlige verden i almindelighed og USA i særdeleshed slet ikke så ny, som den af mange gøres til. I anden sammenhæng har jeg for nyligt arbejdet med en af dansk orientalistisk store personligheder, professor Johannes Østrup (1867-1937). I genlæsningen af hans bøger og artikler slog det mig, at en del af de udsagn han gør gældende ligeså godt kunne være formuleret i dag. I *Indledningen* til en bog med titlen *Det nye Egypten* fra 1929 skriver han (side 6 og siden side 7-8) eksempelvis:

For hver Dag bliver den lille Klode, som vi Mennesker beboer, mindre og mindre, for saa vidt som den rivende tekniske Udvikling gør Afstandene kortere; hvad der for hundrede Aar siden syntes at være uendeligt langt borte, ligger nu, takket være Jærnbaner, Telegraf, Flyvemaskiner og Radio, lige uden for vor egen Dørtærskel....

Medens den tekniske Udvikling bidrager til at gøre Løsningen af de økonomiske Problemer stadigt vanskeligere, har den politiske Udvikling gjort et bestandig større Antal af Mennesker medansvarligt for disse Problemers rette Behandling. Og jo mere økonomisk sammenfiltret Verden bliver, desto

mere kommer Hovedvægten i den politiske Ledelse til at ligge paa det udenrigspolitiske Omraade. Der er ikke mere noget Land, og navnlig da ikke noget af de smaa, der formaar at stænge for sin Dør og at indrette sig indadtil ganske efter eget Behag.

Østrup slutter med følgende argument:

Og af de ovenfor anførte Grunde maa denne Læsning Stofområde have en langt videre Radius end i vore Bedsteforældres Tid. Borgermanden i Goethes »Faust« kan tage det som en billig og ganske ufarlig Søndagsfornøjelse, »naar nede, fjærnt fra os, i Tyrkernes Land for Alvor paa hinanden fat de tage«, i vore Dage kan enhver Brand, selv om den opstaar paa et fjærnt Sted paa Kloden, blive noget, der i næste Øjeblik tænder Naboens Væg og truer din egen.

Megen aktuel snak om *globalisering* er tom tale, fordi der i den almindelige diskussion af fænomenet rodes godt og grundigt rundt i begreberne. For det første viser menneskehedens historie, at verden *altid* har været knyttet sammen på kryds og tværs. Derfor blev nogle lokale religioner verdensreligioner, derfor har våbenteknologisk indsigt aldrig kendt til grænser, og derfor udvandrede nogle mennesker fra én del af verden for at slå sig ned andre steder. Var det

forløb, der gennem den tidlige middelalder gjorde det centrale Europa kristent, udtryk for noget andet, end det vi i dag betegner som globalisering? Jeg vil fastholde, at den udbredte tale om globalisering, vi nu oplever, er udtryk for en katastrofal mangel på historisk erkendelse og baseret på en selvglæde, hvormed *vi* gør *vor* tid anderledes end alle andre tidligere tider. At dén tendens ikke er ny dokumenterer det anførte citat af Østrup på den ene side og den betegnelse europæerne gav den verdensdel, der dukkede op, da Columbus i 1492 nåede Amerika: den nye verden. Den var faktisk kun ny for de, der ikke vidste, at den havde ligget der siden Arrilds tid!

På samme måde er det i den aktuelle snak ofte uklart, hvad der faktisk menes med begrebet globalisering. Er den *årsag* eller *virkning*? I mange sammenhænge tilskrives globaliseringen en effekt, som ikke er et produkt af globaliseringen selv men snarere en afledt konsekvens af, hvad globaliseringen udvirker – og globalisering er af mig i denne sammenhæng defineret som den måde, hvorpå den liberale økonomi udtrykker sig på, formulerer sig på og synliggør sig på. Ingen af os ser nogensinde de enorme summer, der cirkler rundt i det rum, der udgøres af finansielle institutioner med hovedsæde i den liberale, kapitalistiske verden. Det vi ser er noget helt an-

det: vi genkender reklamerne fra vor egen geografiske verden, når vi kommer rundt andre steder. Næsten alle har ved indgangen til det nye årtusind mulighed for at gå på McDonalds, drikke Coca Cola og tale med kæresten via den seneste Ericsson-model. Ikke alle har ganske vist økonomisk mulighed for i praksis at gøre det, men muligheden er til stede. Logikken er samme reklame-verdens bagside. Hvis *du* ikke kan tage børnene med til fødselsdagsfest hos McDonalds eller hvis *du* stadig er henvist til at bruge en stationær telefon, så er det måske *dit* valg af arbejde, *dit* valg af uddannelse der er forkert. Fejlen er med andre ord *din*, og dermed er den liberale økonomis mantra blevet gældende overalt, ja den er i sandhed blevet globaliseret. Det er det personlige og private forbrug, der er slået igennem alle steder. Globalisering bliver på den måde et mytologisk begreb, der ligesom det mytologiske *udvikling* postuleres at ligge hinsides menneskelig styring. Traditionelle kulturer i den tredje verden må derfor justeres, når globaliseringen i den her omtalte form holder sit indtog. Resten af verden må indse, at den vestlige verdens værdier, knyttet som de er til den liberale økonomi, er universelle og derfor gyldige alle steder. Ethvert forsøg på at modsætte sig globaliseringen er dømt til at mislykkes. Derfor må vante tra-

ditioner gå til grunde, så nye med tilknytning til det frie marked kan institutionaliseres – f.eks. jul, Mors dag. Fars dag og lignende mærkedage, der kan forøge forbruget.

Det ovenfor anførte citat af Østrup viser, at også danskere i begyndelsen af sidste århundrede havde en fornemmelse af, at verden var blevet mindre. Derfor er det også sandsynligt, at andre dele af den verden vi er en del af, havde det på samme måde. Derfor er det afgørende at fastholde, at globalisering *ikke* er et nyt fænomen. Det har vi kendt til ligeså længe som mennesket har sat sine spor. Det nye er alene den hastighed, informationsteknologien gør det muligt at udveksle viden med. Den skaber de bedst tænkelige muligheder for profitgivende investeringer, men den giver også mulighed for udveksling af ideer og tanker, der kan mobiliseres *mod* den globalt virksomme finansielle verden. Den meget aktive Attaque-bevægelse er et eksempel på dette, og det samme er en del af de internationale terrorbevægelser, det indtil videre er lykkedes myndighederne at afdække.

Globaliseringen og det kulturelt homogene Danmark

I en dansk sammenhæng har vi gennem de sidste årtier haft denne forandring tæt inde på livet. Danskere i bred almindelighed har nydt frugterne af globaliseringen

defineret som den liberale økonomis måde at gøre sig selv synlig på. Vi rejser som aldrig før, og vi rejser længere og længere væk til eksotiske steder, hvor masseturismen postuleres endnu ikke at have sat sine ødelæggende spor og tilintetgjort det autentiske. Sådan formuleres det i hvert fald i reklamerne, men den eneste grund til at folk vender stresset tilbage efter tre eller fire ugers ferie er faktisk, at de eksotiske steder og lokaliteter er blevet indfanget af masseturismens fangearme.

På samme måde kan vi købe eksotiske grøntsager hos den lokale grønthandler eller i det lokale supermarked til en pris, der i sig selv visualiserer effektiviteten og konkurrenceevnen i den globale, konkurrencebaserede økonomi. Der må være skjulte subsidier med i spillet, når jeg i *Føtex* på Frederiksberg kan købe fem kiwier fra New Zealand eller to paradis-frugter fra en tropisk Sydhavsø for en ti'er. De er frugter fra en plante, der er blevet passet og plejet; de er blevet høstet; de er blevet transporteret; de er blevet distribueret, og de er blevet lagt frem i mit lokale supermarked! En endeløs række af mennesker har været involveret, logistiske systemer er blevet aktiveret for at jeg er i stand til at købe dem til den pris. Jeg ved fra min skoletid, at bestyreren i *Føtex* kun sælger til en pris, hvor hans fortjenneste er sikret! Hvor-

dan der til den pris kan være plads til, at også andre kan tjene, går over min forstand. Jeg kender godt til den økonomiske regel om at mængde gør det billigere. Men alligevel! Vi har som den øvrige rige del af verden høstet mange og meget store fordele af *globaliseringen* defineret som jeg nu gør i denne sammenhæng.

Gennem de sidste årtier er det imidlertid blevet klart for den rige, vestlige verden som helhed, at globaliseringen vil få store konsekvenser for vor del af verden. Det ville også stride mod den semantiske betydning af det analytiske begreb globalisering, hvis den eneste del af verden, der ikke skulle smage dens konsekvenser, blev den vestlige verden. Derfor har vi i en dansk sammenhæng gennem de sidste årtier oplevet forandringer, der i sidste instans er udløst af globaliseringen.

Det begyndte med importen af arbejdsmigranter fra slutningen af 1960'erne og frem til Folketinget i november 1973 vedtog det fortsat gældende stop for udstedelse af nye arbejds- og opholdstilladelser til personer fra den tredje verden (dvs. verden uden for Norden og EU. Morsomt nok er USA og Canada i denne sammenhæng en del af den tredje verden). Den ekspanderende danske økonomi havde behov for ekstra hænder, hvis det økonomiske opsving skulle udnyttes, og da der ikke kunne skaf-

fes flere lokalt, måtte vi som andre europæiske lande ty til den europæiske periferi for at tilfredsstille efterspørgslen. Alle var dengang enige om, at der var tale om et forbigående fænomen, og arbejdsgivere og fagforeninger mente samstemmende, at det midlertidigt var nødvendigt med import af fremmed arbejdskraft. Den økonomiske recession i begyndelsen af 1970'erne (der i parentes bemærket var synlig *før* oliepriserne eksploderede i forbindelse med oktoberkrigen mellem Egypten, Syrien og Israel i 1973) førte til, at Specialarbejderforbundet fremsatte krav om et stop for fortsat import af fremmed arbejdskraft. Forslaget blev tiltrådt af Folketinget i november 1973. Men da var den økonomiske krise endnu ikke så omfattende, at de virksomheder, der havde den importerede arbejdskraft ansat, følte behov for stramninger. De argumenterede tvært imod for, at det var nødvendigt at gøre det muligt for de migranter, der havde job i dansk industri, at kunne føre deres familier sammen i Danmark. Det blev vedtaget af Folketinget i foråret 1974.

Arbejdsmigranternes familiesammenføringer blev sat i værk fra midten af 1970'erne og fortsatte indtil de var afsluttet i anden halvdel af 1980'erne. Det blev fortsat fastholdt, at migranternes tilstedeværelse var forbigående, og

at de ad åre ville drage hjem til de lande, hvorfra de oprindeligt kom. Det skete også undtagelsesvist, men langt de fleste blev – og har siden været en del af det danske samfund. Fra begyndelsen af 1980'erne meldte en ny gruppe sin ankomst: flygtninge på flugt fra politisk undertrykkelse og forfølgelse. Hovedparten af disse kom fra den islamiske verden, der var præget af militære konflikter og voldsomme etniske og religiøse spændinger. Det er alle bekendt, at grupper af flygtninge er ankommet til Danmark lige siden.

Integrationens nødvendighed

Det danske samfund lancerede fra midten af 1970'erne begrebet *integration* som en løsning på den nye virkelighed, der var under udvikling. I samtaler med migranter og fra begyndelsen af 1980'erne også med de grupper af flygtninge, der kom til landet og fik asyl, blev det gjort klart, at de måtte erkende, at de var kommet til et land, der var præget af andre kulturelle traditioner og andre sociale regler og normer end dem, der var gældende i det land, hvorfra migranterne og flygtningene kom. Resultatet blev postulatet om integrationens nødvendighed.

Det er hævet over diskussion, at historiske forandringer kræver justeringer. Derfor er det rigtigt, at først migranterne og siden flygtningene ganske enkelt var nødt til

at overveje, hvorledes de skulle forvalte deres vante traditioner i den nye sammenhæng, de nu befandt sig i. Vi kan se, at det for mange var vanskeligt at gennemføre en sådan traditionstilpasning eller en sådan traditionsfornyelse, og der er for mig ingen tvivl om, at der gennem de næsten tre årtier, vi har haft denne udfordring inde på livet, er blevet gjort både gode og dårlige erfaringer i det daglige praktiske arbejde med integration. Derfor burde vi i dag stå bedre rustet end tidligere.

Virkeligheden er uheldigvis en anden. Pendulet er svunget tilbage fra minoriteterne til majoriteten. Det stivt sind, den konservatisme og den forstokkethed, der gennem anden halvdel af 1970'erne og gennem det meste af 1980'erne prægede mange migranter og flygtninge, blev i 1990'erne overtaget af majoriteten. Hvor det gennem 1970'erne og 1980'erne var migranterne og siden flygtningene, der afviste enhver forandring med henvisning til, at det ville ødelægge deres kultur at indoptage elementer fra det omgivende danske samfund, er det nu det danske majoritetssamfund, der vil skærme af mod forandringer med henvisning til, at noget sådant vil true postulerede gamle danske værdier. Majoriteten har glemt (eller har den *valgt* at glemme, som i begyndelsen også migranterne og flygtningene valgte at glemme?) at mi-

gration og overdragelse af asyl til grupper af flygtninge har været med til at skabe en ny social virkelighed. Når et samfund giver tilladelse til, at migranter fører deres familier sammen, og når et samfund med henvisning til sit eget værdigrundlag overdrager politisk asyl til mennesker udefra, må det formodes, at det sker fordi respekten for individet ikke bare er udtryk for ideologiske fraser, men er tæt knyttet til den bærende basale værdi, der præger den vestlige verdens samfund: respekten for den enkelte og det valg han eller hun tager for sig eget liv.

Derfor burde det fra begyndelsen have været klart, at integration er en dynamisk proces, der kræver at *alle* forandrer sig som et selvfølgeligt resultat af, at det samfund vi er en del af udsættes for grundlæggende forandringer. Og det blev det danske samfund fra midten af 1970'erne og frem. Den sproglige, religiøse og kulturelle homogenitet vi indtil da kendte og var fortrolige med blev udfordret af personer og grupper, der repræsenterede andre kulturer og som socialt synliggjorde andre måder at indrette dagliglivet på. Det gjaldt forholdet mellem kønnene, og det gjaldt forholdet mellem forældre og børn for at nævne blot to områder, hvor de kulturelle forskelle tydeligt kom til udtryk.

Det blev med familiesammenføringerne klart, at migrantfami-

lierne havde andre normer end dem, der prægede det omgivende majoritetssamfund. Derfor blev integrationsdebatten til en debat om kultur og kulturforskelle. Der er ingen tvivl om, at sociale normer og regler er kulturelle konstruktioner. Forskellige kulturer har formuleret varierede regler for kønnes omgang med hinanden, for forældres adfærd i forhold til deres børn, for børns opførsel i forældrenes nærvær, for den daglige omgang voksne imellem og så fremdeles. Sådanne regler indgår som et af flere delelementer, hvis totale sum udtrykker en given kultur, og ligesom sociale regler er konstruktioner, er også en given kultur en menneskelig konstruktion. Kultur er blottet for genetik, og alle kulturer er dynamiske og foranderlige. Kulturer der ikke magter at indgå i et dynamisk, kreativt samspil med givne foranderlige omstændigheder forfalder og dør. Det gør dem ikke mindre kulturelle, men de reduceres til kulturhistoriske levn, fordi de ikke magter at forholde sig dynamisk og fornyende til de skiftende og vedvarende udfordringer alle menneskelige samfund stilles over for.

I den danske debat blev kulturen gennem 1990'erne hyppigt brugt som forklaring på at noget var på en bestemt måde, og i forlængelse heraf blev den adfærd migranter og flygtninge lagde for dagen fejlagtigt tolket som et resul-

tat af eller en konsekvens af en bestemt kultur. Kulturen er blevet brugt som forklaring på, at mennesker af en bestemt slags handler, som de gør. Intet er mere forkert! Mennesker handler som de gør, fordi de er mennesker og uanset det forhold, at de samtidigt tilhører en bestemt kultur. Det er mennesket, der skaber kulturen og ikke kulturen, der skaber mennesket. Ingen kultur får noget menneske til at agere på en bestemt forudsigelig måde. Kultur er til lært, ikke en genetisk disposition! Omvendt er det naturligvis rigtigt, at kulturen som referenceramme sætter sit præg på det enkelte mennesket, og ligeså rigtigt er det, at forskellige kulturer kan opstille indbyrdes forskellige normative regler for et givet forhold. Men i almindelighed gælder, at ingen kultur kan forklare, hvorfor et menneske under bestemte omstændigheder handler som han eller hun nu gør. De kulturelle normer kan være en del af forklaringen, men ingen kultur har endnu udvirket en genetik, der tvinger et menneske til at handle på en bestemt forudsigelig måde.

Gennem 1990'erne er tendensen til kulturalisering i den danske debat blevet stadig større og efter min vurdering stadig mere skinger. Terrorangrebene i New York og Washington 11. september 2001 har ikke gjort tendensen mindre, men allerede inden da var det helt

galt. Et eksempel på hvor meningsløst og ret beset også indholdsløst kulturaliseringen blev, var indenrigsminister Karen Jespersens indlæg, hvor hun satte lighedstegn mellem »det danske« på den ene side og ligestilling mellem kønnene og respekten for individuelle rettigheder på den anden side. Danmark var mig bekendt uden andel overhovedet i formuleringen af menneskerettighederne i anden halvdel af 1700-tallet. Pointen er *ikke*, at vi skal frem til grundloven af 1849, før disse ideer blev en del af dansk politik (omend stemmeretten fortsat var forbeholdt et begrænset antal mænd, der siden blev numerisk større og større og som i 1915 endeligt også blev givet til kvinderne). Pointen er, at rettighederne blev en del af en *ny* dansk politisk dagsorden, fordi de repræsenterede tanker og værdier, som lokalt kunne bruges i en given sammenhæng. I sit forsøg på at gøre disse tanker eksplisit danske glemmer ministeren, at hun og hendes medsøstre måtte gennem en hård kamp for at sikre sig formel lighed med mændene, og hun synes helt at have glemt, at ligheden aldrig er blevet omsat til praktisk virkelighed. Princippet om kønnenes ligestilling er *ikke* noget dansk kultur iboende. Det blev et af flere elementer i en *ny* dansk politisk kultur fordi nogle fandt, at det var en god idé.

Det ville derfor være klædeligt

for alle at huske på, at også dansk kultur er et dynamisk begreb og en dynamisk reference. Hvad der på et givet tidspunkt postuleres at være dansk behøves ikke nødvendigvis at forblive dansk. I så fald havde Thor og Odin bedre vilkår at virke under i dag end tilfældet er. De er som et resultat af den kulturelle dynamik blevet erstattet af tømrrersønnen fra Nazareth, der gennem det sidste årti har oplevet lidt af en renaissance. Det kan han bl.a. takke den nye flerkulturelle virkelighed der præger det danske samfund for.

Den danske debat har gennem 1990'erne været præget af forsøg på at genfinde og revitalisere postulerede gamle danske værdier. Nu er problemet, at de gamle danske værdier, der er gået til grunde i den dramatiske udvikling det danske samfund i anden halvdel af 1900-tallet har været præget af, er gået til, fordi vi mente, at de havde aftjent deres værnepligt. Definitionen på en dansk normalfamilie er i dag en anden end den var, da jeg som barn voksede op i 1950'erne og 1960'erne. Da jeg var ung og fulgte kurser på Københavns Universitet, var det en del af den daværende dominerende diskurs, at religion var opium for folket. Religion var et irrationelt fænomen, der fastholdt mennesker i undertrykkelse. Og af hensyn til samtidens politiske puritanere skal det understreges, at det ikke

var gamle Marx, der alene havde fostret dén tanke. Den havde han udviklet sammen med andre europæiske intellektuelle, der også mente, at den rationalitet, den europæiske udvikling fra oplysningen og frem hvilede på slutteligt ville føre til, at religionens samfundsmæssige betydning blev reduceret for endeligt helt at forsvinde.

Den antagelse – som havde mange forskellige fortalere med rod i de nye samfundsvidenskabelige discipliner, der voksede frem i 1800-tallet – er i dag udsat for meget alvorlige udfordringer. Religionerne er ikke forsvundet, hverken i den vestlige verden eller i resten af verden. I resten af verden var det forventet, at de lokale religioners betydning ville dale i takt med, at samfundene i den tredje verden blev moderniseret i overensstemmelse med de principper, der var udviklet i den vestlige verden (i denne sammenhæng er både den liberale, kapitalistiske og den statsstyrede, kommunistisk dominerede verden en del af *samme* verden). Det skete ikke, og hvad der var mere overraskende var, at religionen også i den vestlige verden holdt sit indtog på ny. Vi står ved indgangen til et nyt århundrede i en situation, hvor mange af de antagelser vi hidtil har gjort gældende i forsøgene på at forklare, hvad religion er, må betragtes som utilstrækkelige. Den histori-

ske udvikling har endnu engang vist, at mennesket ikke (og heldigvis for det!) er i stand til at opstille lovmæssigheder, når den menneskelige kreativitet er involveret! Derfor er reaktionen på de store forandringer, der gennem de sidste årtier har præget det danske samfund og som knyttes an til et forsvar af gamle danske værdier udtryk for kulturel fundamentalisme, der i sit indhold er lige så uspiselig som de former for religiøs fundamentalisme, vi ser mange steder i den tredje verden. Vi kan ikke gå fremtiden i møde ved at genoplive noget, der er afgået ved døden fordi det ikke længere kunne bruges. Nye udfordringer kræver nytænkning og institutionaliseringen af helt nye traditioner, der så en tid kan blive traditionelle!

Globaliseringen, det globale og den menneskelige udfordring

Debatten i Danmark om »det danske« ligner i sit indhold til forveksling den debat alle andre lande i den vestlige verden har været præget af gennem de sidste årtier. I England har man diskuteret, hvad det vil sige af være engelsk, i Frankrig hvad det vil sige at være fransk, og i Tyskland hvad det vil sige at vær tysk. I en europæisk sammenhæng har det allerede én gang tidligere været til diskussion, nemlig da de forskellige euro-

pæiske nationale bevægelser gennem 1800-tallet skulle afgrænse sig i forhold til hinanden. Den gang fokuserede de europæiske nationale bevægelser på forskellene i forhold til andre nationale bevægelser (dansk i forhold til tysk, tysk i forhold til fransk osv.). Gennem de sidste årtier har det været karakteristisk, at det nationale er blevet kædet tæt sammen med det fælles europæiske samtidigt med, at dets forskellighed fra det afrikanske, det asiatiske eller det mellemøstlige er blevet fremhævet og understreget. Set i kontekst er det ikke overraskende. Det rimer helt med det nye europæiske projekt, der for alvor at ved at se dagens lys. Derfor er det efter min vurdering utilstrækkeligt at ville forklare det sidste årtis danske debat og den udprægede tendens til afvisning af »det fremmede« som en konsekvens af, at vi gennem en lang periode har vænnet os til stort set at være ens. Vi genfinder nemlig samme argumentation andre steder i Europa, også i europæiske lande der aldrig har været præget af homogenitet som f.eks. Frankrig og Spanien.

Der hersker i hele Europa en tendens til at ville skærme af i forhold til de sociale forandringer globaliseringen nu også stiller os over for. Vi er igang med en ny profilering af os selv som danskere, tyskere, franskmæng og englændere, hvor vore postulerede nationale

karakteristika reformuleres og holdes oppe som et skjold, ikke mod vore andre europæiske naboer men mod de andre: dem fra den tredje verden, dem der vælter frem mod Europa for at få arbejde og et bedre materielt liv for sig selv og deres børn. Derved udtrykker betydelige dele af Europa sig på samme måde, som befolkningerne rundt om i den tredje verden, som i mødet med globaliseringens udfordringer også har reaktiveret egne traditioner som et forsvar mod ændringer af den verden, de er vant til at færdes i.

Vi er derfor alle fanget i samme spil. Vi er for øjeblikket ude af stand til at styre den økonomi, der har foranlediget globaliseringen og som allerede for længe siden satte sit globaliseringsprojekt i gang. Derfor må vi aktivere hinanden i en fælles kamp for at sikre, at de politiske friheder vi sætter højt ikke tilsidesættes. Hvis vi eksempelvis er stolte over og glade for den særlige udformning af demokratisk pluralisme, der er udviklet i kongeriget Danmark, består udfordringen *ikke* i at lukke af med henvisning til, at dette eller hint ikke stemmer overens med gamle danske værdier. Det er udtryk for en tilgang til tilværelsen og fremtiden, der med garanti vil reducere det nuværende danske til interiør i et lokalt EU-financieret egnsmuseum. Vi skal i integrationsens navn og med respekt for in-

dividet invitere hinanden til en ligeværdig dialog, der naturligvis også inkluderer vore nye medborgere, der engang kom hertil som migranter eller flygtninge, men som nu først og fremmest skal betragtes som medmennesker og medborgere. Vi skal åbent give til kende, at fremtiden er *alles* fremtid. I udformningen af den skal alle inviteres til at være med så gamle traditioner prøves af, nogle opgives og andre og nye udvikles som bevis på, at alle de forskellige kulturer, der nu er til stede i landet, er levende og virksomme. Tolerance koster og postulatet om Danmark som et tolerant land vil derfor også koste og har allerede kostet. Det har eksempelvis reduceret den homogenitet, der tidligere prægede landet, til en nu afsluttet periode i landets historie.

Det kan beklages, det kan begrædes men det kan ikke ændres! Når nye traditioner skal institutionaliseres er det afgørende at have blikket rettet fremad og udad, ikke bagud og indad. Det havde allerede den gamle orientalist Østup indset, som det tydeligt fremgår af det anførte citat af ham i artiklens indledning.

Jørgen Bæk Simonsen er dr. phil. og ansat ved Carsten Niebuhr Instituttet ved Københavns Universitet. Han har for tiden orlov fra sin stilling og er åremålsansat direktør for Det Danske Institut i Damaskus.

Religion og religionspluralisme: Udviklinger og udfordringer



Jeg er blevet opfordret til at skrive om religion og pluralisme, herunder om sekularisering eller afsekularisering, i dagens Danmark. Vi begynder dog ikke i den danske empiri, men i generelle og teoretiske religionsvidenskabelige diskussioner om religion og sekularisering. Dernæst kaster vi et hastigt blik på empirien i den verden, som Danmark i stigende grad er ved at blive en del af, og først derefter kommer vi til til det aktuelle religiøse landskab i Dannevang, – og til de udfordringer, som samfundet, skolen og den enkelte stilles over for pga. udviklingen frem mod en voksende religiøs pluralisme i et samfund, der samtidig fortsat er stærkt præget af en lang monoreligiøs tradition.

Når jeg går denne (om-)vej, skyldes det, at danskere som flest er relativt ubekendte med de religionsvidenskabelige begreber om religion, og at også den faktuelle viden om religion både i og uden for Danmark som regel er begrænset. Begge dele er samtidig medvirkende til, at udfordringen bliver så meget desto større.

Af *Tim Jensen*, lektor,
Center for Religionsstudier, SDU

I. Religion, sekularisering og afsekularisering

I.1. Religionsbegrebet

Mange, både dem, der vil betegne sig som religiøse og dem, der ikke vil det, mener at vide, hvad religion er for noget, hvor det kommer fra, og hvad det skal gøre godt for. På vore breddegrader er det almindeligt at mene, at det religion »har noget med tro at gøre«, at religion drejer sig »de store eksistentielle livsspørgsmål«, og at religion

primært er noget, der har rod i »religiøse erfaringer«.

Inden for religionsvidenskaben hersker der derimod langt fra enighed om, hvordan dette noget, som kaldes »religion«, skal defineres, studeres, beskrives og forklares.

Vi er dog nogle stykker, der er enige om, at fx ovennævnte folkelige forståelser af religion er udsprunget og præget af den dominerende vestlige religion, kristendommen, især i dens teologisk-protestantiske selvforståelse, samt af

diverse sideløbende kulturelle og politiske udviklinger i Vesten. De er så at sige religiøst og kulturelt betingede *for*forståelser, historiske varianter af vestlig religion.

Kontemporære, bevidst ikke-religiøse og ikke-teologiske, religionsvidenskabelige religionsteorier og -definitioner søger, inspireret af oplysningstidens emancipatoriske projekt og af gængse human- og samfundsvidenskabelige idealer, at forholde sig analytisk kritisk til det overleverede religionsbegreb og bryde med den snævre kristne og teologiske diskurs. Nogle mener, at vi kun kan gøre dette, hvis vi helt dropper brugen af begrebet »religion«, fordi det indebærer kristne og religiøse konnotationer, som begrænser mulighederne for at studere det vi kalder religion som et menneskeligt og socialt fænomen på ikke-religiøs og videnskabelig vis. Et flertal fastholder dog begrebet, men understreger at det er et »second order« begreb, og at det er afgørende, at vi formår at bruge det som et analytisk begreb.

Under inspiration fra bl.a. antropologi, sociologi, biologi og kognitionsforskning. præges religionsdefinitioner og -teorier af forsøg på bestemmelse af hhv. indhold, oprindelse og funktion. I alle tilfælde er der problemer med at få afgrænset »religion« fra andre menneskelige og sociale konstruktioner, med at bevise, at den (fx so-

cialle, kognitive eller psykiske) funktion, der tilskrives religion, ikke lige så vel kan udfyldes af andet end religion (fx af »ideologier«, livsstile). Også spørgsmålet om forholdet mellem universelle (biologiske, kognitive) determinanter og partikulære (lokale, kulturelle, sociale) diskuteres.

De p.t. mest fremherskende religionsdefinitioner kan koges ned til følgende: En religion er et socialt og kulturelt pålagt, men også biologisk og kognitivt funderet, fortolknings-, handlingssystem og fælleskab, der – med henvisning til postulerede transempiriske magter (guder, forfædre, hellige skrifter m.v.) – tilskriver verden, bredt forstået som menneskeverden og omverden (kosmos, samfund og historie), en ideel orden og mening. De religiøse systemer er sociale eller kulturelle subsystemer, der primært adskiller sig fra andre ved referencen til de postulerede transempiriske magter. Religion er muligvis intimt forbundet med universelle menneskelige (biologiske, kognitive) mekanismer, men religion og religionsbegrebet er samtidig en historisk og kulturel variabel. Ofte sammenvævet med denne definition og forståelse af religion finder vi dem, der med udgangspunkt primært i sociologen E. Durkheim vægter det sociale mere end det kognitive. Her bliver religionens »væsen« og funktion konstruktionen og dyr-

kelsen af det overindividuelle fællesskab og samfund. De transempiriske (overnaturlige) magter, det hellige, er selve det overindividuelle fællesskab og religionens primære funktion er at etablere og fastholde sociale, nationale, etniske fællesskaber som meningsfulde og moralske fællesskaber, den enkelte må, skal og vil indordne sig. Nogle mener, at førstnævnte definition er for snæver: De »transempiriske magter« bør udskiftes med noget endnu mere vagt eller åbent, fx »den ultimative virkelighed« eller »det hellige«. Også selv om det medfører, at antallet af fænomener, der kan studeres som »religion« bliver næsten legio, idet mennesker jo kan have utallige og særdeles idiosynkratiske meninger om, hvad der »ultimativt« eller »helligt«. Kun en så bred definition, siger de, gør det muligt at indfange fx postmoderne former for religion og religiøsitet, og kun i så fald kan vi få øje på det, som så kaldes »skjult religion«, »usynlig religion«, »privatreligion« eller »sektulariseret religion«.

Andre igen taler kun om »religion«, når der er tale om et organiseret, og mere eller mindre institutionaliseret, samfund/fællesskab af mennesker, og en sontring mellem religion (som et forholdsvis institutionaliseret fællesskab), »religiøse bevægelser« som mindre institutionaliserede fællesskaber og »religiøsitet« (som det enkelte

individs religiøse forestillinger og praksis) er gængs.

Når det gælder institutionaliseret religion, er der enighed om, at religioner består forskellige grupper og individer. Religion er ikke noget »sui generis« fænomen, og religion findes ikke »som sådan«. Hverken islam, kristendom eller nogen anden religion kan ses isoleret fra tid, sted, konkrete mennesker og deres brug af religionen. I den forstand er religion, hvad folk gør det til. Religion og studiet af religion drejer sig således om mennesker, ikke om guder. Forestillinger om religioner som velafgrænsede systemer og helheder findes naturligvis. Men de er netop forestillinger snarere end fakta, og forskningen kan demonstrere, hvornår, hvordan og hvorfor forestillinger om »de store verdensreligioner« konstrueres og hvornår de får de navne, som vi idag bruger som noget helt naturligt. De vestlige kolonimagters behov for at kunne »dele og herske«, men også kristne teologers forsøg på at redde den kristne religion er blandt de faktorer, der peges på i den forbindelse. Af-reificering og af-mystificering af »religion« og af enkelte religioner står derfor lige så højt på det religionsvidenskabelige agenda som af-reificeringen og af-mystificeringen af »kultur« gør på den antropologiske agenda. Endelig bør det bemærkes, at de allerfleste religioner konstitueres

af et bredt spektrum af tilhængere. Der er kernemedlemmer (bevidst »troende« og aktive), men der er som regel endnu flere, der befinder sig i periferien eller helt uden for den (tilhængere, støtter).

I.2. Sekulariseringsbegrebet

På baggrund af ovenstående bliver det klart, at begrebet »det sekulære« eller »sekularisering« (samt et spørgsmål om, hvorvidt og i hvilken grad verden og Danmark er »sekulært« eller »sekulariseret«, fx som følge af en såkaldt »sekulariseringsproces«) ikke giver mening undtagen i relation til »religion«. Begrebet sekularisering og teorier derom er således ligefremt proportionale med religionsbegrebet og teorier om religion. Nutidig kritik af de mest dominerende og populære sekulariseringsteorier er derfor tæt forbundne med en kritik af dominerende religionsbegreber.

En nøjere redegørelse for såvel sekulariseringsbegrebets historie og semantiske spændvidde som de mere lødige sekulariseringsteorier og de aktuelle diskussioner er ikke mulig her, hvor vi må begrænse os til følgende:

Begrebet og også forestillingen om det sekulære må ses i tæt tilknytning til kristne og vestlige begreber og forestillinger om religion, om to sfærer, om to riger, og om et civilsamfund. Det må ses i relation til fx reformatorerne for-

søg på at bekæmpe afvigende »fanatikere«, forsøg på at dæmme op for religionskrige, udviklingen af et liberalistisk og kapitalistisk samfund, kolonimagters forsøg på at (jf. ovenfor om religion) inddæmme og kontrollere »fremmede religioner« samt religiøse forsøg på at udskille religion, ikke kun som noget »farligt«, men også som noget særligt, noget for sig, noget, der kan fredes, – også fra fx den forskning, der beskæftiger sig analytisk kritisk med (andre) samfundsfænomener.

Der er i dag enighed om, at de mest udbredte (og mest vulgære) sekulariseringsteorier, der antog, at religion og religiøsitet, først i Vesten og siden i den ganske verden, inden år 2000 eller snarest derefter, ville være en saga blot, et minde om fordums »prælogiske mentalitet«, irrationalitet, uvidenhed, overtro, undertrykkelse og klassekamp, ikke har haft hverken teorien eller empirien med sig. Flere af teorierne fremstår i dag tilmed som resultater af visse intellektuelles ønsketænkning og fejlagtige og begrænsede viden om religion. Som myter, der fortsat påvirker vores tænkning om religion og udvikling, men myter, der samtidig kun passer dårligt til virkeligheden.

Samtidig er der dog også enighed om, at aspekter af mindre vulgære sekulariseringsteorier ikke

kan afvises og tilmed kan påvises: Verden og især, men ikke kun, Vesten inkl. USA har især siden reformationen og oplysningstiden gennemgået diverse (religions-)historiske udviklinger, der set i en bestemt optik kan karakteriseres som diverse former for sekularisering, både det jeg kalder for politisk hhv. kulturel sekularisering: I takt med de differentierings og rationaliseringsprocesser (inkl. individualiseringsprocessen) der karakteriserer moderniteten, blev institutionaliseret religion i højere grad end tilfældet var tidligere een (mindre indflydelsesrig) sektor ved siden af andre, såsom politik og økonomi (kulturel sekularisering). Religion blev, faktisk og ideelt, anset for en »privatsag«, dvs. noget, der i forlængelse af førstnævnte er og bør være (politisk, religiøs og juridisk set) op til »den enkelte« og begrænses til »privatsfæren«, samtidig med at stat og religion skulle være adskilt (politisk sekularisering). Samtidig blev religion/religiøsitet/religiøse referencerammer og religiøs praksis en mindre og mindre betydningsfuld del også af det enkelte individs forestillingsverden, praksis og identitet (kulturel sekularisering).

Omend jeg postulerer, at der hersker en vis enighed om fakticitet af disse former for sekularisering, så vil et nærmere blik på diskussionerne afsløre, at så snart vi går

mere i detaljen, afløses enigheden af en strøm af spørgsmål og meget forskellige svar. Hvordan fx skal religion (indholdsmæssigt og funktionelt) eller religiøsitet i fortid og nutid afgrænses i forhold til »religionslignende« fænomener eller såkaldte »religionserstatninger«? Hvordan ville billedet tegne sig, hvis udgangspunktet var folkelige former for religion og religiøsitet i stedet for officielle og institutionaliserede former? Har vi mon overdrevet religionens betydning i præ-moderne samfund, og gør den stigende individualisering (»hver mand sin religion«) det ikke ekstra vanskeligt at afgrænse »religion« i forhold til »det verdslige« eller »sekulære«? Dét, der er helligt for den ene, er verdsligt for den anden og omvendt. Og, hvis vi – samtidig med at vi fastholder, at religion er en historisk variabel – ikke vil adskille religion fra andre sociale handlings- og meningssystemer fx ved at insistere på henvisningen til »postulerede transempiriske magter« som det afgørende kriterium for religion, hvordan forhindrer vi så, at det nogle kalder sekulære aktiviteter (fx ugentlige besøg i indkøbs-, livsstils- og motionscentre, valfart til kunstmuseer, medlemskab af fanklubber, være det sig fodbold eller drengemandfanklubber og dertilhørende adfærd og idoldyrkelse) kan ses og opleves som moderne eller postmoderne former for religion? Og,

hvad hvis vi som Durkheim og andre fastholder, at religion dybest set er dyrkelse af det overindividuelle fællesskab, og at det næppe lader sig gøre at tænke et fungerende samfund uden religion, være det sig den ene eller den anden religion, herunder såkaldt civil religion, hvor borgerne alt andet lige finder sammen om dyrkelsen af nationen via diverse symboler? Er religion måske at forstå som en uundgåelig del af den kollektive identitetsdannelse, af konstruktionen af et »os« og »de andre«, af »in« og »out« grupper?

Heller ikke når det gælder »politisk sekularisering«, er det nemt, hverken i teorien eller i virkeligheden, at fastholde det sekulære og det religiøse som to adskilte sfærer. Hvor meget og hvad skal der til, for at vi kan tale om en sekulær stat? Nogle almindeligt anerkendte kriterier er, at forfatningen/grundloven sikrer en adskillelse af stat og religion (kirke) samt kollektiv og individuel religionsfrihed, at staten ikke favoriserer een religion på bekostning af andre (religionslighed), og at religion ikke propageres i den statslige/offentlige skole. Hvor mange stater kan leve op til disse kriterier, på papiret og i virkeligheden?

USA, Frankrig, Tyrkiet, Indien og numere Sverige kandiderer på papiret til betegnelsen sekulære stater, mens fx Danmark, som det

vil fremgå nedenfor, næppe gør så. Går vi fra papiret til virkelighedens verden bliver det endnu vanskeliggere, naturligvis også fordi »stat«, »samfund« (Gesellschaft), »civilsamfund« m.v. heller ikke er let afgrænselige størrelser. Hvor stopper staten, og hvor begynder samfundet? Hvor meget religion må der være eller ikke være i statslige og kommunale bygninger og i det offentlige rum, for at en stat eller et samfund kan kaldes sekulært? Må der være juletræer i offentlige bygninger, på skolerne og på offentlige pladser? Må kalenderen være dirigeret af og fyldt af religiøse helligdage? Må der være religiøse politiske partier? Må religiøse mennesker deltage i politik, og må de lade deres religiøst baserede holdninger få indflydelse på deres politiske beslutninger? Må præster deltage i offentlige, politiske demonstrationer, i eller uden embedsdragt? Må biskopper deltage i den offentlige debat, som biskopper og/eller borgere? Er fx USA, på trods af at forfatningen adskiller stat og religion, faktisk sekulært, når den kristne guddom og »In God we trust« figurerer på pengesedler og præsidenter såvel som borgere sværger »ved Gud« og med hånden på biblen?

Endvidere: Såvel den kulturelle som den politiske sekularisering kan forstås som et resultat af og en udformning af bestemte *religiøse*, dvs. kristne (især luthersk-prote-

stantiske) ideer og udviklinger. Selve ideen om politiske sekularisering kan med en vis ret hævdes at være religiøst baseret, ligesom selve den begrebsmæssige adskillelse af »det religiøse« og »det sekulære«, af »det hellige« og »det profane« i høj grad skyldes kristne ideer. Dette skal huskes, og det gør fx en del muslimer, når de forsvare deres anderledes syn på det rette forhold mellem religion og stat, religion og politik, og en del kristne og vestlige politikere, når de skal begrunde hvorfor kristendommen er den bedste religion, da også.

1.3. Postmoderne religion og afsekularisering

Religion er en historisk variabel. Religion findes kun i og med den almindelige historiske udvikling og i og med en bestemt kulturel og social kontekst. Religion og religiøsitet i den aktuelle sen- eller postmoderne æra kommer i et utal af former og er, som religion og religiøsitet altid er det, præget både af overleveret gods fra fortiden og af den nye historiske og kulturelle virkelighed.

Dette er ikke stedet for en udførlig redegørelse for førende sociologers og religionssociologers teorier om postmodernitetens karakteristika og betydning for religion, religiøsitet og diverse (af-)sekulariseringsprocesser. Ultrakort tager teorierne sig ud som følger:

De store fortællinger fra oplysningstiden om rationalitetens og videnskabens velsignelser og direkte vej mod verdens og menneskehedens frelse er brudt sammen. Videnskaben og dens rationalitetsbegreb og -ideal (herunder også religionsvidenskabelige tilgange til religion) er sat under pres. Tvivlen over for modernitetens emancipationsproces har sammen med globaliseringsprocesser gødet jorden for både traditionelle og utraditionelle former for religion og religiøsitet, for diverse former for politisk og kulturel afsekularisering, for revitalisering af religion og religiøsitet, for (med reference til Max Weber) kulturens genfortryllelse.

Religiøse referencerammer reintroduceres, samtidig med at de tilpasses de postmoderne vilkår præget af heterogenitet, kompleksitet, forandring, adskillelse af tid og rum, udlejring af sociale systemer og fællesskaber, institutionel og individuel fleksivitet, mangel på givne sociale roller og identiteter, voksende individualisering samt valg af livsstile og af andre identitetsskabende selvrealiseringsprojekter.

Tilpasningsprocessen kan komme til udtryk i tilpasning til fx det naturvidenskabelige verdensbillede, til de liberalistisk-kapitalistiske markedsmekanismer (den troende bliver i højere grad end tidligere kunde, og religion bliver en

vare og et forbrugsgode) og til den moderne elektronik (religion kommer på nettet, ikke kun som religion – online men også som online-religion). Individualismen og det globale og kapitalistiske marked afspejles i anti-autoritære og ikke-hierarkiske holdninger, i individuel religiøsitet eller spiritualitet eller i løst organiserede religiøse netværk, i pluralisme, eklekticisme og synkretisme (individet vælger, hvilke elementer det vil bruge af hvilke).

I megen moderne religion og religiøsitet gør en bevidst anti-dualistisk, holistisk, samt inklusivistisk holdning sig gældende: Krop og sind, religion og videnskab, rationalitet og irrationalitet, mandligt og kvindeligt etc skal forenes (igen), og de forskellige religioner ses som lige gode udtryk for en bagvedliggende identisk højere virkelighed og menneskets spirituelle søgen.

Meget af det nævnte kan samles under fællesbegnelsen New Age, men sætter sig også aftryk i mere traditionelle religioner. Karakteristisk for postmoderne religion (eller teorier om dette) er samtidig, at grænsen mellem det religiøse og det verdslige, det hellige og det profane, som sagt bliver (endnu) sværere at trække. Nogle norske forskere taler om »religion smurt tyndt udover«, og en dansk religionsforsker taler om »cross-over«- fænomener. Religion »smurt

tyndt over« kan være det enkelte individs brug af alternativ terapi og horoskoper, samt henvisning til og brug af tidligere religiøse fænomener (naturfolks religion, shamanisme) i fx miljø- og kvindebevægelser. Cross-over fænomener kan være former for »slankekultur«, der ligesom diverse former for sport og mediedækning af sport kan med fordel analyseres og forstås i lyset af sociologiske teorier om postmodernitet (risikosamfundet, tvivlens og usikkerhedens angst, selv-fortælling, selv-iscenesættelse m.v.) og religionsvidenskabelige begreber (omvendelse, tabu, askese, frelse).

På baggrund af ovenstående turde det være klart, at det er vanskeligt at tale om afsekularisering, revitalisering af religion eller genfortryllelse som entydige begreber og processer: Når talen om sekularisering har været problematisk, bl.a. fordi det styrende religionsbegreb har været det, bliver enhver tale om afsekularisering også problematisk.

Selv har jeg tidligere argumenteret for, at verden i de seneste 10-20 år – alle teoretisk og empirisk baserede reservationer til trods- har vist tegn på, hvad jeg med henvisning til situationen før 80'erne har kaldt en *relativ* afsekularisering. Empirien for denne påstand var og er: 1) En fortsat opblomstring/knopskydning inden for institutio-

naliseret religion (fx islam og kristendom) flere steder i verden samt tilkomsten af såkaldte nye religioner. 2) Tilbagekomsten af et institutionelt og individuelt religiøst liv i de tidligere marxistisk-kommunistiske lande. 3) Væksten i den såkaldte New Age-religiøsitet (i alt fra dameblade til folkeoplysning til managementkurser). 4) En relativ vækst i »intellektuel« eller »kulturel«, men også *religiøs*, interesse i religion, en vækst der spejles i medierne. 5) En vækst i brugen af religioner som kulturel, social, national og etnisk markør, noget, der forstærkes af migration og andre former for global kommunikation. 6) Religiøse gruppers hyppigere optræden i politiske fora, hvor etiske (og derfor også politiske) emner som f.eks. fødselskontrol, kvinderettigheder, genteknologi og miljøkrise debatteres. 7) Flere, til tider udtalt anti-sekularistiske (fundamentalistiske) religiøse gruppers eksplicite forsøg på at udvide den institutionaliserede religions politiske magt og indflydelse.

Alt andet lige påstår jeg, at vi i og med disse udviklinger, set *til sammen* og i forhold til situationen for 20 år siden, finder tegn på en relativ revitalisering af religion og religiøse referencerammer. Det betyder *ikke*, at vi ikke samtidig kan konstatere andre og fortsatte udviklinger mod såvel politisk som kulturel sekularisering. Det bety-

der således heller ikke, at materialisme, forbrugerisme, kapitalisme og liberalisme og andre -ismer er på tilbagetog. Der er ikke tale om utvetydige og altdominerende udviklinger, men om flertydige *tendenser*.

I.4. Den multi-religiøse verden

Som sagt har tvivlsomme *teorier* om og *definitioner* af religion været med til at skævvride de mere populære teorier om sekularisering, men flere af teorierne har ganske enkelt også negligeret empirien. Det er korrekt, at visse former for (institutionaliseret) religion visse steder i verden har været på retur eller i forandring, og at religion i bl.a. de kommunistiske lande har været officielt bandlyst og undertrykt. Statistikker af igår og idag burde dog have overbevist mange om, at der var noget galt med teorierne om religionens død. Uanset hvordan vi definerer religion og religiøsitet, så kan de forskellige, mere eller mindre selvstændige og institutionaliserede, religioner på globalt plan fortsat tælles i tusinder, og antallet af mennesker, der er religiøse, praktiserende og »troende«, i større eller mindre grad, tælles i milliarder.

Af verdens ca. 6 mia mennesker har mere end 85% et tilhørsforhold til en af mere end 33.000 forskellige, mere eller mindre institutionaliserede religioner. De største er de såkaldte verdensreligioner, bud-

dhisme, hinduisme, islam, jainisme, jødedom, kristendom og sikhisme. Den kristne religion ligger ifølge tal fra FN fra 1997 på en klar førsteplads med ca. 2 mia tilhængere (dvs. ca. 33% af verdens befolkning); islam må med lidt over det halve, nemlig 1.1 mia tilhængere (ca 20% af verdens samlede population) nøjes med andenpladsen. Herefter følger hinduismen med ca. 746 mio tilhængere (=13% af den samlede befolkning), buddhismen med 350 mill. (=6%) og sikhismen med 22 mill. (=0.5%). Jødernes antal er ca. 15 mill. (=0.3%) og jainerne tæller ca. 4 mill (=0.1%).

Den religiøse mangfoldighed ses også inden for de enkelte religioner. Den kristne religion rummer mere end 25.000 mere eller mindre forskellige retninger, og tallet stiger støt. Også de andre religioner rummer et utal af retninger. Ved et nærmere blik opløser religionerne sig derfor i et utal af varianter uden nogen original eller prototype. I sidste ende kan det hævdes, at hver religion kommer i lige så mange varianter, som der er tilhængere. Verden er altså ikke blot særdeles religiøs, men også særdeles multi-religiøs.

Hertil kommer, at adskillige religioner er synkretistiske, dvs. en blanding af religiøse ideer og praksisser fra flere religioner, og desuden er der adskillige mennesker, der benytter sig af flere religioner,

ikke kun i løbet af deres liv, men på samme tid og med forskellige formål. I Brasilien fx tilhører størstedelen af landets befolkning den katolske kirke, men millioner af brasilianere tilhører samtidig een af de såkaldte afro-brasilianske religioner, hvor afrikanske guder og katolske helgener samt diverse aspekter af europæisk spiritisme lever side om side. I Afrika vælter det frem med sorte afrikanske kirker, der forener traditionel stammereligion med kristendom, og i Japan er der ligefrem tradition for, at en japaner tilhører i gennemsnit 2.7 religioner. Gennemsnitsjapaneren er shintoist for at markere nationstilhørighed og kulturarv, buddhist, når det gælder forholdet til døden, samt medlem af een af de mange nye religioner bl.a. for at få et godt helbred eller succes på jobbet. Desuden er samme religiøse gennemsnitsjapaner ikke sjældent ret ligeglad med religion i størstedelen af sit aktive liv og travle hverdag. Helt som masser af andre »religiøse« og »troende«, der »kun« er religiøse og praktiserende ved ganske bestemte festlige eller særligt kritiske lejligheder. Japanere som flest er altså som andre (religiøse) mennesker som flest både religiøse og ikke-religiøse. Heller ikke på individplan er det nemt at tale entydigt om sekularisering, jævnfør det ovenfor sagte om postmoderne former for religion.

II. Religion, sekularisering og afsekularisering i DK

II.1. Det multireligiøse DK

Ved et første blik på Danmark og de ca. 4.5 mill. indbyggere kan det være svært at få øje på den religiøse mangfold, der præger verden. Et enkelt blik på de mange kirker i by og på land afslører, at Danmark er et altdominerende mono-religiøst, kristent land.

Ser man på det religiøse landskab, som det tegnes af lovgivning og tal fra Danmarks Statistik, er der da heller ingen tvivl: § 4 i Grundloven af 1849 fastslår, at »Den evangelisk lutherske kirke er den danske folkekirke og understøttes som sådan af staten«, og p.t. er ca. 85% af Danmarks samlede befolkning og ca. 89% af danske statsborgere medlemmer af folkekirken.

På denne baggrund kan det være svært at forstå, hvorfor man i de hidsige diskussioner om indvandrere og flygtninge taler om Danmark som et multireligiøst samfund. Hvor i landskabet, i byerne og i statistikens verden, er de mange religioner? Hvor er de muslimske minareter og de hinduistiske og buddhistiske templer? Hvor er de religioner og personer, der gør Danmark multireligiøst?

Jo, de er her. Verden *er* – langsomt, men sikkert – ved at komme til Dannevang. Danmark er – til glæde for nogle og til skræk for an-

dre – ved at blive en del af det internationale samfund. Verdens religioner er her, ikke alle ca. 33.000 naturligvis, men de største og mest kendte og også de største og mest kendte retninger inden for dem. Men, samtidig er det uden for al tvivl, at de religioner, der derfor ikke længere uden videre kan kaldes fremmede, er her på en meget beskeden og næsten usynlig måde. Bortset fra Ahmadiyya-muslimernes moské i Hvidovre, så gemmer resten af de i alt ca. 55 muslimske moskeer sig i baggårds- og kælderlokaler og kun i de største byer i landet. I årevis fejrede tamilske hinduer deres ceremonier i private hjem eller i lokaler lejet til lejligheden. Først i 1994 fik de et »rigtigt«, men for omverdenen helt usynligt, tempel i en lejlighed i Herning, og først i 1996 kunne de gøre en nedlagt fabriksbygning til et tempel, stadig i Herning. De har ansøgt at få lov til at sætte et tempeltårn på, men der går foreløbig kommunens grænse. Det har de ikke fået lov til!

Thai-buddhister i Danmark kan derimod glæde sig over, at de har et helt synligt og rigtigt buddhistisk tempel i Stenløse, men de allierede sig også med Lions Club, og andre buddhister, bl.a. de vietnamesiske, har også flere, om ikke lige så rigtige og synlige templer. De ca. 300 sikher i Københavnsområdet råder over en lille ejendom i Vanløse, som de kan bruge

som tempel. Heller ikke det syner meget af tempel, men flaget, der vejer udenfor, er ikke Dannebrog, men sikhernes karakteristiske vimpel.

Naturligvis findes der boligområder og skoler i de største byer, hvor nogle af beboerne og eleverne (fx visse buddhister, hinduer, jøder, muslimer og sikher) i klædedragt, indkøbs- og madvaner betinget af religiøst tilhørsforhold på synlig vis skiller sig ud. Men, totalt set udgør de altså fortsat et mindretal! Antallet medlemmer af »fremmede«, ikke-kristne religioner og trossamfund er da også forsvindende. Faktisk begrænser det sig til ca. 3.5% af befolkningen, de ca. 2.8% statistiske muslimer (dvs. dem der regnes for muslimer, fordi de eller deres forældre kommer fra et land, hvor islam er majoritetsreligion) inklusive. De tamilske, de nordlige og Hare Krishna-hinduerne tæller tilsammen ca. 7.000 hoveder, og antallet af buddhister, inkl. ca. 2.000 vietnamesiske, overstiger næppe 3.500. Medlemmerne af Mosaik Trossamfund tæller ca. 3.500, og sikherne er ca. 300.

Hvad med kristne trossamfund uden for folkekirken? Jo, dem er der også nogle af, men også de tæller kun få personer. Den katolske kirke er med dens ca. 30.000 medlemmer det største af de ikke-folkekirkelige trossamfund, og da mange indvandrere og flygtninge

kommer fra katolske lande vokser medlemstallet. Af samme grund vokser antallet ortodokse kirker, og vi har nu både en russisk-, rumænsk-, serbisk-, græsk- og koptisk-ortodoks kirke. Men igen: Det samlede antal ortodokse kristne er kun ca. 2.000. Heller ikke den af de kristne retninger, der p.t. har størst succes på verdensplan, nemlig pinsebevægelsen, tæller mange hoveder i Danmark.

Men hvad nu hvis vi flytter blikket fra institutionerne til individet? Det individ, der i globaliseringens, individualismens og det post-modernes tidsalder, alene eller sammen med andre, i såkaldt nye religioner eller inden for rammerne af New Age, kan sammenstykke dets egen religion af elementer fra alverdens religioner i fortid og nutid, helt parallelt til at han/hun kan se mere end een TV- eller radiokanal og ikke kun spiser spaghetti i Italien, sushi i Japan eller burgere i USA. Hvor mange er der af sådanne multi-religiøse hoveder?

Det har vi ingen tal på, men det vurderes, at mere end 1 mill. danskere, hvoraf mange altså må være folkekirkekristne, der formelt bekender sig til kristne dogmer om arvesynd, kødets opstandelse, den treenige Gud m.v., og som trofast kommer i kirken til dåb, konfirmation, bryllup og begravelse, har været i kontakt med New Age mil-

jøet og dets forestillinger og praksisser, bl.a. forestillinger om reinkarnation og diverse former for healing. Troen på personlig gud (Gud) viger for troen på en upersonlig kraft, troen på dommedag, opstandelsen, arvesynden bliver svagere og svagere og troen på reinkarnation (som regel i en vestlig, optimistisk version) vinder frem især blandt de yngre og i særlige segmenter af befolkningen. En undersøgelse blandt lærerstuderende viser således, at op mod 35% siger, at de tror på reinkarnation.

Når vi taler stat og kirke, lovgivning og institutionaliseret religion er det imidlertid klart, at man skal spise meget brød til, hvis man skal godtage påstanden om, at Danmark er multireligiøs. Det er ganske vist mere multi-religiøs end for 150 år siden, både hvad angår kristne og ikke-kristne religioner. Men langt størstedelen af befolkningen er ikke bare kristne, men også folkekirkekristne, og tallene for ikke-kristne understreger, at Danmark er et altovervejende kristent land med en del minoritetsreligioner.

Måske er det mest betydningsfulde derfor, at den enkelte dansker er blevet mere multireligiøs og post-moderne i sin religiøse forestillingsverden og praksis, samtidig med at han eller hun fortsat er medlem af folkekirken. Men sagen har flere aspekter:

II.2 Det monoreligiøse og ikke særligt sekulære DK

Danmark har, alle dialekter, geografiske, kulturelle og sociale forskelle til trods, været en enestående monokulturel og homogen nationalstat. Danmark har også været enestående mono-religiøs, dvs. kristent, i snart 1000 år. Reformationens indførelse (1536) var desuden ensbetydende med en skrap, monoreligiøs politik, og forholdet mellem stat og kirke har til dato været tæt. De trossamfund, der i århundrederne efter reformationen kom til landet, var kristne, og de 10 religions- og trossamfund, der ved kongelig resolution har fået status som anerkendte trossamfund, er alle, på nær Mosaisk Trossamfund, kristne. I lang tid har man derfor også forbundet ideen om en nationalstat og den nationale identitet med folkets og statens tilhørsforhold til den luthersk-evangeliske kristendom, kirken, med et passende romantisk og manende ord kaldet folkekirken og ikke statskirken.

Med tanke på (bl.a.), at

- Grundlovens privilegering af folkekirken i princippet udelukker om ikke religionsfrihed, så religionslighed,
- monarken skal være medlem af folkekirken, folketingets åbning hvert år markeres med en gudstjeneste,
- alle skatteydere uanset religiøs tilhørsforhold via indkomst-

- skatten bidrager til at betale 40% af statens aflønning af folkekirkens præster,
- staten og skatteyderne betaler de samme præsters (men ikke andre trossamfunds præsters) uddannelse på de offentlige universiteter,
- folkekirkens lære fortsat er det centrale kundskabsområde i folkeskolens religionsfag,
- helligdagskalenderen fortsat er styret og domineret af kristne helligdage,
- den kristne religions diverse fester fejres vidt og bredt i skolen og det offentlige rum med opstilling af juletræer, læsning af juleevangeliet, besøg i den lokale kirke
- ja, så er det svært at karakterisere Danmark som et (politisk og kulturelt) sekulært land. Men, det er en del af den kristne og politiske selvforståelse, at Danmark er eet af verdens mest sekulære lande, i enhver forstand.

Her hævdes det ofte – i modsætning til især islamiske eller muslimske lande – holder vi den humanistiske (og protestantiske!) fane højt, og når vi gør Jellingstenen til vandmærke i vore pas og samtidig understreger, at Jellingstenen såvel som Dannebrog ikke kun er et nationalt symbol, men også et religiøst, ja så hævdes det, at vi alle ligheder til trods slet ikke kan sammenlignes med de folk og nationer (bosniere, jøder,

palæstinensere, arabere, indere, amerikanere m.v.), der i disse år i stigende grad bruger religion som national og etnisk markør. Det er muligt de andre viser tegn på en ubehagelig form for neo-nationalisme, men det gør vi ikke. Vi har helt styr på det med religionen og det sekulære, adskillelsen af religion og politik etc. Når det at være dansk forbindes med det at være kristen og medlem af folkekirken, ja så er det en sund form for fædrelandskærlighed, der er tale om. Ikke andet. Et »os« over for »dem«, men ikke et farligt »os«, kun et farligt »dem«.

Jeg deler ikke denne opfattelse. Også i denne danske brug af religionen som kulturel og national markør ser jeg een af de former for afsekularisering, som jeg nævnte ovenfor, en typisk reaktion på globalisering og europæisering, på indvandring og på den lille, men faktiske tendens mod et mere multi-religiøst samfund. En typisk religiøs konstruktion af et eksklusivistisk »os«.

Det samme gælder folkeskolens paragraffer om, at eleverne skal gøres fortrolige med dansk kultur, en kultur, der i bemærkningerne til loven bestemmes som kristen. Også kampen om navnet på folkeskolens religionsfag skal ses i dette lys. I folkeskolens overordnede formål og i dens religionsfag forkyndes dansk kultur som en statisk kristen kultur. Eleverne, sam-

fundet og det danske fælleskab skal (gen-)kristnes og gen-opbygges. I øvrigt mærkeligt, når det er en del af samme retorik, at Danmark bygger på og danskerne er gennemsyret af kristendom og danske værdier.

Hvordan med de kulturelle former for sekularisering? Har religion som institution/kirke/sekter ikke kun mistet autoritet og førsterang i forhold til de andre sektorer og samfundet som helhed, men også mere generelt mistet betydning som referenceramme for samfundet og den enkelte? Hvor religiøse/kristne er danskerne, dvs. majoriteten af etniske danskere, målt i forhold til tidligere tider og i forhold til minoriteterne, fx muslimer?

Spørgsmålene lader sig kun vanskeligt besvare fagligt forsvarligt og nuanceret. Men lad os begynde med fakta: Ca. 85% af den danske befolkning og ca. 89% af de danske statsborgere er medlemmer af den luthersk-evangeliske. Et faktum, der bør så stærk tvivl om enhver snak om danskerne som et af verdens mest sekulære og religiøst indifferente folk. De fleste medlemmer er nogenlunde oplyste mennesker. De ved medlemskabet koster dem et beløb på 1.500-6.000 kr årligt (afhængig af hvor i landet de bor), og de fleste ville være i stand til at finde ud af, hvordan de melder sig ud, hvis de måtte ønske så.

Jamen, de »går jo ikke i kirke«, hævdes det ofte. Men er det rigtigt? Det er rigtigt, at »kun« 3-6% (og især ældre, især på landet og især ældre kvinder) går regelmæssigt i kirke, dvs. til søndagsgudstjeneste og måske endda til nadver, een gang om måneden. Men hvad så med danskernes brug af kirken i forbindelse med de for individet og familien betydningsfulde overgange: fødsel/dåb, pubertet/konfirmation, ægteskab/bryllup, død/begravelse? Ja, så er det et helt andet billede, der toner frem, og danskerne som flest viser sig at være særdeles aktive og praktiserende: Dåbsprocenten blandt danske statsborgere ligger omkring de 84%, og den har været så godt som uændret siden begyndelsen af 80'erne, naturligvis med store forskelle på by (især hovedstad) og land. Konfirmation fortsætter også med at være populær. Ca. 44.000 unge konfirmeres årligt, hvilket svarer til ca. 80% af antallet 14-15 årige, og af disse skal ca. 5% tilmed lade sig døbe ved samme lejlighed. Kirkebryllup (især dyre og ostensive) er ifølge medier og nogle præster blevet mere populært de seneste år, men her viser statistikkerne faktisk et mindre fald i slutningen af 90'erne. Alligevel lader knap halvdelen af befolkningen sig vie i kirken. Og når vi kommer til afslutningen, så får ca. 91-92% af de døde en kirkelig begravelse/ligbrænding.

Ergo: Når det gælder de såkaldte overgangsritualer, der i stort set alle religioner og kulturer, før som nu er de helt centrale religiøse manifestationer, så er danskerne alt andet end irreligiøse og ikke-praktiserende. Eftersom danskerne ikke lever i et lille stammesamfund, men i et højt specialiseret og stærkt individualiseret samfund, hvor borgerne fra barnsben af lærer at stå på egne ben, og i betragtning af alle teorier om det post-moderne menneskes muligheder for at foretage frie valg, kan det efter min bedste overbevisning kun lede til en konklusion: Danskerne som flest er – målt på det rituelle parameter, der religionsvidenskabeligt set er mere brugbart end fx tro og forestillinger – særdeles religiøse, aktive og praktiserende kristne. Også selv om de oftest fravælger søndagsgudstjenesten til fordel for familiehygge, bil, fodbold, museumsbesøg m.v. Og med tanke på den ringe tilslutning til denne del af de kirkelige ritualer skal det huskes, at vi ikke læn- gere har »kirketugt«, og at den faktisk kan forklares ikke kun med henvisning til manglende interesse eller socialisering, men også med henvisning til kristne-teologiske tanker. Det er fx muligt, at Grundtvig gerne havde set en større kirkegangssfrekvens, men om det samme gælder Kierkegaard er mere tvivlsomt.

II.3. Den dominerende religions- opfattelse

Det er nemlig en vigtig del af den luthersk-protestantiske religions- opfattelse, især sat i relation til andre kristne, bl.a. katolske, opfat- telser, at ritualer og deltagelse i disse ikke er det centrale. Når de protestantiske reformatorer skar antallet sakramenter ned fra 7 til 3 og foragtsfuldt stemplede mængden et (katolsk) ritual som magi, var det ikke kun en følge af protesten mod pavekirken. Det var fordi »troen«, den enkeltes indvendige gudsforhold, og den enkeltes etik fik forrang for ritualer. Og selv om mange præster omtaler gudstje- nesten som kirkens »livsnerve«, så er der ikke så få, der mener, at man kan være en udmærket kristen uden at komme i kirken. Mange mener tilmed, at den sande og modne form for kristendom og religion netop viser sig gennem det selvstændige fravalg af ritualer, herunder deltagelse gudstjeneste. Hermed er vi tilbage ved religi- onsbegrebet. Hvordan ser flertal- lets religionsbegreb og religiøse selvpfattelse ud? Hvordan er man religiøs på »typisk dansk« vis? På en for flertallet »rigtig« og »nor- mal« facon?

For det første er man det, altså religiøs, på en rigtig og normal måde, hvis man er det som fler- tallet af danskerne. At nævne det- te etnocentriske udgangspunkt for vurdering af hvad der er sandt og

normalt kan forekomme banalt. Men det er en banalitet med store konsekvenser for danskernes syn på andre religioner og andre måder at være religiøs på, og for danskernes problem med at blive integreret i den større multireligiøse verden.

For det andet er man i forlængelse af det tidligere sagte kun religiøs på en rigtig måde, hvis man er det på en »ikke-fanatisk«, »afslappet« måde. Og ikke-fanatisk og afslappet er ensbetydende med ikke-praktiserende, mens praktiserende så omvendt må være meget fanatiske. Danskerne glemmer, at de går i kirke og er praktiserende i særdeles udstrakt grad i forbindelse med de store overgange, og udi egen selvforståelse står de derfor i grel modsætning til fx muslimer, der beder daglig. Man gør altså en (religiøs) dyd ud af ikke at gøre for meget ud af religion og ritualer, af ikke at være fanatisk eller praktiserende troende, og samtidig med at ofte hævder at ens egen praksis, fx dåb, konfirmation etc bare er en »tradition«, noget man ikke lægger så meget i, så mener man omvendt at andre praktiserende altid lægger meget i det. Samtidig anser mange danskere i forlængelse af den luthersk-evangeliske teologi og tradition, at fx forestillinger og praksisser vedrørende renhed og urenhed er et tegn på en umoden og gammeldags form for religion.

Et eksempel på denne religions- og selvopfattelse kom til udtryk i dagbladet Politiken i en af de juleledere, som (NB!) *samtlig*e sekulære aviser skriver i forbindelse med julen: Vi danskere, hed det, uden smålig hensyntagen til dem af os, der måtte være muslimer eller andet, har et modent forhold til religion, bl.a. fordi vi sjældent går i kirke og hylder religion som en privatsag. Og kirken er også moden, fordi den ikke blander sig og tvinger os, men som en klog fader holder sig beskedent i baggrunden, men er der, når vi har brug for den.

Dette er efter min bedste overbevisning ikke et tegn på manglende religiøsitet, men på stærk religiøsitet og på en stærk følelse af tilhøre en eksklusiv elite. De andre, især muslimer, der ikke (endnu) har fundet ud af at religion er bedst, hvis den ikke praktiseres eller ses, befinder sig, som en protestantisk præst og debattør har udtrykt det, på et barnligt niveau. Ifølge dette normative og religiøse syn på religion, har rigtig religion ikke noget at gøre med udseende, påklædning, mad, ritualer m.v.

Danskernes insisteren på ikke at være særlig ritualistiske og religiøse, deres faktiske trofaste brug af de kirkelige ritualer og deres religions- og selvforståelse viser dem som alt andet end sekulære. Højdepunkter i den enkeltes og fami-

liens liv markeres i religiøse og rituelle rammer, familiefælleskabet og familiens kontinuitet forbindes med besøg i kirken. De »irreligiøse lutheranere« er i det perspektiv helt normalt religiøse, og deres religion fungerer på helt normal vis som fælleskabs- og identitetsskabende. Mange siger tilmed direkte, at de bevarer deres medlemskab fordi kirken er en markør for danskhed og dansk kultur.

»Den fjerne kirke« er ikke et tegn på ligegyldighed, men på at den danske folkekirke har funktion som og karakter af »civil religion«. Den markerer nationalt fællesskab, og denne funktion er de seneste år blevet mere og mere eksplisit. Indførelsen af Jellingstenen som vandmærke og logo i danske EU-pas er et af flere tegn på dette, men det samme gælder de politiske partiers stigende tendens til i partiprogrammer at markere hylde den kristne kulturarv og folkekirken. De irreligiøse lutheranere er i den forstand blevet mere religiøse, ikke mindre.

Af andre tegn på at den relative afseklarisering også har fundet sted i Danmark kannævnes væksten i samme kristne-religiøse diskurs i medierne, og selve talen om »den fjerne kirke« og »den kristne kulturarv« kan ses som et led i en missionerende retorik: Den bruges til at bevidstgøre danskere om deres og den danske kulturs kristne »grundlag«. Danskerne og samfun-

det er kun på overfladen ukristelige. Bare man, som det hævdes af biskoppen af Roskilde, skraber lidt på overfladen, så er der gevinst hver gang.

Dette er jeg altså ikke helt uenig i, men det skal samtidig understreges, at det er direkte løgn eller religiøs propaganda, når det i samme forbindelse påstås, at vi skylder den kristne religion alt, hvad der er værdifuldt, fra demokrati over sygehuse til menneskerettigheder og individuel frihed. Kristendommen har uden tvivl været en betydningsfuld faktor i den historiske udvikling, men den har sandelig fået stærkt med- og modspil fra oplysningstiden, fra humanisme m.v.

Sammen med den mere eller mindre åbenlyst kristne, ideologiserende og politiserende diskurs og brug af den kristne religion, folkekirken og den kristne kulturarv, finder vi en anden tendens, der antyder at den relative afseklarisering har ramt også Danmark. Det er tendensen til at flere og flere i mere generelle vendinger tilkender religion og spiritualitet »som sådan« en positiv funktion i individets og samfunds liv, en tendens, der bl.a. ses i bestemmelsen af og formålet for folkeskolens religionsfag, hvor den »religiøse dimension« beskrives som noget ontologisk givent og basis for alle sande værdier og al god moral. De seneste 15 år har der været langt mel-

lem erklærede agnostikere og ateister, og den religionskritik, der har været er kommet fra religionsforskere eller fra skeptikerforeningen. Karakteristisk nok er sidstnævntes kritik i modsætning til førstnævntes udelukkende rettet mod New Age og hvad de kalder overtro, mens folkekirken og troen på fx den genopstandne frelser får lov at være i fred.

Konklusion: Religionspluralisme og relativisering af religionsbegrebet

Jeg mener altså, at der er gode grunde til at konkludere, at danskerne som flest kan betegnes både som aktive kristne og som vane- og kulturkristne, og at også staten og samfundet er stærkt religiøst præget. På trods af den stigende tendens til at de enkelte individer forholder sig individualistisk og selektivt også til religion, og på trods af tendensen til at flere af dem er multi-religiøse i deres tro og praksis, så er de samme og flertallet fortsat også stærke i deres tro på kirken som garant for danskhed og tradition, og det store flertal er alt andet lige dybt præget af landets monoreligiøse historie og monoreligiøst baserede religionsbegreb.

Dette, samt danskernes forestilling om at de slet ikke er religiøse eller er religiøse på en helt speciel og moden måde, har store konsekvenser for mindretallene, der ofte

bortdømmes som nogle, der har religion på en forkert, en barnlig og en meget udansk måde.

På denne baggrund er det klart, at den minimale, men voksende religionspluralisme, på både individ og samfundsniveau, herunder mødet med folk med en anden religiøs baggrund og et andet religionsbegreb end det typisk danske, stiller staten, samfundet, skolen og den enkelte over for store udfordringer. Men også blandt de danske religiøse mindretal, bl.a. blandt en del muslimer, er der problemer forbundet med at håndtere det faktum, at verden er og Danmark er ved at blive multireligiøs.

Generelt set kan religiøse mennesker og trossamfund (og også ikke-religiøse mennesker) søge at komme overens med religionspluralismen og de mange sandheder på primært to måder: Den afvises med påstanden om, at de mange (andre) religioner slet ikke er rigtige religioner, at de er menneskeværk, illusioner, falske, djævelens værk, mens »min« religion derimod er gudgiven og sand. Dette er en eksklusivistisk reaktion. Men pluralismen kan også afvises gennem en inklusivistisk tolkning og holdning, der reducerer de mange til at være forskellige udtryk for det ene: Alle religioner er udtryk for den samme universelle religion. Begge svar er dybest set religiøse, og begge svar savner hold i virkeligheden.

Hvad kan der gøres for at flere skal kunne holde ud at leve med den barske virkelighed, nemlig at der er flere religioner og flere sandheder? Efter min bedste overbevisning har staten et stort ansvar for at hjælpe de monoreligiøse borgere. Staten må i højere grad end tilfældet er nu gøre sig selv til en sekulær ramme om mere end een religion. Grundloven skal ændres, kirke og stat adskilles, religionsfrihed skal ledsages af religionslighed, kirkeministeriet skal laves om til et religionsministerium, præsternes teologiske uddannelse skal væk fra de offentlige universiteter og de sidste indirekte, men eksisterende bånd, mellem folkekirke og folkeskole, skal kappes. Kristendomfaget i folkeskolen skal dermed også laves om til et reelt religionsfag, hvor de kommende borgere fra barnsben af – uanset hvad forældrene måtte mene – lærer om de brutale fakta, om de mange religioner og de mange sandheder. Faget skal selvfølgelig være obligatorisk, og det skal naturligvis ikke lægges i mølposen et år, bare fordi nogle elever skal »gå til præst«. Det er deres og forældrenes privatsag ligesom koranskoleundervisningen er det.

Lærerne skal efteruddannes af religionsforskere, således at deres og seminarernes stærkt teologisk prægede religionsundervisning bliver sekulær og ikke-religiøs. Endvidere bør helligdagslovgivningen

og hele kalenderen i samfundet og på skolerne revurderes. Enten fejres alle religiøse og nationale fester eller også fejres ingen.

Jeg tror ikke mine forslag bliver lette at få igennem i folkettinget, heller ikke selv om man kan håbe, at flere af de former for religiøsitet og afsektularisering, som jeg her har redegjort for, bliver mere suspakte i kølvandet på begivenhederne den 11. september 2001 i New York og andre steder. Måske har visse aspekter af religion, også af religion og religiøsitet i Danmark, kompromitteret sig selv. Måske genopdager flere, hvorledes religion kan bruges af hvem som helst til hvad som helst, at religion slet ikke er andet end den brug, der gøres af den, og at problemet ikke er, at der er for lidt religion, men for lidt analytisk, kritisk sans, – og for få borgere, der kan forholde sig kritisk til alt mellem himmel og jord, være det sig imamer, præster, politikere eller guder.

Under alle omstændigheder vil der dog sikkert fortsat være brug for, at staten, samfundet og skolen gør alt for at relativisere og nuancere det dominerende flertalsdanske religions- og sandhedsbegreb og dekonstruere også alle minoriternes normative og eksklusivistiske religionsbegreber. Guder er ikke flertal af Gud og ej heller afguder. De er menneskelige konstruktioner.

Hvis samfundet vil være åbent og oplyst, må det bane vej for et samfund af religionskritiske, ikke nødvendigvis religionsfjendtlige, selvstændigt tænkende individer, der ikke bliver forskrækkede eller gerårder i »eksistentielle identitetskriser«, fordi sandheden og religionerne ikke er een men flere. Børn og forældrene til børn må lære, at der ikke nødvendigvis er tale om et enten-eller, men om et både-og. Både religiøs og ikke-religiøs, både døbt og buddhist, både dansk og muslim. En sammensat personlighed og et sammensat samfund er noget godt, ikke noget dårligt.

Litteratur

- Aldridge, A. 2000, *Religion in the Contemporary World. A Sociological Introduction*, Cambridge: Polity Press
- Bangura, Y. 1994: *The search for identity: ethnicity, religion and political violence 1*. Geneva: UNRISD
- Barker, E. & M. Warburg (eds) 1998, *New Religions and New Religiousity*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Berger, P. & T. Luckmann 1966, *Den samfundsskabte virkelighed*, Viborg: Lindhardt & Ringhof
- Bilde, P. 1991: »Begrebet Religion«. *CHAOS. Dansk-norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier* 15, 3-25
- Bilde, P. 1997: »Er 'religion' et autonomt forskningsfelt? Et svar til Armin Geertz.« *CHAOS. Dansk-norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier* 27, 119-28
- Casanova, J. 1994, *Public Religions in the Modern World*, Chicago-London: University of Chicago Press
- Despland, M & G. Vallé (eds.) 1992, *Religion in History: The Word, the Idea, the Reality*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press
- Fitzgerald, T. 1997, »A critique of 'religion' as a cross-cultural category«, *Method & Theory in the Study of Religion* 9:2. 91-110
- Fledelius, H. & B. Juul 1992, *Freedom of Religion in Denmark*, Copenhagen: The Danish Center for Human Rights
- Geertz, A. W. 1996, »Begrebet religion endnu engang – et deduktivt forsøg«. *CHAOS. Dansk-norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier* 26, 145-55
- Geertz, A. W. 1998, »Illumination, korrespondens og religion. Et svar til Per Bilde«, *CHAOS. Dansk-norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier* 28, 145-55
- Giddens, A. 1994, *Modernitetens konsekvenser*, København: Hans Reitzel
- Giddens, A. 1996, *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*, København: Hans Reitzel
- Gilhus, I.S. & L. Mikaelsson 1998, *Kulturens Refortrylling*, Oslo: Universitetsforlaget
- Green, J. W. (ed.) 1996, *Religion and the Culture Wars: Dispatches from the Front*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Heelas, P. 1996, *The New Age Movement. The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*, Oxford-Cambridge: Blackwell
- Hauge, H. 1998, *Den danske kirke nationalt betragtet*, København: Forlaget Anis
- Haynes, J. 1995, *Religion, fundamentalism and ethnicity: a Global Perspective*. Geneva: UNRISD

- Jensen, T. (red.) 1994, 2000 *Religionsguiden – en vejviser til flygtninges og indvandreres religioner og trossamfund i Danmark*, København: Dansk Flygtningehjælp
(se www.relguide.sdu.dk)
- Jensen, T. 1996, »Gud mod år 2000«, i: Müller, M (red.), *Politikens bog om religioner og religiøse bevægelser* København: Politikens Forlag 9-57
- Jensen, T. 1996, »Kristendom«, i: Müller, M (red.), *Politikens bog om religioner og religiøse bevægelser* København: Politikens Forlag 84-159
- Jensen, T. 1997, »Mod en kontemporær religionsvidenskabelig religions-, kultur- og samfundskritik?«, *CHAOS. Dansk-norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier* 27, 129-49
- Jensen, T. 1998, »Religionsvidenskaben og religionskritikken – før og nu«, *Kritisk Forum for praktisk teologi* 73, 28-48
- Jensen, T. 1999, »Euro-religion«, *Religion. Tidsskrift for Religionslærerforeningen for Gymnasieskolerne og HF* 1, 1999, 28-32
- Jensen, T. 1999, »Et religionskritisk religionsfag – en sekulær stats svar på den flerreligiøse udfordring«, i: Christoffersen, L. & J. Bæk Simonsen (red.), *Visioner for religionsfrihed, demokrati og etnisk ligestilling*, København: Nævnet for Etnisk Ligestilling
- Jensen, T. & M. Rothstein (red.) 2000, *Secular Theories on Religion*, København: Museum Tusulanum
- Juergensmeyer, M. 1994, *The New Cold War?: Religious Nationalism Confronts the Secular State*, Los Angeles: University of California Press
- Kristendomskundskab*, Faghæfte 3 1995, København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen
- Luckmann, T. 1967, *The Invisible Religion*, New York: MacMillan
- McCutcheon, R.T. 1995, »The Category 'Religion' in Recent Publications. A Critical Survey«, *Numen* XLII:3, 284-309
- Smith, D.E. 1963, *India as a Secular State*, Princeton: Princeton University Press
- Westerlund, D. (ed.) 1996, *Questioning the Secular State: The Worldwide Resurgence of Religion in Politics*, London: Hurst & CO.

Modtagelsesklasser og metodeudvikling



I Københavns Kommune er der i 2000 taget initiativ til en forstærket indsats i forhold til elever i modtagelsesklassesystemet. Initiativet retter sig især mod elever med særligt store socio-emotionelle problemer.

Denne artikel bringer erfaringer fra forfatterens undersøgelse af modtagelsessystemet med henblik på metodeudvikling.

Af Anne Browne
Psykolog i PPR-Amtsafdelingen
Københavns Kommune

Baggrund for undersøgelsen

Undersøgelsen er blevet til i et samarbejde mellem Sektionen for Tosprogede og PPR-Amtsafdelingen, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune.

Anledningen var et initiativ fra Sektionen for Tosprogede om forstærket indsats rettet mod modtagelsesklasselever med særligt store socio-emotionelle problemer. Psykologen ansat på dette særlige område opstillede følgende formål for undersøgelsen:

1. Afmystificering af psykologrollen.
2. Rapportering af afdækning af det behov, som skal dækkes i modtagelsesklassesystemet.
3. Rapportering af, hvordan afdækningen er foretaget.

Input

For at opfylde formål 1. og 2. er der gennemført en afklarende besøgsrunde i samtlige modtagelsesklasser i BR-København.

Undersøelsesperioden har løbet fra 7. september 2000 til 22. februar 2001. Formål 1. om afmystificeringen af psykologrollen er forsøgt opfyldt ved at opdyrke et personkendskab gennem hele runden, og i forbindelse hermed er der givet en introduktion til arbejdsfeltet.

Formål 2. om en afdækning af problemerne hos eleverne i modtagelsesklasserne er forsøgt opfyldt ved at opnå et indtryk af hele M-klassesystemet – og dermed få overblik over problemstillinger i relation hertil.

Populationen var i alt 36 klasser med en elevkapacitet på 440 elever i alderen 5 – 17 år.

I slutningen af undersøgelsesperioden har elevtallet ligget på 346 elever i alderen 6 – 18 år.

Metoder

Skriftlig information: Inden selve besøgsrunden er inspektører, lærere, forældre og psykologer blevet skriftligt informeret om besøgene i de 36 M-klasser.

Indledende møder for M-klasselærerne: Med henblik på introducerende information til M-klasselærerne og med det formål indledningsvis at tage hul på problemfelterne har psykologen deltaget i møder afholdt af de to pædagogiske konsulenter med lærere for M-0 og M-I, M-II, M-III og M-alfa. Psykologen har:

- dels givet en introduktion til dette arbejdsfelt
- dels indsamlet viden ud fra lærernes oplevede problematik hos eleverne indenfor hver aldersgruppe.

Samtaler med skoleinspektørerne: Med henblik på introducerende information til inspektørerne og med det formål at indsamle viden har psykologen i løbet af selve besøgsrunden afholdt samtaler med inspektøren på hver enkelt skole. Indholdet i samtalerne har været:

- dels at give en introduktion til dette arbejdsfelt
- dels at indsamle viden om klassernes fysiske rammer samt sta-

tus i lyset af skolens pædagogiske linje

Besøg i M-klasserne: I løbet af besøgsrunden i M-klasserne har psykologen foretaget iagttagelser af interaktionen og personobservationer.

Samtaler/supervision med lærerteams: Efterfølgende besøgene i klasserne har psykologen afholdt problemafklarende samtaler/supervision med de forskellige lærerteams.

Opsamlende møder for M-klasselærerne: Med det formål at opsamle problemfelterne fra besøgsrunden er der gennemført møder for samtlige M-klasse-lærerteams.

Oplæg/dialog på distriktpsychologmøder: Med henblik på introducerende information til M-klassernes distriktpsychologer har psykologen haft oplæg på møder afholdt i samtlige PPR-distrikter.

Ligeledes i denne sammenhæng har psykologen indledningsvis forsøgt at tage hul på problemfelterne ved:

- dels at give en introduktion til arbejdsfeltet
- dels at indsamle viden om psykologernes gennemgående problemstillinger i sager med M-klasse-elever

Rapportering af afdækning af problemer hos eleverne i M-klasserne

På baggrund af iagttagelserne gennem undersøgelsen skal det forsøges at systematisere den indsamlede viden for at opnå en systematisk empirisk viden.

Samtalerne med skoleinspektørerne har vist: Et kontinuum over M-klassernes fysiske rammer og pædagogiske status gående fra »velintegreret med alderssvaren-

de klasser og lærersamarbejde« til »isoleret fra andre klasser og skolens pædagogiske arbejde«. Endvidere et kontinuum gående fra »høj pædagogisk status givet fra ledelsen« til »ringe status«.

De foreløbige iagttagelser i klasserne har vist: To forskellige sæt af gennemgående symptomer og reaktionsmønstre hos eleverne i M-klasserne, som er vist nedenstående:

DE »STILLE« ELEVER	INDADVENDTE SYMPTOMER	manglende interesse ingen kontakt fantasiløshed angst hundefobi vandskræk manglende koncentration	Piger og drenge
DE »AGGRESSIVE« ELEVER	UDAD- REAGERENDE SYMPTOMER	vrede anvendelse af vold svingende koncentration	Drenge

Symptomer og adfærdsmønstre hos eleverne kan endvidere stilles

op i følgende aldersgrupperede oversigt:

KLASSE BETEG- NELSE	ANTAL KLASSER BESØGT	ELEVERNES ALDERS- SPREDNING	SYMPTOMER OG ADFÆRDS- MØNSTRE IAGTTAGET
M-0	2	6-7 år	sprogproblemer
M-I	6	7-10 år	sprogproblemer og koncentrations- besvær
M-II	12	8-15 år	koncentrationsbesvær og identitets- problemer
M-III	12	13-17 år	identitetsproblemer
M-alfa	4	10-18 år	koncentrationsbesvær og identitets- problemer

Endelig har nogle ressourcer og problemfelter hos lærerne vist sig ud fra diskussionerne i lærerteams. Der har bl.a. vist sig følgende problemfelter afhængig af elevernes alder:

Manglende fokus på dels udviklingen af sociale kompetencer, dels på kommunikationen og den interne kontakt i klassen. Endvidere kan aldersspredningen opleves som problematisk. Endelig kan dobbeltheden/majoritetssamfundet samt udslusningen opleves som utilfredsstillende.

Ressourcer og problemfelter hos lærerne har ved observationer og efterfølgende samtaler/supervision vist sig at kunne ses på et kontinuum over forskellige områder:

- Tiden til kontakten mellem lærere og elever: »God tid (struktureret)« ⇔ »Ingen tid (tilfældigt)«
- Fokus på den interne kontakt i klassen: »God intern kontakt« ⇔ »Tilbageholdende intern kontakt«
- Struktur/organisation fagligt: »God« ⇔ »Ringe«

- Enighed i lærerteams: »Enighed« ⇔ »Divergerende opfattelser«
- Samarbejde med alderssvarende klassetrin: »Integreret samarbejde« ⇔ »Isolation«

På resourcesiden sås trygge rammer, rolig atmosfære og stabilitet.

Konklusioner og implikationer

Om konklusionerne skal siges, at de ikke er statiske, men blot er refleksioner, som peger på nogle områder, der kan arbejdes videre med i fremtiden, men som kræver en hel del vidensindsamling.

På baggrund af det samlede indtryk af samtaler og iagttagelser ser det ud til, at symptomer og adfærdsmønstre er aldersspecifikke, idet de følger den generelle udvikling hos børn og unge. Symptomerne afspejler således elevernes alder. Ser man det aldersmæssigt centrale tema i lyset af det flerkulturelle perspektiv, vil dette kunne være med til at føre ud af marginaliseringen (1) (2) (3).

ALDER:	CENTRALT TEMA:	ASPEKT:
Unge	Identitet	
Skolebørn	Indlæring	Flerkulturelt perspektiv
Små børn	Sprog	

På baggrund af diskussioner i lærerteams vedrørende ressourcer og problemfelter hos lærerne ty-

der det på, at der bør arbejdes videre med kliniske, sociale og pædagogiske begreber.

Der kunne således indenfor supervision til lærerteams arbejdes på forskellige niveauer med fokus på aldersgruppen:

KLINISKE BEGREBER:	<ul style="list-style-type: none"> • koncentration/traume • identitetsudvikling • kønsidentitet • dobbeltmarginalitet → • dobbeltudfordring → • løsningsstrategier 	lærerforståelse: justering
SOCIALE BEGREBER:	<ul style="list-style-type: none"> • processer i klasserummet • processer i elevernes fritid 	udfordring
PÆDAGOGISKE BEGREBER:	<ul style="list-style-type: none"> • forholdet mellem de store og små • forskellige forståelser af ungdom • kønsroller • inddragelse af familie differentiering 	

Man bør eksempelvis i forbindelse med koncentrationsproblemer være opmærksom på de alderssvarende problemer i den tidlige pubertet, eksempelvis at almindelig utilpashed kan skabe dårlige relationer til lærerne.

Tilsvarende bør man eksempelvis i forbindelse med identitetsproblemer være opmærksom på de unges selvforståelse og subjektivitet, dvs. vægten på, at man skal ligne hinanden: »mainstream«, hvor de aldersspecifikke, universelle træk er interesse for intime relationer og i velfungerende familier: Gensidighed.

Hos unge traumatiserede flygtninge er humørsvingninger kendetegnende. Med det centrale tema for den unge gruppe kan identitetsudviklingen være forstyrret, da det er vanskeligt at gøre op med

»noget, som ikke er«. Som eksempel kunne her nævnes »drengene og fædre«, hvor fædrene har mistet autoritet her i landet. Det følger heraf, at mange fædre vil være uhensigtsmæssige identifikationsmuligheder for drengene, som derfor kan ende i at udøve vold på gaden.

På baggrund af en sammenligning af responsen på dialog med psykologerne om deres meget forskellige problemstillinger i sager med M-klasse-elever kunne det tyde på, at der er behov for fælles refleksioner og overvejelser samt for udvikling og en fornyelsesproces. Der bør derfor peges på dels en faciliterende proces i forbindelse med nysgerrighed og interesse og dels på rådgivning i forbindelse med den interkulturelle overbygning i sagsbehandlingen.

Visjoner om afhjælpning af problemerne

Ud fra disse iagttagelser og konklusioner herpå kan der lægges ud med at se på, hvor stort behovet i systemet er.

På baggrund heraf kan visioner om afhjælpning af problemerne hos eleverne i M-klasserne fremkomme.

Argumentationen for refleksioner over disse visioner hviler på følgende facts ifølge undersøgelsen:

- elever med kliniske problemer:
 - M-0 og M-I: 17 elever
 - M-II: 17 elever
 - M-III: 26 elever
 - M-alfa: 10 elever
- Svarende til et gennemsnit på 2 elever i hver af de 36 klasser, som ifølge lærerteams er indstillet/skal indstilles til psykolog:
 - Ca. 70 enkeltsager
- personale, der har brug for:
 - ressourcer og udvikling med henblik på alle elever i M-klasserne

På baggrund af disse facts går visionerne ikke kun på elever med

kliniske problemer, men på alle eleverne i M-klasserne samt klassernes lærere og psykologer.

I det følgende skal der derfor stilles forslag til afhjælpning af problemerne samt til, hvordan dette kan organiseres.

Forslag til afhjælpning af problemerne

På baggrund af den skitserede relevans skal det forsøges at skitserer nogle retningslinjer for fremtidig praksis.

På baggrund af disse konklusioner kan der peges på nogle områder, der skal arbejdes videre indenfor. Dette kræver dels en hel del vidensindsamling, dels koordinering af undersøgelsesarbejdet og en hel del handlingsrettede aktiviteter omfattende pædagogisk arbejde og psykologisk rådgivnings- og vejledningsarbejde.

Nedenstående forslag til afhjælpning vil endvidere være teoriforankrede i udviklingspsykologiske, socialpsykologiske og organisationspsykologiske teorier med den interkulturelle vinkel fra den transkulturelle psykologi:

BESKRIVELSE	TEORIBASEREDE OVERVEJELSER	HANDLING
DEN SAMLEDE POPULATION AF M- KLASSE ELEVER	HRD-TEAM I RELATION TIL TO- SPROGEDE ELEVER	FORSLAG TIL AFHJÆLPNING AF PROBLEMER HOS ELEVER I M-KLASSENE
2 % elever til PPR Amtsafdeling	Eksempler/cases til brug for at underbygge behovet for nye under- visningstilbud	Visitation til PPR- Amtsafdelingen
18% elever med kliniske problemer	Distriktspsykologernes sager & Samtalegrupper (lærere og distrikts- psykologer)	Coaching af distriktspsyko- logerne vedrørende den interkulturelle over- bygning på sagerne
80% elever i normal- området	Socialpædagogiske inter- ventioner (lærere)	Supervision til lærerteams

HRD-team (psykologer): Som igangsætter for de teoribaserede overvejelser foreslås et Human Resource Development-team (4) i relation til – ikke blot M-klasserne – men alle to-sprogede elever i kommunen, dvs. en population på 6.153 elever, og med en prognose på mindst 8.316, når bydelene med sine 2.142 elever kommer med (5).

Det må foretrækkes at kalde teamet »HRD-team i relation til to-sprogede«, frem for blot »tosprogs-team«, idet dette er biassed i forhold til, hvad det drejer sig om, og dermed vil være stemplende. Et HRD-team vil derimod referere til, hvordan teamet fungerer, eksem-

pelvis som Nadler definerer HRD »as organized learning experiences for a specified period of time, designed to bring about the possibility of behavioral change.« (6).

Eksempler/cases (PPR-Amtsafdelingen): Som eksempler/cases kunne enkelte sager visiteres til PPR-Amtsafdelingen. For at sådanne sager skal kunne bruges til at underbygge behovet for nye undervisningstilbud, bør grundlaget hvile på kvalitetsmålene for PPR's arbejde (7). Dvs. at undersøgelserne er relevante, kompetente og komplette, og at vurderingerne er teorirelaterbare og på højt fagligt niveau.

Socialpædagogiske interventioner i klassen (lærere): Man kunne her forestille sig supervision til lærerteams i forhold til en socialpædagogisk indsats i klassen, eksempelvis STROP-modellen ad modum Gustafsson (8), som bygger på den opfattelse, at børn, der har været udsat for organiseret vold, er ramt af kaos på forskellige niveauer.

Modellen sigter mod at stoppe den kaotiske proces og støtte eksisterende ressourcer gennem en socialpædagogisk indsats på 5 forskellige områder:

- Struktur
- Tale og Tid
- Ritualer
- Organiseret leg
- Parental støtte

Samtalegrupper (lærere, specialundervisningslærere og distriktpsychologer)

Man kunne her forestille sig supervision til lærere, specialundervisningslærere og psykologer med henblik på etablering af samtalegrupper (9) som forebyggende aktivitet i relation til børn/unge med en usikker identitet og lille selv-værd.

Coachingen til disse grupper kunne overordnet omhandle børnenes/de unges behov for at have nogle voksne, der kan rumme dem og afspejle stabilitet og sikkerhed.

Outcome – resultater og tidsperspektiv

På baggrund af undersøgelsen og de teorier, vi kender på området, kan vi så spørge til outcome, dvs. hvilke resultater vil vi opnå? Og hvad er tidsperspektivet på disse resultater?

- Målgruppen er udadreagerende adfærdsvanlige børn/unge og de stille børn/unge.
- Afhjælpingen vil være empowerment i relation til målgruppens adfærdsmæssige, sociale og personlige problemer.
- Resultater for arbejdet med de svært belastede børn/unge er vanskeligt målbare, idet de resultater, vil vi opnå, er relateret til:
 - livskvalitet
 - styrkelse af fundamentale relationsaspekter som tillid og tryghed
 - styrkelse af autonomi og ressourcer
 - interaktion i den sociale kontekst
 - etableringen af nye relationer i nærmiljø
 - etablering af en meningsfuld tilværelse indenfor de mulige rammer
 - skabe sammenhæng i barnets/den unges liv (bekræftede værdisystem)

Naturligvis er resultater relative og subjektive, men det må forventes, at vi vil kunne opnå en udvikling hos den enkelte elev gående på mindre forstyrret adfærd og flere ressourcer – og dermed større mestringschancer.

- Tidsperspektivet på sådanne resultater vil være en årrække.

Strategier og forslag til omsætning til praksis

En omsætning af disse forslag til praksis vil i en opbygningsfase skulle indbefatte en del strategier og betingelser for praksisfeltet, hvoraf især kan nævnes, at HRD-teamets arbejde kommer til at omhandle – ikke blot børnene og de unge – men alle grupper, som er engagerede i arbejdet med den tosprogede population.

M-klasse-systemet og HRD-teamet vil med disse visioner kunne fungere optimalt.

Den forståelsesform, der ligger til grund herfor, lægger op til en arbejdsform som konsultativ metode (10), der vægter det proces- og kommunikationsorienterede arbejde med henblik på at kvalificere og udvikle færdigheder og ressourcer i den samlede kontekst omkring barnet/den unge.

En konsekvens heraf i praksis vil derfor være, at strategien går på en indsats rettet mod de voksne i barnets kontekst og kvalificeringen af disse.

Først med opstarten og udviklingen af et HRD-team kan vi begynde at vurdere eksisterende undervisningstilbud med henblik på deres tilstrækkelighed og relevans.

Referencer

1. *Beslutning i Borgerrepræsentationen*, (2000). Københavns Kommunes overordnede integrationspolitik af 14. 06.00.
2. *Bekendtgørelse af lov om integration af udlændinge i Danmark*, (1998), nr. 274 af 1. juli.
3. *Udviklingsplanen for BR-Københavns folkeskolars arbejde med de tosprogede elever*, (2000). November 2000, p. 2.
4. Craig, R. L. (Editor in Chief). (1987). *Training and Development Handbook. A Guide to Human Resource Development. Third Edition*. New York: McGraw-Hill Book Company, p. 677.
5. *Tosprogede elever i københavnske skoler. Skoleåret 1999 – 2000. Bilag til Styrelsesvedtægten. Statistik – Marts 2000*, (2000). Københavns Kommune: Uddannelse- og Ungdomsforvaltningen.
6. Nadler, L. (red.). (1984). *The Handbook of Human Resource Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
7. *Virksomhedsplan. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, (1999). Københavns Kommune: Uddannelse- og Ungdomsforvaltningen. P. 19.
8. Gustafsson, L. H. (1986). The STOP sign – a model for intervention to assist children in war. I: Raedda Barnen (red.). *Children in emergencies*, p. 20 – 26. New York: Rädda Barnen.

9. Mehlbye, J. (1995). *Børn og unge i brudte hjem – problemer og indsats. AKF-Rapport*. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut: AKF-Forlaget.
10. Nielsen, J. (1996). Konsultativ metode – et psykologisk redskab for PPR. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Nr. 2.

Integration, konflikthåndtering og forældresamarbejde



Af pædagogisk konsulent *Asad Ahmad*
Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen
Københavns kommune

I Danmark er emnet integration højt aktuelt og diskussioner om emnet optager medierne, offentlige og private institutioner, familiefester/sammenkomster etc. etc., kort sagt er hele samfundet involveret i disse diskussioner. Der er et lille, men meget afgørende problem forbundet med de mange diskussioner om integration af minoriteter i Danmark, nemlig det forhold at enhver har sin egen indholdsdefinition af begrebet integration. Den indholdsdefinition tager man selvfølgelig udgangspunkt i med det resultat, at vi meget ofte taler forbi hinanden og ikke med hinanden. Dialogen vedrørende integration bliver ikke nemmere af, at der også er følelser involveret i dialogen.

På grund af flere års tilsvarende erfaringer, har man i England besluttet at skifte fokus fra at diskutere integration af minoriteter til noget man kalder for »Inclusive Society«.

I uddannelsessammenhæng bliver det oversat til »Inclusive Schools« »Inclusive Teaching« og

»Inclusive Learning«. I Danmark kan man også ane bevægelser i samme retning. Vi er også begyndt at bruge betegnelser som »Et rummeligt samfund« eller »En rummelig skole«. Jeg har endda hørt og læst om »Den inkluderende undervisning«.

Men det er også vigtigt, at se på mulige årsager til, at vi har svært ved at håndtere en dialog, der vedrører integration af minoriteter i Danmark. Udover de almindelige betænkeligheder, såsom formuleringen »Integration af indvandrede og flygtninge i det danske samfund« eller »De ønsker ikke at blive integreret i det danske samfund«, afspejler ensidighed i tankegangen, er det min påstand, at problemernes kerne, skal findes i den teoretiske opdeling af forholdene, der opstår i mødet mellem minoriteterne og majoritetssamfundet. Her tænker jeg på de tre kasser, man opdeler disse relationer i, nemlig assimilation, integration og segregation/isolation.

Efter min opfattelse er den opdeling meget teoretisk, gammel-

dags og statisk i sit væsen. Virkeligheden derimod som er aktuel, nutidig og dynamisk, viser at integration er en livslang dialog – en proces – hvor den enkelte familie og i sidste ende det enkelte individ, befinder sig i en kontinuerlig dialog med forskellige instanser og individer i samfundet. Kort sagt de enkelte individer med rødder i forskellige normsæt og værdier forsøger at finde deres plads i samfundet. Et forløb af denne art, som også kaldes socialisering i et samfund, gælder alle mennesker i et hvilket som helst samfund.

Det jeg finder meget betænkeligt er, at der er en tendens til at begrænse socialiseringsprocessen til medlemmer af majoritetssamfundet. Samtidig forsøger man at skabe den illusion, at majoritetssamfundet er et »homogent« samfund. Det bevirker, at vi adskiller socialiseringsprocessen og integrationsprocessen gennem en tankegang, der er præget af »os« og »de andre«.

I min verden er der ingen principielle forskelle på de to processer integration og socialisering. Men i virkelighedsverden adskiller man de to processer. Det er netop fordi virkelighedsverdenen skal tages alvorligt, at jeg har valgt at give en erfaringsbaseret uddybende beskrivelse af integrationsprocessen.

Der er en række væsentlige aspekter i integrationsprocessen,

der er nødvendige for forståelsen af integrationstankegangen, skitseret i det efterfølgende:

1. Integrationsprocessen er en kontinuerlig livslang dialog mellem den enkelte familie eller det enkelte individ og samfundet.
2. Integrationsprocessen er sammenlignelig med den generelle identitetsudviklingsproces – socialisering – som gælder for alle familier og individer i et samfund. Integrationsprocessen bør opfattes som en særlig variant af socialisering.
3. Forudsætningerne for integrationsprocessens forløb er forskellige i de forskellige indvandrere/flygtningefamilier. Faktorer som familiens uddannelsesbaggrund, opfattelsen af oprindelseslandets normsæt/værdier, landsby/storbybaggrund, økonomiske forhold m.m. har stor indflydelse på processens forløb.
4. Begge sprog d.v.s. modersmålet og dansk (samfundssproget) er nødvendige for integrationsprocessen. Ensidig fokusering på enten modersmålet eller samfundssproget medfører væsentlige begrænsninger i dialogen med omverdenen, og kan resultere i et indskrænket/forvrænget verdensbillede.
5. Samfundet har en forpligtelse i at sikre, at der er tale om en reel tovejsdialog og ikke en envejskommunikation. Tolkningsfaci-

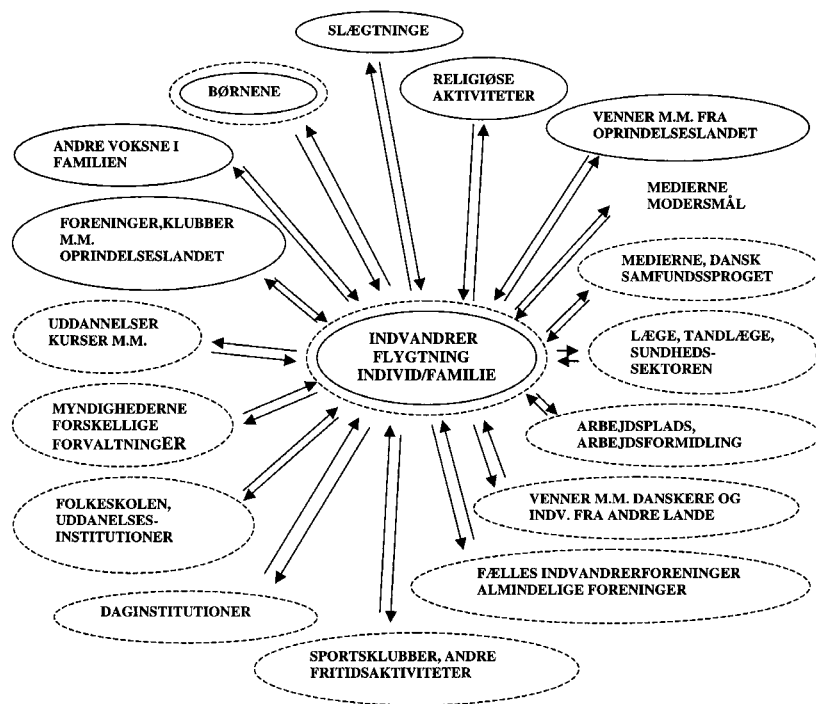
liteter er nødvendige for en reel tovejsdialog. Tosprogede lærere og pædagoger i skolerne og daginstitutionerne har en afgørende rolle som kulturformidlere.

6. Integrationsprocessen skal være præget af gensidighed. Indvandrere og flygtninge opnår herigennem forståelse, accept og anerkendelse af en del af deres normsæt og værdier i det nye samfund. Modtagersamfundet gennemgår p.g.a. processen en grundig analyse af sit eget norm-

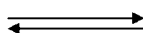
sæt og værdier og finder et nyt ståsted. Hele samfundets normsæt og værdier gøres rummeligere og dermed bliver samfundet rigere.

Integrationstankegangen skitseret ovenfor findes i form af en integrationsmodel herunder. Det er vigtigt, at modellen bliver opfattet som en åben model med muligheder for ændringer og udvikling, og ikke som en lukket altomfattende model.

INTEGRATION: EN ERFARINGSBASERET MODEL.



INTEGRATIONSPROCES – EN LIVSLANG DIALOG



Indbygget i integrationsmodellen er følgende aspekter af integrationsprocessen:

- Eksempler på en række mulige områder hvor man kan være i dialog med omverdenen.
- De stiplede cirkler er eksempler på en række områder, hvor man skal bruge samfundssproget.
- De hele cirkler angiver områder, hvor man hovedsagelig bruger modersmålet.
- Antal cirkler samt kombination af cirklerne omkring forskellige individer er forskellige. Fx kan nogle individer have et flertal af cirkler, hvor man bruger samfundssprog, mens andre kan have det modsatte.
- På baggrund af dialogen med omverdenen sammensætter de enkelte familier eller individer deres egne kombinationer af normsæt og værdier, som består af normer og værdier fra oprindelseslandet og normer og værdier fra det nye land, man befinder sig i.
- I sagens natur ville mangfoldighed i disse kombinationer af normsæt og værdier være utallige og alle kombinationer af normsæt og værdier bør opfattes som ligeværdige. Opfattelsen af

ligeværd i denne sammenhæng indebærer ikke, at man accepterer alt, men at man prøver at forstå de enkelte familiers eller det enkelte individs bestræbelser på at finde sin plads i det nye samfund. At forholde sig kritisk er en integreret del af dialogen.

- Det er også væsentligt at være opmærksom på, at integrationsprocessen er en dynamisk og livslang proces, der medfører at normsæt og værdier er under kontinuerlig refleksion og forandringer.

*** Konfliktåndtering i forhold til ændringer i samfundet**

I forbindelse med »grundlæggende« ændringer i et samfund, opstår der et behov for debat, diskussioner og drøftelser. Jo mere demokratisk – sindet et samfund er, jo bredere, omfattende og langvarig bliver dialogen. Det er indlysende for enhver, at der ville være mange forskellige typer af konflikter forbundet med dialogen vedrørende disse »grundlæggende« ændringer.

* I afsnittet om konfliktåndtering i forhold til ændringer i samfundet, er reaktionsmønsteret i samfundet vedrørende ændringer, der kommer »indefra«, inspireret af et oplæg på et konsulentkursus, jeg deltog i.

Konflikter er et nødvendigt element af et hvilket som helst samfund. Jo mere demokratisk – sindet et samfund er, jo mere tydelige ville konflikterne være. Et meget væsentlig spørgsmål er, hvornår og hvordan kan energien i konflikterne bruges til et fremadrettet, handlingspræget og konflikthåndteringsorienteret forløb.

Et kort tilbageblik og analyse af forløbet vedrørende nogle af de »grundlæggende« forandringer, i de senere år, det danske samfund måtte tage stilling til, er beskrevet nedenfor. Analysen er ikke videnskabelig men erfaringsbaseret.

I et forsøg på at forstå sammenhæng i befolkningens reaktioner i forhold til »grundlæggende« forandringer i det danske samfund har jeg opdelt forandringerne i to grupper.

1. »Grundlæggende« ændringer der bliver opfattet som om de kommer »indefra«

Eksempler på forandringerne af denne art kunne være:

- Velfærdstankegang.
- Kvindebevægelsen.
- Ungdomsoprøret.

Uden at gå ind i dybere overvejelser om de forskellige faktorer, der

spiller en rolle i stillingtagen til sådanne gennemgribende ændringer, kan man konstatere, at befolkningsreaktioner kan opdeles i tre hovedgrupper med overlappninger mellem de tre grupper, samt mange forskellige nuancer indenfor den enkelte gruppe.

De tre hovedgrupper kan betegnes som »bagstræbere«, »skeptikere«, og »hurtigløbere.« Jeg bruger disse tre betegnelser uden at tillægge en positiv eller negativ værdi.

Alle disse grupperinger er nødvendige for den efterfølgende debat i samfundet, og det er gennem den dialog hvor hele samfundet deltager, at samfundet bevæger sig enten i den ene eller anden retning. Til tider kan dialogen blive afsporet, og direkte verbale angreb samt gensidige fordomme sniger sig ind i dialogen.

Min centrale pointe er, at på et eller andet tidspunkt i forløbet, opnås der »enighed« om, at det er et samfundsanliggende og at det er »os«, der i fællesskab skal løfte den opgave. Når dette punkt er nået, bliver dialogen mere fremadrettet og handlingspræget. Man begynder at finde på løsninger og bevæger sig længere og længere væk fra grøftegravning. Kort sagt bliver man »enige« om at fokusere mere på konflikthåndtering og ikke så meget på konfliktoptrapning.

2. »Grundlæggende« ændringer som man mener kommer »udefra«

Befolkningsreaktionen i tilfælde af »grundlæggende« ændringer, som man mener kommer »udefra«, kan også opdeles i de tre hovedgrupper nævnt ovenfor, nemlig »bagstræbere«, »skeptikere«, og »hurtigløbere«.

Eksempler på ændringerne af denne art kunne være:

- Andre religioner og livsanskuelser. Fx Buddhismen, Islam, Scientology etc.
- Alternative behandlingsformer. Fx akupunktur, zoneterapi, naturmedicin etc.
- Etniske minoriteter. Indvandrede, flygtninge.

Jeg mener at forløbet i dialogen i det danske samfund, når vi taler om »grundlæggende« ændringer, man mener kommer »udefra«, på mange punkter er sammenlignelig med stillingtagen til forandringer, der kommer »indefra«.

Når vi taler om dialogen i samfundet vedrørende etniske minoriteter, er der ifølge mine iagttagelser to væsentlige aspekter i dialogen, der er anderledes i forhold til dialogen om forandringer, der kommer »indefra«.

1. Det tager længere tid at nå til den fase i dialogen hvor man bliver »enige« om, at det er et samfundsanliggende, og at det er »os« i fællesskab, der skal løfte opgaven. Det er måske ikke så forbavsende, da samfundet åbenbart skal igennem »dem« og »os« fasen i dialogen. Denne fase er ikke en »naturlig« fase, man skal igennem når vi taler om forandringer, der kommer »indefra«. I det danske samfund er der tydelige tegn på, at vi er begyndt at berøre den fase i dialogen vedrørende etniske minoriteter, nemlig, at det er »os« i fællesskab der skal løfte opgaven.

2. Der findes grupper i majoritetssamfundet der har et løsningsforslag til forandringer der kommer »udefra«, gående på, at »vores« samfund ikke har behov for de nye holdninger, livsanskuelser eller anderledes tænkende mennesker.

Der findes også grupper blandt etniske minoriteter, der har tilsvarende holdninger overfor majoritetssamfundets normsæt og værdier.

Blandt disse grupper er interessen for konfliktoptrapning større end konflikthåndtering.

Gensidig fordomsbaserede holdninger samt gensidighed i verbale angreb har gode kår.

Forhold der kan betegnes som »guf« for en del af den danske

presse, samt en del af medierne på forskellige sprog blandt etniske minoriteter.

Det er meget vigtigt, at den nedadgående spiral som skaber en større grad af polarisering får et kvalificeret modspil.

Et væsentligt aspekt i et kvalificeret modspil efter min mening er, at vi fokuserer på ressourcerne i mangfoldigheden. Vi skal blive dygtigere til at se på, hvad »de andre« kan og lade være med at fokusere så meget på, hvad »de andre« ikke kan. Kort sagt bevæge os væk fra et mangelsyn i forbindelse med dialogen vedrørende kulturmødet.

Med udgangspunkt i mine egne erfaringer er det mit »kvalificerede gæt« at tyngdepunktet i dialogen vedrørende etniske minoriteter med tiden vil blive styrket i retning af, at det er »os« i fællesskab, der skal løfte opgaven. Men der er lang vej igen.

Forældresamarbejde

Folkeskolen er en del af samfundet. Samtidig er folkeskolen det sted, hvor forældre med forskellige tilhørsforhold og holdninger sender deres børn.

Skolens personale er også involveret i og påvirket af samfundsdebatten vedrørende ændringer i samfundet, der kommer »udefra«.

På en skole ville der også være »bagstræbere«, »skeptikere«, og »hurtigløbere«, selvom procentfordelingen kan være anderledes i forhold til resten af samfundet.

Det, der er afgørende i forbindelse med forældresamarbejde er, at skoleledelsen, lærere og pædagoger tager udgangspunkt i det enkelte barns forældres holdninger, normsæt og værdier, og ikke i de generaliseringer og opfattelser, vi må have om bestemte grupper i samfundet. Dette er et professionelt »must«, hvis vi ønsker gensidighed i en dialog baseret på ligeværd.

Det er en meget nærliggende og fristende tankegang at overføre vores erfaringer med enkelte familier fra bestemte etniske minoriteter til hele gruppen eller til alle etniske minoriteter, det gør livet meget nemmere i en verden, der bliver mere og mere kompleks. Jeg mener, at den form for sammenblanding er en af de største trusler mod tankegangen om ligeværd, og er en medvirkende årsag til, at dialogen er præget af konflikter. For at kunne håndtere disse konflikter, er det vigtigt, at vi, som har det pædagogiske ansvar, fokuserer på ressourcerne i mangfoldigheden i forbindelse med forældresamarbejde.

Nøgleordet i forældresamarbejde er gensidig tillid. Selvom forældrene og skolen har en fælles interesse i, at børn i folkeskolen trives og udvikler sig til »gode« samfundsborgere, er konflikterne i dette samarbejde uundgåelig. Kunsten består i at kunne håndtere disse konflikter på en måde, hvor man, trods uenigheder, kan beva-

re den altafgørende gensidige tillid. Det er her, der bliver stillet store krav til vores professionalitet. Spørgsmålet er, om vi der arbejder i folkeskoleregi bør tage den udfordring op, og hvilke strategier vi skal bruge i denne sammenhæng. Personligt mener jeg, at vi ikke kan lade være med at tage den udfordring alvorligt.

Nye dimensioner i den pædagogiske praksis

Om tosprogede småbørn med traumer



Af socialpædagog *Kurt Rasmussen*
Vejle kommune
og Kempler Institut

Har man et job, hvor man er sammen med mange børn, møder man børn med traumer. Har man et job, hvor man er sammen med mange børn af flygtninge, møder man mange børn med traumer. Traumer påvirker børn på alle udviklingsområder.

Ovenstående var for mig noget af essensen på en konference, hvor jeg deltog for nogle år siden. Konferencen handlede om flygtninge herunder om børn af flygtninge.

Det gjorde specielt indtryk på mig, at så mange børn af flygtninge er traumatiserede. De forskere, der talte på konferencen, fortalte, at omkring 50% af børn af flygtninge er traumatiserede. Jeg hæftede mig også ved, at det for de fleste børns vedkommende er vanskeligt at se, at de er traumatiserede. Børn med traumer vækker ikke nødvendigvis opsigt ved en påfaldende adfærd. Det er måske de børn, som blot stille falder ud af legen, lettere mister koncentrationen, ser lidt triste ud osv.

Når jeg nævner, at man møder

børn med traumer, hvis man er sammen med mange børn, hænger det sammen med, at forskere på den samme konference også fortalte om en undersøgelse i Sverige, der viste, at ca. 10% af svenske børn også er traumatiserede. Her kunne være tale om børn af misbrugere, børn hvor forældre er alvorligt syge, børn, hvis forældre dør eller andre belastende forhold. Min vurdering er, at man sandsynligvis ville nå til ca. samme procenter, hvis man undersøgte forholdene i Danmark.

Efter konferencen blev det klart for mig, at denne viden nødvendigvis måtte omsættes til nogle nye dimensioner i den almindelige pædagogiske praksis. Når traumer påvirker alle børns udviklingsområder sådan, at deres mulighed for livsglæde og læring reduceres, rammer det lige ned i de centrale mål og formål for daginstitutioner. I institutionernes mål og formål står der bl.a., at børn skal have mulighed for at udnytte deres potentiale. Og dette er ofte yderligere understreget i den enkelte institutions egne mål.

I mit arbejde i Vejle kommune har jeg blandt andet ansvar for sprogstimulering af tosprogede småbørn (4 til 6 år) sammen med et antal pædagoger og en talepædagog. Vi kalder disse pædagoger for sprogpædagoger, og de er en del af kommunens sprogteam. Sprogpædagogerne arbejder på de institutioner, hvor der er mange tosprogede børn. Deres opgave er at give ekstra sprogstimulering til tosprogede børn. Det betyder, at de lærer de tosprogede børn dansk med det formål, at børnene skal kunne følge en almindelig dansk børnehaveklasse, når de begynder i skolen. Og det kan de fleste.

Pædagogerne var fra begyndelsen efteruddannet om forhold vedrørende tilegnelse af andetsprog, forældresamarbejde og kultur. Nu blev det tydeligt for os, at pædagogerne også skulle kunne tage hånd om børnenes traumer. Dels for at børnene skulle blive bedre til at lære dansk og i det hele taget få bedre mulighed for at udvikle alle deres talenter og dels for at forebygge at deres traumer udviklede sig til permanente invaliderende tilstande.

Ligger der tristhed og smerte og fylder i børns hoveder, sjæl og krop, kan det optaget den plads og den energi, som ellers kunne være brugt til en sund udvikling.

Det vil være urealistisk at sende alle børn med traumer i be-

handling. Antallet er for stort. Hertil kommer, at skulle man opspore alle børn med traumer, ville det være nødvendigt at teste samtlige børn for at finde frem til de børn, der har traumer. Dette er heller ikke realistisk, og jeg tror ikke, det er hverken er ønskeligt eller nødvendigt.

Efter konferencen søgte jeg efter andre, der havde arbejdet med børn med traumer. Jeg fandt, at nogle har arbejdet med traumereducerende projekter for skolebørn i lande, hvor der har været krig. Det findes der materiale om. Jeg fandt også nogle, der arbejdede med egentlig behandling af børn med meget massive traumer. Men det der kom tættest på, hvad vi havde brug for, fandt vi hhv. på et krisehjem for kvinder og på et asylcenter. På krisehjemmet arbejdede to pædagoger med grupper af børn, hvoraf nogle var under skolealderen. På asylcentret havde en psykolog arbejdet med en lille udvalgt gruppe af førskolebørn med erkendte traumer.

Ingen havde gjort det før. Trods ihærdig søgen og megen læsning fandt jeg ikke nogen, der havde arbejdet med at reducere småbørns traumer som en del af den almindelige generelle pædagogiske praksis i daginstitutioner. Og det var det, vi søgte. Til gengæld blev problemstillingerne fra konferencen bekræftet i flere sammenhænge.

Vi måtte derfor selv forsøge at udvikle en pædagogisk praksis, der skulle virke traumereducerende. Og vel at mærke en praksis som var en integreret del af det almindelige pædagogiske arbejde. Det skulle ikke være behandling. Det skulle heller ikke være for særlige udvalgte børn i særlige grupper. Udgangspunktet skulle netop være, at alle børn fik mulighed for at udtrykke det, de måtte have det svært med således, at det kunne reducere de traumer, der hindrede dem i at udnytte deres potentiale, og dermed gav os ringere mulighed for at lære børnene dansk og alt muligt andet.

At invitere i sorgens retning Den svenske børnelæge Lars H. Gustafson har i sin bog »En gang far – altid far« et udtryk, som blev en god indgang for os. Han siger, at man skal have »aktiviteter, der inviterer i sorgens retning«. Når jeg holder meget af det udtryk, er det bl.a. pga. ordet »invitere«. En invitation er for mig noget, man kan sige ja tak til eller nej tak til. Og det at have retten til at sige nej og blive respekteret for dette nej er blevet et af kernepunkterne i vores arbejde med temaet. Samtidig ligger der i invitationen, at alle bliver inviteret. Det betyder, at også de børn, hvor pædagogerne ikke har bemærket, at de bærer på tunge tanker og belastende oplevelser, på denne måde får mulighed for at udtrykke sig.

Og det er svært at se om børn er traumatiserede. Når jeg spørger pædagoger og lærere, om de på deres stue eller i deres klasse har børn med traumer, er svaret ofte: »Nej det har jeg ikke – nåe jo – måske en enkelt.« Får jeg efterfølgende en beskrivelse af barnet er der næsten altid tale om et barn med en meget påfaldende adfærd. De mere stille eksistenser nævnes sjældent.

Man kan sige, at alt det, der foregår i relationen mellem pædagoger og børn, har baggrund i den viden og de oplevelser, som både de voksne og børnene har. Begge parter lærer og udvikler sig ved at udveksle erfaringer. Er en del af børnenes erfaringer voldsomme, triste eller på anden måde tunge at bære, er det vigtigt, at den del af deres verden også bliver inviteret. Alternativet er, at de skal bære det alene.

En dansk TV udsendelse om en samtalegruppe med børn og unge, hvor en af forældrene var død af kræft, havde den meget rammen- de titel: »En mur af tavshed«. Denne udsendelse viste meget præcist, hvor stor en belastning det kan være for et barn at ingen voksne »inviterer i sorgens retning«, fordi barnet så skal bære sorgen alene. Vi vil sikre, at børnene ikke møder en mur af tavshed.

Aktiviteter og pædagogens reaktion på sorg I det udviklingsar-

bejde, vi har lavet i Vejle, har vi fundet frem til, at der specielt findes to ting af pædagogerne i arbejdet med børns traumer. Det ene er, at pædagogerne skal have viden om emnet »børn og traumer« og om de aktiviteter, der er i stand til at »invitere i sorgens retning«. Det andet er, at de skal blive bevidste om deres egne reaktionsmønstre i de situationer, hvor børnene udtrykker noget, der har været, eller er smertefuldt. Det sidste er nok for mange det vanskeligste at lære – og samtidigt det vigtigste.

Der blev etableret undervisning om traumer, og om hvilke aktiviteter der er særligt egnede. Den teoretiske del af begrebet traumer og egentlig behandling af traumer er velbeskrevet, og det er let at finde undervisere til denne del. Omkring aktiviteter har vi fået inspiration fra mange sider. Den norske psykolog Magne Raundalen gav os inspiration til at få lavet nogle tegninger af forskellige situationer med og uden mennesker. Ind til videre har vi fået lavet 12 tegninger. Tegningerne vises til børnene som så kan fortælle om, hvad de kommer til at tænke på. En af tegningerne viser en flyvemaskine. Til denne tegning fortæller mange børn om gode ferieoplevelser og andre almindelige oplevelser. Men nogle børn forbinder en flyver med flugt, frygt og angst. En anden tegning viser en mand i

en lænestol. Han læser i en avis. En dreng siger: »det er min far«. Han fortæller om faderen, og pædagogen får det indtryk, at drengen godt kan lide faderen. Hun siger: »Jeg tror godt du kan lide din far«. Drengen ser op og siger: »nej han slår«.

Vi bruger også systemet »Trin for trin« der er udgivet af Specialpædagogisk forlag, dog i en anden form end beskrevet i lærehæftet. Materialet indeholder fotografier og tegninger af forskellige situationer og er beregnet til træning af empati.

Det er i det hele taget et utal af aktiviteter, der kan være egnede. Der er de mundtlige, hvor det handler om at udtrykke sig, enten ved at barnet selv udtrykker sig, eller ved at den voksne fortæller eller læser historier, der »invitere i sorgens retning«.

Men der er også andre tilgange f. eks. den mere kropslige tilgang. Her kan lege, hvor der er regler, der skal overholdes eller lege, hvor der er fysisk kontakt være med til at løsne op for indefrosne følelser. I den sammenhæng kan musik og dans være virkningsfyldt.

I Vejle har vi en pædagog, der er født, opvokset og uddannet musikpædagog i Ghana. Ham køber vi i et antal timer i forbindelse med sprogstimulering af de tosprogede børn. Han spiller afrikanske trommer, danser og laver fantasirejser sammen med børnene. Det er de

faste sprogpædagogers vurdering, at disse timer medvirker til at give nogle af børnene mere harmoni både kropsligt og mentalt.

Det er væsentligt, at den enkelte pædagog finder netop de aktiviteter, hun eller han har det godt med at lave sammen med børnene. Og det er kun fantasien, der sætter grænser for, hvordan aktiviteter, der er egnede i denne forbindelse, kan udformes.

Aktiviteter er ikke nok

Vores erfaring er, at kendskab til aktiviteter ikke er nok. Det at kunne holde ud at se, høre og mærke smerten, når den viser sig, og blive i den sammen med barnet, er som nævnt det, der for mange er det vanskeligste at lære. Der er bestemt nogle, der har et medfødt talent for at kunne dele sorgen med andre og dermed være sundheds-skabende bredt set i forhold til deres medmennesker. Men de fleste af os er nok nødt til at træne for at opnå denne færdighed. (Eller genopnå. For mange mindre børn har faktisk dette talent.) Når det for mange er vanskeligt at være sammen med børn, når de udtrykker noget, der er traumatisk, hænger det for sammen med, at vi her møder magtesløsheden. Vi kan ikke løse problemerne. Det betyder, at den voksne selv mærker smerten. Men er den voksne i stand til at se, høre og være i smerten sammen med barnet, betyder

det, at barnet ikke mere er alene om at bære det smertefulde. Og det kan være af meget stor betydning for barnet og dets fortsatte udvikling.

Sprogpædagogerne i Vejle har været på kurser, hvor de har haft mulighed for træne det at se på deres egne reaktioner i forbindelse med sorg og traumatiske oplevelser. Som en del af kurserne er der blevet taget udgangspunkt i pædagogernes egne oplevelser af sorg og traumatiske oplevelser. Jeg tror, at det er vigtigt, at man har kendskab til sin egen smerte for at kunne fornemme smerten i børnenes øjne og kunne være i det smertefulde uden at trøste eller bortforklare, men blot kunne sige: »Ja – det må være svært«.

Og pludselig fortalte børnene

Efter at vi satte lys på temaet, kom flere pædagoger og fortalte at børnene, »ganske uden at vi gjorde noget«, begyndte at fortælle om det, de havde det svært med. Når det var sådan, tror jeg det handler om to ting. Det ene: at pædagogerne var blevet opmærksomme på emnet. Det andet: – og nok mest betydningsfyldt – at børn kan fornemme når voksne kan holde ud at høre om det triste og tunge og hjælpe dem med at bære sorgen.

I praksis foregår det sådan, at vi dels har nogle planlagte aktiviteter, der »inviterer i sorgens retning«. Tidsmæssigt drejer det sig

nok højst om ½ time om ugen i gennemsnit. Herudover er der de spontant opståede situationer, hvor det netop er af betydning at pædagogen ser smerten, når den er der. Et eks. (som også viser, hvor svært det kan være): Det drejer sig om en 5 årig pige. Vi ved at faderen er psykisk invalideret pga. tortur. Pigen fremtræder som en sej pige, der bider tænderne sammen, og klarer det hun skal. I daginstitutionen har man aldrig set hende være ked af det eller græde. Hun går altid rundt med en lille rød hjerteformet taske over skulderen. Efter en mindre udflugt sammen med sprogpædagogen opdager pigen, at hun har mistet hjertetasken. Hun bryder i gråd. Voldsom langvarig gråd.

Pædagogen er sikker på, at det ikke kun handler om hjertetasken, men at gråden også omfatter alt andet smertefuldt i pigens liv. Da gråden trækker ud falder pædagogen i, som hun selv udtrykker det. Hun fortalte efterfølgende, at det gjorde så ondt at høre på pigens gråd, at hun til sidst sagde til hende, at »finder vi ikke din taske, så går vi ned og køber en ny i morgen«. Men – som hun videre fortalte: »jeg blev reddet på målstregen af pigens veninde der sagde: 'Jeg kan godt forstå at du er ked af det. Engang blev min bamse væk.'«

Børn uden sprog

Når børnene ikke har sprog, f.eks. vuggestuebørn eller tosprogede børn som endnu ikke kan så meget dansk, at vi kan forstå, hvad de siger, kan vi så tage os af deres traumer? Vores erfaring er, at det i nogen omfang kan lade sig gøre. Det kan dreje sig om børn, som helt tydeligt er ulykkelige. Her har vi ladet os inspirere af Caroline Eliacheffs bog »Krop og skrig«. Hun beskriver, hvordan hun arbejder psykoterapeutisk med spædbørn.

Det vi gør, når barnet er ulykkeligt, og vi ikke har mulighed for at spørge barnet, hvad der er galt, fordi barnet ikke har sprog, eller fordi vi ikke forstår dets modersmål er, at vi vender os mod barnet, ser intens på det, og siger hvordan vi tror, det er for barnet lige nu. »Å – det er da skrækkeligt at være så ked af det, og så kan vi voksne slet ikke forstå hvad du siger. Og det er heller ikke rart at være sammen med så mange, der ser så anderledes ud, så kan man godt føle sig helt alene...osv.«

Jeg forestiller mig, at når den voksne udtrykker sig sprogligt, så afspejler budskabet sig i mimik, kropssprog og tone. Og det er universelt. Hvis den voksne med hele sin attitude spejler barnets følelse, får barnet en kvittering på, at »det er i orden, at have det som jeg har det, – det jeg føler er i orden, – min selvfølelse er i orden, – jeg bliver set, hørt, forstået og aner-

kendt som jeg har det lige nu, – det styrker mit selvværd, – og så er der ikke mere nogen grund til at være så ked af det«. Om det lige er sådan, det er for barnet, ved jeg selvfølgelig ikke, men vi ser, at taler vi på den måde med et barn, har det som regel den virkning, at barnet slapper af og lidt efter ser gladere ud.

I øvrigt tror jeg, det er de samme mekanismer, der opstår i forhold til de børn, der kan udtrykke sig sprogligt. Her er der blot mulighed for flere nuancer. Det, at vi lytter og anerkender barnets oplevelse, gør, at barnet får bekræftet sin følelse – sin selvfølelse. Via selvfølelsen vokser selvværdet og selvforståelsen. Selvforståelsen er også et vigtigt element for udvikling af empati. Får børn ikke mulighed for at udtrykke sig om traumatiske oplevelser eller traumatiske tilstande, kan der udvikles stærke kræfter i uerkendte traumer. Kræfter der i værste fald, kan komme til udtryk med stor destruktiv voldsomhed.

Er der tid

Nogen pædagoger vil sig, at de ikke har tid til at tage sig af denne del af børnenes liv. De vil – og i nogen omfang med rette – sige at alle mulige krav væltes over på dem, når der er problemer af forskellig art. De skal tage sig af færdselslære, ernæring, miljøbevidsthed, seksualoplysning osv. Men det

her tager ikke tid. Det giver tid. Pædagogen skal i langt mindre omfang bruge tid på at fange børnenes opmærksomhed – »hør nu efter« – og de indbyrdes konflikter mellem børnene mindskes også. Det der tager tid er at undervise og træne pædagogerne. Men som tidligere nævnt kan vi ikke komme uden om at tage os af temaet, hvis vi skal opfylde de centrale formål i det pædagogiske arbejde: at give børnene mulighed for at udnytte deres potentiale.

Sidegevinsten er, at arbejdet bliver mindre slidsomt for pædagogen og at børn med dansk som modersmål også får glæde af, at pædagogen ved, hvordan man mødes om det tunge i tilværelsen. For barnet kan det jo komme ud på ét, om det tunge i tilværelsen er forårsaget af en krig i et land eller af en »krig« i en familie.

Min definition af traumer

Når jeg taler om børn med traumer, er det børn, der ofte eller indimellem tænker på noget der er trist, noget de er kede af, noget der udvikler fantasier, magtesløshed, vrede, frygt og angst i et sådan omfang, at det i større eller mindre grad reducerer deres mulighed for livsglæde og læring.

Edith Montgomery har i sin forskning fundet frem til, at belastende tilstande kan være lige så skadelige som pludseligt opståede voldsomme begivenheder.

Men måske skulle vi kalde det noget helt andet end traumer. Mange fagfolk opfatter begrebet traume som en tilstand, der udløser en meget påfaldende adfærd, og som kræver en egentlig psykologisk eller psykiatrisk behandling. Det gør de mest massive tilfælde også. Men ikke de lettere tilfælde. Gør vi ikke noget i den almindelige pædagogiske praksis, er alternativet, at ingen gør noget. Jeg mener, det er rigtigt og nødvendigt at almengøre tilstanden og møde den med en almenmenneskelig, eller bare medmenneskelig tilgang. Altså at vi også taler med børnene om det, de har det svært med.

Jeg håber

Mit håb er, at man vil få øje på denne dimension i daginstitutionerne, og at det også vil brede sig til skoler. Først og fremmest de steder hvor der er mange tosprogede børn, men danske børn, der har det svært i tilværelsen, kan heller ikke udnytte deres potentiale. Vi vil få flere børn med en sundere udvikling, færre andengenerationsproblemer og flere der kan blive ansvarlige medborgere. Og pædagoger og lærere vil få det sjovere og mindre slidsomt.

Økonomisk støtte til formidling

Sammen med Vejle amt har Vejle kommune søgt og fået midler fra

Socialministeriet og Indenrigsministeriet til formidling af udviklingsarbejdet om tosprogede børn med traumer. Der udgives en bog: »Gør mig glad igen« omkring 1.11.2001 på Special-pædagogisk forlag. Bogen beskriver udviklingsarbejdet i Vejle og indeholder ligeledes artikler af forskellige eksperter. (Den 1.11.2001 afholdes en konference på Munkebjerg i Vejle om temaet.)

Litteratur

- Bang Susanne, Lars Koberg Christiansen og Ken Heap 1999: *Undskyld, men det er min første krig*
 Boserup H. og S. Humle 1997: *Konflikter løser vi selv.*
 Bowlby John 1994: *En sikker base.* Det lille forlag.
 Broden Margareta Berg 1989: *Mor og barn i ingenmandsland*
 Brodin M og Hylander I. 1999: *At blive sig selv.* Reitzel 99
 Davidsen-Nielsen Marianne og N. Leick 1999: *Den nødvendige smerte*
 Dyregrov Atle og Magne Raundalen 1994: *Sorg og omsorg i skolen*
 Dyregrov Atle 1992: *Sorg hos børn*
 Eliacheff Caroline 1994: *Krop og skrig.* Borgen
 Gustafson Lars H.: *En gang far – altid far*
 Juul Jesper 1995: *Dit kompetente barn*
 Juul Jesper 1998: *Her er jeg! Hvem er du?*
 Levine Peter A. 1997: *Væk tigeren*
 Montgomery Edith 2000: *Flygtningebørn*
 Stern Daniel N 1997: *Moderskabskonstellationer*
 Øvreide Haldor 1995: *At tale med børn*

»Det er en dansk skole!« – en god dansk skole i en multietnisk virkelighed



I de større danske byer er der efterhånden en del folkeskoler med rigtig mange tosprogede elever. I Københavns kommune har vi fx 14 folkeskoler, hvor tosprogede elever udgør majoriteten af eleverne. Denne situation giver et betydeligt forandringspres på skolen, som ledelse, lærere, elever og forældre ivrigt forholder sig til på alle mulige abstraktionsniveauer. Forandringspresset er selvfølgelig særlig stort på skoler med mange tosprogede. Men i den globaliserede verdensorden har alle danske børn brug for kompetencer, der sætter dem i stand til at begå sig i multikulturelle sammenhænge. Der er stor usikkerhed hos alle aktører – det er mit håb, at denne artikel kan være et beskedent bidrag til afklaringen af spørgsmålet: Hvad er en god dansk skole i en multietnisk virkelighed? Jeg vil i det flg. beskrive 2 positioner i forhold til dette spørgsmål.

Af lærer Søren Hegnby
leder af Sektionen for tosprogede,
Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen
Københavns Kommune

»Det er en dansk skole!« – 1
Ovennævnte ytring bruges af mange lærere m.fl. til at markere grænsen for hvor meget skolen skal tilpasse sig en ny elevgruppe – de tosprogede elever. Synspunktet er, at de tosprogede elever må tilpasse sig skolen, som den ér. Påstanden er, at skolen formidler en fælles dansk kultur, som alle børn skal kende for at kunne klare sig i samfundet. I sidste ende er en fordanskning den eneste mulige vej for de tosprogede børn.
I praksis kan det fx betyde
– at kun dansk sprog må bruges i

undervisningen og frikvarterer
– at der ikke tages hensyn til muslimske børns modstand mod at bade nøgne sammen med andre
– at kun traditioner med kristen kulturbaggrund fejres i skolen
– at skolen ikke lægger vægt på at ansætte tosproget personale
– at skolens samarbejde med de tosprogede forældre får et belærende, envejspræget element
– at det kulturelle indhold i skolens fag fortsat udelukkende afspejler et dansk og europæisk verdensbillede

»Det er en dansk skole!« – 2

I denne position er synspunktet, at dansk skoles adelsmærke er, at den tager sit udgangspunkt i børnenes forudsætninger og behov. At skolen ikke bare presser et statsligt fastsat curriculum ned over hovedet på eleverne.

Påstanden er, at der aldrig har været en dansk fælleskultur, men at skolen har formidlet en middelklassepræget bykultur, hvilket har gjort at en stor gruppe børn med landlig og/eller arbejderklassebaggrund har oplevet skolen som fremmed. DASF (nu SID) fremlagde fx i 70'erne en gennemgang af skolebøger, der dokumenterede dette. Enhver voksen med landlig baggrund, som har gået i skole i 50'erne og 60'erne, kan fortælle hvor hårdhændet udryddelsen af dialekter i realiteten var i denne periode.

Ud fra denne position er grundsynspunktet, at skolen må gennemtænkes og forandres, så den tager sit udgangspunkt i alle elevers forudsætninger. Skolen skal opleves som inkluderende – også af de tosprogede elever og deres forældre. Skolen må være præget af et integrationssyn, som respekterer og værdsætter mangfoldighed og forskellighed inden for grundværdierne: åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

I resten af artiklen vil jeg forsøge at give et bud på den gode danske folkeskole i en multietnisk virkelighed ud fra position 2.

Københavns kommunes politik

Københavns Kommune vedtog i 2000 en ny målsætning for den københavnske folkeskole. Afsnittet om 'skolen i en multietnisk virkelighed' lyder:

Indledning

Folkeskolernes virke bygger på integration, forstået som en gensidig proces, hvorigennem de forskellige etniske kulturer tilpasser sig hinanden. Uden at opgive deres etniske identitet, kultur og sprog skal de tosprogede børn erhverve sig de tilstrækkelige sproglige og øvrige kompetencer til at deltage i samfundet på lige fod med andre danskere.

Folkeskolerne skal i undervisning, personalesammensætning og forældresamarbejde bedst muligt afspejle lokalsamfundets og Københavns multietniske præg, også således at samtlige børn lærer andre kulturer at kende, forstår dem og magter at fungere i forhold til en kulturel mangfoldighed.

Det er målet:

- at tosprogede børn opnår så gode uddannelsesmæssige resultater at de kan indgå i samfunds- og arbejdslivet på lige fod med deres danske kammerater
- at den multietniske elevsammensætning kan opleves af børn, lærere og forældre som en berigelse af dansk kultur og som led i og støtte til internationaliseringen af det danske samfund
- at skolerne præges af en kulturel rummelighed hvor udgangspunktet for hele skolens virke tages i alle børns personlige, kulturelle og sproglige forudsætninger.

Det betyder:

- at lærerne skal respektere og i videst muligt omfang nyttiggøre børnenes modersmål og kulturelle baggrund
- at skolerne skal tilbyde en målrettet undervisning i 'dansk som andetsprog' for de tosprogede børn
- at skolerne og forvaltningen skal tilstræbe at personalesammensætningen afspejler befolkningssammensætningen
- at skolerne bevidst skal arbejde på at skabe et positivt kulturmøde uden mobning, diskrimination og fremmedgørelse
- at skolerne skal tage konkrete initiativer til at inddrage de tosprogede forældre i forældresamarbejdet og den demokratiske styring af skolerne
- at skolerne er tilpas rummelige til bedst muligt at imødekomme forældrenes valg af integrationsvej
- at skolerne skal kvalificere deres personale til at varetage arbejdet med de tosprogede børn og familier, støttet af centrale initiativer og resurser.

Omstående formuleringer udspringer klart fra position 2, som også i høj grad kan genfindes i de udmeldinger, der kommer fra Undervisningsministeriet på baggrund af erfaringerne fra det 4-årige integrationsprojekt.

En vandretur i en dansk folkeskole i en multietnisk virkelighed

Nu, kære læser, vil jeg tage dig ved hånden og føre dig på en vandretur i min danske folkeskole i en multietnisk virkelighed.

Bygningen

Skolen ligger fx midt i byen og er en smuk gammel rødstensbygning fra århundredskiftet. Kommunen har istandsat den med respekt for dens stil og forsøgt at tilpasse den til en ny tids pædagogik, hvor de lange gange inddrages i klasserummene med små glasudbygninger.

De smukke rammer er et klart signal til eleverne, som de forstår og værdsætter: der findes ikke graffiti og hærværk på skolen.

Eleverne

Ud af i alt 600 elever er de 400 tosprogede med 20 forskellige oprindelseslande. Tyrkisk, arabisk og urdu er de dominerende modersmål, som samlet dækker 75% af de tosprogede elever. Samtlige børn er godt i gang med at lære dansk, når de starter i bh-klassen. De fle-

ste har gået i børnehave, og resten har gået i en §4a-ordning på skolens fritidshjem. §4a-børnene er via en fast besøgsordning godt kendt med skolen, og deres mødre har deltaget i en studiekreds på skolen en gang om måneden, hvor de er blevet introduceret til skolen, dens personale og traditioner.

Lærerværelset

Skolen har gennem nogle år bevidst søgt at ansætte børnehaveklasseledere og lærere med tosproget baggrund, så ud af skolens 60 børnehaveklasseledere og lærere er de 20 tosprogede. Flertallet af disse kommer fra samme kulturkredse som de tosprogede elever, men der er også en norsk og en amerikansk lærer. Nogle af de tosprogede lærere er endnu ikke helt færdige med deres læreruddannelse, som de tager om aftenen sideløbende med deres arbejde. Skolen ledelse besluttede tidligt, at man ikke kunne vente på at der var færdiguddannede tosprogede lærere 'på markedet'. I stedet ansatte skolen tosprogede voksne med relevante uddannelser fra deres oprindelseslande og minoritetsunge med engagement og personligt kendskab til integrationsprocessen. Ved ansættelsen er det tydeliggjort for disse lærere, at betingelsen for at kunne beholde deres job er, at de skal færdiggøre deres læreruddannelse. Færdiguddannede tosprogede lærere får

kvalifikationsløn for deres tosproglige kompetence.

De tosprogede lærere har ud over deres almindelige lærerfunktioner flg. særfunktioner:

- give mulighed for at inddrage elevernes modersmål i undervisningen, når det er relevant. I de små klasser introduceres nye emner og faglige begreber ofte for grupper af elever på deres modersmål, og der læses historie for børnene på flere forskellige sprog.
- Fungere som identifikationsfigurer for de tosprogede elever – de skal i deres hverdag vise at mennesker med minoritetsbaggrund kan opnå status og anerkendelse. Netop af denne grund er skolens ledelse meget opmærksom på hvordan samarbejdet mellem etsprogede, danske lærere og deres tosprogede kolleger forløber. Hvis den tosprogede lærer opleves af børnene som passiv eller undertrykt, får eleverne en forkert indlæring.
- Styrke forældresamarbejdet via deres kendskab til forældrenes baggrundskultur og sprog. Forældrene giver ofte udtryk for deres glæde og tryghed ved at en pæn del af skolens personale kommer fra samme baggrund som de selv. De ser det som et klart signal om at skolen også er deres skole. Specielt er de stolte

af at skolens karismatiske viceinspektør har palæstinensisk oprindelse.

Skolen har sammen med den lokale ungdomsklub ansat en ung mand med tyrkisk baggrund som 'socialmedarbejder' – hans opgave er at støtte op om en gruppe meget belastede store tosprogede drenge. Han betegner sig selv som 'ex-rod' og har tydeligt en anden og mere kontant måde at kontakte de unge på end skolens lærere. De unge kan kontakte ham døgnet rundt på hans mobiltelefon, så pga. de skæve arbejdstider er han den højest lønnede på lærerværelset!

Ledelsesteamet

Skolens ledelsesteam er meget bevidst om, at ledelsens stædige fastholden ved en i opstarten tilsyneladende utopisk kurs er betingelsen for at nå målene. Skolen har formuleret en tydelig politik på tosprogsområdet, hvor nøgleordene er

- Høje forventninger til kvaliteten af lærernes undervisning og elevernes udbytte
- Synliggørelse af et positivt syn på mangfoldighed og forskellighed
- Værdigrundlaget er åndsfrihed, ligeværd og demokrati

For at støtte lærernes arbejde har skolen gennem en årrække satset massivt på efteruddannelse på om-

råder som dansk som andetsprog og kulturmødeproblematikker.

Ledelsen ser det også som sin opgave at sikre at skolen hele tiden får nye impulser udefra. Skolen er derfor med i nationale og internationale netværk af skoler med samme udgangspunkter.

Den sprogstærke skole

Skolen kalder sig 'den sprogstærke skole', hvor elevernes samlede sproglige kompetencer ses som en stor værdi. Ved festlige lejligheder fremhæver skolelederen, hvor mange sprog 'vi tilsammen kan', og når en ny elev kommer med et sprog, der hidtil ikke har været repræsenteret på skolen, fejres det.

Skolen arbejder med at give børnene en høj grad af sproglig bevidsthed. Allerede fra børnehaveklassen taler man med børnene om:

- Hvordan kan jeg lære mere sprog uden for undervisningen?
- Ligheder og forskelle mellem forskellige sprog
- Hvilket sprog er det fornuftigt at bruge i hvilke situationer? Sprogvalg kan også bruges til at holde kammerater ude

Lærere, der underviser i engelsk, tysk, fransk, tyrkisk, urdu og arabisk, har dannet en faggruppe for sproglærere. Her udveksler de erfaringer om sprogpædagogik og

deltager i et web-baseret EU-projekt med kolleger fra andre europæiske lande.

Skolens IT-systemer understøtter tanken om 'den sprogstærke skole': man råder over software og tastaturer, som muliggør at elever og lærere kan bruge grejet på de relevante sprog

Skolens skiltning er multisproget: dansk, tyrkisk, urdu, arabisk og engelsk. Det er en sport for børnehaveklassebørnene at kunne skrive flest mulige af ordene på skiltene på de forskellige sprog

Samarbejde med fritidshjemmene

Lederne af skolens tilknyttede fritidshjem indgår i skolens ledelsesteam. Der er fælles linjer i arbejdet i skolen og fritidshjemmene, og fritidshjemmenes arbejde ses som et vigtigt led i integrationsprocessen. Skole og fritidshjemmene er meget stolte af at et mangeårigt vedholdende oplysningsarbejde har medført, at de tosprogede hjem efterhånden bruger fritidshjemmene ligeså meget som de etnisk danske hjem.

Skolens pædagogiske servicecenter

Her sætter skolebibliotekarerne en ære at synliggøre skolens forskellige kulturer ved udstillinger, musik- og teaterforestillinger samt gæstelærere.

Der er selvfølgelig CD-ROM'er med opslagsværker på skolens forskellige hovedsprog og en samling af skønlitteratur på de forskellige sprog

Skolepsykologens kontor

På den ugentlige konference diskuteres om Ahmed skal indstilles til kommunens specialskole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Ahmeds tyrkisklærer fortæller, at Ahmed klarer sig rigtig godt og er god til at tilegne sig ny viden på tyrkisk. Det besluttet på den baggrund, at Ahmed skal tilbydes et intensivt kursus i dansk som andetsprog.

Skolepsykologen deltager om eftermiddagen i en arbejdsgruppe på PPR, hvor man forsøger at finde forklaringer på hvorfor de tosprogede elever er så skævt repræsenterede i de forskellige specialundervisningsformer. Over- og underrepræsentationer kunne jo betyde en usikkerhed i diagnosticeringsring af de forskellige problematikker.

Skolepsykologen har lagt mange kræfter i ajourføre sin faglighed i forhold til de problemstillinger, som skolens mange tosprogede elever har. En del af de palæstinensiske hjem er præget af traumatiserende begivenheder i familiens historie, og de daglige beretning i TV om døde og lemlæstede på Vestbredden påvirker disse hjem

alvorligt. Hun har holdt oplæg for skolens lærere om hvordan de som vigtige voksenfigurer i børnenes liv kan medvirke til at børnene kommer bedst muligt gennem disse belastninger. STOP-modellen er blevet gennemgået og tilpasset til en dansk skolehverdag. Hun har et tæt samarbejde med familieafsnittet i det lokale socialcenter, så der bliver taget sig af de meget belastede familier.

Sprogcenteret

Sprogcenteret er en samling af skolens ressourcer til undervisning i dansk som andetsprog. Tidligere havde man udlagt disse ressourcer som en traditionel tolærer-ordning, men ordningen kunne ikke sikre en tilstrækkelig grad af faglighed. Sprogcenterets lærerteam har fået en hel del efteruddannelse, og et par af lærerne er i deres fritid ved at tage en Pædagogisk Diplomeksamen i tosprogethed. Forvaltningen har betalt deres deltagerafgift for at gøre det hele lidt mere overkommeligt.

Sprogcenterets tilbud er ikke kun for skolens svageste tosprogede elever. Der skal også være et tilbud til de fem dygtige, men forsigtige pakistanske piger i 8.klasse. Lærerne håber at tilbuddet betyder, at pigerne scorer de 9- og 10-taller ved afgangsprøven i mundlig dansk, som deres evner og flid skulle kunne give dem.

Lærerne i sprogcenteret vælger sammen med klasselæreren om tilbuddet til eleven/elevgruppen skal gives i klassen eller i sprogcenterets lokale. Efter endt forløb i sprogcenteret rådgiver sprogcenterlæreren elevens klasselærer, om hvorledes elevens fortsatte sproglige udvikling kan understøttes.

Historie i 8. klasse

Historiefaget skal bidrage til elevernes identitetsudvikling. I den sammenhæng har historielæreren erkendt, at folkevandringerne omkring år 1000 fra Centralasien mod Lilleasien nok har større betydning for elevernes identitets-

udvikling end Dybbøl og sønderjyllandskrigene i 1800-tallet.

Klassens projektarbejde om dette emne byder på betydelige udfordringer for historielærer og pædagogisk servicecenter. Klassens tyrkisklærer må træde til med kildekritik af nogle af de oplysninger, som eleverne har fundet på tyrkisksprogede web-sider. Siderne viser sig at komme fra en ultranationalistisk organisation med småfascistiske nedvurderinger af andre folkeslag.

Dette blev en god anledning til snak om værdier som 'åndsfrihed, ligeværd og demokrati'.

PS: Skolen findes ikke – endnu!

To sprog er en gave



Sprog er en gave, fordi det er at lære et sprog ikke bare betyder et sprogsystem, men også at lære en sprogbrug.

Sprogbrug indbefatter kultur, tradition, sociologi og mange andre ting. Det betyder kort sagt at lære og forstå det samfund man lever i.

Sprog er ikke kun struktur og regler. Sprog er kulturformidling. For at kunne blive integreret og fungere i et samfund, er det meget vigtigt at kunne sprog. Her mener jeg ikke kun at kunne tale sproget, men at kunne bruge sproget til forståelse af den kultur og mentalitet, som sproget er en del af. Sprog er et social fænomen. Forskellige sprog og kulturer har også forskellige regler for, hvad der er høfligt. Det som er høfligt i det ene land er måske uhøfligt i det andet land. Her vil jeg gerne inddrage mine egne oplevelser med at lære dansk.

Af *Nadia Rafeh*

Konsulent for 2-sprogede
Lærer på Hastrupskolen, Køge

Kort tid efter min ankomst til Danmark fik jeg arbejde.

Jeg kunne hurtigt tale dansk – men dansk var endnu ikke et brugsprog som gav mig mulighed for at forstå, hvad der virkelig foregik i forskellige situationer.

Jeg kunne f.eks. ikke forstå, at folk der bor i samme by, der mødte hinanden hver dag ved busstoppestedet, ikke hilste på hinanden.

I det land, jeg stammer fra, er en sådan opførsel meget uhøflig. Man hilser på folk, uanset om man kender dem eller ej.

Men efter at have levet et stykke tid her i Danmark, har jeg for-

stået, at man kun hilser på mennesker, man kender.

Nu kan jeg se, at jeg på det tidspunkt kun mestrede sproget som redskab til kommunikation og informationer og ikke som redskab til kulturforståelse.

Et andet eksempel er, da jeg kort tid efter min ankomst til Danmark blev inviteret til en kop kaffe hos min nabo. For at være høflig, hilste jeg på hende på samme måde, som man gør det i mit hjemland. Jeg spurgte hende derfor også straks, hvordan hun havde det – og hun så meget forbavset ud. Jeg fandt hurtigt ud af, at det ikke er

det første, man spørger nye bekendtskaber om.

Jeg blev igen konfronteret med, at mit dansk kun var et redskab til kommunikation, men ikke altid tillod mig at afkode den »korrekte« opførsel i en given situation.

Under min uddannelse på lærerseminariet blev jeg bedt om at oversætte en tekst fra dansk til engelsk. Jeg troede selv, at jeg på det tidspunkt mestrede dansk rimeligt godt, og engelsk har jeg aldrig haft problemer med. Men da jeg fik min rettede opgave tilbage, fik jeg et chok. Der var ikke ret mange sproglige fejl, men oversættelsen havde gjort teksten uforståelig. Her var det igen sprogets kulturelle indhold, der gav misforståelser.

På den anden side er jeg med årene blevet overbevist om, at det at kunne to sprog, med alt hvad sprog indbefatter, er en gave.

Jeg er blevet meget bevidst om, at sprog ikke kun er at kunne tale og skrive, men samtidig at forstå alt det, der ligger bag sproget. Det kræver tid og tålmodighed at lære alt det »underforståede«.

Jeg har heldigvis erfaret, at hvis man har en god baggrund på sit modersmål, er det lettere at »trække på« sit modersmål som kilde til at løse sproglige problemer på et nyt sprog.

Som modersmåls- og tosproget lærer har jeg oplevet at de to-

sprogede børn, som deltager i modersmålsundervisning har bedre danskkundskaber, og er mere integrerede end de tosprogede elever, der ikke deltog i modersmålsundervisningen.

Integration kan gå gennem modersmålsundervisningen, hvis man kan inddrage mange af de faglige, kulturelle og sociale emner.

Sprogforskere i USA mener at der er en væsentlig sammenhæng mellem børnenes færdigheder på modersmålet og deres udvikling af det andet sprog. Jo mere børnene udvikler modersmålet fagligt og forståelsesmæssigt, jo bedre faglige resultater vil de opnå i andet sprog.

I faghæfte 34 »modersmål for tosprogede elever« står, at undervisningen skal udvikle elevernes modersmål og styrke deres identitet og selvværd og deres indsigt i kulturelle og samfundsmæssige forhold i Danmark og i oprindelseslandet.

Igen med dansk og arabisk som eksempel, skal man være opmærksom på, at der er stor forskel mellem anvendelsen af høflighedsfraser i de to sprog.

På dansk går man generelt meget direkte til det emne, kommunikationen handler om, både i skrift og i tale.

Det gælder både mellem privatpersoner, og når myndigheder henvender sig til borgerne.

På arabisk derimod er det meget uhøfligt at udelade de indledende høflighedsfraser ved både personlige møder eller skriftlige henvendelser. Fraserne har ikke noget at gøre med det ærinde, man har, og kan for danskere måske opfattes som tidsspilde. Men det er en forudsætning for, at kommunikationen fungerer. Det vil forretningsmænd, der har arbejdet i den arabisk verden, have erfaret.

Arabisk er det, man kalder, et »indirekte sprog«. Mange af de situationer har jeg oplevet på min arbejdsplads, i tolkningssituation til forældremøder og samråd.

Omvendt kan høflighedsfraser på dansk være årsag til misforståelser, hvis de benyttes i den arabisksprogede verden.

Et eksempel er min datter, som er født og opvokset i Danmark. Hun bruger arabisk som et redskab til kommunikation og ikke som redskab til kulturforståelse. I følge normerne for god opførsel i Danmark, siger hun altid »tak for mad« efter et måltid, også når hun er på besøg hos min familie i det land, jeg stammer fra. Hun er ikke bevidst om, at det i den arabiske verden er forbeholdt fremmede at takke for maden, og at udtrykket derfor kan såre et nært familie-medlem.

Mulighederne for sproglige misforståelser er mange. Til slut vil jeg nævne nogle af de »forstyrrelser« det kan give, at kropssprog i to kulturer opfattes helt forskelligt.

I skolen har mine kolleger undret sig over, at de arabiske elever ikke reagerer som forventet, hvis de får en mundtlig irettesættelse af læreren. Læreren kan være irriteret over, at eleven undviger øjenkontakt, når der bliver talt til ham/hende.

Det er imidlertid en kulturelt betinget reaktion. Forældrene vil i samme situation opfatte det som meget provokerende, at han/hun ser en voksen i øjnene. Eleven ser derfor ned i jorden for at undgå lærerens blik.

To sprog – flere muligheder

Sproget er ikke kun et redskab for kommunikation af informationer. Sproget er også følelser, kærlighed, kultur og identitetsdannelse og dermed selvværd.

De, som har lært deres nye lands sprog, kan grine, når de andre griner og græde med de andre. Først og fremmest kan man føle sig som en del af fællesskabet. Som borger kan man følge med i de mange vigtige informationer, der cirkulerer på alle niveauer i det moderne samfund, og man føler sig ikke »uden for«.

Med flere sprog har man mulighed for at indgå i flere sociale netværk. I en gruppe taler man måske sit modersmål, og i en anden gruppe lige så naturligt sit nye sprog. Det giver både en tryghed og en frihed at kunne bevæge sig mellem flere grupper.

Samfundet får til gengæld borgere, som kan indgå aktivt i samfundslivet på alle niveauer. Disse borgere giver via deres kendskab til to sprog og kulturer nøglen til forståelse for verden »udenfor«. Og ingen nation kan i dag fungere uden at indgå i internationale relationer af alle slags.

Det er derfor et stort ønske for mig at kunne viderebringe denne bevidsthed til mine tosprogede elever i den danske folkeskole. Ud over at de skal lære sproglige kompetencer på begge sprog, ønsker jeg at de skal forstå, hvilken rigdom det er at kunne flere sprog og forstå flere kulturer.

Min konklusion er, at når man behersker to sprog, betyder det en berigelse for det enkelte menneske og for samfundet.

At være ung og dumpe ned i et nyt land



Af Birger Larsen
Klasselærer i modtagelsesklasse
Hastrupskolen, Køge

Det er en voldsom ting at flytte til et nyt land, uanset om man er flygtning, indvandrer, familiesammenført eller andet. De unge, der kommer til os i den store modtageklasse, er i alderen 13 til 17 år, hvilket absolut ikke er nogen fordel, da de meget hurtigt aldersmæssigt er klar til at starte en ungdomsuddannelse, men sprogligt overhovedet ikke er i nærheden af en sådan. Når de unge mennesker starter i modtageklassen, er de gerne lidt generte men meget forventningsfulde og positive – de skal hurtigt have lært noget dansk, så de kan komme i en normalklasse i folkeskolen.

Efter at den første begejstring har lagt sig, føler mange elever hjemme og savner uhyggeligt meget kammeraterne, familien og hjemstavnen. Det kan være en meget ensom oplevelse at være flygtning i Danmark, hvis man ikke har jævnaldrende kammerater, hvilket vi i høj grad oplevede i forbindelse med den nys overståede sommerferie. Lad os gå tilbage til fredag

den 22. juni, nemlig sidste skoledag inden sommerferien. Modsat situationen i de almindelige klasser var der meget stille i modtageklassen og stemningen noget trykket = de skulle ikke se skolen, lærerne og hinanden i 7 uger, og hvad skulle de egentlig lave? Vi lærere havde i øvrigt lavet en telefonliste til eleverne og kraftigt opfordret dem og deres forældre til at kontakte hinanden i den lange sommerferie. En enkelt af eleverne kontaktede alle de andre, men der var ingen, der mødtes i ferien!

Vi var gennem samtaler med eleverne klar over, at mange ikke havde noget at lave i ferien = de skulle ikke på ferie og pengene var små, og derfor havde vi kontaktet både kommunen og ungdomsskolen for at høre, hvilke aktiviteter de ville tilbyde kommunens unge indvandrere og flygtninge. Svaret var et nedslående: »intet«. – Begge parter var kede af situationen og tilføjede, at de var blevet ramt på et meget ømt punkt. Da vi mandag den 13. august mødtes med

vore elever efter ferien, var det tydeligt, at mange havde kedet sig bravt, havde haft en dårlig ferie og glædede sig til det nye skoleår. Som sagt er det ikke let at komme til et nyt land, da der er så mange ting, som er meget forskellige fra situationen i hjemlandet. Selvom der også er en del positive ting, overskygges disse ofte af de mange vanskeligheder, man møder, når man som ung kommer til Danmark: en fremmed kultur, historie og by samt et anderledes sprog, klima og traditionsmønster. Så sidder man der og skal starte »et nyt liv« uden at have nogen status, uden viden om uddannelsesforløb, uden venner og hobbyer, men ofte med en forbløffende energi og et herligt gå-på-mod.

De unge finder hurtigt ud af, at dansk er et vanskeligt sprog, men kæmper troligt videre og er stadig meget glade for at gå i skole, da dette trods vanskelighederne ofte er den bedste tid på dagen, fordi der sker noget i samspil med andre – ikke mindst jævnaldrende. Efter skoledagen siger de pænt farvel og tager med bussen hjem. For pigerne vedkommende til en del husligt arbejde (de opholder sig tit inden døre resten af dagen) og for drengenes vedkommende megen frihed, hvilket ofte betyder TV, computerspil og gameboy – dag ud og dag ind.

Et eksempel på en typisk mandag morgen kunne være som følger:

Jeg kommer ind i klassen og konstaterer, at alle 12 elever er til stede, hvilket vil sige 2 fra Kina, 2 fra Thailand, 2 fra Irak, 1 fra Tyrkiet, 1 fra Rusland, 1 fra Bosnien, 1 fra Costa Rica, 1 fra Ecuador og 1 fra Afghanistan – den »ældste« af de 12 elever har været i modtageklassen i 18 måneder, og den sidst ankomne 14 dage. Alene skal jeg nu i gang med at lære eleverne dansk – og tænk på de situationer, hvor det er en vikar, der skal undervise. Det er noget af en opgave!

Dennis er en bosnisk dreng på 15 år, der kom til Danmark for 3 år siden sammen med sin mor + en del søskende – faren var blevet dræbt. Dennis har været vant til hårdt fysisk arbejde i skoven og er ikke bogligt interesseret. Da han kommer til Danmark mangler han sprog, ståsted, venner og en far. Han lærer hurtigt at tale sproget og kommer i kontakt med en gruppe unge, der som ham er fulde af ubrugt energi. Gruppen og dermed Dennis, der dog hører til i periferien, kommer i konflikt med nærmiljøet.

Dennis kan godt se, at situationen er alvorlig og ønsker at komme ud af denne, og dette lykkes bl.a. ved hjælp af en »aflaster«, et skoleskift til en produktionsskole, et fritidsjob samt nogle nye og fornuftige venner.

Huang kommer til Danmark fra Kina via familiesammenføring. Han er 16 år ved ankomsten i år 2000, har gået 9 år i skole, er temmelig dygtig og meget flittig og omhyggelig. Det er utroligt vanskeligt at komme til en så fremmed kultur (ikke mindst sproget) i en sådan alder, hvor bl.a. venner fylder meget. Huang, der ikke selv ønskede at tage til Danmark, savner disse venner meget og taler ofte om tiden »derhjemme«. Han har stadig et glimt i øjet, men drømmer sig ofte væk/tilbage til en spændende og meningsfyldt dagligdag. Han er glad for at gå i modtageklassen og nyder kontakten med andre unge, men efter endt skoledag går han hjem til en ensom tilværelse foran Tv'et, computeren eller gameboyn. Forældrene har en meget lille grill, hvor de hver dag arbejder 14 timer – trods dette har de ikke penge til, at Huang kan spille fodbold i klub.

Forældrene, som er meget stolte, modtager ingen penge fra kommunen, de ønsker selv at klare alt – de har dog tilladt mig at forære Huang et sæt fodboldudstyr, og jeg/vi vil nu spørge kommunen, om de vil dække Huangs udgifter til kontingent. Trods store vanskeligheder med sproget vil han gerne i kontakt med unge danskere og håber på en fremtid med uddannelse og venner.

Han har ingen chance for at blive sluset ud i en normal klasse

trods sine evner, men vi og han kan håbe på, at kommunen kan lave nogle »støtteforanstaltninger«, der kan hjælpe ham med i særdeleshed det danske sprog, således at Danmark kan få en resurseperson i stedet for en klient. Det bliver resultatet, hvis man ikke gør noget ekstra trods hans store potentiale.

Rosan er en afghansk pige, der kom hertil som 12-årig for 3 år siden med forældre (begge analfabeter) og søskende (minus 2 som de mistede under flugten) uden nogensinde at have gået i skole, men med en masse traumer i bagagen, som gør, at hun lider af natlige mareridt. Hun går nu i 8. klasse på en almindelig folkeskole og prøver med lidt hjælp at indhente så megen viden med mere, så hun efter 10. klasse kan komme i gang med en ungdomsuddannelse – men det går ikke uden hjælp! Selvom både moren og faren er meget positive og både bakker hende og skolen op, så er der ikke megen tid til lektier og veninder, når Rosan skal passe hjemmet og søskende samt lave indkøb og meget andet. Når man tænker på, at Rosan først skulle lære at gå i skole, lære at lære, er hun nået meget langt, når hun i dag agerer tolk for forældrene. Samtidig må det være frustrerende at skulle bruge megen tid på at passe de mindre søskende, der langt overgår hende med hensyn til det danske sprog.

Milah, der kom til Danmark for godt 3 år siden, er en irakisk kurder på 15 år, som grundet nogle uregelmæssigheder under flugten har haft store familieproblemer ved siden af de almindelige. Søsteren er i specialklasse, broren er i familiepleje, faderen har været udsat for tortur og er syg og moren mangler helt. Milah bliver holdt i meget stramme tøjler, kommer ikke i klub, selvom kommunen har skaffet hende en plads, og hun bruger derfor skolen til at afreagere i bl.a. ved at gå meget udfordrende klædt, føre et groft sprog, kun spise snacks og komme med racistiske bemærkninger. Hun taler godt og tydeligt dansk, har et mangelfuldt skriftsprog og en meget lille matematisk viden. Hun går nu i en almindelig dansk 8. klasse, hvor hun dagligt konfronteres med sine sproglige mangler og en beskeden viden inden for dansk, engelsk og matematik. Om to et halvt år skal hun være klar til at vælge ungdomsuddannelse som enhver anden dansk folkeskoleelev – Puh! Kommunen hjælper både familien og Milah ved samtaler m.m., men mon det er nok, når man tænker på Milahs meget vanskelige situation, der også indeholder natlige mare-ridt, hvor hun bagefter har vanskeligt ved at skelne mellem drøm og virkelighed.

Hun er glad på facaden og siger altid, det går godt, men øjnene og dybere samtaler afslører stor be-

kymring for især den uddannelsesmæssige side, men som de fleste andre vil hun nødig skuffe sin gamle lærer eller være anledning til bekymring.

Shilan er en muslimsk indvandrer fra Mellemøsten, der via familiesammenføring er kommet til Danmark i foråret 2001 sammen med sin mor og sine søskende, efter at faren havde boet her et lille års tid. Hun har ikke gået i skole de sidste 2 år, inden hun kom til Danmark, da hun blev udsat for en automobilulykke, der medførte visse kendte og, tror vi, ukendte skader. Ulykken forårsagede endvidere, at hun blev gemt væk i hjemmet, hvilket fortsatte i Danmark – dette problem er nu blevet afhjulpet delvist. Shilan er meget dårligt begavet (eller skadet) og flytter sig kun meget langsomt – vi er i øvrigt næsten startet forfra efter sommerferien. Det var en utrolig usikker og forsagt pige, vi modtog i foråret, men nu er skolen faktisk blevet hendes åndehul = hun ser jævnaldrende drenge og piger, oplever et socialt samspil og møder venlighed trods hendes egne store problemer og begrænsninger. Hun kan godt mærke, at hun er et problem for lærerne, der svigter de andre elever i modtageklassen for at hjælpe hende – lærerne mangler i den grad resurser!!

Hun er meget positiv over for de mange mennesker, der arbejder på

at hjælpe hende (lærere, psykologer, sundhedsplejersker, læger, sagsbehandlere m.m.) – men systemet arbejder tungt og ineffektivt. Shilan er nu 15 år (bogligt ca. 8) og skal videre i systemet, da vi ikke kan hjælpe eller »klare« hende med de nuværende midler til rådighed. Hvor når mon det sker? Og hvor ender hun mon? Vi tror, at det vil være bedst for Shilan, hvis hun blev i klassen og fik en fast støttelærer, men vi tror ikke på, at denne løsning bliver den foretrukne.

Når man taler om som ung at komme til et nyt land, tænker man ofte på et år på highschool i USA eller lignende og fyldes af glade tanker om de oplevelser, der venter den unge. Noget ganske andet er, når man som ung flygtning/indvandrer kommer til et nyt land, hvor man føler sig anderledes, ikke accepteret og forstået grundet den »fremmedartede« kultur, samtidig med at det står den unge helt klart, at han/hun mangler venner, netværk og i det hele taget et tilhørsforhold, hvilket ofte resulterer i rodløshed og en oplevelse af isolation og ensomhed både ude og hjemme.

Den unge opdager, at han/hun nu skal finde nye måder at vise og fortælle, hvem man selv er, og her oplever den unge gang på gang at komme til kort, når det nye sprog mangler eller i hvert fald begrænser voldsomt – man kan tit mærke, hvor irriterende og fru-

strerende det er, når den unge gerne vil fortælle noget, at han/hun indser, at kommunikationen er mislykket!

Både på grund af ovennævnte ting og eventuelle traumatiske oplevelser, opstår der hos den unge indvandrer/flygtning nogle problematiske tanker og følelser, som yderligere forstærkes i de situationer, hvor der er en konflikt mellem elevens gamle kultur og den nye umiddelbart uforståelige kultur. Det kan være vanskeligt for den unge at forene forældrene og familiens »opdragelse« med de nye krav og forventninger, de møder i det danske samfund. Det kræver altså en ekstrem god og stor omstillingsevne at kunne klare opbruddet og den nye svære situation, og det er indlysende, at en eventuel succes kun opnås ved hjælp af diverse støtteforanstaltninger.

Situationen for de sent ankomne unge indvandrere/flygtninge er problematisk, men der er heldigvis mange positive sider. De fleste af vore elever i den store modtageklasse kommer fra rædselsfulde miljøer/situationer og oplever derfor Danmark som et meget fredeligt og rart land. De kan godt mærke, at vi interesserer os for dem og deres problemer, at de gennem os lærer at klare sig på dansk og i Danmark. I øvrigt er der i løbet af en skoledag mange muntre situa-

tioner i forbindelse med sproglige misforståelser og morsomme udtalelser, som alle tages med godt humør. De har et fantastisk gå-på-mod og kaster allerede den første dag nervøsiteten og usikkerheden af sig. Dette skyldes ikke mindst, at de 20 elever, som har været i modtageklassen i de sidste 18 måneder, alle har været usædvanligt positive og venlige mod hinanden. Det er bemærkelsesværdigt, at i en periode som denne, hvor man møder grupper af indvandrere/flygtninge i medierne, er det altid negative signaler, der sendes videre til læsere, lyttere og seere – her har vi altså en gruppe store modtageelever, som på skolen er kendte for venlighed, godt humør, taknemmelighed og høflighed, og som skolens lærere meget gerne underviser. Elevgruppen hilser om morgenen stort set på alle med et smil på læben og ser frem til dagen på skolen. De har meget få konflikter indbyrdes eller med skolens andre elever i frikvartererne, og de ser det ikke som noget problem at være ordensdukse – heller ikke drengene.

På Hastrupskolen i Køge, hvor undertegnede underviser og virker som klasselærer, ligger Køge Kommunes 3 modtageklasser, der ofte benævnes M1 – M2 – M3 dækkende 1.-3. årgang, 4.-6. årgang og 7.-9. (10.) årgang.

Når en flygtning, indvandrer, familiesammenført etc. (i skolealder)

ren) kommer til Danmark (Køge) uden at kunne det danske sprog, bliver vedkommende efter en samtale anbragt i en passende modtageklasse, hvor han/hun skal gå, indtil han/hun er klar til at blive udsluset i den danske folkeskole. Inden den nytilkomne starter i modtageklassen, afholdes på skolen en visitations samtale, hvor skoleinspektøren, undertegnede, den nye elev + forældre og en tolk deltager.

Her får skolen de mest nødvendige oplysninger om den nye elev – bl.a. sprog-opvækst-skolegang-eventuelle særlige ting. Skolen på den anden side fortæller om det at gå i modtageklasse og gør opmærksom på forventninger og ønsker. Herunder hører den unge og forældrene om skole/hjem samarbejdet, som dels er forældremøder, samråd og dels besøg i hjemmet. Sidstnævnte former sig som en hyggelig/uformel samtale mellem familien og klasselæreren/undertegnede + tolk.

Klasselæreren får uddybet sin viden om eleven, elevens baggrund, hjemmesituation samt andre relevante forhold. Til gengæld får familien informationer om elevens skolesituation, fremtidige planer og ungdomsuddannelser samt får opbygget et tillidsforhold til skolen/systemet, der letter det videre samarbejde – også efter at eleven er blevet udsluset. Det skal i parentes bemærkes, at jeg altid er

blevet ualmindeligt hjerteligt modtaget af familierne, der har gjort meget ud af, at jeg skulle føle mig velkommen og værdsat.

Udslusningen foregår i Køge Kommune på den måde, at eleven først i en periode starter på distriktsskolen 1 ugentlig dag i en »passende« klasse. Klassens lærer og undertegnede holder løbende kontakt og diskuterer efter et stykke tid (ofte 4-8 uger), om det er tid til 2 ugentlige udslusningsdage, hvilket betyder, at eleven så 2 dage om ugen er på distriktsskolen og 3 dage på Hastrupskolen i modtageklassen. Efter endnu en periode konfereres om eleven er klar til 3 ugentlige udslusningsdage, eller man skal tage skridtet fuldt ud med 5 dage på distriktsskolen. I sidstnævnte tilfælde er eleven fuldt overflyttet til distriktsskolen og hermed udmeldt af modtageklassen. Inden udslusningen starter, har undertegnede og den nye klasselærer en samtale, hvor de vigtigste ting om »nydanskeren« fortælles. Lige inden den totale overflytning til distriktsskolen skal ske, har vi (den nye klasselærer og undertegnede) endnu en samtale, hvor eleven »endevendes«. Samtidig med overflytningen sendes Hastrupskolens papirer om eleven til distriktsskolen, og hermed ophører elevens »professionelle« tilknytning til modtageklassen. I praksis kommer alle »de gamle

modtageklasseelever« og besøger klassen, bl.a. for at fortælle om, hvordan det går, men også for at se tidligere klassekammerater og møde de nye elever i modtageklassen. Vi tager det også som et udtryk for elevernes tilfredshed med Hastrupskolen.

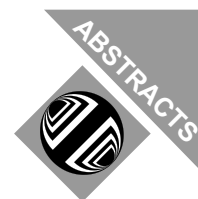
Det er kendetegnende, at lærerne ofte beskriver dette at komme i M3 som en meget vanskelig opgave for den unge og ofte ser den unges problemer tårne sig op, især når det drejer sig om den unges uddannelsessituation, men også når det drejer sig om hverdagen. Spørger man imidlertid de unge nytilkomne direkte, svarer disse generelt, at der ikke er de store problemer, men at de selvfølgelig synes, det er utroligt svært at undvære deres tidligere venner og familie, som de virkelig savner.

De ovennævnte svar gives sædvanligvis dels af høflighed – de vil ikke såre og gøre deres lærere kede af det – men i øvrigt også af manglende viden, om det danske uddannelsessystem.

Lærerne er for øvrigt ikke de eneste, som mener, det er problematisk for de unge indvandrere, der er »for gamle«, når de kommer til Danmark, hvilket vil sige, at de er for gamle til folkeskolen eller bliver det efter 1 år i modtageklassen og samtidig for unge til voksenuddannelse. Det drejer sig altså

om de 15/16-18-årige, en gruppe som vi i Køge kalder »de unge i hullet«. Det er også gået op for Køge Kommune, at der her er et stort problem, og der har i år været afholdt et seminar, hvor blandt andet »de unge i hullet« har været på programmet. Dette er resul-

ret i et samarbejde mellem kommunen, Hastrupskolen, Sprogskolen og Køge Ungdomsskole, som sammen netop er kommet med et forslag til et undervisningstilbud, der skal hjælpe »de unge i hullet«, som i øvrigt er en meget forskellig gruppe.



29. Simonsen, Jørgen Bæk (Director of the Danish Institute, Damascus). **Are Traditions Traditional? – The Multi-cultural Challenge.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 449-460.* – In Europe, including Denmark, there is a marked tendency to shield against the social changes, induced by the consequences of globalization. If we are satisfied with our national version of democratic pluralism, the challenge is not to protect ourselves against new, immigrant infusions but to include our immigrants in an open dialogue about our future. – *B. Glæsel.*

30. Jensen, Tim (Lecturer at the University of Southern Denmark). **Religion and Pluralism of Religion: Development and Challenges.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 461-482.* – Denmark has been a unique mono-cultural and homogenous society for abt. 1000 ys. 85% of its population adhere to the Lutheran-Evangelical faith, although secularism is also found. This, however, tends to exclude our immigrant population in ominous ways, being thought of as persons having wrong and childish beliefs. The state has an obligation to take responsibility e.g. in the following ways: a constitutional change, separating church and state, changing the Ministry of Church to a Ministry of Religion, separating church and primary school totally, changing the school subject Christianity to Religion. Children and their parents must learn, that 'either-or' must be changed to 'as well as'. A complex personality and a complex society is good, not evil. – *B. Glæsel.*

31. Browne, Anne (School psychologist in Copenhagen). **Reception Classes and Development of Methods.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 483-491.* – The school system of Copenhagen has 30% immigrant pupils, of which those with very little capacity of Danish are taught in reception classes. Based on an analysis of these classes and finding a number of difficulties for the pupils and for their teachers, a number of goals are presented: quality of life, establishment of trust and autonomy, new social relationships and a focus on the values of life. A special team, HRD-team (Human Resource Development) is suggested to deal with these areas of development. – *B. Glæsel.*

32. Ahmad, Asad (Consultant with the educational authorities of Copenhagen). **Integration, Conflicts, and Parental Cooperation.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 492-500.* – Obsolete theories of integration, such as the traditional division between assimilation, integration, and segregation should be replaced by a much more dynamic, conceptual approach, defining integration as: a life-long dialogue, as a part of socialization, its prerequisites comprising a.o. the different immigrant backgrounds and languages. Society must ensure true dialogue, not one-way communication, and bilingual teachers must be available in all institutions and schools. The process of integration should be reciprocal. Conflicts are seen as unavoidable, but the important question is whether the energy coiled in conflicts could

be used in positive, proactive ways. A common meeting ground is the PTA-cooperation, which contains much developmental energy. – *B. Glæsel.*

33. Rasmussen, Kurt (Social worker in the municipality of Vejle). **New Dimensions in Educational Practice.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 501-508.* – A high percentage of refugee children suffer from trauma. Based on his work with pre-school bilingual children in Vejle, the author describes the development of new strategies in the work with the children, establishing better grounds for development. Multi-faceted approaches are needed, ranging from drawings, talks, stimulation to physical activities. – *B. Glæsel.*

34. Hegnby, Søren (Administrator of the Bilingual Section of the educational authorities of Copenhagen). **»It is a Danish School!« – a Good Danish School in a Multi-Ethnic Reality.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 509-516.* – The contrast built into the headline of this article reflects the different positions, taken in the school system of Copenhagen. It is a Danish school, implying the necessity of all immigrant pupils to comply with this ideal and its opposite. The good school notion demands a change of attitudes and practice. While it does not yet exist, it should contain some of these qualities: PTA-work is well established, competent bilingual teachers are being sought out, and their special qualities are being systematically utilized in the school, the head has implemented clear goals and expectations, building on a positive view of variety, and its school psychologist is up to date in her knowledge abt. immigrant families. – *B. Glæsel.*

35. Rafeh, Nadia (Consultant for bilingual teaching in Køge). **Two Languages is a Gift.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 517-520.* – Language is a wide concept, comprising culture, tradition, sociology etc. It is of the utmost importance for immigrants to master the new majority language. Own experiences are used to illustrate these points. – *B. Glæsel.*

36. Larsen, Birger (Teacher in Køge). **To be a Young Person Dropped Down in a New Country.** *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, Vol. 48, 6, 521-528.* – Based on his experiences as a class teacher for 13-17 year old newly arrived immigrants, the author reflects on the variety of problems these youngsters have to deal with, internally and externally. – *B. Glæsel.*

Videnscenter om Flygtningebørn



Videnscentret arbejder for at sikre et højt niveau af faglig viden hos faggrupper, der beskæftiger sig med flygtningebørn primært indenfor det sociale, psykologiske og pædagogiske område, koordinere indsatsområder mellem amter, kommuner, fagpersoner, private og frivillige organisationer samt medvirke til at etablere netværk.

Videnscentret indsamler, bearbejder og formidler viden om flygtningebørn og -unges vilkår, rådgiver og vejleder i generelle spørgsmål og problemstillinger, afholder temadage, seminarer og konferencer og tilbyder undervisning på området.

På centrets hjemmeside er der mulighed for at søge on line i bibliotekssamlingen, og der findes desuden information om opholdssteder for uledsagede flygtningebørn, kalender over kurser og arrangementer, nyheder, links mm.

Videnscenter om Flygtningebørn
Rantzausgade 60
2200 København N

Enlisa Khanna, koordinator,
tlf. 3524 8536
Lise Bruun, bibliotekar/redaktør,
tlf. 3524 8524

Videnscenter@redbarnet.dk
www.redbarnet.dk

Introduktion af uc2



Regeringens handleplan »Bedre integration« satte skub i en udvikling i uc2, som nu for alvor er kommet på plads som et nyt og landsdækkende videnscenter om tosprogethed.

Uc2 arbejder kort sagt med tosprogethed på alle niveauer, fra småbørn, skolebørn, unge og til voksenområdet.

Men hvad er det i grunden uc2 kan tilbyde og ud fra hvilke visioner arbejder vi?

Opgaverne og visionerne

En af opgaverne for uc2 er at samle, bearbejde og formidle viden og gode erfaringer vedrørende undervisning og uddannelse af tosprogede børn, unge og voksne. For at løse den opgave vil vi være opsøgende, spørgende og vurderende. Målet er, at centret bliver det sted, der har overblik over både teori og praksis på området. Et sted man kan henvende sig for at få de nyeste, opdaterede informationer om tosprogethed. Uc2 vil derfor også kunne henvise til relevant litteratur, undervisningsmateriale, oplægsholdere og ressourcepersoner i lokalområdet og derigennem medvirke til formidling og udbredelse af national og international forskning.

En anden af de centrale opgaver for uc2 er at rådgive lærere, pædagoger, ledere, beslutningstagere og politikere om organisation, pædagogik, didaktik og metode i undervisningen af tosprogede. Sammen med praktikere vil vi finde og formidle eksempler på »good practice« til inspiration for andre.

Uc2 deltager løbende i relevante regionale, nationale og internationale fora, hvor integration og undervisning og uddannelse af tosprogede diskuteres. Dette er også en måde at holde os *up to date* med alt nyt inden for området, samtidig med, at det giver os mulighed for at danne et overblik over hvilke evt. nye vinde der blæser. Vi tager desuden initiativ til og medvirker i netværkssamarbejde mellem praktikere og andre nøglepersoner på det generelle og på specifikke områder af fagfeltet.

Større rummelighed

uc2's mere overordnede visioner inden for småbørns- og grundskoleområdet er, at være med til at skabe mere rummelighed i både institutioner og skoler. De tosprogede børn skal på alle niveauer være synlige og denne synliggørelse skal på længere sigt medføre, at de udvikler sig til aktive medborgere, der indgår i samfundet på lige fod med alle andre medborgere i Danmark. Det skal ikke være hudfarve eller sprog, der skal være afgørende for den enkeltes mulighed for positiv udvikling. Det er derfor uc2's vision, at der i uddannelsen i både institutionen og skolen bliver fokuseret på lighed og inkludering.

I alt for mange år har der været en kraftig fokusering på »*hvor forskellige vi egentlig er*« fremfor en fokusering på alt det, vi som medborgere i Danmark har tilfælles, uanset vores forskellige baggrunde. Rettigheder og pligter i et samfund udvikles bedst hvis alle er med.

Det er derfor utroligt vigtigt at blive bevidst om, at hvis denne inkludering skal lykkes, skal der fokuseres på det allerede i barndommen. Dette er en af de store udfordringer for uc2 og forhåbentlig også for alle vores medaktører i institutioner og skoler.

Samtidig vil uc2 arbejde for at myter og fordomme bliver afløst af viden og indsigt. Udvikling indefor området med tosprogede skal baseres på reel viden om området. Ingen kan være tjent med viden baseret på *hvad man måske tror*.

Samarbejde på kryds og tværs

For at føre målene og visionerne ud i livet har uc2 sammensat et konsulentteam, som består af 4 pædagogiske konsulenter for hhv. småbørn, grundskole, voksen og unge-området.

Konsulent-teamet arbejder sammen på tværs, så nye spændende muligheder for at kombinere erfaringer og kompetencer udnyttes optimalt. Er der udviklet ny viden på småbørnsområdet bør det naturligvis medføre, at grundskoleområdet får viden om de nye tanker og teorier.

Det nye uc2 satser på et helhedssyn på tosprogethed som kan komme hele den samlede målgruppe til gode.

Sideløbende med det pædagogiske tema har vi et tværgående team, som består af to akademiske konsulenter, en informationsmedarbejder samt en fuldmægtig. Dette team løser opgaver i samarbejde med de pædagogiske konsulen-

ter, således at den specifikke og generelle viden mødes. Den konkrete viden om praksis kan således foldes ud og de generelle teorier forankres fagligt og pædagogisk i virkeligheden.

Uc2's målgruppe er med udvidelsen blevet bredere og mere kompleks. Men udvidelsen følger også et større udsyn og øgede mulighed for samarbejde på tværs af traditionelle faggrupper. Hidtil har uc2's målgruppe bestået af bl.a. lærere og pædagoger, kommunale konsulenter, ministerier, forvaltninger, Foreninger og relevante netværk og NGO'ere. Nye samarbejdspartnerne bliver bl.a. centerkommuner, sprogcentre og indvandrerlærere. Centret satser desuden på, at udvide indsatsen overfor beslutningstagere, ledere, administratorer m.fl. Hvis der skal ske en udvikling på området skal alle lag være med.

Der er kort sagt brug for et bredt syn og samarbejde på området – fra pædagog til politiker, fra lærer til leder – om at udvikle og forbedre undervisnings og uddannelsesmulighederne for tosprogede. Dette er både uc2's mål og opgave.

Marita Hoydal
Informations- og
formidlingsmedarbejder
uc2 – udviklings- og videnscenter
om undervisning og uddannelse
af tosprogede
Vester Voldgade 83, 1.
1552 København V

Hvad er UFE?



»Undervisere for tosprogede elever« er den faglige forening under Danmarks Lærerforening og Københavns Lærerforening for lærere og børnehaveklasseledere, som beskæftiger sig med undervisning af indvandrelever og flygtningelever.

UFE arbejder med pædagogiske og metodiske, organisatoriske problemstillinger, – som f.eks. undervisning i dansk som andetsprog, interkulturel og anti-racistisk undervisning, modersmålsundervisning samt undervisningsmaterialer og udviklingsarbejder.

Arbejdsopgaver

- at samarbejde med Danmarks Lærerforening og Københavns Lærerforening om en forbedret undervisning af tosprogede elever.
- at udveksle oplysninger og informationer om materialer og erfaringer.
- at arrangere medlems- og debatmøder om pædagogiske og faglige emner.
- at arbejde for en fortsat videreuddannelse af lærere, der underviser tosprogede elever, bl.a. gennem egne kurser.
- at virke for et godt samarbejde med modersmålslærere og indvandrerorganisationer.
- at deltage i den offentlige debat om undervisning i dansk som andetsprog.
- at udgive et medlemsblad samt temanumre, hvor forskellige områder uddybes.

Seneste TEMAnumre er:

- ANDETSPROGSPÆDAGOGIK – du er vel nok heldig, at du har to sprog
- MATERIALER TIL TOSPROGEDE ELEVER-hvad er vigtigt, hvordan kan de bruges?

- TOSPROGEDE ELEVER OG LÆSNING
- NYE VEJE I FORÆLDRESAMARBEJDET

og under udarbejdelse er et temanummer om interkulturel undervisning, som udkommer i år 2002.

UFE's organisationsstruktur

UFE har lokalgrupper rundt omkring i landet.

En repræsentant fra hver lokalgruppe sidder i UFE's repræsentantskab, som samarbejder med forretningsudvalget. Forretningsudvalget er UFE's ansigt udadtil og beskæftiger sig med opgaver, som vedrører foreningen som helhed, f.eks. samarbejdet med Danmarks Lærerforening, Københavns Lærerforening, modersmålslærerforeningen FMTL, konsulentforeningen for tosprogede elever FOKUTO og forskellige indvandrerorganisationer.

Lokalgruppeprincippet medfører, at en del af arbejdet er lagt ud i de lokale områder, så man beskæftiger sig med de ting, der rører sig her netop der, hvor man arbejder.

For flere oplysninger om UFE og aktiviteter indenfor fagområdet se vores hjemmeside på: www.ufe.dk

Else Nielsen
Formand, UFE's forretningsudvalg



I fortsættelse af den tidligere debat her i tidsskriftet på baggrund af Emil Kruuses oprindelige artikel bringer vi hermed debattørernes afsluttende indlæg:

Svar til Peter Allerup og Jan Mejding om min artikel angående læseundersøgelser

Af cand. psych. *Emil Kruuse*

I Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 2001, nr. 3, skrev jeg en artikel »Hvordan står det til med danskernes læsefærdighed?« I den artikel anfører jeg bl.a. andres og egen kritik af den internationale læseundersøgelse og af nogle af DPI's læseundersøgelser. I samme nr. afviser Peter Allerup og Jan Mejding den anførte kritik, ligesom de kritiserer resten af min artikel. Da jeg ikke kan sidde deres kommentarer overhørig, giver jeg dem i det følgende svar på deres indvendinger.

I min kritik af de nævnte undersøgelser har jeg taget udgangspunkt i følgende principper: kontrol, præcision, målbarhed, validitet, repræsentativitet og generaliserbarhed. Peter Allerup skriver, at det er pinligt, at jeg fejlagtigt bruger disse principper over for observationer, elever og opgaver, fordi de efter hans opfattelse er »krav, man formulerer over for statistiske modeller«, hvorefter han giver eksempler på, hvordan de kan bruges over for Rasch model.

Det ville unægtelig være nemmere, hvis alle begreber og principper kun kunne bruges på én måde, og at alle var enige om det; men sådan ser verden nu engang ikke ud. Folk med et hermeneutisk videnskabsideal bruger f.eks. udtrykkene generalisation anderledes end personer med et naturvidenskabeligt forskningsideal, og inden for den naturvidenskabelige internationale metode-litteratur bruges flere af de nævnte udtryk ikke helt ens. Jeg mener, at det er legalt at bruge de nævnte principper på andre måder, end over for statistiske modeller, hvis blot man gør rede for, hvad man lægger i principperne, og hvem skal afgøre, om det er fejlagtigt og pinligt at bruge de nævnte principper anderledes, end Peter Allerup mener, de skal bruges? Så på det område kan vi ikke blive enige!

Peter Allerup fremfører endvidere, at han har svært ved at se, hvad jeg mener, når jeg citerer andres syn på diverse undersøgelser, og han kan ikke se, hvordan

jeg er nået frem til mine konklusioner. Endvidere kritiserer han, at jeg ikke i større omfang har reflekteret over de refererede forfatteres synspunkter.

Da jeg skrev artiklen, valgte jeg – af pladshensyn – at lade være med at kommentere de refererede forfattere ret meget. Jeg er derfor glad for at få mulighed for at uddybe mine synspunkter i dette svar.

Jan Mejding går systematisk til værks og afviser alle de væsentligste indvendinger, jeg har anført i artiklen, hvorefter han drager den slutning, at mine konklusioner ikke er bæredygtige. Jeg vil derfor også kommentere Jan Mejdings kritik og argumentere for, at jeg har ret.

Er læseprøvernes oversættelser på flere sprog sammenlignelige? Når man skal bruge de samme læseprøver til børn med forskellige sproglig baggrund, er der risiko for, at oversættelserne af teksterne ikke har samme præcise mening og sværhedsgrad, hvilket vanskeliggør sammenligninger mellem læseprøveresultater fra forskellige lande. Jeg refererer derfor Mylov (1997), der giver udtryk for, at det ikke kan lade sig gøre at kontrollere, om undersøgelsesmaterialer, der er oversat til forskellige sprog, har samme sværhedsgrad på alle sprogene.

Jan Mejding nævner i sit svar, at der i den internationale undersøgelse er brugt følgende *kontrolforanstaltninger* for at reducere denne fejlkilde:

Ekspertter fra hvert land bidrog med tekster, som de anså for velegnede for at sikre den nødvendige bredde. Ekspertter fra forskellige lande vurderede, om der var kulturel bias i prøverne.

Oversættelserne skete ud fra internationale retningslinier, der skulle sikre den sproglige læsekompleksitet på samtlige sprog.

2 uafhængige eksperter vurderede, om oversættelsesforskrifterne var blevet fulgt. Der blev gennemført pilotundersøgelser, hvor de deltagende lærere kunne stille ændringsforslag.

Ekspertter vurderede og accepterede de endelige teksters og spørgsmåls relevans.

På baggrund af pilotundersøgelseernes resultater valgtes kun de bedst fungerende spørgsmål.

Der blev gennemført pilotundersøgelser til belysning af, om de endelige versioner var blevet ændret væsentligt i forhold til de oprindelige udgaver.

Forskere med kendskab til internationale undersøgelser var tilfredse med de foretagne dispositioner for at sikre, at teksterne var sammenlignelige.

Jan Mejding mener derfor, at testenes sproglige iklædning er grundigt undersøgt. Han holder dog en dør åben ved at nævne, at der sikkert kan opstilles bedre procedurer til at sikre, at teksterne er sammenlignelige.

Jeg skal i den anledning nævne to velegnede metoder.

De oversatte læseprøver kan oversættes tilbage til originalsproget, hvorefter det sammenlignes, om der er væsentlige forskelle. Hvis det er tilfældet, gennemføres der korrektioner.

Hvert lands oversatte læseprøver kan oversættes til de øvrige landes sprog, hvorefter der gennemføres sammenligninger for at finde væsentlige forskelle, der danner grundlag for evt. nødvendige korrektioner.

Efter min opfattelse er det prisværdigt, at der er gjort så mange forsøg på at kontrollere sammenligneligheden i læseprøvernes forskellige sproglige iklædning. Jeg mener imidlertid også, at de to sidste metoder burde have været anvendt. Da det ikke er sket, vil jeg hæv-

de, at de anvendte læseprøvers præcision og sværhedsgrad ikke er undersøgt tilstrækkeligt tilbunds gående.

Jeg fastholder derfor, at der trods de foretagne foranstaltninger kan være væsentlige oversete problemer med læseprøvernes forskellige sproglige iklædninger, hvilket kan give ukontrollerede virkninger.

Præcision. Fejl. I artiklen refererer jeg Steen Larsens kritik af den internationale undersøgelses definition af fejl, der går ud på, at ikke nåede opgaver regnes for fejl, Larsen (1997). Det betyder i min sprogbrug, at fejl er forkert defineret, hvorfor fejlopgørelserne bliver upræcise i denne undersøgelse.

Jan Mejding anfører i den anledning, at jeg ikke har sat mig ind i den rapportering, jeg afviser bæredygtigheden af. I den anledning henviser han til sin publikation »Den grimme ælling og svanerne?«, Mejding (1994), hvor han har gjort rede for, at han i denne bog har foretaget sammenligninger mellem elevernes læsesikkerhed på de opgaver, de med sikkerhed var nået, mens ikke nåede opgaver kun bidrog til at belyse elevernes arbejdstempo. Jeg vil i den anledning afvise, at jeg har begået en fejl ved at afvise bæredygtigheden af den internationale undersøgelse, og at jeg ikke har læst »Den grimme ælling og svanerne?«, hvor Jan Mejding netop gør rede for uenigheden mellem de danske forskere og Elley (1994), der stod for den internationale rapporterings definition af fejl. Da min kritik går på den internationale rapportering og ikke på »Den grimme ælling og svanerne?« vil jeg fastholde min opfattelse.

Præcision. Læsetid. Jeg har endvidere nævnt, at måleenheden for læsetid er upræcis, og at der ikke er givet bonus til de børn, der blev færdige, før testtiden udløb.

Jan Mejding svarer, at læsetiden er veldefineret, fordi der er præcise angivelser af, hvor lang prøvetiden er optimalt.

Tilsyneladende taler vi om hver sit emne. Jeg kritiserer ikke, at der er upræcise oplysninger om den optimale prøvetid, for de er angivet. Derimod kritiserer jeg, at der i den internationale undersøgelse ikke registreres præcise læsetider for de elever, der nåede at blive færdige, inden den optimalt afsatte testtid var udløbet, og at der ikke blev givet bonus til disse hurtige elever. Det betyder, at den elev, der nåede prøverne igennem på 30 minutter, anses for lige så hurtig som de elever, der brugte 40 minutter. Det bevirker, at gennemsnittene for læsetiderne bliver upræcise. Jeg vil derfor fastholde mit syn på, at læsetiderne i den internationale undersøgelse er upræcise.

Præcision. Gennemsnit og spredning. I min artikel refererer jeg Steen Larsen (1997), der giver udtryk for betænkelse ved at sammenligne gennemsnit for populationer med store spredninger i resultaterne, og jeg deler hans synspunkt.

Jan Mejding hævder, at det er forsvarligt at sammenligne disse gennemsnit, fordi resultaterne på begge klassetrin er meget tæt på at være symmetriske, dvs. at der ikke er tale om skæve fordelinger. Hertil vil jeg svare, at der efter min opfattelse kunne være opnået mere præcise opgørelsesresultater ved både at inddrage gennemsnit og spredninger, end ved kun at anvende gennemsnit.

Validitet. I min kritik nævner jeg, at Mylov (1997) har fremført, at de anvendte prøver ikke afspejler alle former for læsning, fordi jeg deler det synspunkt.

Denne kortfattede opsummering kan uddybes med, at læsning sker i mange

forskellige situationer, og at man i læsetests ser bort fra mange adfærdsformer, der også er læsning. Det betyder imidlertid ikke, at læsetests ikke forudsætter læsning; men at læsetests ikke kan afspejle alle aspekter ved læsning, hvilket vi efter min mening må affinde os med.

Jan Mejding nævner, at de internationale læseprøver omfatter forskellige tekster fra ordlæsning, enkle tekster, mere komplicerede historier, eventyr til fagtekster dvs. mere end én teksttype. Han sandsynliggør endvidere validiteten af de nævnte prøver ud fra følgende kontrolforanstaltninger.

Forskere synes, at prøvernes løsning forudsætter læsefærdighed.

Lærerne bedømte elevernes læsefærdighed. Derefter sammenlignedes disse bedømmelser med testresultaterne, hvorved der kunne påvises en positiv sammenhæng. Her er der en modsigelse, idet der i den danske rapportering om resultaterne fra 3. kl. nævnes, at de danske elever i henhold til læseprøve resultaterne kunne klare mere, end selv de erfarne lærere troede.

Der var en positiv relation mellem elevernes egen bedømmelse af deres læsefærdighed og test scorene på 3. klassetrin. Der var en positiv sammenhæng mellem testresultater for børn på 3. klassetrin og deres fritidslæsning.

Endelig fremsætter Jan Mejding den påstand, at en elev, der har en høj score i en læseprøve – uanset dens mangler – generelt vil være en bedre læser, end den elev, der har en lav score.

Et meget centralt problem i denne sammenhæng er læseprøvernes *indholdsvaliditet*. En prøves indholdsvaliditet drejer sig om, i hvilken udstrækning en prøve kan anses for at være en adækvat stikprøve på en logisk veldefineret samling opgaver.

De internationale læseprøvers indholdsvaliditet er undersøgt ved hjælp af to metoder.

Ekspertter fra hvert land bidrog med tekster, som de anså for velegnede for at sikre den nødvendige bredde.

Lærere, der deltog i pilotundersøgelsen, kunne fremkomme med deres kommentarer, der indgik i den endelige stilningtagen til de reviderede prøver.

Et af de vigtige spørgsmål om en prøves indholdsvaliditet er, om testen er fuldstændig dækkende for det emne, der skal testes. Lad mig tage et eksempel. En fagprøve i biologi kan f.eks. dreje sig om et enkelt dyr; men kan man gå ud fra, at det prøveresultat, der er opnået, kan generaliseres til, at hvis børn har svært ved at løse de stillede spørgsmål, vil de også have svært ved at læse andre klasse-relevante biologi tekster med forståelse, mens børn, der scorer højt i den pågældende læseprøve, vil have gode muligheder for at forstå en hvilken som helst klasse-relevant biologi tekst. Hvis en læseprøves emne, ordvalg og begreber er for snævert i forhold til alle de emner, ord og begreber, et barn skal kunne læse med forståelse inden for en given genre på et nærmere angivet alderstrin, taler man om, at generalisationsområdet er for stort, og det følger deraf, at testens indholdsvaliditet er ringe. Det betyder, at man i givet fald kun kan udtale sig om, hvordan prøveresultaterne er, men ikke, hvor dygtige eleverne er generelt til at læse en given genre med god forståelse. Læseprøvers indholdsvaliditet er et generelt problem, for hvordan kan man forvente, at f.eks. 40, 60 eller 120 opgaver skal kunne dække alle de emner, ord og begreber, et barn skal kunne læse inden for en genre på et enkelt klassetrin? Endnu sværere bliver det at opnå en god indholdsvaliditet, når den skal gælde flere sprog.

Som omtalt har eksperter og lærere bedømt de internationale læseprøvers indholdsvaliditet; men i begge tilfælde er der tale om skøn. Jeg vil derfor hævde, at der ikke foreligger nogen objektiv dokumentation for, at prøvernes indholdsvaliditet er i orden. Da der er meget store generalisationsområder fra de anvendte læseprøver til alt det, de gerne skulle dække, er jeg så skeptisk over for de anvendte prøvers indholdsvaliditet, at jeg mener, at indholdsvaliditeten er utilstrækkeligt undersøgt. Jeg deler derfor ikke Jan Mejdings opfattelse, der som nævnt går ud på, at man godt kan generalisere fra prøveresultaterne til, hvor godt børnene kan læse generelt inden for hver af de testede områder.

Repræsentativitet. I min kritik refererer jeg, at Inge Henningsen (1997) har kritiseret Nordlæsundersøgelsen for at omfatte ikke repræsentative grupper. I den anledning skriver Mejding, at han desværre må give hende ret, men han har svært ved at opfatte det som en kritik. Dels er der i bogen gjort rede for, at resultaterne ikke beror på en repræsentativ undersøgelse. Dels er der tale om en kvalitativ, beskrivende undersøgelse, hvor det er usædvanligt at bruge selekterede grupper. Nu er der ikke total enighed blandt forskere om, hvad der forstås ved en kvalitativ undersøgelse. En almindelig opfattelse er, at kvantitative undersøgelsesresultater opgøres i tal, mens kvalitative resultater anføres som citater. I bogen om Nordlæsundersøgelsen vrimer det med tabeller og tabelopgørelser. Jeg vil derfor – i modsætning til Jan Mejding – betegne undersøgelsen som en kvantitativ undersøgelse. Jeg tilslutter mig derfor stadig Inge Henningsens kritik og vil tilføje, at det er uvist, om resultaterne fra Nordlæsundersøgelsen gælder generelt, eftersom de stammer fra selekterede grupper.

I min kritik anfører jeg, at de undersøgelser, der beror på stikprøver, er behæftet med en vis usikkerhed, og vi kan ikke vide, hvor stor den er.

Denne påstand afviser Jan Mejding, der skriver, at det er bekymrende, at jeg ikke har opdaget, at disse oplysninger findes i form af tabeller med Bonferroni korrigerede konfidensintervaller. Som supplement anfører han dokumenterende tal fra de nordiske lande, hvoraf det kan ses, at aldersfordelingen i disse landes undersøgelses populationer er identiske.

Denne kritik vil jeg kommentere på følgende måde. Jeg betvivler ikke de pågældende tabellers taloplysninger. Kritikken går derimod på, at jeg savner dokumentation for, at andre relevante variables betydning kan lades ude af betragtning. Da adskillige udenlandske og danske undersøgelser har vist, at der er en sammenhæng mellem børnenes socio-økonomiske baggrund og deres læseefærdighed, kunne jeg have ønsket, at der – ligesom for alderen – var foretaget en undersøgelse over den socio-økonomiske baggrund for stikprøvens børn. Da dette ikke er sket, vil jeg fastholde, at stikprøven er behæftet med en vis usikkerhed, hvis størrelse vi ikke kender trods de foretagne beregninger med 95 % konfidensintervaller.

Generaliserbarhed. Mejding hævder i sin kritik, at han har afvist alle mine kritikpunkter, hvorfor min konklusion om de nævnte undersøgelser generaliserbarhed ikke duer. Jeg burde derfor have undersøgt kritikens holdbarhed, før jeg – ukritisk – accepterede dens konklusioner, eller jeg burde have sat mig grundigere ind i materialet. I det foregående har jeg haft mulighed for at gå dybere ind i min argumentation, end jeg havde plads til i min artikel. Jeg skal derfor rekapitulere præmisserne for

mine konklusioner og de deraf følgende konklusioner.

Jeg fastholder at bruge begreberne kontrol, præcision, målbarhed, repræsentativitet, validitet og generaliserbarhed over for andre emner end statistiske modeller.

Trods mange kontrolforanstaltninger for at gøre teksterne på flere sprog sammenlignelige savnes to væsentlige kontrolforanstaltninger, hvorfor der stadig kan rejses tvivl om teksterne på forskellige sprog er sammenlignelige.

I den internationale undersøgelse er der tale om definitioner af fejl og læsetid, der gør undersøgelsesresultaterne upræcise. Der er taget højde for dette i de danske rapporteringer.

Resultaterne er kun opgjort i gennemsnit. Trods det, at resultaterne er næsten symmetriske, mener jeg, at der var opnået større præcision ved at indtage både gennemsnit og spredninger i beregningerne fremfor at nøjes med at sammenligne gennemsnittene.

Prøvernes indholdsvaliditet er utilstrækkeligt belyst, og jeg er derfor skeptisk over for, om deres indholdsvaliditet er i orden. Der kan følgelig ikke træffes generelle konklusioner om validiteten.

Nordlæsundersøgelsen er en kvantitativ undersøgelse. Da den er lavet på grund af selekterede små elev- og lærerpopulationer, kan resultaterne kun bruges som grundlag for at opstille hypoteser, der må afprøves nærmere.

Da der ikke er gennemført en analyse af, om de udtrukne elevgrupper i den internationale undersøgelse har en socioøkonomisk sammensætning svarende til de involverede landes på de aktuelle alderstrin, har undersøgelserne en ukendt grad af usikkerhed med hensyn til at være repræsentative.

Jeg afviser Jan Mejdings påstand, at jeg ikke har undersøgt kritikkens hold-

barhed, at jeg ukritisk har accepteret andres kritik, samt at jeg ikke har sat mig tilstrækkelig grundigt ind i materialet.

På baggrund af disse præmisser vil jeg påstå, at Jan Mejdning ved sine svar ikke har vist, at mine kritikpunkter er uholdbare. Af mine uddybende kommentarer fremgår det, at jeg stadig mener, at der er belæg for den meget bløde konklusion, jeg er nået frem til i min artikel i *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, at de dragne konklusioner af de refererede undersøgelser har en ukendt grad af usikkerhed, og at der ikke kan drages generelle konklusioner om danske børns læsefærd i forhold til læsefærdigheden blandt de sammenlignede børn fra andre lande, ja, man kan endog skærpe denne konklusion.

Som supplement har Peter Allerup kritiseret, at jeg i min artikel har medtaget spredte læseundersøgelser fra forskellige kommuner i stedet for at gennemføre en systematisk undersøgelse efter alder, geografi og faglig situation. Han fristes derfor til at tro, at jeg har selekteret de refererede undersøgelser, så de kom til at passe til min generelle opfattelse af læseundersøgelser og udviklingstendenser. Jeg kan berolige Peter Allerup med, at dette ikke er tilfældet. Jeg havde oprindeligt den opfattelse, at danske børn generelt var blevet bedre til at løse læseprøver efter udgivelsen af den internationale undersøgelse. Jeg blev derfor forundret over at læse flere rapporter, hvis læseresultater var i modstrid med denne opfattelse. Derefter indhentede endnu flere læserapporter fra en række kommuner, hvor jeg vidste, at der havde været lavet læseundersøgelser over en årrække. Disse publikationers tendenser var de samme som i de først læste redegørelser, nemlig at der i nogle kommuner ikke kunne konstateres

fremgang i læseprøveresultaterne, i andre kommuner var tale om desideret tilbagegang, mens nogle kommuner kunne berette om fremgang i læseresultaterne. Jeg kunne da godt have lavet en mere omfattende undersøgelse ved at henvende mig til alle kommuner i landet; men valgte at holde op, da en landsomfattende undersøgelse ikke ville ændre på, at nogle kommuner kunne udvise bedre læseresultater, andre kommuner ville have ensartede læseresultater og atter andre kommuner ville have svagere læseresultater over en årrække, hvilket stadig undrer mig.

Jan Mejding nævner til sidst i sit oplæg, at det undrer ham, at jeg er så kritisk over for den internationale undersøgelse, hvorefter jeg frejdigt refererer og konkluderer på baggrund af prøver, som repræsenterer meget mere begrænsede læseformer end den internationale. Derfor er der – efter hans opfattelse – ikke konsistens i min artikel, og han synes, at noget tyder på, at jeg ikke har forstået de undersøgelser, jeg kritiserer.

Lad mig i den anledning fremføre følgende: de øvrige refererede undersøgelser anvender prøver, hvis indholdsvaliditet er ukendt og sandsynligvis tvivlsom. Endvidere er nogle af de danske prøver ikke standardiseret på grundlag af helt repræsentative grupper. Dvs. nøjagtig de samme problemer, som jeg klandrer de internationale læseprøver for. Jeg har søgt at tage højde for dette problem ved at bruge overskriften »læseundersøgelser« i stedet for læsefærdighed, fordi jeg har den opfattelse, at det er helt i sin orden at lave kommunale læseprøve-undersøgelser for at se, om resultaterne år for år forbedres, evt. kommer op på landsnormen, selvom prøverne kan være behæftet med mangler. Jeg har ikke fundet det nødvendigt

at gentage min kritik af disse prøvers indholdsvaliditet og standardiseringernes repræsentative grundlag, fordi jeg skønnede, at det var unødvendigt, når jeg nøjedes med at udtale sig om læseprøveresultaterne frem for at udtale mig om børnenes generelle læsefærdighed.

Det er som omtalt afgørende for mig, at læseprøver er standardiseret på baggrund af repræsentative grupper, og at prøvernes indholdsvaliditet er i orden, hvis man vil udtale sig om børnenes generelle læsefærdighed. Det er naturligvis bedre at bruge læseprøver, der dækker flere typer af læseformer end en enkelt, men det hjælper ikke, at man i et testbatteri har prøver, der dækker adskillige læseformer, og at man udtaler sig om børnenes generelle læsefærdighed på baggrund af disse prøvers resultaterne, hvis man ikke har sikkerhed for, at prøverne er standardiseret på repræsentative grupper, og at indholdsvaliditet er i orden. Ellers må man nøjes med at udtale sig om prøveresultaterne.

Jeg mener derfor, at der er konsistens i min rapportering, og at jeg har dokumenteret, at jeg har sat mig ordentligt ind i den litteratur, jeg har refereret.

Sluttelig vil jeg se på de to hovedområder, hvor Jan Mejding og jeg tilsyneladende er uenige.

Jan Mejding hævder, at stikprøverne i de internationale undersøgelser er repræsentative, mens jeg tager forbehold under henvisning til, at jeg mangler dokumentation, for at børnene i stikprøverne har samme socio-økonomiske baggrund som børnene i 3. og 8. klasse i de involverede lande på prøvetidspunkterne.

Jan Mejding hævder, at det er i orden at generalisere fra læseprøveresultaterne til børnenes generelle læsefærdighed inden for en given genre. Jeg påstår derimod, at prøvernes indholdsvaliditet ikke

er undersøgt tilstrækkeligt grundigt, hvorfor man ikke kan udtale sig om børnenes generelle læsefærdighed ud fra de nævnte læseprøvers resultaterne. I stedet må man nøjes med at udtale sig om læseprøveresultaterne.

Litteraturhenvisninger

- Allerup, P.: Svar på Emil Kruuse's indlæg vedr. læseundersøgelser. *Psykologisk pædagogisk Rådgivning*, 2001, 38, (3), 221- 226.
- Elley, W.B.: *The IEA study and reading literacy: Achievement and introduction in thirty-two school systems*. New York: Pergamon, 1994.
- Henningsen, I.: Vidtrækkende konklusioner på gyngende grund. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1997, 3, 12-15.
- Kruuse, E.: Hvordan står det til med danskernes læsefærdighed? *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, 38, (3), 191 – 211.
- Larsen, S.: Danske børns læsning er ikke bare et pædagogisk problem. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 1997, 3, 3-11.
- Mejding, J.: Danskernes læsefærdighed – igen, igen. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 2001, 38, (3), 212-220.
- Mejding, J.: *Den grimme ælling og svanerne?* København: Danmarks pædagogiske Institut, 1994.
- Sommer, M., Lau, J. & Mejding, J.: *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læsefærdigheden i 1.-3. klasse*. København: Danmarks pædagogiske Institut, 1996.

Emil Kruuse replik



Af cand.stat. *Peter Allerup*
seniorforsker
Danmarks Pædagogiske Universitet

Efter den kritik, som undertegnede og Jan Mejding fremførte over for Emil Kruuse's første indlæg (PPR nr. 3) er det befordrende at se Emil Kruuse på banen igen med et svar på kritikken. Befordrende for os som kritikerne og for de læsere, som har fulgt med. Påstand, svar og replik er en god treleddet størrelse, når formålet er at blive klogere og den lykkes især, når de sidste to led indeholder mere ord end »du er gal på den« og »jeg fastholder, at jeg har ret«.

Desværre er Emil Kruuses's svar på mange måder at sammenligne med den

beskrevne karikatur på de sidste led, og når Emil Kruuse på et centralt sted i starten af sit svar stopper den befordrende vidensudvidelse med ordene: »... Så på det område kan vi ikke blive enige!« kan jeg ikke frigøre mig fra den tanke, at Emil Kruuse ikke har forstået substansen i min kritik. Lad min replik starte her!

Min kritik drejede sig bl.a. om Emil Kruuse's anvendelse af begreberne *kontrol, præcision, målbarhed, repræsentativitet, validitet og generaliserbarhed*

som »egenskaber« der knyttes til observationerne. Jeg fremførte den kritik, at disse krav skal formuleres *over for den formelle ramme*, hvori observationerne beskrives og forstås. Emil Kruuse citerer mig, fejlagtigt for det synspunkt, at jeg alene tænker på »statistiske modeller« som formel ramme. Jeg har netop *ikke* skrevet »krav, man formulerer over for statistiske modeller«, fordi min pointe er, at de nævnte begreber ikke under nogen omstændigheder kan »forstås« med reference til de konkrete observationer. At jeg vælger en statistisk modelreference skyldes grundlæggende, at f.eks. begrebet repræsentativitet næppe finder mere adækvate rammer at blive forstået i, end netop den statistiske. Omvendt kan jeg godt forestille mig andre formelle rammer end den statistiske, hvis f.eks. begrebet målbarhed skal forstås.

For nu at klippe det ud i pap, så lad os som eksempel tage kravet om repræsentativitet. En påstand om, at Jørgen, Peter og Hanne er »repræsentative« er uden indhold hvis man ikke samtidig fortæller, *hvad* de er repræsentative for, og når det ligger klart, er det indlysende, at denne egenskab er begrænset til dette »hvad« og ikke til alt muligt andet. Man besidder altså ikke egenskaben »repræsentativ« som noget i sig selv, som noget, der er knyttet til observationerne Jørgen, Peter og Hanne; man er alene repræsentativ, hvis der eksisterer en formel ramme, der definerer totaliteten og en præcist angivet procedure (simpel tilfældig udvælgelse f.eks.), der angiver hvordan Jørgen, Peter og Hanne er blevet udpeget. Herefter kan man så diskutere »hvor repræsentativ Jørgen, Peter og Hanne er«.

Ikke alene fremfører Emil Kruuse således en påstand båret af et fejlцитат – eller fejlforståelse – men efterfølgende,

som for at tydeliggøre de statistiske modellens snævertsynethed, slår Emil Kruuse et slag for et hermeneutisk videnskabsideal, som bl.a. »...bruger f.eks. udtrykkene generalisation anderledes end folk med et naturvidenskabeligt forskningsideal«. Jeg er ganske klar over, at man kan forstå »generalisation« forskelligt – ja! Afhængigt af hvilke *formelle rammer* generalisation defineres i. Hermeneutik har ikke noget at gøre med lidt forskellig praksisbrug af ord og begreber, men knyttes til forestillingen om et nødvendigt samspil mellem detaljen og helheden. For Emil Kruuse er det åbenbart svært at erkende, at observationer *og de formelle rammer* begge indgår som elementer af helheden, han tror sig i stand til at foretage egne (eventuelt »aftalt« med andre ligesindede) begrebsdefinitioner, defineret *alene* ud fra observationerne – og undgår dermed i virkeligheden hermeneutikkens krav om både at se på detaljen *og helheden*.

I min første kritik klagede jeg over, at Emil Kruuse uden selvrefleksion fremførte spredte citater fra andre forfattere. Det var umuligt at se, hvor læseren havde Emil Kruuse. Nu fremføres, at det skyldtes hensynet til pladsen og han er glad for at benytte lejligheden til at uddybe sine synspunkter. Det er der ikke kommet noget godt ud af. En del af Emil Kruuses fornyede refleksioner er enten af typen »jeg fastholder, at jeg har ret« eller den afslører, at han ikke har læst de rapporter og analyser, som han kritiserer. Det er ikke er umagen værd at replicere til det første. Men det er nemt at finde eksempler på det sidste.

Under overskriften »Er læseprøvernes oversættelser på flere sprog sammenlignelige« kritiserer Emil Kruuse, med udgangspunkt i Peer Mylov, at nationale sprogbarrierer umuliggør internationale læseprøver. Det gjorde han

også i første udgave af vores meningsudvekslinger. Men i nærværende svar afslutter Emil Kruuse sin kritik med at påpege en helt konkret årsag til, at han ikke har tillid f.eks. den internationale læseundersøgelse (IEA 1991) og foreslår, at de enkelte læseopgaver oversættes til andre sprog, og derefter tilbageoversættes således at opståede forskelle kan danne udgangspunkt for vurderingen af egnethed.

Må jeg i den anledning citere fra side 2 i den internationale slutrapport fra undersøgelsen *How in the World do Students read*: »Two parallel translations of the tests were requested and back translations were asked for, on sample passages and items as a check for accuracy«. Så nemt kunne Emil Kruuse's vaklende tillid genoprettes!

Under en anden overskrift »Præcision og fejl« gentager Emil Kruuse nogle ikke uvæsentlige problemer vedrørende det faktum, at danske elever (sammen med østtyske) læste så langsomt, at de ikke nåede at se på alle opgaverne i teksthæfterne. Efter en lang diskussion, som er delvist opsummeret i den internationale rapportes appendiks C (side 99) konkluderer lederen af IEA studiet Warwick Elley, at elevernes »læsedygtighed« baseres på, at de ikke-nåede opgaver betragtes som fejl. Er det for meget at bede om Emil Kruuses refleksioner over Elley's præmisser for at komme til den konklusion? Det handler ikke, som Emil Kruuse skriver, om »at fejl er forkert defineret« men om at Emil Kruuse er uenig med Elley i hans præmisser for at betragte ikke-nåede opgaver som fejl. Men det skriver han intet om. Ikke et eneste ord! Derfor har Emil Kruuse ikke bevæget sig et skridt fra sidst fremførte kritik. Jeg kan så tilføje, at den omtalte lange internationale diskussion førte til, at de internationale databaser gjort of-

fentlige på CD, indeholdende samtlige data og beregnede »dygtigheder« tillige indeholdt to slags beregninger for elevdygtigheder; én hvor ikke-nåede betragtes som fejl, og én hvor elevdygtigheder alene beregnes ud fra de opgaver, der er nået. Dette er grundlaget for sammenligningerne mellem landene i »Den grimme Ælling« som henvender sig til et dansk publikum og som er det danske publikums resultatopgørelse af den internationale læseundersøgelse. Jeg gætter på, at Emil Kruuse er enig i, at det er vigtigere hvad den danske nationale afrapportering af undersøgelsen indeholder, fremfor den internationale rapport.

Det er en direkte fejl når Emil Kruuse under »præcision. Gennemsnit og spredning« gentager, at elevsammenligninger er foretaget ud fra gennemsnitstal alene. Hvordan kan Emil Kruuse overse, at samtlige relevante tabeller i den internationale opgørelse opererer med både gennemsnit og spredning? – Og at det er umuligt at sammenligne gennemsnit uden at kende deres spredninger? Det har slet intet at gøre med, at fordelingerne måske er skæve, som Emil Kruuse skriver! Det kan højst invaliderer brugen af netop gennemsnit og spredning som opsummerende mål i en fordeling, der i tilfælde af »skævhed« måske hellere skulle beskrives ved medianer og fraktiler

Emil Kruuse har et langt indlæg om en prøves indholdsvaliditet. Han slutter med en bredside, der som frontkanon har sætningen »..for hvordan kan man forvente, at f.eks. 40,60 eller 120 opgaver skal kunne dække *alle* (min fremhævning) de emner, ord og begreber, et barn skal kunne læse.....«?. Jamen Emil Kruuse, hvem har givet dig indtryk af, at det er ambitionerne? Jeg håber, at du personligt har taget konsekvenserne af

din holdning og aldrig, aldrig forsøger at indsamle viden om mindre end det hele. Kunne du ikke i stedet fortælle os, hvad der er, som du mener, at de internationale prøver mangler? Hvor det er, at de ikke er dækkende. Det kunne man forholde sig til.

Under afsnittet »Repræsentativitet« skal læseren igen trækkes gennem misforståelser og Emil Kruuses manglende indsigt i eksisterende rapporter. For nu at slå det fast med syvtommersøm: Nordlæsundersøgelsen er ikke, og har aldrig været en repræsentativ undersøgelse, og man kan intetsted i rapporterne finde påstande om, at den skulle være det! Der er tale om selekterede grupper og uanset om Emil Kruuse synes at mene (citater) at »det er usædvanligt at benytte selekterede grupper«, så er det sådan! Og fordi Nordlæsrapporten (citater) »vrimler med tabeller og tabelopgørelser«, så bliver den ikke mere kvantitativ af det. Den fremførte skelnen mellem kvalitative opgørelser og analyser og kvantitative ditto er simpelthen noget vrøvl! Heldigvis har en diskussion af hvorvidt Nordlæsundersøgelsen er en kvalitativ eller en kvantitativ undersøgelse *intet* at gøre med spørgsmålet om undersøgelsesresultaterne gælder generelt eller ej. Der er i Nordlæsundersøgelsen tale om, at man har udvalgt (selekteret) nogle grupper af børn til undersøgelsen på samme måde, som man kunne udvælge overvægtige og undervægtige børn til en undersøgelse om børns fysiske formåen. Ved bevidst at vælge sådanne to delgrupper ud af samtlige børn, kan man begrænse antallet af indsamlede observationer, i forhold til den mere omfattende repræsentative stikprøve – hvis hensigten blot er at få et fingerpeg (ikke bevis) om vægt har sammenhæng med fysisk formåen. Det var præcis den teknik, der blev anvendt

i Nordlæsundersøgelsen og hensigten var netop at få fat i nogle 'fingerpeg'.

Desværre skal man også i næste afsnit, hvor tabellerne med Bonferoni-korrigerede konfidensintervaller omtales, være vidne til, at Emil Kruuse ikke har læst den internationale rapport fra læseundersøgelsen i 1991. Emil Kruuse efterspørger dokumentation for at børnenes socioøkonomiske baggrund er taget med i opgørelserne. Jamen, Emil Kruuse, dokumentationen findes trykt på side 9-10, 31 og på side 51, hvor de beregnede læsedygtigheder er justeret for socioøkonomiske baggrund = CDI (Composite Development Index). Til overflod findes der tabeller (side 108-109), der også justerer for den forskellige alder, som børnene har. Hvad forestiller Emil Kruuse sig vi har benyttet over 600 baggrundsvariable bag hver eneste elev til? Selvfølgelig inddrages så mange relevante variable som muligt, og selvfølgelig er man som statistiker sat til at 'justere' læseniveauer i forhold til relevante baggrundsvariable, så snart man finder, at nogle baggrundsvariable har sammenhæng med læseniveauet. Det kan man gøre når man indsamlet oplysninger om læseniveau og baggrund for hver elev og er i analysefasen. Det har *intet* med dataindsamlingen at gøre og har *intet* og med beregningen af konfidensintervaller at gøre.

Emil Kruuse samler nogle af sine synspunkter på socioøkonomi og repræsentativitet i et opsummeringspunkt (citater): » Da der ikke er gennemført en analyse af, om de udtrukne elevgrupper i den internationale undersøgelse har en socioøkonomisk sammensætning svarende til de involverede landes på de aktuelle alderstrin, har undersøgelserne en ukendt grad af usikkerhed med hensyn til at være repræsentative«

Som statistiker må man lige glippe med øjnene! Ud over at anbefale Emil Kruuse at læse den internationale rapport fra læseundersøgelsen noget bedre, må jeg bede om, at du en anden gang sætter dig ind i grundlæggende fagudtryk og begreber inden for statistik:

Repræsentativitet har *intet* at gøre med analyser af data efter at de er indsamlet. Den formelle ramme og konkrete stikprøveudtagning bestemmer, forud for dataindsamlingen, på hvilken måde, stikprøven er repræsentativ.

Om socioøkonomi betyder noget eller ej skal Emil Kruuse *ikke tage stilling til* – det gør de statistiske analyser efter dataindsamlingen og der foretages evt. »justerede« (covarians) analyser af læseniveauerne, således, at elever fra forskellige lande kan sammenlignes, kontrolleret for socioøkonomi, dvs. sammenligninger hvor eleverne stilles lige mht. socioøkonomi.

Hvis socioøkonomi betyder noget, så ændrer det ikke på, at en fremtidig stikprøve med fordel indsamles som hidtil

(simpel tilfældig eller geografisk stratificeret). Der tages altså *ikke hensyn til* socioøkonomi ved definitionerne af stikprøverne.

Undersøgelser har ikke »ukendt grad af usikkerhed med hensyn til at være repræsentative« – usikkerhed er noget som knytter sig til estimater (skøn) over nogle af de forhold (elevdygtighed) man forsøger at skaffe sig viden om ved hjælp af stikprøveudtagningen; to stikprøver kan begge være repræsentative men den ene kan bestemme f.eks. pigers forventede dygtighed med *mindre usikkerhed* end den anden (ofte på grund af et større antal i stikprøven)

Det er min forventning, at Emil Kruuse ikke er ganske enig med mig i min replik. Det er tillige min forventning, at der ikke kommer meget ud af at sætte flere led på den treledede størrelse. Jeg vil derfor gerne takke PPR for at give plads til denne debat, som jeg finder vigtig og takke af for denne gang.

Igen, Igen, Igen



Af cand. pæd. psych. *Jan Mejding*
seniorforsker,
Danmarks Pædagogiske Universitet

Da Emil Kruuse i sit svar egentlig blot gentager sine påstande fra sidst betragter jeg diskussionen for afsluttet og jeg skal derfor her bare komme med nogle få reaktioner.

Oversættelser

Emil Kruuse nævner to metoder, som han finder velegnede ved oversættelse af testmateriale: tilbageoversættelse til originalsproget og oversættelse af alt materiale til alle sprog. Hvis Emil Kruuse havde tænkt en smule over omkostningerne ved det sidste af disse forslag, ville han have indset, at denne metode mangler jordforbindelse i en international undersøgelse med 32 deltagende lande. Med hensyn til tilbageoversættelse, så var det faktisk en metode der blev diskuteret, og som blev anvendt på udvalgte passager. Men det ved Emil Kruuse godt, for han har jo sat sig ind i rapporterne fra undersøgelsen, hvor det er beskrevet. Erfaringerne fra dette arbejde betød imidlertid, at man i nyere undersøgelser er gået bort fra denne procedure, da den har åbentlyse svagheder. Dårlige oversættelser vil nemlig ikke altid blive fanget af en tilbageoversættelse. Hvis der er foretaget en ordret oversættelse af en originaltekst, vil denne tekst oftest blive tilbageoversat 'korrekt' – det er jo ord til ord det der nu står i den oversatte version – også selv om der i den oversatte version er tale om dårligt sprog eller dårlige formuleringer. I ste-

det anvender man nu – som man også gjorde det i IEA-undersøgelsen – metoden med to parallelle oversættelser og en efterfølgende vurdering af oversættelserne i en sammenligning med originalteksten. Dette anses for at være en langt mere sikker procedure. På baggrund af de to oversatte versioner og den oprindelige tekst produceres så den endelige oversatte version. Dette er en temmelig kostbar procedure, men den har vist sig at være langt bedre end en simpel tilbageoversættelse.

Fejl

Emil Kruuse har ikke i sin kritik været specifik med hensyn til at skelne mellem de internationale publikationer og de danske publikationer fra undersøgelsen, og hans forsøg på at gøre det efterfølgende gør ikke hans synspunkter mere rigtige. Det er ikke sådan at den danske vinkel på analyserne ændrer konklusionerne fra den internationale rapport afgørende, den nuancerer dem blot, og den gav os nogle informationer, som vi ikke umiddelbart fik fra den internationale tilgang. Men der er ingen usikkerhed med hensyn til hvordan fejl defineres i undersøgelsen.

Spredning

Både i de danske og i de internationale publikationer kan Emil Kruuse – udover de omtalte gennemsnit – finde spredningsmål og konfidensgrænser gengivet

både i tabeller og i grafer. (fx. Elley (92): s. 14, 19-21, 24, 28-30; Mejding (94): tabel 7, fig. 9, tabel 17, fig. 13). Jeg kan egentlig ikke finde nogen bedre dokumentation for, at Emik Kruuse ikke har sat sig ordentligt ind i det materiale, han kritiserer og tillader sig at frakende al værdi.

Repræsentativitet

Emil Kruuses læsning af mit svar på hans påstande må være farvet af Emil Kruuses egne synspunkter. Jeg har på ingen måde udtrykt, at jeg *'desværre'* må give Inge Henningsen ret i at udvælgelsen af elever til Nordlæsundersøgelsen ikke er repræsentativ, al den stund, at Nordlæs aldrig har prætenderet at have et repræsentativt sample, og når Emil Kruuse hævder at jeg skulle have sagt at det er usædvanligt at bruge selekterede grupper i kvalitative undersøgelser, så må det vist være en

slåfejl/læsefejl fra Emil Kruuses side. Det ville klæde Emil Kruuse at citere korrekt, hvis han ønsker at diskutere faglige problemstillinger. Når Emil Kruuse yderligere kan foreslå at man skal stratificere for socio-økonomisk baggrund, så må det bero på hans manglende forståelse for mekanismerne ved repræsentative samplingsmetoder.

Emil Kruuses forklaring på, at han må kassere læseprøveresultater fra en undersøgelse der har meget høj kvalitet med hensyn til udtræk af elever og validiering af indhold, men at han samtidig kan anvende og sammenligne læseprøveresultater fra prøver og elevgrupper, der ikke har samme standard, sår jeg fantasi til at kommentere.

Emil Kruuses svar har således på intet punkt givet mig anledning til at ændre min opfattelse af hans synspunkter.



Under vestens blinkende lamper – om flertydighedstolerance eller intolerance

Høgh-Olesen Henrik: *Personlighedens positioner: angst og grænseløshed i person og kultur*. 2. udgave. 2001. 295 sider
Forlag: Dansk psykologisk Forlag. Pris ved udgivelsen: kr. 350,00

»... i Vesten har vi efterhånden lejet os på et stimulationsniveau, som vanskeligt kan blive højere« s. 209.

Den vestlige puls, livsrytmen, baggrundstempoet, stimulationsintensivering, arousal-turnusen, og forandringsfrekvensen er accelererende modernitetstræk, der muliggør individets grænsafrøvning ved deltagelse i ekstremstimulation – også kaldet senmodernitetens selv-centrerede adrenalinpumpende fascinationsformer. Eksempelvis: Bungee jump, Ironman, Off-piste skiing, Adventure Holidays, Body Art, »American Psycho«, »Natural Born Killers«, »Fight Club« etc. etc. Men som bekendt venter der enhver bjergbestiger udsigten til en nedtur, hvorfor den piringsmaksimerende livsform uvægerligt fører til indifferens og tomhed – indtil næste trip bliver en aktualitet.

Bogen beskæftiger sig med menneskets forhold til det ukendte – udfordringerne i nye situationer. Det er i denne sammenhæng at begrebsparret flertydighedstolerance – intolerance anvendes.

des. Psykologien er som bekendt i stand til at beskrive og forklare tilstande, men har vanskeligt ved at gøre rede for individets valg fra en tilstand til en anden, fordi mennesket forholder sig intentionelt og lunefuld til sine beslutninger. De spændende og psykologisk interessante spørgsmål, der stille i bogens analyser er ikke så meget om, hvad det er der sker, men mere hvorfor nogle mennesker søger mod det stresskrævende medens andre har det bedre ved at hygge sig bag læhegnene. Det handler om balancegangen mellem trygheden i sikkerhedsbehovene og fascinationen ved selvrealiseringen ved præstations- eller vækstbehovets yderste grænser. Som en slags fællesnævner analyseres i dette spændingsfelt en række deskriptive variable:

- lavt vs. højt stimulationsbehov
- lav vs. højt forandrings-, nyheds- og flertydighedstolerance
- ringe vs. stor risikovillighed
- højt vs. lavt strukturbehov

De teoretiske analyser omfatter blandt andet psykometriens og trækpsykologiens muligheder men også fænomenologiske beskrivelser suppleret med socialpsykologi og kultur relateringer inddrages. Konklusionerne holder sig på det abstrakte niveau og giver et indtryk af menneskers generelle forhold til det ukendte og de individuelle forandrings-tolerancer, hvor f.eks. det situationsafhængige, alder, erhverv, religion og politisk tilhørsforhold markeres.

Jeg har specielt hæftet mig ved en af konklusionerne vedrørende vores holdninger til de fremmede. Her skriver HHO: ... så drejer det sig ikke om: »at fejlagtige vidensstrukturer skal ændres eller korrigeres ved oplysning og opinionsdannelse, så må der arbejdes med helt andre midler på helt andre niveauer, og formentlig allerede sættes ind omkring den primære og sekundære socialisering« s.188.

En spændende bog, der rummer kipfigurens muligheder med hensyn til at kunne analysere glorificeringen af det præstations- og forandringssøgende grænseoverskridende individ.

Palle Bendsen

Fra neuroser til relationsforstyrrelser

Karen Vibeke Mortensen: *Fra neuroser til relationsforstyrrelser. Psykoanalytiske udviklingsteorier og klassifikationer af psykopatologi*. Udkommet på Gyldendal i 2001. 447 sider. Indbundet, kr. 300,-

Det er ikke mindre end et mesterværk. Karen Vibeke Mortensen har i årtier arbejdet med både undervisning, forskning og psykoterapi, og bogen bærer tydeligvis præg af disse mange års tilegnede erfaringer og viden.

Til trods for at forfatteren er dybt forankret i psykoanalysen, formår hun på imponerende vis at forholde sig både åben og kritisk til selv samme grundlag.

Bogen består af to dele:

De første 350 sider er en spændende rejse gennem de vigtigste psykoanalytiske teorier fra Sigmund Freud til Daniel Stern.

De sidste 100 sider er en kritisk gennemgang af klassifikationer og af det psykiatriske diagnosesystem. 100 sider om diagnostik lyder måske umiddelbart voldsomt, men Karen Vibeke Mortensen magter kunsten at gøre stoffet spændende ved hjælp af en meget klar, kompetent og kritisk fremstilling med gode, konkrete eksempler. Hendes udgangssystem er nødvendigt, men også er begrænsende for en forståelse af psykiske lidelser.

Når man har læst denne anden del af bogen, har diagnosesystemet mistet den evt. sidste rest af mystik.

Første kapitel er en sammenhængende teoretisk gennemgang af de vigtigste psykoanalytiske udviklingsteorier fra Sigmund Freuds driftsteori over egopsykologiske teorier, objektrelationsteorier, selvteorier og afsluttende med tilknytningsteorier og affektteorier.

I hvert af de ni efterfølgende kapitler præsenterer forfatteren en repræsentant for ovennævnte retninger. Der er tale om følgende psykoanalytiske teoretikere: Sigmund Freud, Anna Freud, Erik Erikson, Melanie Klein, Margaret Mahler, Otto Kernberg, John Bowlby, Mary Ainsworth og Daniel Stern.

Hvert kapitel indledes med et afsnit om den pågældende psykoanalytikers liv og baggrund og om det samfund og de politiske, filosofiske og teoretiske strømninger, der karakteriserede samtiden. Også samtidens forståelse af børns udvikling og af psykiske lidelser medtænkes som en del af den kontekst, den enkelte teoretiker var forankret i. Ligeledes omtales de forbilleder, inspirationskilder, samarbejdspartere og kritikere i den psykoanalytiske verden, som synes at have haft afgørende indflydelse på den pågældendes tænkning og teorier.

Eksempelvis relateres Anna Freuds forhold til kvindelighed, undertrykkelse og seksualitet og hendes opfattelse af mennesket som et væsen, der hele tiden er truet af indre drifter, til de særlige forhold hun voksede op under, levede under og arbejdede under. Især fremhæves i denne sammenhæng Anna Freuds distante forhold til sin mor og det særdeles tætte forhold hun havde til sin far – som hun var i mange års analyse hos, som hun arbejdede for og hvis teorier hun langthen overtog.

Det er vigtigt for mig her at præcisere, at KVM er meget påpasselig med ikke at fremstille sammenhænge som deterministiske, men forholder sig meget åbent overfor kontekstens betydning.

Derefter præsenteres teoretikerens udviklingsteori og forståelse af genesen bag psykopatologi.

Hvert kapitel afsluttes med Karen Vibeke Mortensens kritiske diskussion af de præsenterede teorier, af deres styrkesider og svaghederne.

Bogen giver læseren et godt overblik over de væsentligste bidrag til psykoanalysens udvikling og en forståelse af sammenhænge bag denne udvikling. Der er tale om en usædvanlig velskrevet bog som vidner om forfatterens imponerende overblik, flankeret med mange vigtige referencer til nyere forskning.

Bogen henvender sig til psykiatere og psykologer, men også til andre som interesserer sig for udviklingspsykologi, psykiske lidelser og psykoanalytisk tænkning og forskning på området.

Henning Strand

psykologi-direkte

Nyheder • Foredrag • Tilbud

Tilmeld dig på www.psykologi-direkte.dk/www.dpf.dk

- **Lad os holde dig ajour**
med de seneste nye udgivelser fra Dansk psykologisk Forlag via vores gratis e-mail-service **psykologi-direkte**.
- **Få glæde af de gode tilbud**
som en tilmelding til **psykologi-direkte** byder på. Ud over information om nyheder modtager du jævnligt tilbud på bøger fra forlaget.
- **Deltag i spændende arrangementer**
med **psykologi-direkte**. Som tilmeldt bliver du inviteret til foredrag, gå-hjem-møder og lign., hvor fagfolk bringer nyt inden for forskellige psykologiske områder.
- **Slip for ekstra omkostninger**
når du køber bøger hos **psykologi-direkte**. Hvis du bestiller og betaler via hjemmesiden, har du hverken udgifter til porto eller ekspedition. Du betaler kun for bøgerne, resten klarer vi.



Tilbud



www.nærkontakt.net
– Netpsykologi, kommunikation og rådgivning
Af Vilhelm Lønsted & Mads Schramm

Ny bog om kommunikation og adfærd på internettet fx i forbindelse med terapi, rådgivning, fællesskaber og dating.

Tilmeld dig psykologi-direkte og køb bogen for 248 kroner frem til 28.2.2002. Normalpris 298 kroner.

Foredrag



Vilhelm Lønsted og Mads Schramm er psykologer med egen konsulentvirksomhed, Netpsykologer.dk.

Mød dem til foredraget om muligheder og begrænsninger i den personlige kommunikation på internettet, som løber af stablen i slutningen af januar 2002.



Læs mere om foredraget, tid, sted og andre arrangementer på www.psykologi-direkte.dk.



Dansk psykologisk Forlag

Stockholmsgade 29 • 2100 København Ø
Telefon 3538 1655 • Fax 3538 1665
dk-psych@dpf.dk • www.dpf.dk

Dansk psykologisk Forlag udgiver psykologisk faglitteratur og tidsskrifter, er Danmarks førende udbyder af psykologiske test – kliniske, pædagogiske og erhvervsrettede – samt arrangerer af kurser i test anvendelse.