

Etniske minoritetsdrenge læring i folkeskolen

Gennem en årrække har målinger vist, at etniske minoritetsdrenge er udfordret, hvad angår deres skolegang i Danmark, og at deres læringsudbytte er lavere end etnisk danske elever. I denne artikel afrapporteres fund fra et kvalitativt studie, der undersøger faktorer inden for skolens didaktiske ramme, og den betydning, som de kan have for disse drenge faglige udbytte.

Fundene viser på den ene side, at de etniske minoritetsdrenge i indskolingen oplever faglige udfordringer og mangel på stilladsering. På den anden side viser de, at det faglige indhold i læremidler og den didaktiske praksis fra lærernes side overvejende er præget af en assimilationsorienteret monokulturel tænkning. Begge dele synes at kunne have en negativ effekt på drengenes læringsudbytte.

Nøgleord: minoritetsdrenge, multikulturel pædagogik, chanceulighed

Baggrund

De seneste danske undersøgelser fra PISA Etnisk i 2018 viser, at elever med indvandrerbaggrund fortsat klarer sig markant dårligere end etnisk danske elever i både læsning, matematik og naturfag. Det betyder, at mere end hver tredje elev med indvandrerbaggrund vurderes at have relativt svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse (BUVM, 2020).

Flere undersøgelser peger på, at det især er etniske minoritetsdrenge, der er udfordret, hvad angår deres skolegang. Udover de lavere scorere, som fremgår af PISA-undersøgelserne, viser en analyse af Lars Foldspang, at flere drenge end piger med minoritetsbaggrund ikke opnår mindst karakteren 02 i både dansk og matematik (Foldspang, 2014). Det kan i sig selv være et stærkt tegn på, hvordan det kommer til at gå dem senere. Billedet bekræftes af en kortlægning af gruppen, der består af udsatte unge, og som har særligt

svært ved at komme i arbejde eller påbegynde en uddannelse (UIM, 2017). Tallene fra Udlændinge- og Integrationsministeriet viser således, at i 2017 var henholdsvis 26 procent og 20 procent af de unge – med en baggrund som første- og andengenerationsindvandrere – hverken under uddannelse eller i beskæftigelse. Af tallene fremgår det også, at dobbelt så mange kvinder med indvandrerbaggrund har en erhvervsfaglig eller videregående uddannelse end mænd med indvandrerbaggrund (UIM, 2017).

Tidligere forskning har peget på, at etniske minoritetselvers særlige udfordringer kan skyldes, at de er dårligere stillet fra skolestart, fordi de ikke kan målsproget på samme niveau som elever med dansk etnisk baggrund, eller at de ofte ikke kender de kulturelle former, der værdsættes i skolen (fx Laursen, 2001; Moldenhawer, 2001; Staunæs, 2004). Hertil kommer, at der i skolen foregår processer, hvorigennem de professionelle på trods af gode intentioner bidrager til marginalisering af disse børn (fx Gilliam, 2009; 2018; Lagermann, 2014). Sådanne processer synes især hos drenge at kunne resultere i forskellige modstandsformer mod skolen, der kan have en afsmittende negativ effekt på læringsudbyttet (Gilliam, 2018).

Formålet med undersøgelsen

Selvom der findes tidligere, relativt omfattende forskning i etniske minoritetselvers møde med skolen, forekommer det stadig at være et vigtigt område at have fokus på i forskningsammenhænge. Dels viser tallene altså, at etniske minoritets elever fortsat klarer sig markant dårligere end danske elever, dels er der sket en ændring i gruppen af minoritets elever, hvor andelen af elever med ikkevestlig baggrund er steget markant de seneste år. Der er derfor stadig behov for at blive klogere på og undersøge marginaliseringsprocesser i skolen. Hvilke marginaliseringsprocesser er der tale om, og hvordan sætter de sig igennem i forhold til de etniske minoriteters læringsudbytte?

Undersøgelsen, der afrapporteres i denne artikel, har haft til formål at undersøge aspekter heraf nærmere. Artiklen sætter fokus på etniske minoritetsdrenges egne oplevelser af skolen, på lærerne og deres faglige udbytte samt på lærernes pædagogiske praksis og refleksioner herover i forhold til at understøtte drengenes læring.

Mere præcist har formålet været at undersøge: *Hvordan oplever drenge med anden etnisk baggrund end dansk i 3. klasse undervisningen, lærerne og det faglige udbytte af undervisningen? Og hvordan erfarer og reflekterer lærerne over deres didaktiske rammesætning i relation til at fremme etniske minoritetsdrenges læring?*

Undersøgelsens teoretiske ramme

Projektet henter analytisk inspiration fra den amerikanske sociolog James A. Banks og hans begreb om "multikulturel pædagogik" (Banks, 2019). Banks var en tidlig pioner inden for multikulturalistisk pædagogik – en teoretisk retning, der er udviklet og udbredt især i en række angelsaksiske lande.



Retningen ønsker et opgør med skolernes monokulturelle curriculum og skabe lige deltagelsesmuligheder for alle (Kampmann, 2006).

Dannelsesvisionen for den oprindelige multikulturelle undervisning er, at kulturel forskellighed er efterstræbelsesværdigt, og målet er at synliggøre minoritets elevernes oversete kultur (Buchardt og Fabrin, 2012). Netop denne kulturforståelse har været omstridt og kritiseres blandt andet for at være essentialistisk. Det vil sige, at man forstår kultur som noget, som individer har, som er styrende for den enkeltes valg og handlinger, og som de deler med en gruppe eller en nation (fx Gholamian og Jensen, 2014).

Nyere retninger inden for feltet har en mere kompleks kulturforståelse og et konstruktivistisk perspektiv på kultur og etnicitet. Her forstås kultur som normer og værdier, der løbende opstår, reproduceres og forandres i mødet mellem mennesker i specifikke sammenhænge. Fælles for disse nyere retninger inden for multikulturalistisk pædagogik er tillige, at de har et særligt fokus på kulturel produktion (og reproduktion). Det vil sige, hvordan kultur og identitet forhandles i skolens daglige virke (Staunæs, 2004; Butter og Bøndergaard, 2010; Buchardt, 2016).

Banks har over tid bevæget sig i retning af en mere kompleks og handlingsorienteret kulturforståelse (Banks, 2019; Buchardt og Fabrin, 2012; Kampmann 2016). I sine seneste arbejder har hans ærinde således været at udvikle et bud på en "multikulturel pædagogik" i den almene skole. Visionen med den multikulturelle pædagogik er, at alle elever uanset kulturel baggrund sikres lige deltagelsesmuligheder. Banks er optaget af kvaliteter inden for den pædagogiske ramme – i skolens konkrete praksis. Sådanne kvaliteter sammenfattes i fem dimensioner, der alle skal være implementeret i skolens virke, for at man kan tale om tilstedeværelsen af en multikulturel pædagogik (Banks, 2019). De fem dimensioner omfatter *indholdsintegration*, *videnskabelse*, *reduktion af fordomme*, *lighedsskabende pædagogik* og *udvikling af skolen i retning af empowerment*.

Indholdsintegration handler om, at skolen og dens lærere systematisk forsøger at inddrage

viden, materialer og eksempler, der repræsenterer forskellige verdensforståelser, kulturer og grupper til at illustrere nøglebegreber inden for deres emneområder eller fag. Det er her centralt, at bidrag fra minoritetskulturer ikke alene bidrager som et supplement til det traditionelle curriculum, men at en diversitet i fortællerpositioner tænkes ind som et grundlæggende princip i al undervisning (Banks, 2019).

Videnskabelse knytter sig i forlængelse heraf til bevidstheden om, at viden er konstrueret og repræsenterer særlige, indlejrede kulturelle antagelser. Eleverne skal hjælpes med at undersøge og forstå, hvornår, hvem og i hvis interesse et emne, en teori eller en problematik fremføres. Og de skal hjælpes med at være nysgerrig på, hvordan noget vil fremstå, hvis det blev set i et andet perspektiv (Banks, 2019). Denne dimension kan fremmes også ved, at eleverne i det daglige inviteres til at dele deres hverdagserfaringer på tværs af etniske og kulturelle positioner og derigennem trænes i nysgerrighed og perspektivskifte i et mangfoldigt perspektiv (Kampmann, 2016).

Reduktion af fordomme fokuserer på elevers etniske attituder, og hvordan de kan blive modificeret gennem læringsmetoder og materialer.

En lighedsskabende pædagogik dækker over, at lærere er bevidste om at skabe forudsætningerne for, at alle klassens elever kan deltage og få et udbytte af det, der foregår. (Banks, 2019; Kampmann, 2016). Denne dimension retter sig især mod facilitering af undervisningen. Den handler både om undervisningens indhold og form og har således et særligt fokus på, hvordan undervisning rammesættes med inddragelse af de faktiske elevers livserfaring og kulturelle kompetencer (Banks, 2019).

Endelig dækker empowerment over, at der udvikles en skolekultur, som styrker elever fra alle etniske og kulturelle grupper. Dette betyder blandt andet, at der er fravær af stereotypiseringer og kategoriseringer (stemplinger) af bestemte elevgrupper. Det betyder også, at der er høje faglige forventninger til alle grupper.

En skolekultur og en rammesætning af skolens fag og aktiviteter, der har disse fem pædagogiske

ske og didaktiske kvaliteter, vil ifølge Banks kunne understøtte alle elevers deltagelsesmuligheder og læringsmotivation i skolen. Banks dimensioner for en multikulturel pædagogik kan bruges heuristisk til at analysere og vurdere de multikulturelle kvaliteter i en konkret pædagogisk sammenhæng. I denne undersøgelsesammenhæng kan de bidrage til at kaste lys over potentielle marginaliseringsmekanismer i caseklassen, når det gælder etniske minoritetsdrenges deltagelsesmuligheder og i sidste ende faglige udbytte af skolen.

Undersøgelingsdesign og datagrundlag

Fundene, der skal præsenteres i det følgende, bygger på et kvalitativt casestudie, der er foretaget på en 3. årgang i en dansk folkeskole. Et casestudie har til formål at skabe en teoretisk generalisering, og det vil være muligt at diskutere, om identificerede mønstre under bestemte betingelser med sandsynlighed vil optræde i situationer under lignende betingelser (Yin, 2010).

Undersøgelsen er foretaget på 3. årgang på en mindre byskole i Nordjylland. På årgangen var der i alt 30 elever, og ud af disse var der seks drenge med etnisk minoritetsbaggrund. Skolen og årgangen er valgt ud fra følgende kriterier: Der skulle være flersprogede på årgangen; hovedparten af disse børn skulle repræsentere tredjeverdenslande; og skolens lærere skulle have lang erfaring med at undervise klasser med en relativ stor andel af etniske minoritets elever.

Af de seks drenge med etnisk minoritetsbaggrund på årgangen havde tre elever syrisk baggrund, en havde irakisk, en havde rumænsk og en havde colombiansk baggrund.

Caseanalysens datagrundlag er interviewdata fra semistrukturerede interviews (Brinkmann et al, 2010). Der er gennemført to dybdegående interviews a cirka en times varighed med hver af de seks elever med anden etnisk baggrund på årgangen. Desuden er der gennemført interviews med fire lærere, der har undervist årgangen i 3. og 4. klasse. Lærerne har alle, foruden en række andre fag, undervist drengene i dansk. Interviewdataene fra lærerne er således indsamlet i to omgange og med en tidsforskydning på cirka et halvt år i 2019 og 2020. Eleverne og lærerne, der delta-

ger i undersøgelsen, er sikret ekstern anonymitet (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Deres rigtige navne er ændret, og det vil ikke være muligt for udefrakommende at identificere enkeltelever.

Set i lyset af, at undersøgelsen overordnet har til formål at kaste lys over den betydning, som skolens didaktiske rammesætning har for elevernes læringsudbytte, kunne det potentielt have styrket analysen yderligere, hvis der var gennemført observationsstudier af den didaktiske rammesætning og elevernes møde hermed, hvilket da også indgik i det oprindelige design af undersøgelsen. Observationsstudier lod sig imidlertid ikke gøre på undersøgelsestidspunktet på grund af coronarestriktioner.

UNDERSØGELSESTEMAER

Undersøgelsens forskningsspørgsmål
(Hvordan oplever drenge med anden etnisk baggrund end dansk i 3. klasse undervisningen, lærerne og det faglige udbytte af undervisningen? Og hvordan erfarer og reflekterer lærerne over deres didaktiske rammesætning i relation til at fremme etniske minoritetsdrenges læring?)
er opdelt i en række temaer, der har været styrende for dataindsamlingen:

1. Hvordan oplever drengene skolen og undervisningen?
2. Føler drengene sig støttet af lærerne?
3. Oplever drengene, at deres særlige erfaringer inddrages i undervisningen?
4. Hvad karakteriserer lærernes kulturforståelse?
5. Hvilke didaktiske overvejelser gør lærerne sig i forhold til undervisningen af elever/drenge med anden etnisk baggrund?
6. Hvad kendetegner de læremidler/instruktionsmaterialer, der anvendes i undervisningen?



Især undersøgelsestemaerne 3-6 er inspireret af Banks begreb om og principper for en multikulturel pædagogik (jf. ovenfor).

Fund fra caseanalysen

I det følgende skal der redegøres for nogle af hovedfundene i caseanalysen. Fundene diskuteres og sammenlignes med andre fund fra forskning i etniske minoritetsdrenges læring, og i sammenfatningen ses de i lyset af Banks begreber om multikulturalistisk pædagogik.

Drengene er glade for skolen og loyale over for deres lærere

Generelt udtrykker drengene med etnisk minoritetsbaggrund i interviewene, at de godt kan lide at gå i skole, og at de har gode relationer til deres lærere. Én af de ting, som drengene fremhæver som godt og vigtigt, er lærernes gode humør.

Og der tegner sig et mønster af, at drengene ikke bare er glade for deres lærere, men også langt hen ad vejen accepterer og er loyale over for lærernes rammesætning af undervisningen: Det gælder både den del, der handler om reglerne for social adfærd, og den del, som handler om tilrettelæggelsen af undervisningen. Således fortæller Isak: "Jeg synes, det er vigtigt. Fordi hvis vi ikke ved det, så går det ikke, at jeg bare siger, jeg forstår det, for nu har læreren brugt tid, så kan man bare sige det fra starten". Isak refererer her til, at lærerne har pointeret over for eleverne, at man skal sige det, hvis man ikke forstår – fx en introduktion til et arbejde. Han godtager tydeligvis lærerens argumentation. Også drengene, som er fagligt udfordret, accepterer lærerens perspektiv og disciplinære foranstaltninger over for uønsket adfærd. Det gælder fx Kashid, der fremhæver, at en af grundene til, at han har faglige udfordringer i et fag, er, at han råber og snakker i timerne. Kashid internaliserer øjensynligt lærerens individorienterede forklaring på, at han har faglige udfordringer.

Drengene på denne 3. årgang accepterer altså lærernes krav og forventninger til opførsel og adfærd. Og der er således ikke noget, der tyder på, at de har udviklet modstand mod skolen og lærerne, hvilket er et fund i tidligere undersøgelser af drenge med etnisk minoritetsbaggrund (Gilliam, 2015).

Man må formode, at drengenes unge alder spiller en rolle for deres høje grad af loyalitet over for og samarbejde med lærerne.

Drengene oplever ofte mangel på støtte fra lærernes side

Selv om de fleste af drengene ifølge lærerne har faglige udfordringer, er det ikke noget, som drengene selv direkte giver udtryk for i interviewene. Det kommer dog indirekte til udtryk, som når Isak her fortæller om dansktimerne: "Vores dansklærer, når hun læser, så kommer der sådan nogle svære ord ud. Så forstår jeg ikke sådan de der svære ord". Isak giver her udtryk for, at han har problemer med at forstå det sprog, som læreren anvender i undervisningen. Han fortæller videre, at han ofte rækker hånden op, men at han oplever, at læreren tager en af de andre i stedet for. En anden af drengene, Amir, fortæller, at han ikke rækker hånden op, selv om han ikke forstår, hvad der bliver sagt. "Nej, fordi jeg bare venter til en eller læreren siger, hvad det er". Amir udtrykker her, at han, fremfor at markere, hellere venter og ser, om han ikke bliver klogere af de andres samtale.

Selv om Isak og Amir her giver udtryk for, at de vælger forskellige strategier, når de føler sig udfordret, udtrykker de også indirekte, at de ofte ikke føler sig hjulpet eller stilladseret af lærerne, og at de kan have svært ved at koble sig på undervisningen.

Man må formode, at drengenes manglende mestringsoplevelser i sådanne situationer, og oplevelsen af ikke at kunne koble sig på undervisningen over tid, kan påvirke drengenes læringsmotivation og forhold til skolen negativt.

Drengenes særlige erfaringer inddrages kun i begrænset omfang – og de efterspørger det ikke

Til trods for at flere af drengene i interviewene fortæller om, hvordan de oplever store kulturelle og religiøse forskelle i klassen, når det fx handler om madvaner, omgangsformer og traditioner, så er det ikke noget, som de i særlig høj grad efterspørger; som de mener skal bringes ind i undervisningen. De er således ikke optaget af, at deres særlige kulturelle erfaringer skal bringes i spil. Når drengene selv skal beskrive, hvad de er optaget af i skolen, fremhæves ofte temaer som sport, teknologi, attitude osv.

Deres beskrivelser af det daglige arbejde med hverdagens opgaver i de forskellige fag afspejler en stor loyalitet over for skolens bud på indholdstematikker.

Drengene oplever, at de nogle gange bliver inviteret til at fremhæve noget fra deres kulturelle, etniske tilhørsforhold. Det sker primært i forbindelse med kristendomskundskabsundervisning og i forbindelse med højtider. Eksempelvis fortæller en af drengene, at læreren udspørger ham "virkelig interesseret" om Koranen, når de har undervisning om Koranen. Omvendt oplever drengene også, at der er emner, som man ikke taler om. **Et eksempel kommer fra Kashid:**

"Vi har altid kun danske emner. Fordi, der var engang en, der sagde noget om arabisk, og så sagde han [læreren]: "Nej, det er ikke arabisk, vi taler". Altså, vores lærer er sådan lidt fræk (...) Vi snakker ikke om Arabien."
(Kashid).

Kashid oplever altså, at det kun er danske emner, der kan tales om, og at man ikke kan tale om fx "Arabien". Når det gælder julen, fortæller Benjamin, at han er nødt til at lyve om sin families traditioner og måde at holde jul på:

"Jeg bliver nødt til at lyve, når de andre spørger. Jeg siger ja, selv om vi ikke gør det [fejrer jul]. Jo, jeg tror faktisk, vi gør det. Mig og min familie, vi rejser til Tyskland hver jul, og så spiser vi sammen til aftensmad, så det kan man godt kalde det."
(Benjamin).

Benjamin giver her udtryk for, at han oplever, det ikke er i orden at være anderledes, når det gælder traditioner omkring julen. Det fremgår ikke af citatet,



om det er over for kammeraterne, at han føler sig nødsaget til at lyve. Under alle omstændigheder vidner det ikke om, at skolen bevidst (og succesfuldt) har arbejdet med at skabe indsigt i og accept af anderledes traditioner, fx i forbindelse med julen.

Lærernes kulturforståelse er overvejende klassisk og assimilationsorienteret

Direkte adspurgt til deres kulturforståelse giver de fleste af lærerne udtryk for en opfattelse, der kan betegnes som en "klassisk kulturforståelse" (Gholamian et al., 2014). **Det gælder således Jesper:**

"Jamen, kultur – det er jo noget med den måde, som man (...) Altså, det handler jo både om traditioner, det handler også om den måde, man anskuer verden på og tænker om de forskellige ting"
(Jesper).

Jesper forklarer, at han opfatter kultur som noget, der har med traditioner at gøre, og som noget, der er styrende for den enkeltes måde at tænke om og være i verden på. På samme måde udtrykker Hanne, at etniske minoritetsbørns kulturelle baggrund har betydning for, hvilke vaner og traditioner de præges af i hjemmet:

De er ikke vant til at sidde og snakke sammen ved aftensbordet. De er ikke vant til at gøre nogle kulturelle ting, altså nogle helt almindelige ting (...) Det er jo heller ikke dem, som går på biblioteket. Så går børnene selv over og hygger sig jo sammen
(Hanne).

I citatet beskriver Hanne de etniske minoritetsbørns baggrund i generaliserede vendinger og indikerer, at børnene har nogle kulturelle mangler på grund af deres familiers traditioner og vaner.

Både Jespers direkte og Hannes mere indirekte måde at definere kultur på synes således at være i tråd med en essentialistisk eller statisk kulturforståelse: Her opfattes traditioner som en væsentlig del af kulturen og det, som vi har lært, aflejrer sig som en kognitiv referenceramme, som bidrager til, at vi handler, som vi gør (Gholamian og Jensen, 2014).

I en sådan kulturforståelse konstrueres kultur ofte ud fra distinktioner, der etableres mellem den danske kultur på den ene side og forestillinger om de etniske minoriteters kultur på den anden side. Og den danske kultur fungerer som en bagvedliggende normalitet, som de "andre kulturer" måles i forhold til (Gitz-Johansen, 2006). Ud over at man således kan betegne denne kulturforståelse som statisk, er der samtidig tale om en overvejende assimilationsorienteret tilgang. I praksis vil man kunne bruge normalitetsudgangspunktet til at "måle", hvor meget den enkelte minoritetselev har tilpasset sig skolen og skolens struktur.

Det er dog ikke alle lærerne, der lægger sig op ad en sådan kulturforståelse. En enkelt af lærerne giver udtryk for en mere processuel forståelse:

Det er jo forskelligt fra person til person, ikke også. Og man skal jo så prøve at lave en kultur i klassen, hvor man så får alle de her kulturer i spil. Og det, synes jeg jo, er en af de fineste opgaver som klasselærer. At man får det til at fungere (...) At man respekterer hinanden, selvom man ikke altid forstår hinanden (Marie).

Marie synes her at orientere sig mod en mere kompleks kulturforståelse. I modsætning til Hanne ovenfor generaliserer hun ikke "de andres" kultur, men betoner, at børnene kommer med forskellige baggrunde. Hun prøver at etablere et ligeværdigt kulturmøde i klassen og således få skabt en ny fælles kultur, hvor børnene på tværs af etniske skel respekterer hinanden. Hun lægger sig dermed op ad en kulturforståelse, hvor kultur forstås som bestemte praksisser, der defineres i konkrete kontekster og som foregår på tværs af nationale og etniske fællesskaber (Eriksen og Sørheim, 2016; Kampmann, 2016).

Talen om kulturforståelse i interviewene bærer i øvrigt præg af, at lærerne ikke indbyrdes diskuterer emnet eller for den sags skyld har opnået en form for fagliggjort konsensus om deres opfattelse.

Drengene skal lære dansk og "lære at lære"

På det åbne spørgsmål om, hvilke overvejelser lærerne gør sig i forhold til at undervise drenge med anden etnisk baggrund, fremhæver flere af lærerne spontant, at der er behov for at have et stærkt sprogligt fokus i undervisningen, hvor der bruges megen tid på at afkode og afklare begreber.

Og det er ikke alene forståelse af begreber, som de etniske minoritetsdrenge kan finde det udfordrende at afkode. Børnene har ifølge lærerne andre erfaringer fra deres levede liv end danske elever. Det betyder, at deres forhåndsviden ikke er tilstrækkelig til at deltage i det, der foregår i undervisningen.

Altså, nogle har jo (...) Der er faktisk nogle, som har en kæmpe viden, og som faktisk ved meget mere, end man synes, at de skulle vide (...) Altså, det er tit, at de ser nyheder, faktisk. Så de er egentlig oplyste, men det er jo ikke (...) Som dansklærer, så elsker man jo, når de har fået læst op, og de kender (...) Og de har noget litteratur, og det har de ikke (Marie).

Marie anerkender her, at eleverne faktisk har viden, men ikke den form for viden, som hun, som dansklærer, efterspørger, nemlig litterær viden. Og her spiller børnenes kulturelle baggrund ind, idet de ikke får læst højt derhjemme i samme grad som danske børn. Hun laver en indirekte klassifi-

kation af viden og undervurderer den viden, som børnene med anden etnisk baggrund erhverver sig derhjemme.

Også Jesper fremhæver drengenes utilstrækkelige forhåndsviden:

”Hvis det bliver sådan nogle lidt mere abstrakte ting som digtning og lyrik osv. – der synes jeg nogle gange, der mangler en eller anden forforståelse, hvor de, det er ikke en måde, de er vant til at arbejde med”
(Jesper).

Udover den manglende forforståelse og kendskab til litteratur, forklarer Jesper her, er drengene ikke er vant til at samtale om mere abstrakte ting som lyrik og digtning. Det er ifølge ham en kulturel mangel ved undervisningen i de lande, som de kommer fra.

På spørgsmålet om, hvad lærerne gør for at imødegå drengenes vanskeligheder, fortæller en af lærerne, at hun forsøger at stilladsere emnet, så betydningen af et forhåndskendskab nedtones:

Jeg plejer at gøre det, at vi har sådan nogle filmaftener og ser nogle videoer, hvor du ved, så har vi set Narnia og set Harry Potter og sådan noget (...) Og det gør man nærmest i alle emner, der har man jo et eller andet, en leg, en snak, et filmklip, eller hvad ved jeg, for ligesom at pejle dem ind på det: ”Det er det her, det handler om” (Marie).

Man kan formode, at Maries forsøg på at stilladsere de emner, der arbejdes med på klassen, øger drengenes muligheder for at deltage i undervisningen. Også de øvrige lærere forsøger at understøtte drengenes deltagelsesmuligheder, kan man sige, men på en noget anden vis. De betoner samstemmende vigtigheden af at sænke det faglige niveau:

”Og så skal man nogle gange tænke på (...) Man skal sænke niveauet, når man gennemgår, for ellers så fanger man dem simpelthen ikke nok”
(Hanne).

Lærernes stærke betoning af, at det er nødvendigt at sænke det faglige niveau og fastholde et stærkt strukturelt, sprogligt fokus, efterlader det indtryk, at der ikke i videre omfang reflekteres over, hvordan de etniske minoritetsdrengene på anden vis kunne støttes, så de kunne få styrket deres meta-refleksive kompetencer og deres mulighed for at deltage i undervisningen. Det kunne fx ske gennem stilladsering med henblik på at tilegne sig koderne i det reflekterende og diskuterende litteratursamtalarbejde, eller ved at de bliver inviteret til at dele deres hverdagserfaringer i det hverdagsprog eller fagsprog, som er tilgængeligt for dem.

Ud over behovet for at lære det danske sprog har de etniske minoritetsdrengene i 3. klasse, ifølge lærerne, tillige i høj grad behov for at ”lære at lære”. Det indbefatter især, at de skal lære at lytte og holde fokus på arbejdet. Ifølge lærerne sker det bedst i en didaktisk struktur med stor genkendelighed, hvor børnene trænes i at indarbejde nogle arbejdsrutiner, der sætter dem i stand til at modtage læring.

Det er i hvert fald det, der er min erfaring (...) De har brug for den form, også fordi de er altså ikke opdraget på samme måde hjemme. De er vant til at passe sig selv, altså, sådan ser jeg det i hvert fald. På en eller anden måde har de brug for så meget struktur, og det er derfor, jeg kører den der kedelige undervisning (...) Jeg synes, det virker meget bedre, og så ved de, at når man har gjort det i den bog, så går man til næste bog (Hanne).

Hanne forklarer her i citatet, at det skyldes børnenes kulturelle baggrund, at de har brug for så meget struktur, og hun påpeger selv, at det resulterer i en undervisning, der bliver kedelig og fattig på variation, og hvor blandt andet gruppearbejde og legeaktiviteter nedprioriteres.

Selv om lærerne er klar over, at børnene gerne vil være fysisk aktive og lege, oplever de ikke, at de brokker sig over den "kedelige" undervisning. Lærerne oplever altså, at børnene er loyale og gør, som der forventes, også selv om det er "kedeligt".

I undervisningen inddrages overvejende dansk og nordisk litteratur

Når det gælder læremidler og instruktionsmaterialer, der bruges i undervisningen, trækkes der ifølge lærerne primært på danske og nordiske forfattere og litteratur, der afspejler verden i et dansk, nationalt perspektiv. **Det sker især i danskfaget:**

"I dansk, der kan man nok ikke (...) Eller de tager måske ikke specielt højde for det, men det tror jeg måske heller ikke er (...) Det er mere vigtigt, det er nogle fornuftige tekster, der er"
(Jesper).

Jesper udtrykker her, at det ikke nødvendigvis er et problem, at der primært inddrages danske og nordiske forfattere i danskundervisningen, for det er kvaliteter ved teksterne, som er det vigtige. En anden af lærerne, Marie, forklarer, at hun ikke selv inddrager udenlandske forfattere, fx fra lande, som eleverne kommer fra:

Nej, det har jeg faktisk ikke gjort. Men det er også, fordi jeg ikke kender noget derfra [alle griner]. Bare jeg gjorde. Nej, det gør jeg egentlig ikke. Det er meget nordisk (...) Vi skal jo igennem noget, altså. Det bliver sådan lidt ikke (...) De skal have, de skal igennem Astrid Lindgren, Kim Fupz og – altså, der er de der, de skal have (Marie).

Marie giver lidt i spøg udtryk for, at hun ikke kender forfattere fra fx arabisktalende lande, som nogle af drengene kommer fra, men at hun ville ønske, hun gjorde. Dog problematiserer hun heller ikke, at det primært er dansk og nordisk litteratur, som inddrages i undervisningen. Hun henviser her til kravene i Fælles Mål for dansk; at der jo er nogle bestemte (nordiske) forfattere, som eleverne skal have kend-

skab til. I realiteten har lærerne dog metodefrihed og, kunne man hævde, mulighed for at vælge læremidler og inddrage tekster, der afspejler et bredere udsnit af kulturer, hvis de ønsker det.

Selv om lærerne ikke generelt giver udtryk for, at det er vigtigt at inddrage forfattere fra andre kulturer i undervisningen, er der dog en af lærerne, som fortæller, at han er opmærksom på at vælge tekster, som repræsenterer noget alment på tværs af kulturer.

Sammenfatning

Gennem en årrække har målinger vist, at etniske minoritetsdrenges læringsudbytte er lavere end etnisk danske elever i den danske folkeskole. Tidligere forskning har peget på, at en af årsagerne kan være, at de professionelle – på trods af gode intentioner – ofte bidrager til marginalisering af disse børn. Formålet med denne caseanalyse har været at undersøge, hvilke marginaliseringsprocesser der kan være tale om, og hvordan de slår igennem i forhold til læringsudbyttet. Fokus har været på lærernes didaktiske rammesætning af undervisningen. Det styrende forskningsspørgsmål for undersøgelsen har som nævnt været:

Hvordan oplever drenge med anden etnisk baggrund end dansk i 3. klasse undervisningen, lærerne og det faglige udbytte af undervisningen? Og hvordan erfarer og reflekterer lærerne over deres didaktiske rammesætning i relation til at fremme etniske minoritetsdrenges læring?

Undersøgelsen viser, at drengene i caseklassen generelt er glade for at gå i skole. De er glade for deres lærere, de samarbejder og udviser loyalitet over for lærernes måde at rammesætte undervisningen, herunder reguleringen af elevernes sociale adfærd. Der er således ikke noget, der tyder på, at drengene på dette klassetrin har udviklet modstand mod skolen (Gilliam, 2009; 2018).

Fundene peger dog også på, at drengene ofte oplever at være fagligt udfordret, så det er svært at koble sig på undervisningen, og de kan opleve mangel på støtte fra lærernes side. Når det gælder drengenes særlige kulturelle baggrund og erfaringer, inddrages disse, ifølge drengene, ikke meget i skolens undervisning. De efterlyser det til gengæld heller ikke.

Vendes blikket mod lærerne, viser undersøgelsen, at deres kulturforståelse overvejende er klassisk og assimilationsorienteret. Der er altså tale om en kulturforståelse, som er statisk: Lærerne beskriver de etniske minoritetsbørns kulturelle baggrund i generaliserede vendinger og ofte med fokus på "mangler" i forhold til at klæde børnene på til skolelivet. Den danske kultur fremstår som en bagvedliggende normalitet, som de "andre kulturer" måles i forhold til. En enkelt lærer trækker dog på en mere kompleks og processuel kulturforståelse og forsøger at etablere et ligeværdigt kulturmøde i klassen.

Når det gælder lærernes didaktiske refleksioner og praksis, viser fundene, at lærerne opfatter de etniske minoritetsdrenges sproglige forståelse som mangelfuld, ligesom de mener, at drengene ofte mangler den nødvendige forforståelse og forhåndsviden til at kunne indgå i undervisningen på lige fod med etnisk danske elever. Lærernes didaktiske "svar" på disse udfordringer er overvejende et stærkt strukturelt sprogligt fokus og at sænke det faglige niveau i undervisningen. Lærerne synes ikke i videre omfang at forsøge at stilladsere de etniske minoritetsdrenges deltagelse i undervisningen, hvilket kræver en mere reflekterende og diskuterende deltagelsesform. En hovedopgave i indskolingen er, ifølge lærerne, at lære eleverne at lytte og holde fokus, hvilket især de etniske minoritetsdrengene har svært ved. Lærerne mener, at det bedst kan læres i en undervisning med en stram struktur med gentagelser, selv om den måtte forekomme "kedelig". I undervisningen trækker lærerne overvejende på læremidler og instruktionsmaterialer, der har et dansk eller nordisk udgangspunkt – med henvisning til fagenes Fælles Mål.

Det generelle indtryk er, at lærernes didaktiske refleksioner fremstår ukoordinerede og som den enkelte lærers egen sag.

Banks kulturbegreb genbesøgt

Set i lyset af Banks begreb om multikulturel pædagogik (Banks, 2019) efterlader de opridsede mønstre i lærernes didaktiske refleksioner og praksis ikke indtrykket af en pædagogik, der har et multikulturelt udgangspunkt. Omdrejningspunktet i en sådan pædagogik er at sikre alle eleverne deltagelsesmuligheder i undervisningen.

For at det kan ske, er det ifølge Banks helt centralt, at undervisningen indholdsmæssigt og formmæssigt er baseret på kulturel diversitet og mangfoldighed, og at alle børns livserfaring og kulturelle kompetencer inddrages. Alle børn skal kunne identificere og spejle sig i skolens undervisning. Som fundene i caseanalysen indikerer, står et sådant perspektiv ikke centralt i lærernes didaktiske praksis. Hverken når det gælder inddragelse af læremidler med forskellige kulturelle udgangspunkter og mangfoldighed i fortællerposition (indholdsintegration), eller når det gælder inddragelse af elevernes livserfaring og kulturelle kompetencer (lighedsskabende pædagogik) i den daglige undervisning. Selv om lærerne i caseklassen søger at tilpasse undervisningen til de etniske minoritetsdrengene, sker det overvejende ved at sænke det faglige niveau frem for at invitere drengene til at bidrage med deres særlige livserfaringer og kulturelle kompetencer.

Man kan tillige hævde, at lærernes lave faglige forventninger og generaliserede "mangelsyn", når det gælder drengenes kulturelle bagage, er i modstrid med Banks princip om en skolekultur, der er præget af *empowerment*. En sådan kultur vil netop være kendetegnet ved et fravær af stereotypiseringer, ligesom der vil være høje faglige forventninger til alle elever.

Man kan antage, at caseskolens individualiserede pædagogiske kultur, når det gælder udvikling af rammer for en undervisning, der involverer mange børn med anden etnisk baggrund, kan være medvirkende til, at en overvejende klassisk, monokulturel tænkning og orientering reproduceres i skolens praksis. Når dette er konstateret, kan der dog være god grund til kort at vende tilbage til selve begrebet "multikulturel pædagogik" og fremhæve en række kritiske refleksioner i forhold hertil, som caseanalysen også har givet anledning til.

Refleksionerne handler primært om en kritik af Banks underliggende kulturforståelse i forbindelse med begrebet "multikulturel pædagogik". Selv om Banks af flere (og sig selv) vurderes at have bevæget sig i retning af en mere kompleks, konstruktivistisk kulturforståelse (jf. ovenfor), har den heuristiske anvendelse af hans begreber og principper i caseanalysen tydeliggjort træk fra en essentialistisk kulturforståelse.

Det kommer blandt andet til udtryk i princippernes stærke betoning af kulturel diversitet (at skolen skal repræsentere forskellige kulturer og grupper), og i hans fokus på, at eleverne har særlige kulturelle kompetencer, der skal tilgodeses. Bag disse betoning – kan man hævde – ligger der implicit en forståelse af, at kultur er noget, som individer har og deler med en gruppe eller en nation, og som styrer den enkeltes valg og handlinger. Kulturel forskellighed fremstilles med andre ord som efterstræbelsværdigt, og man fornemmer, at et vigtigt mål for Banks er at synliggøre minoritets-elevers oversete kultur.

Banks argument er endvidere, at netop et sådant fokus på kulturel diversitet i pædagogikken har afgørende betydning for minoritets-elevers deltagelse i undervisningen. I caseanalysen kan denne pointe ikke umiddelbart genkendes. Drengene med etnisk minoritetsbaggrund i casen er fx ikke, som det fremgik, specielt optaget af, at deres "særlige" kulturelle erfaringer skal bringes i spil i undervisningen. Og det synes ikke at være en væsentlig forudsætning for deres deltagelsesmuligheder.

I et selvkritisk perspektiv kan man sige, at denne kritik af Banks i et vist omfang peger tilbage på caseanalysens indhold og analyser. Sagt med andre ord kan der – med anvendelsen af Banks principper som heuristisk redskab i analysen – utilsigtet være lagt for stor vægt på betydningen af et fokus på kulturel diversitet i lærernes møde med eleverne og på betydningen heraf for elevernes deltagelsesmuligheder.

Uagtet dette peger caseanalysens fund dog stadig på en række væsentlige problemer i forhold til de etniske minoritetsdrenges deltagelsesmuligheder, og de giver dermed en indikation på nogle af de marginaliseringsprocesser, der kan være virksomme i skolens praksis, og som kan bidrage til, at etniske minoritetsdrengene opnår et lavere læringsudbytte end etnisk danske elever.

Marginaliseringsprocesserne bliver måske særligt synlige i det forhold, at børnene på forskellig vis kan have svært ved at koble sig på undervisningen, og at deres kulturelle bagage af lærerne klassificeres som mangelfuld i forhold til etnisk danske elevers.

Selv om drengene endnu er glade for skolen og lærerne, må man formode, at den manglende mulighed for at koble sig på centrale dele af undervisningen, de manglende mestringsoplevelser og det negative syn på deres kulturelle bagage – i kombination med en kedelig undervisning med fravær af variation – over tid kan påvirke drengenes læringsmotivation og forhold til skolen negativt.

Endelig kan det tyde på, at lærernes snævre strukturelle, sproglige fokus i undervisningen og lave faglige forventninger kan betyde, at disse drenge ikke får udviklet de nødvendige analytiske kompetencer, der kræves for at kunne deltage og få fuldt udbytte af undervisningen videre i skoleforløbet.

Set i et mere overordnet perspektiv tegner analysen således et billede af, at kulturelle stereotyper og klassificeringer på mange måder reproduceres i caseklassen, og at de indirekte kan have betydning for drengenes læringsudbytte. Der er dog også eksempler på "åbninger", hvor der opstår mulighed for, at normer, værdier og identiteter løbende forhandles og potentielt forandres. Det sker, når en af lærerne fx prøver at etablere et ligeværdigt kulturmøde i klassen – ved at invitere alle elever til at byde ind med deres hverdagsoplevelser. Dermed forsøger læreren at få skabt en ny, fælles kultur, hvor børnene på tværs af forskellige etniske baggrunde og erfaringer respekterer hinanden.

I praksis kan det være en vanskelig øvelse for lærerne at etablere sådanne ligeværdige kulturmøder i skolens rum, alene fordi monokulturel tænkning og kulturelle stereotyper og klassificeringer er indlejret på et dybt samfundsmæssigt plan.

Caseanalysens fund indikerer, at et vigtigt skridt eller en forudsætning kan være, at der sker en afindividualisering af den pædagogiske kultur, og at der på den enkelte skole skabes plads til fælles faglige og didaktiske refleksioner og planlægning.

Litteratur

- Banks, J.A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. (2016). *Skolens produktion af kultur og identitet I Laursen, P.F. & Kristensen, H.J. (red.), Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. & Fabrin L. (2012). *Interkulturel didaktik – introduktion til teorier og tilgange*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. & Fabrin, L. (2010). *Kultur i kulturfagene – en interkulturel og transnational læreplan i klasserummet – et aktionsforskningsprojekt*. København: Københavns kommune & Forlaget UCC.
- Butters, N.B. & Bøndergaard, J.T. (2010). *At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *PISA Etnisk 2018*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Eriksen, T.H. & Sørheim, T.A. (2016). *Kulturforskelle. Kulturmøder i praksis*. København: Munksgaard.
- Foldspang, L. (2014). *Indvandrerdrengene har sværere ved at få en uddannelse*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Frederiksen, P. (2019). *De "vanskelige" drenge: Når dynamikker i skolens fællesskaber resulterer i stærke kønskonstruktioner og modstand mod skolens læringsdagsorden*. *Unge Pædagoger*, 80(1), 29-35.
- Gholamian, J. & Jensen, I. (2014). *Fra multikulturalisme til transkulturalisme*. I Bilfeldt, A., Jensen, I. & Andersen, J. (red.), *Rettigheder, empowerment og læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2016). *Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen*. I Laursen, P.F. & Kristensen, H.J. (red.), *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2006). *Multikulturalisme, antiracisme, kritisk multikulturalisme: overvejelser om en debats fravær*. I Horst, C. (red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? Vejle: Kroghs Forlag*.
- Lagermann, Colding, L. (2014). *Unge i – eller ude – af skolen? Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Laursen, H.P. (2001). *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk Forlag.
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume 1). What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- UIM (Udlændinge- og Integrationsministeriet) (2017). *Mange unge efterkommere er hverken i beskæftigelse eller uddannelse*. Uim.dk, 4. januar. København: Udlændinge- og Integrationsministeriet.
- VIVE (2019). *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfra, hvorhen og hvorfor. En kortlægning af de udsatte unge i NEET-gruppen*. København: VIVE.
- Yin, R.K. (2010). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.