Interkulturel inklusion i musik

Indhold

Problemstilling 2
Problemformulering 5
Læsevejledning 5
Empiri 6
Begrebsafklaring 8
Inklusion og integration 8
Etniske minoriteter 9
Kulturbegrebet 10
DEL I 11
Sociale forskelsrelationer 11
Marginalisering og skolens forklaringer 13
Hegemoni og monokultur 15
Skolens monokulturelle curriculum 19
Monokultur i skolens praksis 20
Opsamling 22
DEL II 22
En interkulturel vinkel 22
Interkulturel kompetence 22
Interkulturel undervisning 23
Banks og Klafki 24
DEL III 27
Handleperspektiv 27
Interkulturel musikundervisning 28
Brug i folkeskolen 30
Konklusion 32
Perspektivering 34
Litteraturliste 35
Bilag 1 37
Bilag 2 38

University College Lillebælt
Professionsbachelor i musik

LpF
1. april 2014

Sara Illum Mathiassen
St. nr.: 21109079

> At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor *han* er, og begynde der.
>
> *Søren Kierkegaard, 1859*

Problemstilling

Folkeskolen i dag er præget af et øget fokus på faglighed, test og videreuddannelse. Succesen måles i test, OECD's PISA-undersøgelser (Undervisningsministeriet, uvm.dk), og resultaterne af disse test sammenlignes med resultaterne fra andre lande. Vores uddannelsessystem er således i stigende grad fokuseret på målbar og konkurrencedygtig viden. Samtidig er folkeskolen en institution, som har en opdragende funktion i samfundet. Folkeskolens formålsparagraf indeholder både formuleringer, som er knyttet til faglighed og videre uddannelse, men også mål der er knyttet til dannelsesaspektet, herunder:

> "… så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle."
>
> Samt i *Stk. 3*. "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Retsinformation)

Ifølge folkeskolelovens § 18 er der ligeledes et krav om at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger:

> "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger" (Retsinformation)

Det er både lovpligtigt og pædagogisk meningsfuldt, at undervisningen tager udgangspunkt i, hvor eleven befinder sig. Man må fange eleverne, der hvor de er – vel vidende, at de ikke alle befinder sig samme sted. Denne pointe ønsker jeg at have som rettesnor i min opgave, og jeg synes det indledende citat beskriver netop dette; at en god undervisning altid starter ved elevens udgangspunkt, og at man som lærer herfra kan koncentrere sig om at føre eleven hen, hvor man ser det hensigtsmæssigt.

Folkeskolen er i dag flerkulturel. Det viser sig ved at ca. 10 % af folkeskolens elever har anden etnisk baggrund end dansk. (Tosprogstaskforce, 2007/08) Det betyder, at der nu mere end nogensinde er behov for fokus på elevernes forskellige udgangspunkter. Dette sætter fokus på folkeskolens opgaver og udfordringer i forbindelse med inklusionen og integrationen af etniske minoriteter.

I rapporten *Inspiration til bedre integration i folkeskolen* fra 2003 står der således:

> ”… skolen (må) ruste sig til udfordringerne i et mangfoldigt samfund, herunder være bekendt med de særlige forhold, der knytter sig til undervisningen af tosprogede elever. Da undervisningen i folkeskolen skal tage udgangspunkt i den enkelte elevs evner, forudsætninger og behov, skal der være løbende opmærksomhed på de tosprogede elevers dansktilegnelse og deres generelle udbytte af skolen fagligt som socialt.” (Undervisningsministeriet, 2003, s. 5)

Ifølge rapporten er det skolens og forældrenes ansvar, at skolegangen bidrager positivt til integrationen af etniske minoritetselever. I forhold til værdierne åndsfrihed, ligeværd og demokrati beskriver rapporten nødvendigheden af, at personalet på skolen forholder sig professionelt til ligheder og forskelle og inddrager dem aktivt i arbejdet. (ibid. s. 8)

Integration af etniske minoritetselever er dog ikke ukompliceret, og flere undersøgelser viser, at der er vanskeligheder med integrationsopgaven i folkeskolen. I PISA etnisk fra 2009 foretages en kvantitativ undersøgelse, som afdækker, hvor godt etniske minoritetselever klarer sig fagligt i skolen. Der er testet i domænerne læsning, naturvidenskab og matematik, og ud over disse data indgår:

> ”… baggrundsoplysninger afgivet af eleverne, omfattende elevernes klassetrin, køn, familiebaggrund, socialøkonomiske baggrund, sprog talt i hjemmet, immigrantstatus, fritidsaktiviteter samt holdninger til skolegang. Videre indgår elevernes kendskab til og erfaringer med it, ligesom skolelederne har leveret oplysninger vedrørende skolen og lærerne. Endelig har forældrene suppleret med oplysninger om forhold i hjemmet og oplevelser af skolen.” (Egelund, 2011, s. 7)

Resultaterne peger på, at elever med anden etnisk baggrund end dansk klarer sig markant dårligere end etnisk danske elever i hovedsagelig læsning og naturfag. Desuden pointeres det, at den øgede indsats på tosprogsområdet ikke har haft den ønskede effekt:

> ”Alt i alt er resultaterne derfor ikke opløftende, når det betænkes, at der i den forløbne 9-års periode er sket en betydelig indsats netop med henblik på at løfte niveauet for elever ned indvandrerbaggrund, dels i forbindelse med dansk som andetsprog, dels i forbindelse med en øget evalueringskultur.” (ibid, s. 8)

Det øgede faglige fokus har, ifølge PISA etnisk, ikke haft den ønskede effekt. Man kan herudfra tolke, at problemerne skal løses på anden måde. Det er dette, jeg vil stille skarpt på i denne opgave.

Jeg vil undersøge, hvordan de strukturer og sociale relationer som findes i skolehverdagen, kan være medvirkende årsag til, at integrationen halter, samt hvad man kan gøre for at ændre dette, særligt i relation til musikfaget.

Søndermarkskolen i Horsens udførte fra 2008-2011 projektet *Musik, sprog og integration*. I skolens område har 40 % af indbyggerne ikke-europæisk baggrund, og målet var at sikre en bedre integration for elever og familier, der var knyttet til skolen. Formålet med projektet var at:

> ”… give børn og unge fra Sønderbro i Horsens øgede personlige, sociale og sproglige forudsætninger for at kunne klare sig i det danske samfund som integreret deltager og indgå i kulturelle fællesskaber på lige fod med andre” (Holst, 2011, s. 4)

Derudover var målet at styrke den musikalske udvikling og personlige, sociale og sproglige kompetencer. I projektet undersøges det, hvorvidt øget undervisning i musik kan bidrage til bedre integration, og evalueringsrapporten viser positiv udvikling særligt i områderne *personlige kompetencer og selvværd* og *sociale kompetencer og integration/inklusion*. (ibid. s. 5) Projektet bygger videre på Hans Günther Bastians studier fra 1992-98, hvis overbevisende resultater pegede på at udvidet musikundervisning fører til øget social kompetence og et højere inklusionsniveau. En ukendt faktor i Bastians undersøgelser er dog, hvilke kvaliteter musikundervisningen bør have for at øge sociale kompetencer og inklusion, og i den sammenhæng hvad en sådan undervisning stiller af krav til musiklærerens kompetencer. I Horsens-projektet blev et samarbejde mellem musikskole og folkeskole således det bærende element, med henblik på at kvalificere og optimere musikundervisningen yderligere. (ibid.)

Både projektet i Horsens og Bastians undersøgelser peger på, at musikfaget har særligt inklusions- og integrationsmuligheder. På trods af dette har faget ikke en høj status i folkeskolen. Dette ses ved, at 43 % af folkeskolerne ikke overholder det vejledende timetal i faget, og at der ifølge en rapport fra DPU, siden 1970 er 25 % færre musiktimer i folkeskolen. (Wind-Friis, 2010) Dette understreges af en manglende politisk opbakning til at tildele faget flere timer. Herom udtaler tidligere undervisningsminister, Tina Nedergaard:

> ”Man *kan* godt udbyde en time ekstra – men hvad nytter det, hvis læreren er uinspirerende eller ikke er uddannet til at undervise i musik, eller hvis 20 procent af eleverne er fraværende, fordi timen ikke er værd at komme til. Så vil jeg hellere måle på resultatet end på timetallet” (ibid.)

Om denne udvikling, som indebærer stadigt færre musiktimer i folkeskolen, udtaler forsker ved DPU og medforfatter til rapporten, Frede V. Nielsen:

> ”Konsekvensen er et fattigere liv. Der er tendens til i øjeblikket, at vi kun dyrker de færdigheder, der er forbundet til vores intellekt. Og hvis man ikke får den anden side med, vores intuitive verden, vores følelsesverden, alt det, man ikke kan indramme verbalt eller med matematiske formler – så bliver man i gåseøjne et fattigere menneske” (Wind-Friis(2), 2010)

Med den kommende nye folkeskolereform bliver det vejledende timetal sat en smule op på nogle klassetrin. Således vil det vejledende timetal for musik ligge på to ugentlige lektioner fra 1.-5. klasse. (EMU) Om disse ændringer i folkeskolereformen vil medføre en positiv forandring af musikfagets status hos skoleledere, lærere, elever og forældre, og dermed reelt vil give eleverne mere musikundervisning, vil tiden vise.

Med udgangspunkt i tanken om at musikfaget kan noget særligt i forhold til inklusion, vil jeg derfor undersøge, hvorledes musikundervisningen kan bidrage positivt til integrationen af etniske minoriteter i folkeskolen. Jeg vil arbejde ud fra følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilke udfordringer ligger der i at undervise på en flerkulturel skole, og hvordan kan man tilstræbe en musikundervisning, der bidrager til en konstruktiv integration?

Læsevejledning

Denne opgave tager udgangspunkt i min personlige og faglige interesse for integration af etniske minoritetselever i folkeskolen. I løbet af min tid på seminariet, blandt andet i mine praktikker, har jeg oplevet meget i forhold til etniske minoriteter. En gennemgående oplevelse har været, at eleverne enten skilte sig ud, grupperede sig med andre etniske minoritetselever eller generelt fungerede dårligt i klassens fællesskab. Disse praksisoplevelser har vakt min interesse for at undersøge, hvordan der konkret tænkes i inklusion og integration af etniske minoriteter, både på ledelsesmæssigt plan og på det didaktiske plan. Ligeledes har min interesse været at finde ud af, hvordan man kan skabe bedre inklusion og integration i skolen. Da dette er en empirisk funderet opgave, vil jeg efter denne læsevejledning komme med en præsentation af mine empiriske undersøgelser.

Jeg vælger at lade opgavens teoretiske grundlag blive præsenteret og anvendt umiddelbart i forlængelse af hinanden. Jeg opbygger min opgave i tre dele, som hver især bidrager med forskellige perspektiver på problemstillingen:

Del I:

Mit fokus i opgaven præciseres ved hjælp af socialkonstruktivismen og en præsentation af Pierre Bourdieus teori om *sociale forskelsrelationer*. Hernæst indkredses problemstillingen ved hjælp af Laura Gilliam, som har undersøgt minoritetselevernes marginaliserede position i samfundet og skolen. Marginaliseringen fører til at eleverne danner en modkultur, som jeg vil anlægge et perspektiv på ved hjælp af Pierre Bourdieus begreber *felt, habitus og kapital* og Jan Tønnes Hansens *menneskelige rettethed*. Herefter undersøges konkrete eksempler på monokultur i Folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål musik. Slutteligt tages et blik på praksis ved hjælp af min empiri, hvor der også er tegn på monokultur. Jeg vil løbende anvende eksempler fra min empiri, som jeg analyserer ved hjælp af den præsenterede teori.

Del II:

Opgavens anden del peger fremad mod at imødegå problemstillingerne. Hertil anvendes Iben Jensens *interkulturelle kompetence* og interkulturel undervisning, som ifølge Buchardt og Fabrin kan udvikle en praksis, som tilstræber en bedre integration. Herunder præsenteres James Banks og Wolfgang Klafkis teorier til vurdering og kvalificering af interkulturel undervisning.

Del III:

Opgavens sidste del er et handleperspektiv, som fokuserer på anvendelsen af interkulturel pædagogik i musikundervisningen. Der drages paralleller til Eva Focks undervisningsmateriale *På tværs af musik* og gives eksempler på en musikundervisning i folkeskolen med et interkulturelt udgangspunkt.

Empiri

Min empiri er en kvalitativ undersøgelse af, hvordan inklusionen af etniske minoriteter ser ud i folkeskolen. Jeg har valgt den kvalitative undersøgelse fremfor den kvantitative, idet jeg vurderer, at det i forhold til problemstillingen er mest meningsfuldt at undersøge kvalitativt. Dette vurderer jeg ud fra den betragtning, at inklusion er svær at måle på, og at det ville være svært eksempelvis at

konstruere et spørgeskema, der kunne besvares med brugbare svar i forhold til opgaven. Mit valg gør, at jeg ikke har ret meget data at basere mine konklusioner på, og man kan derfor mene, at jeg ikke kan generalisere ud fra de få eksempler jeg har. Omvendt giver den kvalitative undersøgelsesmetode et dybere indblik i problemstillingen, og jeg mener, at dette indblik ville være umuligt at få i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Mere empiri ville efter min vurdering kræve flere kvalitative interviews, hvilket jeg ikke har haft mulighed for indenfor den givne ramme til opgaven. For at imødegå svaghederne ved min sparsomme empiri inddrager jeg, udover mine interviews, også beskrivelserne i folkeskoleloven samt Fælles Mål for musik. Dette gør jeg, fordi jeg mener at formuleringerne disse steder kan understøtte mine egne data og supplere opgaven med kvantitativ data om, hvordan man ser på emnet generelt indenfor folkeskolen. Derudover anvender jeg empiri fra andre undersøgelser, herunder Laura Gilliam og projektet fra Søndermarkskolen i Horsens.

Jeg har valgt at lave denne undersøgelse i form af interviews med skoleledere og en musiklærer. Mit valg faldt på interviewmetoden, fordi jeg mener det er gavnligt i forhold til min problemstilling at få indblik i den verden, hvori integrationen og dermed også problemstillingen foregår. Jeg ville undersøge, hvordan der tales om etniske minoriteter i skolen, og hvordan der bliver arbejdet med udfordringer og muligheder på en multikulturel skole. Mit sigte med interviewmetoden har således været "… at få adgang til at høre om deres oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden." (Brinkmann, 2010, s. 31) Et vigtigt aspekt ved interviewet er imidlertid, at et interview aldrig vil kunne betragtes som en neutral teknik, der kan hente upåvirkede svar fra den interviewede:

> "Interviewet må ses som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede, kontekstuelt baserede svar." (ibid, s. 30)

Det har derfor været et fokuspunkt for mig i min analyse at forholde mig kritisk til min egen rolle og påvirkning i interviewsituationen. Som lærerstuderende oplevede jeg imidlertid ikke, at de interviewede følte, at de skulle forsvare noget, men snarere at de forsøgte at give mig et indblik i, hvordan praksis ser ud. Derfor har jeg ikke umiddelbart betænkeligheder ved gyldigheden af deres svar.

Min oprindelige plan var, at jeg ville sammenligne tre skoler med forskelligt antal etniske minoritetselever, og se om der var forskel i måden at gribe integrationen an på. Derudover om der blev gjort noget særligt i forhold til musikfaget. I praksis har det dog ikke været muligt at få interviews på mere end to skoler. Jeg har derfor været nødt til at lægge min strategi for mine empiriske undersøgelser om, så de primært kommer til at fungere som et supplement til den eksisterende forskning på området.

Jeg har interviewet Anne, som er skoleleder på Lykkeskolen i det sydvestlige Odense. Skolen har 15-17 % tosprogede. Derudover har jeg interviewet Frank, som er viceskoleleder på Byskolen i centrum af Odense. Byskolen har 10-12 % tosprogede.[1] I disse interviews har fokus været skolens udfordringer og handletiltag i forhold til etniske minoritetselever, og skolelederens professionelle holdning til denne gruppe elever, samt de udfordringer der kan opstå. Et andet fokuspunkt har været musikfagets muligheder i denne sammenhæng. Derudover har jeg observeret en musiktime på begge skoler i hhv. 3. og 4. klasse. På den ene skole har jeg ligeledes interviewet musiklæreren, hvor fokus har været tilrettelæggelse af musikundervisningen og i hvor høj grad der blev tænkt og arbejdet ud fra, at klassen var flerkulturel. Ud fra mine observationer i musiktimerne har jeg nedskrevet en praksisfortælling, som jeg vil anvende i min analyse.

Begrebsafklaring

Inklusion og integration

Da begreberne inklusion og integration optræder hyppigt i denne opgave, vil jeg her forklare begrebernes betydning, samt tydeliggøre forskellen mellem dem.

Integration kommer fra latin: Integrare, og betyder at gøre noget helt, dvs. en sammenslutning af flere dele. *Social inklusion* defineres i et notat om forskellen på social integration og social inklusion, således:

> ”Social Integration betegner en bevægelse i fortid, nutid eller fremtid. Bevægelsen kan vedrøre såvel personer som et fælles tredje, f.eks. ideologiske forestillinger. Bevægelsen indebærer et aktivt individ. Social Integration handler om, at en mindre del skal indplaceres i noget større.” (Kristensen, 2007)

Ifølge notatet kan integration både anvendes om en rolle, funktion eller position, som ofte kan være målt ved socialt netværk, hvor personer ses ”udefra”. Ligeledes kan begrebet sigte mod et tilhørsforhold til en (majoritets)gruppe, hvor personer tilegner sig eller forholder sig til den kulturelle og normative orden. (ibid. s. 1-2)

Ordet inklusion kommer af det latinske ord claudere, og betyder lukke inde, dvs. indbefatte eller medregne noget. I notatet defineres begrebet social inklusion som en bevægelse mellem grupper:

> ”Social inklusion handler om at flytte grænsen mellem to områder (dele), og dermed gøre et område større og et andet mindre. Grænsedragningen sker uafhængigt af et (passivt) individ og involverer et ligheds-

[1] Både navne på skoler og de involverede personer er anonymiseret og alle navne er derfor fiktive

> begreb, idet man med social inklusion mener lige muligheder for alle (inkluderede eller ekskluderede)." (ibid.. s. 2)

Endvidere fortæller notatet, at inklusion defineres i forhold til den eller de grupper en person forholder sig til – og at man derfor kan være inkluderet i en gruppe og ekskluderet fra en anden. Social inklusion kan ses som en politisk proces snarere end en individuel.

> "Social Inklusion er ensbetydende med at bekæmpe/fjerne barrierer for ekskluderede og er et relativt nytilkommet begreb. Social Integration er mere omfattende, dvs. at det både indebærer at fjerne barrierer, men også at skabe motivation hos den person, der skal integreres, og i det system, personen skal integreres i." (ibid.)

Notatet bringer en vigtig pointe i forhold til anvendelsen af begrebet social integration, som ofte anvendes som en modsætning til social eksklusion: "Dette kan foregå på den måde, at social integration ses som et endepunkt på et kontinuum fra integration over assimilation og segregation til social eksklusion" (ibid. s. 5) Integration er det begreb, som oftest hæftes på inklusionen af etniske minoriteter i samfundet, herunder på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet. Dette ses bl.a. i rapporten *Inspiration til bedre integration i folkeskolen*, som jeg nævnte i indledningen. Ikke desto mindre kan begrebet inklusion i ovenstående definition ses som essentiel, idet der er tale om en mindre gruppe (etniske minoritetselever), der skal inkluderes i en anden gruppe (skolen). Denne inklusionsproces er en forudsætning for, at der kan finde integration sted:

> "Integration forudsætter inklusion. En person kan være inkluderet uden at være integreret; men en person kan ikke være integreret uden at være inkluderet." (ibid. s. 1)

Ud fra ovenstående konkluderes det i notatet, at begreberne ikke skal anvendes til vurdering af, om integration/inklusion er vellykket eller ej, men til at drage et perspektiv på marginalisering. Det er dette perspektiv, jeg vil anvende begreberne til i denne opgave.

Etniske minoriteter

Minoritetsbegrebet kan, ifølge Kirsten M. Andersen og Inge Liengaard, forstås på to måder: Den første er den *numeriske* forståelse, som udelukkende fokuserer på, hvor stort et antal personer der findes i gruppen, sammenlignet med en anden større gruppe, der bliver betegnet majoriteten. Her er minoriteten altså forskellig afhængig af, hvem der sammenlignes med. Den anden forståelse fokuserer på, hvor stor mulighed for *indflydelse* gruppen har i samfundet. Indflydelsen, eller manglen på

samme, kan både skyldes gruppens selvforståelse, andres opfattelse af dem eller en kombination. I denne forståelse lægges der således ikke vægt på, hvor stor gruppen er, men i hvor høj grad gruppen har medbestemmelse i det omgivende samfund. Hos Buchardt og Fabrin forklares minoritetsbegrebet således:

> ”Minoritetsgruppen ses (…) som et resultat af en forskel mellem mennesker, som under bestemte omstændigheder og på bestemte tidspunkter i historien er blevet tillagt og fortsat tillægges en særlig betydning.” (Buchardt, 2012, s. 28)

I det moderne samfund har sprog, kultur og religion længe været minoritetsmarkører, men især siden 1960’erne, hvor Vesteuropa har modtaget mellem 11 og 13 millioner immigranter, er der kommet fokus på disse immigranter som minoriteter ud fra især sprog, kultur og ikke mindst religion, som i hovedreglen er forskellig fra den, der præger de vesteuropæiske lande. I løbet af 1980’erne og 90’erne kom der et øget fokus på religionen som særligt afvigende fra vestlig kultur, og immigranterne blev i stigende grad defineret ud fra religiøse kriterier, oftest islam. Selvom islam udgør den største religiøse gruppe blandt immigranterne, så er der også andre religioner repræsenteret, men dette bliver overskygget af opmærksomheden på den muslimske andel af immigranterne. I dag er begrebet etnisk minoritet uløseligt forbundet med den muslimske mindretalsbefolkning i Danmark. (Andersen, 2007)

Ud fra ovenstående forklaringer af begrebet minoritet vælger jeg i denne opgave at lægge mig op ad forståelsen, der handler om indflydelse og primært i den danske folkeskole drejer sig om elever, der tilhører den muslimske mindretalsbefolkning. Dette baserer jeg dels på ovenstående teori, dels mine oplevelser i praksis og mine empiriske undersøgelser.

Kulturbegrebet

Ifølge Iben Jensen, adjunkt ved Roskilde universitetscenter, er der to overordnede definitioner på kulturbegrebet: Det *komplekse kulturbegreb* og det *beskrivende kulturbegreb*.

I det beskrivende kulturbegreb betragtes kultur som noget, vi alle er bærere af:

> ”Kultur er de ideer, værdier, normer og regler, som et menneske overtager fra den foregående generation og som man forsøger at bringe videre – oftest noget forandret – til den næste generation” (Jensen, 2002, s. 1)

Dette betyder i praksis, at man søger kulturelle fællesnævnere for fx opførsel og vaner, og ligger dette til grund for folks handlinger. Det kunne være en særligt tyrkisk, irakisk eller engelsk kultur. Der er, i denne definition, en ide om, at kultur er statisk – og er noget, der er forankret i mennesket. Hvis man sætter sig ind i kulturen, sætter man sig også ind i mennesker, der stammer fra landet, som har den pågældende kultur. Som en kritik af det beskrivende kulturbegreb er det komplekse kulturbegreb opstået. Her er den centrale pointe, at kulturer ikke kan forstås som isolerede størrelser, men at der findes mange ligheder i levevis på tværs af alle kulturer. I praksis betyder det komplekse kulturbegreb, at man ikke betragter kultur som noget fast iboende i den enkelte, og at man derfor ikke kan forklare en persons handlinger udelukkende ud fra hans kultur. (Jensen, 2002)
I det danske samfund, særligt indenfor skolen, er det beskrivende kulturbegreb dominerende. Uden at tænke over det, beskriver lærere og skoleledere de etniske minoritetsbørn ud fra kulturelle markører. Dette ses bl.a. i mit interview med skolelederen på Lykkeskolen, som udtaler sig om det svære i skole-hjem-samarbejdet med arabiske forældre:

> ”… at man i særligt den arabiske kultur, sender børnene afsted i skolen, og så må skolen tage sig af alting. Og det er jo ikke en dansk forståelse. I en dansk forståelse samarbejder man, og forældrene er også en del af skolen. Så det handler om at få de to ender til at nå sammen. Dels at vi får noget ud af det, at vi kan trække dem til, men også at åbne deres øjne for, at skole i en dansk forståelse altså er en anden end i en arabisk forståelse. Og så er det jo igen at arabisk forståelse – det er jo ikke bare en forståelse. Men der er nogle karaktertræk, som har en form for enshed. Den er der behov for at den bliver bearbejdet.”

Skolelederen bruger ordene ”den arabiske kultur” og ”arabisk forståelse” overfor ordene ”dansk forståelse”. Hun gør opmærksom på, at det jo ikke blot er en entydig forståelse, men mener samtidig at kunne sige noget, som er generelt for den arabiske kultur og skoleopfattelse. Dette er et udtryk for, at det beskrivende kulturbegreb er dominerende hos denne skoleleder.

DEL I

Sociale forskelsrelationer

Min tilgang til problemstillingen er overvejende socialkonstruktivistisk, hvilket vil sige, at jeg tager afstand fra essenstænkning og i stedet ser forskelle mellem mennesker som et resultat af de omgangsformer, der dagligt udspiller sig mellem mennesker:

> ”Pointen er, at forskelle kun eksisterer fordi de vedligeholdes gennem menneskers daglige handlinger, måder at tale om ting på, tankemønstre og de samfundsmæssige institutioner, som er opbygget.” (Buchardt, 2012, s. 26)

Dette betyder, at jeg i min analyse vil tage udgangspunkt i, hvad man som samfund, skole og lærer kan gøre, fremfor hvad de etniske minoritetselever ”gør forkert”. Grunden til at der er vanskeligheder med at inkludere de etniske minoritetselever i skolen, er i min optik ikke, at eleverne og deres forældre ikke gør nok for at passe ind – ej heller mener jeg, at samfundet, skolen eller lærerne bevidst gør noget for at ekskludere de etniske minoritetsbørn. Mit fokus er således ikke at placere skyld eller udpege nogen som ”de dårlige”, men at se på hvor der findes et forandringspotentiale, som kan gavne alle parter.

Jeg vil i min analyse anvende Pierre Bourdieus relationelle tilgang, hvor de forskelsrelationer eller magtrelationer, som konstituerer den sociale verden kan fortælle os noget om, hvorfor mennesker handler som de gør. Denne vægtning af det sociale og forskelle heri betyder, som i det komplekse kulturbegreb og socialkonstruktivismen, at en bestemt gruppes handlinger og forestillinger ikke kan ses som en fast egenskab ved denne gruppe. I stedet skal disse handlinger og forestillinger ses som et udtryk for gruppens position socialt og symbolsk i feltet, her skolen:

> ”Eksempelvis skal forskelle i børns skoleegnethed ikke opfattes som individuelle eller kulturelle egenskaber ved børnene, men som en socialt og historisk konstrueret relation mellem på den ene side børnenes socialt konstituerede forudsætninger (habitus) og de krav, handlemuligheder, adgangsbetingelser og værdsættelseskriterier, som skolen aktuelt er præget af, samt de konkrete læreres måde at handle på i dette mulighedsrum (felt). Fremfor at opfatte nogle elever som ’svage’ eller ’dumme’ er det nødvendigt at se på, om de bliver sat i situationer, hvor de fremstår sådan. Og ikke mindst at se på, om lærerne bringes i en arbejdssituation, hvor de presses til at opfatte nogle af eleverne som besværlige, umulige, ineffektive osv.” (Gregersen, 2007, s. 138)

Bourdieus analytiske begreber; *felt*, *habitus* og *kapital* vil blive brugt løbende i min analyse, hvorfor jeg vælger kort at skitsere deres betydning her.

Felt er Bourdieus modsvar til begreber som samfund, apparater og systemer: Et felt er derfor ikke et sted men en analytisk konstruktion af forskellige sammenhænge. Et felt har sine egne logikker og regler, hvori de forskellige grupper kæmper om dominans. Men:

> ”… et felts logik og struktur udtrykker blot det aktuelle styrkeforhold mellem feltets positioner. Et felt er således under konstant forandring, og der er et konstant tovtrækkeri i de forskellige felter om feltets indretning, og nogle gange også om selve feltets logik og ’spilleregler’ ” (ibid, s. 141)

For at belyse hvorfor bestemte mennesker handler som de gør, er det nødvendigt at undersøge det felt, som disse handlinger udspiller sig i. Folkeskolen som samfundsinstitution kan betragtes som et felt, og indenfor feltet er der en række positioner; elever, lærere, ledere m.m.

For at kunne gøre sig gældende indenfor et bestemt felt, må agenterne besidde bestemte egenskaber og kvaliteter. Hvert felt har sine egne adgangskriterier og udelukkelsesmekanismer, og agenternes besiddelse af økonomiske, sociale eller kulturelle ressourcer er afgørende for deres adgang til og betydning i feltet. Disse ressourcer udgør agentens *kapital*. Hos Bourdieu ser vi tre forskellige former for kapital: *Kulturel kapital*, *social kapital* og *økonomisk kapital*. Kulturel kapital udgøres af adgang til den dominerende kultur, det være sig jobtitler, sproglige kompetencer eller socialt værdifuld information. Social kapital er socialt værdifulde forbindelser, familie- og venskabsrelationer. Økonomisk kapital er hovedsagligt materielle ressourcer. Inden for felterne er der desuden forskel på, hvad der anerkendes som kapital. Den kapital, som er anerkendt i feltet, kaldes hos Bourdieu *symbolsk kapital*. Inden for skolefeltet er der, lige som i andre felter, visse kapitalformer, som tæller som symbolsk kapital. Ligeledes vil der være kapitalformer, som ikke anerkendes i skolefeltet, og derfor ikke udløser symbolsk kapital. (ibid.) Dette vil jeg komme ind på senere i opgaven.

Habitusbegrebet er Bourdieus betegnelse for den sociale historie inkorporeret i den biologiske krop. Habitus skabes gennem det individuelle menneskes vej gennem livet:

> ”Menneskers opvækst og livsbane i bestemte sociale miljøer disponerer dem for at tænke og handle på bestemte måder. Habitus er altså et sæt af socialt skabte *dispositioner*.” (ibid, s. 144)

Habitus udgør hos Bourdieu en forklaringsramme for al menneskelig handlen, som ikke er et resultat af rationelle og bevidste overvejelser. Habitus er således grundlag for handlinger, der sker ubevidst. Habitusbegrebet søger at afdække trægheden i social praksis: Tendensen til at reproducere verden som den er, og dermed også sin egen position i den sociale verden, fordi det forekommer naturligt. Habitusbegrebet bryder således med tanken om mennesket som udelukkende frit agerende, som man ser det i modernitetsteorien. (ibid. s. 144-145)

Marginalisering og skolens forklaringer

Studier, som den danske antropolog Laura Gilliam har foretaget i folkeskolen, fokuserer på etniske minoritetsbørns identitet og den utilsigtede integration, som finder sted i skolen. Resultaterne peger på at kulturel dominans og kulturel marginalisering igennem skolens dynamikker har konsekvenser for børns praksisformer og deres kulturelle fællesskaber og identiteter. (Gilliam, 2010)

Ifølge Gilliam er en del af problemstillingen, at skolen forklarer de adfærdsmæssige problemer hos de etniske minoritetselever med såkaldte *skoleeksogene* forklaringer, som placerer årsagerne til den problematiske adfærd uden for skolen. Eksempler på dette ses i mine interviews med bl.a. Anne, hvor hun forklarer, at hun bl.a. mener at et medborgerhus i en af boligblokkene i området er med til at forringe integrationen på skolen og er en afgørende årsag til, at eleverne grupperer sig:

> ”… de har jo et medborgerhus oppe i Solvænget hvor de laver rigtig mange aktiviteter. Vi kunne se, at da det medborgerhus blev etableret gjorde det faktisk at i stedet for at de bruger skolen og skolens område til nogen af de ting – også i fritiden – så lukker de om sig selv og er deroppe og kommer ikke ud. Og man kan sige, de etnisk danske kommer heller ikke ind, for det er deres hus, så det er med til at skabe et billede af, at nu har de noget der er til dem, og det er med til at lave nogle skel. (…) Og hvor man så tænker: De har ikke helt øje for, hvordan vi kan få de to verdener til at smelte sammen. Fordi det kunne jo være med til at afmystificere og måske også få nogle af de etnisk danske børn til at spørge, om de kunne bruge det eller lave nogle aftaler. Nu er det bare med til at trække nogle fronter op; okay det er deres. Det er en helt anden synsvinkel, for det er jo rigtigt nok at det er deres boligforening og dens medlemmer, der har betalt det. Men set i et integrationsprojekt er det jo helt at gå den modsatte vej. Det er det her med at være i dialog med nogen, der tænker så helt anderledes. Det med at tænke så meget i åbenhed, det er jo en meget dansk tænkemåde.”

Hun angiver, at forklaringen på elevernes etniske problemer kan være en følgevirkning af tiltag som fx et medborgerhus i et af de boligområder, hvor mange af minoritetseleverne kommer fra. Hun mener, at medborgerhuset gør, at eleverne lukker sig om sig selv, og at ”**de** ikke har øje for at få de to verdener til at smelte sammen”. Hun sætter dette i opposition til ”dansk tænkemåde”, som, ifølge hende, i højere grad bygger på åbenhed. Dette kan ses som en skoleeksogen forklaring på problemerne i skolen, idet hun lægger ansvaret for at eleverne grupperer sig over på eleverne selv og deres bagland.

Laura Gilliam mener dog ikke at forklaringen skal findes i hverken etniske eller sociale begrundelser udenfor hjemmet. Dette synspunkt underbygges af andre undersøgelser af elevgrupper, som gennem tiden har haft vanskeligt ved at passe ind i skolen, fx afroamerikanske drenge i USA eller arbejderklassedrenge i lande som fx Danmark. I stedet skal årsagen findes i, at de optager samme *marginaliserede* position i skolen og ligeledes i samfundet. På denne måde skabes der en ond cirkel, hvor den kulturelle marginalisering medfører social marginalisering, hvilket fører til konstruktionen af nye kulturelle former omkring denne position. (Gilliam, 2010)

Hegemoni og monokultur

Grunden til at minoritetseleverne indtager en marginaliseret position, er, ifølge Gilliam, at skolen har et *kulturelt hegemoni*, som giver danske middelklasseelever bedre muligheder for at klare sig både fagligt og socialt i skolen end de børn, som ikke kan identificere sig med skolens kulturelle hegemoni. Dette fører til kulturel og dermed også social marginalisering for de elever, der ikke passer ind i skolen. Dette gælder bl.a. de elever, som tilhører en etnisk minoritet. (ibid.) En anden betegnelse for dette hegemoni er skolens *monokulturelle curriculum*, hvilket dækker over, at skolens læreplan ensidigt repræsenterer en kultur, majoritetskulturen:

> ”Et monokulturelt curriculum vil sige, at uddannelsessystemet hviler på, efterstræber og formidler indhold og undervisningsformer, som knytter sig til (forestillingen om) en bestemt, national, dominerende kultur. Denne kultur almengøres, dvs. at den bliver opfattet som indlysende, naturlig, passende og rigtig i det pågældende land og ikke som noget, der står til diskussion…” (Buchardt, 2012, s. 14)

Problemet ved dette er, at man ved at producere en monokultur i uddannelsessystemet, favoriserer majoritetseleverne, og samtidig ønsker, at minoriteterne ”retter ind” og overtager majoritetskulturen. Dette kaldes med andre ord *assimilation*, som betyder at gøre lig med. Hvor begrebet assimilation dækker over, at man ønsker en ændring hos minoriteten, dækker begrebet *integration* over, at der sker en ændring hos alle parter, som er involveret i processen. (Den store danske - Gyldendals åbne encyklopædi) Selvom ordet integration er mere brugt er det, der sker i praksis i bl.a. skolen, tættere på assimilation end på egentlig integration.[2]

Gilliams undersøgelser peger på, at konsekvensen ved denne assimilatoriske tilgang til minoritetsgrupperne er, at disse elever får en oplevelse af, at skolen er dansk – og at der i skolen er et krav om danskhed, de ikke kan leve op til. De føler sig som andenrangselever, idet skolen sætter de elever, som kan modsvare skolens forventninger om dansk kultur i første række. Undersøgelserne peger endvidere på, at de etniske minoritetselever i stedet søger efter en identitet og tilhørsforhold hos hinanden. En identitet, som bygger på, at man er muslim, balademager, og ikke er god i skolen. De etablerer så at sige en modkultur, som modarbejder skolens projekt om læring. (Gilliam, 2010, s. 132-133) Derved opstår en ond cirkel, hvor minoritetsbørnene mere eller mindre bevidst modarbejder skolens projekt, hvilket lærerne ser som problematisk og dette får dem til at have lavere forventning til minoritetsbørn generelt. Dette understøtter igen minoritetsbørnenes opfattelse af, at de ikke duer i

[2] Af pladsmæssige grunde uddybes denne problemstilling ikke yderligere her. For flere eksempler på assimilation forklædt som integration se fx Gitz-Johansen: Den multikulturelle skole – integration og sortering, Roskilde universitetsforlag 2006 (specifikt kapitel 3)

skolen, og bekræfter dem i, at deres modkultur er den eneste realistiske mulighed, de har for at passe ind i et fællesskab:

> ”Man kan sige at modstandsformen er blevet rutiniseret til en kulturel form, som bliver formativ for drengenes identiteter og fællesskaber.” (Gilliam, 2010, s. 134)

I Bourdieus termer kan man sige, at eleverne ikke har den kulturelle og sociale kapital, som anerkendes som symbolsk kapital indenfor feltet, skolen. Her er det, som anerkendes som symbolsk kapital et bestemt standard-dansk, at man hører efter læreren og laver sine lektier. I stedet konstruerer minoritetseleverne deres eget felt, hvor en anden kulturel og social kapital tæller som symbolsk kapital. Denne kapital indebærer en identitet som balladamager, muslim og dårlig elev. Det at opføre sig ”dansk” og ”artigt” anerkendes indenfor det store skolefelt, men i minoritetsfeltet har dette den diametralt modsatte virkning. Det betyder, at eleverne er nødt til at vælge mellem felterne, og da det at passe ind i skolefeltet virker uoverskueligt – i og med at de ikke har den nødvendige kapital – bliver minoritetsfeltet den løsning, der ligger tættest på elevernes habitus. Det at minoritetselevernes kulturelle kapital ikke udløser symbolsk kapital, ligger som habituelle indlejringer i både lærere og elevers liv i og udenfor skolen. Eleverne oplever, at skolen ikke passer til dem og konstruerer deres eget felt som kan give dem symbolsk kapital og anerkendelse. Dette gør, at lærerne bliver frustrerede og gradvist nedsætter forventningerne til denne gruppe elever, eftersom anstrengelserne ikke har effekt. Alt dette bygger ovenpå den allerede etablerede habitus, som for minoritetseleverne indebærer dårlige faglige og sociale erfaringer i skolen, og for lærerne indebærer mislykket pædagogik i forhold til en gruppe elever. Resultatet er en gruppe af elever, som indtager en marginaliseret position, og ikke er inkluderede.

Ovenstående kan være med til at forklare, hvorfor elever og deres bagland føler ejerskab over deres medborgerhus, som Anne talte om i ovenstående interview. Føler eleverne sig ikke inkluderet og accepteret i skolen, vil de søge mod andre fællesskaber, hvor de er anerkendte. I tilfældet med Lykkeskolen holder minoritetseleverne fast i ”deres sted”, hvor de ikke føler sig truet på deres identitet. Jeg oplevede ligeledes på Byskolen, at de etniske minoritetselever grupperede sig og konstruerede en modkultur i forhold til undervisningens indhold:

Praksisfortælling – ”Drengene i sofaen”

Observation i musikundervisning, 4. klasse

Det er december og jeg har fået lov at besøge Steens 4.klasse. På vej ned til klassen, fortæller han, at der er nogle vanskeligheder her ved juletid omkring de etniske minoritetsbørn i musikundervisningen. De står helt af når der skal synges julesange og vil ikke være med til at synge dem. Vi kommer ned til klassen, som tilfældigvis ikke kan være i det sædvanelige musiklokale på grund af ombygning. De skal i stedet være i et SFO-lokale, hvor der ikke er mange stole, men til gengæld et par sofaer, som der hurtigt er rift om. Steen starter projektoren, hvor teksterne vises, og tager plads ude i siden med sin guitar. Der sidder 7 elever i sofaen, heraf er 5 etniske minoritetselever. Derudover sidder der ca. 10 på stolene tæt på Steen, og der sidder 3 piger bag mig i et andet sofaarrangement. De går i gang med at øve sangene, der er en rimelig deltagelse på trods af løs snak i krogene. Sangene er almindelige, danske børnesange. Da de når til den første julesang, ”Højt fra træets grønne top”, holder de etniske minoritetselever sig for ørerne og synger ikke med.

Dette er et eksempel på, hvordan de etniske minoritetselever har grupperet sig. De sidder sammen i sofaen og de er fælles om at afvise julesangene, angiveligt fordi julesange har et kristent indhold, som de ikke vil beskæftige sig med som muslimer. Dette ligger meget i tråd med Gilliams observationer, hvor eleverne ligeledes konstruerede en muslimsk identitet som modsvar på skolens monokultur.

Hvis man tager et psykologisk blik på denne søgen efter alternative fællesskaber, kan man se flere forskellige psykologiske forklaringer på, at eleverne gør som de gør. Ifølge Jan Tønnes Hansen har læreren en medskyldighed i elevens skæbne, idet hun står i en magtposition overfor eleven. Dette er en opgave, som er todelt i en ydre og en indre dimension. Hvor den ydre har med undervisning, bedømmelse og evt. sanktionering at gøre, så har den indre at gøre med, at vi som mennesker gør brug af hinanden som *medspillende modspillere* i vores bestræbelser på at etablere, opretholde og videreudvikle vores eksistens. Dette udgør den *menneskelige intentionalitet*, og det Tønnes Hansen kalder for menneskets rettethed. Der er fire former for menneskelig rettethed, hvor jeg ser to af disse som relevante i denne sammenhæng: *Rettetheden mod betydningsdannelse* og *rettetheden mod samhørighed*.

Rettetheden mod betydningsdannelse er kendetegnet ved, at barnet søger at spejle sig i forbilledlige og mere kompetente personer, som kan vise det, hvad det kan blive til. Dette sætter krav til det betydningsbærende selvobjekt om at være et godt eksempel på en engageret, verdensåben og selvudfoldende person, som åbner kultur- og menneskeverdenens livsformer og betydningsdannelser for barnet. (Hansen, 1997, s. 58) Oplever barnet ikke at møde betydningsbærende selvobjekter, som kan leve op til dette kan det føre til:

> ”… mangel på idealer, oplevelser af meningsløshed og udtalte behov for andre som idealiseringsfigurer (evt. i form af idoldyrkelse og blind orientering efter karismatiske – måske fascistiske – lederfigurer)…” (ibid. s. 59)

Rettetheden mod samhørighed er udtryk for vores trang til og bestræbelser på at skabe bånd af tilknytning til det fællesmenneskelige. Barnet søger en *oplevelse af vi-hed*, og dette søges hos samhørighedsskabende selvobjekter.

> ”En vellykket udvikling i samhørighedsdimensionen forplanter sig som vedvarende forsikrende oplevelser af at høre til blandt ligesindede i menneskelige fællesskaber. En mislykket udvikling medfører grundlæggende oplevelser af at være fremmed og ensom, også selvom man omgives af mange mennesker.” (ibid. S. 60-61)

Ifølge Tønnes Hansen er det lærerens opgave at sørge for dels selv at stille sig til rådighed som betydningsbærende selvobjekt, dels at skabe betingelser for at eleverne kan udgøre samhørighedsskabende selvobjekter for hinanden. Om elever, der kommer fra andre kulturer, anfører Tønnes Hansen:

> ”Læreren må også være opmærksom på hvordan elever, der faktisk er fremmede (fx børn med en anden kulturbaggrund), oplever deres anderledeshed, og hun må være opmærksom på, om der sidder elever i klassen, der i det stille føler sig ensomme og isoleret fra klassefællesskabet.” (ibid. s. 61)

Det er altså, ifølge Tønnes Hansen, lærerens ansvar at eleverne, herunder minoritetseleverne, har selvobjekter at spejle sig i. Det vil sige, at det er afgørende for barnets psykologiske udvikling, at det har personer at se op til, fx en lærer, der på forbilledlig vis fremviser verden og mulighederne i verden på en realistisk og verdensåben måde. Møder barnet ikke sådanne forbilleder, kan det resultere i meningsløshed og i værste fald søgen efter alternative rollemodeller, som har en negativ indvirkning på barnet.

Desuden er det af afgørende betydning, at læreren er opmærksom på alle elever i klassen, og på om alle eleverne har muligheden for at møde andre elever, som de kan føle sig ligeværdige og ligesin-

dede med. Det er vigtigt, at eleverne kan mødes på denne måde med alle elever i klassen, og ikke blot dem de er etnisk eller socialt ens med.

I næste afsnit vil jeg undersøge, om der i de nuværende bestemmelser på folkeskoleområdet kan siges at være et monokulturelt curriculum. Dette vil jeg gøre ved dels at kigge på folkeskoleloven, og Fælles Mål Musik, dels ved at inddrage eksempler fra mine empiriske undersøgelser.

Skolens monokulturelle curriculum

> ”Give eleverne kundskaber og færdigheder der (…) gør dem **fortrolige med** dansk kultur og historie, giver dem **forståelse for** andre lande og kulturer.” (Undervisningsministeriet, 2009) (min markering)

I dette citat fra folkeskolens formålsparagraf ligger der implicit en prioritering af, hvilke værdier der værdsættes mest. Denne prioritering ses i ordene ”fortrolige med” og ”forståelse for”. I den danske ordbog forklares vendingen ”fortrolig med”, med det *at være godt kendt med og vant til noget*. Yderligere forbindes ordet fortrolig med ord som *tillid*, *tryghed* og noget *hjemligt*. (DSL)

Vendingen ”forståelse for” forklares med, at man har en *evne eller vilje til at sætte sig ind i og acceptere andre menneskers (anderledes) væremåde, behov, værdier, valg m.m.* (DSL)

Sammenligner man disse to betydninger, kan man forstå det sådan, at det at der skal opnås fortrolighed med den danske kultur og historie, vil sige, at man skal tilegne sig den og have et forhold til den. I forhold til andre lande og kulturer vurderer man, at det er nok at være interesseret og acceptere, at der eksisterer andre kulturer, men at man ikke nødvendigvis selv behøver sætte sig ind i de tankemønstre, traditioner eller værdier, som præger andre lande eller kulturer. I denne del af folkeskolens formålsparagraf prioriteres den danske kultur og historie således højest og vægtes tungere end andre. Der tages ikke højde for, at der i folkeskolen sidder elever, som er en del af sådanne andre lande og kulturer, og definerer sig ud fra disse eller måske en blanding af begge. De elever vil finde det mindre naturligt at identificere sig udelukkende med den danske kultur og historie, og hvis dette synes at være normen, vil disse elever automatisk være dårligere stillet i forhold til det, der læres i skolen. Danmark som en del af et større, globalt samfund tillægges heller ikke stor opmærksomhed i denne formulering.

Specifikt i forhold til musikfaget kan man også tale om elementer, som signalerer et monokulturelt curriculum. Dette ses bl.a. i fagets ”Fælles Mål”, hvor der både i trin- og slutmål, læsevejled-

ning og undervisningsvejledning er tegn på, at den danske kultur vægtes højere end andre. Dette ses bl.a. i slutmål efter 6. klasse:

> ”Udgangspunktet for undervisningen er den **vesterlandske musikkultur**; men den stigende internationalisering og mødet med **fremmede kulturer** betyder, at også musik fra sådanne kulturer skal **præsenteres** i undervisningen.” (Undervisningsminiteriet, 2009) (min markering)

I ordvalget tydeliggøres det hierarkiske skel mellem det *vesterlandske*, som er *udgangspunktet*, og musikken fra såkaldt *fremmede kulturer*, som blot skal *præsenteres*. Et andet eksempel på dette ses i trinmål for 5.-6. klasse: ”Ud over vesterlandsk musik skal undervisningen rumme eksempler fra andre musikkulturer.”(ibid.)

Ud over at kulturerne rangordnes, bidrager ordvalget også til en distancerende fremmedgørelse af andre kulturer end den vesterlandske, idet man vælger betegnelsen *fremmede.* Igen tages der ikke højde for, at den danske folkeskole har elever fra forskellige kulturelle udgangspunkter, og at denne musik derfor ikke nødvendigvis virker *fremmed* på disse elever. Et andet interessant aspekt i denne formulering er, at man alene bruger den stigende internationalisering som begrundelse for, at vi skal præsentere andre typer musik i undervisningen. Det tilskrives hermed ikke nogen faglig, læringsmæssig eller pædagogisk værdi at beskæftige sig med disse musikalske elementer i undervisningen.

Monokultur i skolens praksis

Som beskrevet tidligere er der i Fælles mål en rangordning af den danske og vesterlandske musikkultur. Denne rangordning kommer ligeledes til udtryk i praksis, fx hvor skolelederen på Lykkeskolen adspurgt hvad hun håber, lærerne på skolen gør sig af overvejelser i forhold til etniske minoritetselever, svarer:

> ”At de husker på både at have den klassisk danske kultur ind over, men også at åbne for, at man kan snakke om, hvad andre kulturer gør. Samtidig med at vi faktisk har (…) en meget stærk gruppe af etnisk danske familier, som har en forventning om, at vi også er kulturbærere i forhold til at der også skal synges ”I østen stiger solen op”, og andre fra Højeskolesangbogen. Så der er også en meget stærk forventning til at være en markør indenfor den stærkt traditionsbundne danske kultur. Og det synes jeg heller ikke man skal give køb på, fordi man også har minoriteterne her.”

Hun udtrykker her samme hierarkiske tilgang til ”fremmede kulturer”, som folkeskolens formålsparagraf og Fælles mål musik gør; at det først og fremmest er den danske kultur der skal præsenteres i

undervisningen (her eksemplificeret ved Højskolesangbogen), men at der skal være åbenhed for, at man kan *snakke om, hvad andre kulturer gør*.

Frank, skoleledere på Byskolen, udtrykker en åbenhed overfor det at inddrage andre musikkulturer som indhold i undervisningen, men fortæller, at det endnu ikke er en del af skolens morgensang:

> ”Til morgensang kunne man måske ønske sig at man udover de danske sange, årstidssange eller børnesange, også brugte nogle andre etniske sange. Jeg ved godt at vi ikke skal stå og synge tyrkiske eller arabisk, men det kunne være melodien der var lidt… Og der vil jeg sige, der gør vi jo det at vi bruger den danske sang-kultur, og det er også fint nok, og de lærer den danske kultur og de kan synge de danske børnesange. Men det kunne egentlig være sjovt, hvis man kunne bruge begge dele. Det er der simpelthen ikke nok etniske minoriteter til, at vi gør noget ved det.”

Her virker det til, at der er tænkt lidt mere over muligheden for at inddrage andre musikkulturer i undervisningen. Dog er der ikke tænkt nærmere over, *hvordan* det kunne implementeres – og det anses som næsten fjollet, hvis danskerne skulle stå og synge arabisk eller tyrkisk. Han bruger argumentet, at der ikke er nok etniske minoriteter til at forklare, hvorfor de ikke har gjort noget ved det. Der ligger herved en implicit forståelse af, at inddragelsen af andre musikkulturer ville ske, for at eleverne fra de pågældende kulturer eller lande skulle føle sig mere inkluderet – og ikke fordi skolen som helhed ville få noget fagligt eller læringsmæssigt ud af det.

Musiklæreren Morten på Lykkeskolen oplever, at eleverne med anden etnisk baggrund end dansk er særligt motiverede, når der bliver sunget på fremmedsprog:

> ”De er rigtig glade for sang, især når det kommer til at synge på fremmedsprog. Nu tolker jeg bare lidt, men jeg tænker at det må være fordi at der er de alle på samme ståsted og har lige svært ved det.(…) I kraft af, at musikken begynder at komme på fremmedsprog, så sker der et eller andet boost i deres motivation, fordi meget af det musik, de normalt hører, det er fremmedsprogsmusik. Men de skal som regel lige op i en vis alder før man kan…”

Når jeg spørger ham, om man kunne gøre mere af dette for at øge motivationen, er han dog tilbageholdende:

> ”Det kommer jo igen an på, hvad man vil have dem frem til. Hvis det er det rent samarbejdsmæssige, så ja. Men hvis det er det rent indholdsmæssige så kan det være svært at få implementeret direkte fremmedsprogsindhold på den måde.
>
> ***Sara: Hvorfor er det svært, tror du?***

> Hvis de fx har noget med nogen bestemte sange, så kan du jo ikke rigtig ændre sproget. Fx hvis man kører med nogle bestemte komponister, så er det jo de komponister, vi kører – så kan man jo ikke tage andet sprog ind lige pludselig.
>
> ***Sara: Og det er nogle komponister, som du synes er vigtige?***
>
> Ja, lige når vi snakker historie så er det de store navne."

Han afviser ideen om at anvende mere musik, som er på fremmedsprog, og henviser til, at det eksisterende curriculum er for vigtigt til, at man kan gå ind og erstatte det med musik på alternative sprog.

Opsamling

Efter at have kigget på Gilliams undersøgelser samt at have analyseret mine interviews af musiklærer og skoleledere, danner der sig et billede af, at inklusionen og integrationen af etniske minoriteter fortsat er et problem i folkeskolen, og at der ikke tænkes konkret i at arbejde med det interkulturelle i undervisningen. Dette ses ved et overvejende monokulturelt indhold i såvel folkeskolens formålsparagraf som i Fælles Mål musik. Der er indicier på, at problemet er strukturelt og kan sættes i relation til folkeskolens måde at se på det multikulturelle og måden, praksis planlægges og struktureres på.

I det følgende vil jeg se på, hvordan lærere og ledere ved hjælp af opbyggelsen af interkulturel kompetence vil kunne modarbejde de tendenser, jeg har analyseret mig frem til i de foregående afsnit. Jeg vil også se, hvordan interkulturel undervisning kan være et alternativ til nuværende praksis.

<u>DEL II</u>

En interkulturel vinkel

Interkulturel kompetence

Iben Jensen taler for, at det komplekse kulturbegreb bliver en større del af såvel uddannelser som arbejdslivet. Hun har udviklet begrebet *interkulturel kompetence*, og har den holdning, at alle fagfolk, herunder folkeskolelærere, udvikler en interkulturel kompetence, som skal give fagpersonen redskaber til at begå sig fagligt og reflekterende i en multikulturel kontekst:

> "Interkulturel kompetence er at have en overordnet bevidsthed om hvordan og hvornår man skal være opmærksom på at kultur spiller ind i folks handlen." (Jensen, 2002, s. 3)

Iben Jensen opstiller et ideal for interkulturel kompetence og inddeler dette i fire dimensioner: 1) At respektere andre menneskers erfaringer som ligeværdige, selv om de strider med eget syn på virkeligheden, 2) at se kultur som et fagområde, der rummer viden om globalisering, kulturbegreb, sprog, identitet, medier og magt, 3) at arbejde med anti-diskrimination og etnisk ligestilling som grundlæggende værdi på arbejdspladsen og 4) at have kendskab til og erfaring med interkulturel kommunikation. (ibid.) Mens de tre første dimensioner taler mere eller mindre for sig selv, vil jeg her kort opridse de centrale pointer ved interkulturel kommunikation.

I interkulturel kommunikation er det vigtigt at være opmærksom på, at når to mennesker mødes, kommer de hver især med en *kulturel forudforståelse*, som udgør de forestillinger, vi hver især har at tage udgangspunkt i, i mødet med andre, og en *kulturel selvforståelse*, som udgør de tanker, vi har om os selv. Har man interkulturel kompetence, er man i stand til at analysere og forstå interkulturel kommunikation og dermed i stand til at reflektere over, hvordan og hvornår ens nationale eller etniske identitet spiller ind:

> ”Interkulturel kompetence er bevidsthed om, hvordan vores forudforståelser om andre etniske grupper kan give uhensigtsmæssige og forenklede fortolkninger.” (Jensen, 2002, s. 9)

Jensen forklarer endvidere, at en *kulturel identitet*, forstået i forlængelse af det komplekse kulturbegreb, kan anvendes som analyseredskab, i den forstand, at det bliver et værktøj som fagpersonen kan bruge til at bryde med tanken om, at etnisk eller national identitet altid er vigtigst i beskrivelsen af en person. Den kulturelle identitet handler således om, at mennesket består af mange forskellige identiteter, ikke kun den etniske eller nationale. I forhold til undervisning kan et fokus på en sådan kulturel identitet være med til at forebygge situationer, hvor elever føler sig ”sat i bås” eller stemplet som en del af en bestemt gruppe alene på grund af deres etniske eller nationale identitet. Dette kaldes indenfor interkulturel pædagogik for *kulturalisering*. At kulturalisere vil sige at fastholde tanken om, at kultur er noget statisk og iboende, og at man anser mennesker som repræsentanter for bestemte kulturer, uden de selv har lagt op til dette. (Mette Buchardt, 2012, s. 82) Det er således vigtigt at være opmærksom på, i planlægningen af interkulturel undervisning, at man ikke blot reproducerer de forestillinger, eleverne og lærerne i forvejen har om bestemte kulturer, altså såkaldte stereotypiske billeder på den pågældende kultur.

Interkulturel undervisning

Der findes talrige traditioner, som er opstået som reaktion på globaliseringen og uligheder på grund af forskellighed i skolen. Interkulturel undervisning fungerer som en samlet betegnelse for disse

perspektiver, der overordnet set søger at indtænke kulturelle forskelligheder i skolen samt afdække, hvordan dette gøres bedst muligt, og hvilke udfordringer der ligger i dette arbejde. Desværre er der ikke plads til en detaljeret redegørelse for tiltagene, så jeg vil her i stedet anlægge et analytisk fokus, som peger videre i forhold til min problemstilling.

Hos Buchardt og Fabrin sammenlignes den tyskinspirerede didaktiske tradition, som det danske skolesystem traditionelt set har arbejdet ud fra, med den angelsaksiske curriculumteori. I det danske skolesystem er der, som nævnt tidligere, et stigende fokus på mål, som på mange måder kan drage paralleller til curriculumteorien, og det er derfor nødvendigt også at overveje denne del af det interkulturelle i undervisningen:

> ”Dermed bliver det nødvendigt, at lærere mere aktivt går ind i læreplanspolitik og desuden bliver i stand til at arbejde kritisk og selvstændig med de mere detaljerede, centralt fastsatte indholdsangivelser.” (Buchardt, 2012, s. 35)

Dette gøres ved hjælp af James Banks, som repræsenterer den curriculum-orienterede tilgang. Samtidig inddrages også den didaktiske tradition repræsenteret ved Wolfgang Klafki. Begge kan anvendes til at tage et kritisk blik på praksis, når det kommer til interkulturelle tiltag (eller manglen på samme) i undervisningen. Jeg vil her kort skitsere henholdsvis Banks og Klafkis redskaber til analyse og vurdering af interkulturel undervisning. Jeg vil sætte analyseredskaberne op i forhold til den danske folkeskole, som det ser ud i dag, og herefter komme med mit bud på interkulturel musikundervisning, og anvende redskaberne til at vurdere dette.

Banks og Klafki

Den multikulturalistiske amerikanske forsker, James A. Banks har udviklet en taksonomi, som kan klarlægge, i hvor høj grad undervisningen formår at inddrage det multikulturelle element på en hensigtsmæssig måde. I denne taksonomi findes fire niveauer, som samtidig dækker over forskellige tilgange til interkulturelle perspektiver. Disse tilgange er: Den *konstributive* tilgang, den *additive* tilgang, den *forandrende* tilgang og *handlingsniveau*.

I den *konstributive tilgang* tilføjes det eksisterende curriculum elementer, som skal sætte fokus på andre kulturer eller etniske gruppers positive bidrag i den vestlige kultur. Det kunne være litterære helteskikkelser eller højtider. Denne tilgang er, ifølge Banks, den mest udbredte i undervisning, der forsøger at integrere ”andre” verdener i curriculum. Den konstributive tilgang har også fået tilnavnet *turisttilgang* eller *banal multikulturalisme*, og er stærkt kritiseret af multikulturalister, fordi ind-

holdet netop tager udgangspunkt i majoritetens ståsted. (Mette Buchardt, 2012, s. 38-39) I det danske skolesystem ses ofte eksempler på den konstributive tilgang til inddragelsen af andre kulturer. Eksempelvis på Lykkeskolen, hvor Anne fortæller om samarbejdet med mødrene til de etniske minoritetsbørn, som laver mad til skolearrangementer:

> ”Fx sådan noget med at lave mad. Det er de jo rigtig gode til. Altså, de laver jo noget mad, som lugter ganske vidunderligt, som også har det her anderledes præg. Så fx når vi har haft nogle skolearrangementer, så har vi betalt alle råvarerne, og så har de der damer, alle de mødre deroppe, de har så lavet 1000 af de der trekanter og så er det blevet solgt hernede og det bliver jo solgt lynhurtigt jo. Og det oplever de faktisk som sådan en succesoplevelse. ”Nå, Gud – danskerne de vil godt spise vores mad.” Og der er en rigtig god stemning omkring det. Så det har vi prøvet at arbejde med, at få det sat mere i system.”

Ud over at udtalelsen er generaliserende (mon ikke der kan findes mødre til etniske minoritetselever, som er dårlige til at lave mad?), så ligger der også en turisttilgang i denne måde at anvende ”det positive anderledes” i en kontekst, som er domineret af majoriteten.

Den *additive tilgang* er næste skridt i Banks’ taksonomi. Her tilføjes undervisningen temaer, indhold og perspektiver, der kan ses som relevante for minoritetsgrupper, men selve curriculum ændres grundlæggende ikke. (ibid, s. 40) Dette kunne i en dansk kontekst være, at man anvender Yahya Hassans digte i undervisningen, men at man laver traditionel digtanalyse og ikke lægger op til diskussion eller samtaler om årsager og virkninger i det brede perspektiv.

Den *forandrende tilgang* indebærer en ændring i det eksisterende curriculum. Her lægges vægt på, at eleverne lærer at undersøge problemstillinger fra forskellige vinkler, og at disse vinkler diskuteres og anlægger forskellige perspektiver på et givent emne. (ibid.)

Handleperspektivet, som er sidste niveau i Banks taksonomi, er niveauet for social handling. Her er der fokus på, at eleverne arbejder direkte med sociale problemstillinger gennem litteratur, bearbejdning fra forskellige synsvinker, diskussion af ny viden og dernæst opfordring til, at eleverne skal bruge deres nye viden aktivt. Dette kunne være som læserbreve, antimobningsprojekter eller decideret politisk arbejde. (ibid.)

Som nævnt er det hovedsagelig de to første niveauer, den danske folkeskole kan sammenlignes med. Hvis der overhovedet anvendes indhold fra andre kulturer, er det som et bidrag til den majoritetskultur, som det danske/vesterlandske udgør i den danske folkeskole. Der lægges fra ministeriel side ikke op til at ændre i curriculum til fordel for andre kulturer end den vesterlandske. Dette ses bl.a. i Fælles Mål musik, hvor der, som tidligere beskrevet, står at

> ”… mødet med **fremmede kulturer** betyder, at også musik fra sådanne kulturer skal **præsenteres** i undervisningen.” (Undervisningsministeriet, 2009) (min markering)

Heri ligger en distance, som ikke lægger op til, at man forholder sig til selve musikken, men blot præsenterer den som et farverigt indslag til den ”rigtige” vesterlandsk funderede musikundervisning. Et eksempel på, at man på denne måde anvender andre musikkulturer som krydderi i undervisningen kunne være, at musiklæreren beder en etnisk minoritetselev tage noget musik med ”hjemmefra”: Dette kan med Banks’ terminologi ses som et konstributivt bidrag til undervisningen.

Wolfgang Klafki repræsenterer som nævnt den didaktiske tradition, hvor lærerens opgave i højere grad er at være arkitekt for undervisningen – i forhold til indhold, udførelse og evaluering af undervisningen. Klafkis teorier bygger på politisk dannelse, og målet er fremtidig selvbestemmelse. Lærerens opgave er at fremanalysere *epoketypiske problemer*, som udgør kriteriet for indholdsvalg og skal: ”… danne grundlag for et fremtidsorienteret, globalt dannelsesarbejde.” (Buchardt, 2012, s. 41)

Eksempler på sådanne problemer er fx samfundsskabt ulighed, krig og fred og nationalisme. Eleverne skal altså gennem undervisningen møde og lære at tage kritisk stilling til problemstillinger, som er typiske for den tid, de lever i. Derudover vil beskæftigelsen med disse epoketypiske problemer være medvirkende til, at der i undervisningen vil ske en dobbeltsidig åbning:

> ”Dannelsesprocessen ses som en dobbelt bevægelse, hvor den fysiske og åndelige virkelighed åbner sig for mennesket, som samtidig åbner sig for denne virkelighed.” (Buchardt, 2012, s. 42)

Dette udgør Klafkis teori om *kategorial dannelse*: Elevens arbejde med en bestemt kategori eller begreb gør, at verden bliver tilgængelig for elevens subjektive tilegnelse, fortolkning og kritiske handlen. I forhold til interkulturel undervisning i folkeskolen kan man derfor spørge, om undervisningen drejer sig om nøgleproblemer, som giver eleverne mulighed for at tage stilling og derved udvikle demokratiske færdigheder, der sigter mod fremtidig selvbestemmelse? Og tilsigter undervisningen, at verden skal åbne sig for eleven, og eleven dermed kan åbne sig for verden? Tages der udgangspunkt i epoketypiske problemer?

Der er umiddelbart langt imellem epoketypiske problemer og kategorial dannelse i folkeskolens musikundervisning i dag. Der er ikke en oplagt politisk dannelse at finde i musikfagets bestemmelser, og praksis bærer, ifølge min empiri, snarere præg af en curriculumtænkning, der fastholder bestemte fagemner og kategorier, som ses som vigtigst. Om musikfaget har mulighed for at komme højere op på Banks’ taksonomi og for at bringe Klafkis redskaber ind, vil jeg se på i næste afsnit.

DEL III

Handleperspektiv

Som beskrevet i indledningen til denne opgave, jf. undersøgelsen på Søndermarkskolen i Horsens, er det ikke tilstrækkeligt blot at hæve timetallet i musik med henblik på at øge inklusionen. Det er afgørende, at musikundervisningen er kvalificeret, og at musiklæreren har kompetencerne til at udføre en sådan undervisning i overensstemmelse med gældende lovgivning, herunder at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevens behov og forudsætninger[3]. En af disse kompetencer, som læreren bør besidde, kunne være interkulturel kompetence, som dermed kunne bidrage til en interkulturel undervisning.

Initiativet til en interkulturel pædagogik og didaktik starter hos skoleleder og lærere, og er grundlæggende set et stort skridt. Interkulturel undervisning er en tilgang til undervisning generelt og kræver, ifølge Jan Kampmann, en stor indsats internt på skolen. (Kampmann, 2011) For at komme de strukturelle monokulturelle mønstre til livs, som jf. min analyse kan siges at have betydning for de vanskeligheder, skolen har med at inkludere de etniske minoritetselever, er det i min optik ikke nok at en enkelt lærer beslutter sig for på egen hånd at gøre sin undervisning interkulturel. Eleverne vil ikke opleve tilgangen som kontinuerlig og konstant, hvorfor jeg ikke mener, man vil opnå en øget inklusion.

Det fagsyn, man har som lærer, er desuden afgørende for, om man kan se relevansen i en interkulturel tilgang. Mener man, at musik hovedsagligt er et fag, som bør fortælle den kulturelle historie om Danmark og de lande, som umiddelbart har påvirket vores kultur, så vil man være tilbøjelig til at finde en interkulturel tilgang for upassende og overflødig. Et fagsyn med disse holdninger til musikfaget kan siges at være præget af *monokulturalisme*, som:

> ”… insisterer på fastholdelsen af, at det er den oprindelige nationale kultur, der værdsættes, og som man bør orientere sig efter, tilegne sig og praktisere.” (Kampmann, 2011, s. 468)

Et fagsyn, som er åbent overfor interkulturel didaktik, vil i højere grad findes hos lærere, der værdsætter diversiteten, samt ser elevernes forskelligheder som en berigelse af samfundet og skolen, en *multikulturalistisk* tilgang. (ibid.)

Fra Fælles Mål musik, vil følgende kunne understøtte arbejdet med interkulturel tilgang i musik:

[3] § 18 i Folkeskoleloven

> ”Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af dansk og udenlandsk musiktradition som en del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv.”
> (Formål for faget musik, stk. 3)

> ”Vise kendskab til musik fra andre kulturer” og ”deltage i fællesdanse fra forskellige kulturer.”
> (Trinmål efter 6. klassetrin)

Derudover mener jeg, at man ved en interkulturel tilgang kan berøre andre af målene fra Fælles mål, uden at der eksplicit er angivet, at musikken er fra andre kulturer. Dette kunne være under *musik-udøvelse*, hvor man afprøver forskellige sange fra andre kulturer i sammenspilssituationer, under *musikalsk skaben*, hvor eleverne skaber lydforløb ud fra fx et emne om bryllupper i forskellige dele af verden, eller under *musikforståelse*, hvor eleverne skal lytte og gøre rede for stemninger og form i musik fra andre kulturer. Der er mange muligheder for at variere indholdet, således man tilstræber en mere kulturelt alsidig musikundervisning.

Interkulturel musikundervisning

For at få ideer til, hvordan en interkulturel musikundervisning kan se ud i praksis, har jeg set på tiltag, som arbejder hen imod en sådan undervisning. Et bud på en interkulturel tilgang findes hos musiketnologen Eva Fock, som har skabt undervisningsmaterialet *På tværs af musik*. Materialet henvender sig til brug i musikfaget i gymnasiet. Fokus er at brede musikfaget ud til at omfatte hele verden, fremfor kun at tage udgangspunkt i den vestlige musiktradition. Materialet er emneopbygget og bryder således med den klassiske tænkning af musik som enten genre- eller periodeopdelt. Der kredses omkring tre overemner: *Lydens elementer*, *organiseret af mennesket* og *et betydningsbærende udtryk*. (Fock, 2011) Inden for disse emner gives der eksempler på, hvordan musikken er repræsenteret i forskellige lande og kulturer. Materialet er desuden multimodalt, idet der til materialet hører en hjemmeside med opgaver, som eleverne kan gå ind og løse og video- og lydeksempler, eleverne kan lytte til.

Materialet lægger op til en markant anderledes tilgang til musikundervisning, ikke kun i gymnasiet men generelt i det danske skolesystem. Med Banks terminologi bruges de fremmede elementer fra andre musikkulturer ikke blot som konstributive tillæg til den vestlige musik. I stedet opfordres der til at se ud over det nationale:

> ”Her i begyndelsen af det 21. århundrede tales der meget om det nationale, om at vi skal kende vores rødder og den tradition, vi er en del af. En sådan nationalt baseret dannelsestankegang kan være fin, men den bør gå hånd i hånd med en forståelse af den verden, vi samtidig også er en del af. Alternativt risikerer vi at skabe en uhensigtsmæssig afstand mellem det nære og det fjerne og at vi ikke oplever os som en del af et større hele. Men det er vi, uanset om vi kan lide det eller ej … ” (Fock, 2011, s. 165)

En måde at gøre dette på er, ifølge Fock, at præsentere eleverne for principper i musik, som går på tværs af kulturelle skel, således de både møder det kendte, det ukendte, det nære og det fjerne, ligheder og forskelle. Udfordringen ligger i at bryde med tankegangen om, at den vestlige musikkultur er det finkulturelle, moderne og komplekse, mens resten er verdens musik repræsenteres ved folkekultur, tradition og det primitive – som ligger fjernt fra den vestlige kulturs opfattelse af ”god” musik. Focks materiale søger på denne måde væk fra rangordningen af musikkulturer. Dette gøres dels med hjemmel i, at det vil gavne musikundervisningens kvalitet, dels i at det vil øge følelsen af inklusion hos eleverne:

> ”Ingen elever, heller ikke elever med anden etnisk baggrund, skal føle sig udenfor. Alle elever skal helst føle at de tages alvorligt, at de kan bidrage med noget i undervisningen og at der bygges videre på noget, de kender til (hjemmefra).” (ibid, s. 166)

I en artikel som efterbehandler afprøvningen af undervisningsmaterialet på fire gymnasier, lægges der vægt på, at der ikke blot skal inddrages somalisk, tyrkisk eller pakistansk musik for at behage minoritetseleverne. Der inddrages musik på baggrund af musikfaglige begrundelser, ikke blot fordi der sidder etniske minoritetselever i den pågældende klasse med baggrund i det pågældende land. Denne tilgang viste sig at appellere til de etniske minoritetselever, idet deres etnicitet ikke direkte skulle inddrages i undervisningen, men at musik fra forskellige lande, herunder elevernes oprindelseslande, blev brugt i den faglige sammenhæng. En elev udtaler om dette:

> “Det hele er blevet så – lad os kramme, lad os høre hinandens musik, lad os komme hinanden ved. Jeg ville føle mig enormt adddrrg! hvis jeg skulle sige: ‘Nu skal vi høre tyrkisk musik for nu skal vi komme hinanden ved’. I musikundervisningen er det fedt at høre forskellig slags musik. Det er det musikundervisning burde gå ud på. Vi skal ikke høre tyrkisk musik bare fordi, der er to tyrkere i klassen.” (Carboni, 2009)

Undervisningsforløbet modvirker så at sige kulturalisering, samtidig med at det øger bevidstheden hos alle elever om, at musik er bredere end ”bare” danske salmer og Kim Larsen. Fock udtaler om skolens manglende evne til at kunne undervise interkulturelt:

> "Det forhold, at udsyn til verden begrænses til meget små fag samtidig med, at dansk syn kommer til at fylde så meget, marginaliserer elever med interkulturel baggrund. Det bliver tydeligt, at de ikke er en del af den danske historie. Hvis vi skal give dem en chance for at føle sig velkomne, må vi skabe en undervisning, der inddrager forskellige kulturer på lige vilkår. Det vil skabe ligeværd samtidig med, at det vil give alle eleverne en forståelse for den fantastiske verden. (…) Vi skal selvfølgelig lære både dansk kultur og sang i skolen, men derfor kan man godt lære det andet også. Man kan godt begge dele. Udsyn kan give indsigt," (Ibid.)

Ved at inddrage forskellige musikkulturer i undervisningen oplever både eleverne og Eva Fock, at der er en øget følelse af inklusion og ligeværd, samt at man ligeledes får et større fagligt udbytte, fordi musik bredes ud til at omhandle hele verden og ikke kun dansk musik.

Jeg vurderer, at denne tilgang, i henhold til Banks taksonomi, har potentiale til undervisning, der rammer det tredje niveau: *Den forandrende tilgang*. Dette ses ved, at der sker en reel ændring i curriculum, og at undervisningen kredser om, at eleverne skal undersøge og forholde sig til forskellige musikalske elementer fra hele verden. Jeg vil også mene, at der er mulighed for, at undervisningen kan ramme det fjerde niveau hos Banks: *Handleniveauet*. Tilgangen opfordrer ikke direkte til handling for eleverne, men idet et af formålene med musikfaget er, at: "… bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud." (Undervisningsminiteriet, 2009), mener jeg, at en interkulturel tilgang er med til at give elevernes fremadrettede deltagelse i musiklivet en større bredde og dermed større valgfrihed.

I forhold til Klafkis kategoriale dannelse kan det siges, at en interkulturel tilgang, som fokuserer på det globale verdenssamfund, i højere grad lægger op til, at verden åbner sig for eleven og eleven tilsvarende åbner sig for verden. Der arbejdes ikke på det samme politiske, samfundskritiske niveau, som Klafkis teorier peger på. Dog mener jeg, at der på en mindre oplagt måde end med de klassiske nøgleproblemer, lægges op til, at eleverne får kendskab til hele verden, og herved får udfordret deres oprindelige forståelse af musik i forskellige sammenhænge.

Brug i folkeskolen

Et undervisningsmateriale som *På tværs af musik* kan ikke direkte overføres til brug i folkeskolen. Det er henvendt til langt mere avancerede analyser, nodelæsning og sammenspil på gymnasieniveau. Alligevel vil jeg vove den påstand, at tilgangen er yderst anvendelig og brugbar i folkeskolens musikundervisning. Der vil kunne lånes elementer fra Focks materiale, som kan redidaktiseres, så det niveaumæssigt passer til folkeskolen. Fx vil en emneopdelt tilgang skabe mere variation og

sammenhæng i undervisningsforløb fremfor fx den klassiske gennemgang af musikhistoriske perioder.

Det vil være oplagt at lave et decideret undervisningsmateriale, som kan bruges i folkeskolen i en interkulturel undervisning. Der er utallige muligheder for emner, som dog kræver et større empirisk arbejde at konstruere og finde materialer til, hvilket disse rammer ikke tillader. Her skal derfor angives to mulige emner til brug i folkeskolens musikundervisning. Eksemplerne er set i Focks materiale og udvalgt fordi de, efter min mening, har potentiale til folkeskolebrug:

1. **Rytme, natur og omgivelser**

   Emnet tager udgangspunkt i, at musik er overalt omkring os, og at den musik vi hører er påvirket af lyde og stemninger i naturen og samfundet omkring os. Musik vil således udforme sig forskelligt alt efter om man lever i byen eller på landet. Emnet lægger op til, at eleverne på egen hånd undersøger og eksperimenterer med lyde, og evt. selv skaber musik ud fra de lyde, de hører. Der er ligeledes mulighed for at lytte til musikeksempler, som kan give associationer til lyde i de omgivelser, musikken er blevet til i. Her nævnes eksemplerne Færingedans, som sammenlignes med havet, japansk musik, som associeres med bambusskove og musik fra Mongoliet, som er et ryttersamfund. Mongolske sange derfor er præget af en tredelt taktart, som minder om hestens gangarter. (Fock, 2011, s. 210-211)

2. **Ritualer** – *oplagt til tværfagligt samarbejde med faget kristendomskundskab og evt. historie*

   Emnet tager udgangspunkt i musikkens betydning i ritualer i forskellige dele af verden. Her er musikkens opgave bl.a. at sætte rammen omkring ritualet, styrke følelsen af fællesskab, inddrage kroppen i handlingen, kanalisere vores følelser og fungere som en ventil for de store følelser, eksempelvis sorgen ved en begravelse eller skiftet mellem glæde og sorg ved bryllupper. (Fock, 2011, s. 240-241) Her kunne arbejdes med temaet ritualer og gennemgås forskellige ritualers musik. Der kunne også tages udgangspunkt i et bestemt ritual, og hvordan dette ritual var understøttet på forskellige måder af musikken, dette kunne fx være bryllupet.

Jeg har udvalgt disse eksempler, fordi jeg mener, de vil give en god undervisning i musik, som stemmer overens med både formuleringerne i Fælles Mål og de kriterier, jeg har beskrevet i forhold til interkulturel undervisning. Disse to eksempler giver mulighed for opfyldelsen af fælles mål i både musikalsk skaben og musikforståelse. Følgende Fælles mål vil kunne berøres ved ovenstående emner:

> ”Musikalsk skaben:
>
> Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at
>
> • anvende krop, stemme, musikinstrumenter og andre klangkilder i skabende musikalsk arbejde
>
> • skabe lydforløb, med udgangspunkt i givne oplæg
>
> • arrangere musik ud fra eksperimenter og drøftelser.
>
> Musikforståelse:
>
> • lytte åbent og opmærksomt til indspillet og levende fremført musik
> • gøre rede for forskelligartede musikstykkers form- og udtryksforløb
>
> • samtale om musikkens forskelligartede funktioner og virkninger i samfundslivet og i forhold til den enkelte.” (Fælles Mål musik, slutmål efter 6. klassetrin)

Konklusion

I starten af denne opgave stillede jeg spørgsmålet:

> ”Hvilke udfordringer ligger der i at undervise på en flerkulturel skole, og hvordan kan man tilstræbe en musikundervisning, der bidrager til en konstruktiv integration?”

I bestræbelserne på at besvare første del af denne problemformulering har jeg med en socialkonstruktivistisk tilgang fokuseret på de handlinger, tankemønstre og strukturer, som konstituerer den daglige pædagogiske praksis omkring etniske minoriteter i skolerne. Jeg har hertil anvendt Laura Gilliams undersøgelser, som peger på, at skolen forklarer vanskelighederne med såkaldt *skoleeksogene forklaringer*, som placerer årsagen uden for skolen. Dette blev eksemplificeret i mit interview med Anne, hvor hun angav, at grunden til minoritetselevernes ekskluderede position primært var et medborgerhus i minoriteternes boligforening.

Derudover har skolens kulturelle hegemoni en marginaliserende effekt på de etniske minoritetsbørn. Dette kulturelle hegemoni, eller monokulturelle curriculum, favoriserer majoritetseleverne, og medfører en assimilationstilgang til minoritetseleverne. Konsekvensen bliver, at eleverne konstruerer en fælles identitet, som modarbejder skolens projekt om læring, og vanskeliggør integrationen yderligere. De etniske minoritetselever grupperer sig efter etniske eller religiøse kriterier, og afviser lære-

rens projekt. Dette kunne ligeledes opleves i min praksisfortælling fra Byskolen, hvor de etniske minoritetselever grupperede sig og demonstrativt nægtede at synge med på julesange i musiktimen.

For at kaste lys over om folkeskolen kan siges at have et monokulturelt curriculum, undersøgte jeg uddrag fra Folkeskolens formålsparagraf samt uddrag fra Fælles Mål musik, som begge viste en høj vægtning af dansk og vesterlandsk kultur og historie, mens ”andre lande og kulturer” eller ”fremmede kulturer” vægtes lavere og ikke tillægges et større læringsmæssigt potentiale. Denne rangordning af kulturerne kommer ligeledes til udtryk i mine empiriske undersøgelser, hvor både skolelederne Frank og Anne og musiklæreren Morten gav udtryk for, at den danske kultur ses som det primære og andre kulturer som det sekundære.

For at svare på problemformuleringens anden del:

> ”… hvordan kan man tilstræbe en musikundervisning, der bidrager til en konstruktiv integration?”

anvendte jeg Iben Jensens begreb *interkulturel kompetence* til at belyse, hvilke kompetencer det kan være hensigtsmæssigt for fagpersoner at tilegne sig for at kvalificere arbejdet med det interkulturelle i praksis. En interkulturel kompetence indebærer kendskabet til kulturel identitet, som kan bryde med tanken om, at etnisk eller national identitet er den vigtigste i beskrivelsen af mennesker. Herved undgås *kulturalisering*, som fastholder en forståelse af kultur som statisk og iboende.

En mulighed for at tilstræbe en undervisning som konstruktivt bidrager til integration, er ved at gøre undervisningen interkulturel og dermed indtænke kulturelle forskelligheder i undervisningen. Ved at anvende James Banks’ curriculumforankrede taksonomi anlagde jeg et fundament til en kritisk analyse af en sådan interkulturel undervisning. Wolfgang Klafkis teori om *kategorial dannelse* kan ligeledes anvendes som et kritisk blik på, om praksis bidrager til elevens subjektive tilegnelse, fortolkning og kritiske stillingtagen.

I handleperspektivet fandt jeg frem til, at initiativet til interkulturel undervisning skal tages af skoleleder og lærere og kræver en stor indsats på hele skolen. Således klargjorde jeg, at en enkelt lærer ikke kan udrette mirakler med hensyn til inklusion ved blot at omlægge sin egen undervisning til interkulturel, men at en kontinuerlig, kvalitativ indsats på hele skolen vil have potentialet til at øge inklusionen. Ligeledes argumenterede jeg for, at en interkulturel musikundervisning vil kunne understøttes af både formuleringer fra formålet for faget musik og formuleringer fra Fælles mål musik.

For at blive inspireret til hvordan interkulturel musikundervisning kunne tage form, brugte jeg Eva Focks materiale til gymnasiebrug: *På tværs af musik*. Materialet breder musikfaget ud til at omfatte hele verden og præsenterer principper for musik som går på tværs af kulturelle skel. Selvom materialet ikke kan overføres til direkte brug i folkeskolen, vurderede jeg, at flere emner og perspektiver kan fungere som inspiration til interkulturelle forløb i folkeskolen. Jeg anførte to musikfaglige emner, som kunne blive begyndelsen til en interkulturel musikundervisning.

Perspektivering

I denne opgave har jeg fokuseret på forandringspotentialet i skolens praksis i forhold til etniske minoritetselever. Jeg har valgt at give eksempler på, hvordan en indsats på inklusionsområdet kunne se ud i musik specifikt, og mine interviews har begrænset sig til skoleledere og en musiklærer, og deres syn på arbejdet med etniske minoritetselever. Det kunne have været interessant for min problemstilling, hvis jeg havde haft mulighed for at undersøge det reelle samspil både eleverne imellem og mellem eleverne og lærerne i praksis. Dette kunne fx foregå gennem længere feltobservationer i flere klasser. Dette har imidlertid ikke været muligt indenfor den givne ramme.

I forhold til inklusion i musik kunne det have været interessant at besøge Søndermarkskolen i Horsens, som stod bag projektet *Musik, Sprog og Integration*. Dette kunne give anledning til at undersøge, om skolen den dag i dag stadig vægter musikfaget højt og tilskriver det stort potentiale i forhold til integrationen af etniske minoriteter. Hvis skolen stadig gør dette, ville det være interessant at undersøge, hvordan hhv. lærere og elever oplever inklusionen på skolen i dag.

Litteraturliste

- Andersen, K. M. (2007): *Medborgerskab og minoriteterne*, I: Ove Korsgaard m.fl. (red.), Medborgerskab - et nyt dannelsesideal, RPF - religionspædagogisk forlag
- Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (2010): *Kvalitative metoder*, Hans Reitzels forlag
- Buchardt, Mette og Liv Fabrin (2012): *Interkulturel didaktik*, Gyldendal
- Carboni, Maj (11. 12 2009): *Musiketnolog: Flerkulturel musikundervisning åbner unges ører*, hentet 13. 03 2014 fra Center for kunst og interkultur: http://kunstoginterkultur.dk/vidensbase/artikler/eva-fock-musikundervisning
- *Den store danske - Gyldendals åbne encyklopædi*, hentet 10. marts 2014 fra: http://www.denstoredanske.dk/Samfund%2c_jura_og_politik/Sociologi/Grupper/indvandrere
- DSL, *Ordnet.dk*. Hentet 21. 02 14 fra Ordnet.dk: http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fortrolig&tab=for
- EMU: Musikfaget og den nye folkeskolereform, hentet 6. marts 2014 fra *http://www.emu.dk/modul/musikfaget-og-den-nye-folkeskolereform*.
- Egelund, Niels m.fl. (2011): *PISA etnisk - etniske og danske unges resultater i PISA 2009*, AKF, hentet 29. marts 2014 fra: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/Pisa_etnisk_2009.pdf
- Fock, Eva (2011): *På tværs af musik.* Wilhelm Hansen musikforlag.
- Gilliam, Laura (2010): *Den utilsigtede integration – skolens bidrag til etniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab*, I: Kasper Lippert-Rasmussen og Nils Holtug (red.): Kulturel diversitet - muligheder og begræsninger, Syddansk Universitetsforlag.
- Gregersen, Camilla og Stinus Storm Mikkelsen (2007): *Bourdieu - en introduktion*, I: Gregersen og Mikkelsen: Ingen arme, ingen kager! (s. 133-147). Forlaget UP - unge pædagoger
- Hansen, Jan Tønnes (1997): *Lærerens møde med eleven*, I: Kirsten Krogh Jespersen m.fl. (red.): Lærer i tiden - en antologi (s. 47-65). KLIM
- Holst, Finn (2011): *Evalueringsrapport af projektet Musik, Sprog og Integration, Søndermarkskolen, Sønderbro, Horsens 2008 til 2011*. Horsens: Kulturhus Sønderbro.
- Jensen, Iben (2002): *Kulturel kompetence*, hentet 17. marts 2014 fra uvm.dk: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/8.html

- Kampmann, Jan (2011): *Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen?*, I: Hans Jørgen Kristensen m.fl. (red.): Gyldendals pædagogikhåndbog (s. 463-481), Gyldendals lærerbibliotek.
- Kristensen, Ole Steen m.fl. (april 2007): *Notat om forskellen mellem Social Integration og Social inklusion*, hentet 27. marts 2014 fra: http://pure.au.dk//portal/files/22811976/Notat_om_FORSKELLEN_MELLEM_SOCIAL_INTEGRATION_OG_SOCIAL_INKLUSION.pdf
- Retsinformation: *Folkeskoleloven*, hentet 26. marts 2014 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631
- Tosprogstaskforce (2007/08): *Statistik om tosprogede i folkeskolen*, hentet 5. marts 2014 fra: http://www.tosprogstaskforce.dk/fakta%20om%20tosprogede/statistik.aspx
- Undervisningsministeriet (2003): *Inspiration til bedre integration i folkeskolen*, hentet 26. marts 2014 fra: http://pub.uvm.dk/2003/integration/hel.pdf
- Undervisningsministeriet (2009): *Folkeskolens formålsparagraf*, hentet d. 21. februar 2014 fra: http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf
- Undervisningsministeriet: *PISA*, hentet 26. marts 2014 fra http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA
- Undervisningsminiteriet (2009): Fælles Mål musik, hentet d. 24. februar 2014 fra: http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-musik
- Wind-Friis(2), Lea (23. november 2010): *Musikken er ved at forsvinde fra skolerne*, hentet 6. marts 2014 fra: http://politiken.dk/kultur/musik/ECE1123074/musikken-er-ved-at-forsvinde-fra-skolerne/
- Wind-Friis, Lea (24. november 2010): *Minister afviser flere musiktimer*, hentet d. 6. marts 2014 fra: http://politiken.dk/kultur/musik/ECE1124073/minister-afviser-flere-musiktimer-i-folkeskolen/

Bilag 1

Interviewspørgsmål til skoleledere

1. Vil du fortælle lidt om skolen og elevgruppen
2. Hvor mange elever af anden etnisk herkomst har skolen?
3. Hvad er skolens værdigrundlag?
4. Hvilke overvejelser omkring mangfoldighed hos eleverne og integration gør du dig som skoleleder?
5. Hvad synes du er vigtigt i forhold til etniske minoriteter i skolens dagligdag?
6. Er der bestemte tiltag på denne skole i forhold til spørgsmålet om etniske minoriteter og integration?
7. Er der særlige problemstillinger, man må forholde sig til, når man har en kulturelt og etnisk mangfoldig elevgruppe?
8. Hvad tror og håber du, lærerne på denne skole gør sig af overvejelser om undervisningen på en multikulturel skole?
9. Er der, ifølge dig, nogle fag, som særligt har mulighed for at bidrage til integrationen?
10. Er der fag, hvor det er vanskeligt at bidrage til integrationen?
11. Hvilke muligheder synes du musikfaget har i forhold til integration?

Bilag 2

Interviewspørgsmål til musiklærer

1. Hvad synes du er vigtigt at have med i sin musikundervisning?
2. Er der noget, du ikke finder vigtigt? Hvorfor?
3. Tænker du, i dit indholdsvalg, over elevernes forskelligheder? Hvordan?
4. Er de etniske minoritetsbørn i din klasse interesserede i musikundervisningen?
   Kunne man gøre noget for, at de blev mere interesserede, tror du?
5. Tror du, man i musik kan gøre noget for denne gruppe elever i forhold til integration?
6. Hvilke udfordringer ligger der i at have musikundervisning på en multikulturel skole?