



RAPPORT **ASYLPÆDAGOGIK I RØDE KORS**

RUC
Roskilde Universitet



UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Signe Hvid Thingstrup, UCC
Jan Kampmann, RUC
Fina Lewenhaupt Vilholm, RUC

Forfattere

Signe Hvid Thingstrup, UCC

Jan Kampmann, RUC

Fina Lewenhaupt Vilholm, RUC

Styregruppe, Røde Kors

Henrik Bang Pedersen

Anne-Mette Bjerregaard Pedersen

Louise Weinholt

Jeanette Ptak

Lasse Larsson

INDHOLD

Forord	5	Kulturel kompetence, fordomsreduktion og konflikthåndtering.....	43
Kapitel 1		Mangfoldigt indhold og faglig succes.....	45
Indledning. Projektets formål, arbejdsform og kontekst	7	Vidensskabelse og sociopolitisk bevidsthed.....	45
1.1 Asylpædagogikkens betingelser.....	8	Opsamling og anbefalinger.....	47
1.2 Røde Kors' asylpædagogik.....	9	5.5 Myndiggørende pædagogik.....	47
1: Grib nuet og skabe forudsigelighed.....	9	Myndiggørelse som anerkendelse og rummelighed – et psykologisk perspektiv.....	47
2: Arbejde med erfaringer.....	9	Myndiggørelse som anerkendelse og rummelighed – et kulturelt perspektiv.....	48
3: Mangfoldige arbejdsformer.....	9	At skabe selvstændige, kritisk tænkende børn – et demokratisk perspektiv.....	50
4: Kulturel relevant pædagogik.....	9	At skabe strukturel lighed – et politisk perspektiv.....	51
5: Myndiggørende pædagogik.....	10	Opsamling og anbefalinger.....	52
6: Sproglig diversitet.....	10	5.6 Sproglig diversitet.....	53
7: Forældresamarbejde.....	10	Et bredt sprogbegreb.....	53
Kapitel 2		Flersprogethed:	
Udviklingsprojektets organisering og arbejdsformer	11	Anerkendelse af børnenes modersmål.....	57
Kapitel 3		Flersprogethed:	
Rapportens intentioner	15	Inddrage børnenes modersmål i læreprocesser.....	57
3.1 Læsevejledning.....	16	Opsamling og anbefalinger.....	59
Kapitel 4		5.7 Anerkendende forældresamarbejde.....	59
Kapitel 4 Medarbejdernes forståelser og bidrag	18	At give forældreskabet tilbage.....	60
En normativ fundering af den overordnede pædagogiske tilgang.....	18	At støtte forældrene i at klare sig i Danmark.....	60
Det empiriske materiales tilblivelse.....	22	At involvere og myndiggøre forældre.....	61
Systematisering af materialet.....	22	Opsamling og anbefalinger.....	63
Medarbejdernes første refleksioner over asylpædagogik.....	22	Kapitel 6	
4.1 Medarbejdernes fortællinger om asylpædagogik.....	23	Opsamling: Perspektiver på Asylpædagogik	65
Frirum og leg.....	23	6.1 Syv asylpædagogiske principper.....	66
At gøre barnet klar til et liv udenfor centret.....	24	1: Grib nuet og skabe forudsigelighed.....	67
Dannelse.....	24	2: Erfaringer.....	67
Forældresamarbejdet.....	25	3: Undersøgende metoder.....	67
4.2 Medarbejdernes fortællinger om STROF.....	27	4: Kulturel relevant pædagogik.....	68
4.3 Medarbejdernes fortællinger om organisationskulturen og det faglige værdigrundlag.....	27	5: Myndiggørende pædagogik.....	68
Kapitel 5		6: Sproglig diversitet.....	69
Bud på en asylpædagogik	29	7: Forældresamarbejde.....	69
5.1 Nuet og forudsigelighed som pædagogisk greb.....	30	6.2 Evaluering.....	69
At skabe forudsigelighed i det pædagogiske arbejde.....	31	Beskrivelse og evaluering af det pædagogiske arbejde.....	71
Foranderlighed og improvisation som pædagogisk bestræbelse.....	32	Beskrivelse og evaluering af børnene.....	72
Forudsigelighed og fleksibilitet for medarbejderne.....	32	Perspektiver for fælles praksis omkring beskrivelse og evaluering.....	72
Opsamling og anbefalinger.....	33	6.3 Forankring af en fælles asylpædagogik.....	73
5.2 Arbejde med erfaringer.....	34	Den Pædagogiske Enhed.....	73
Motivation.....	35	Den enkelte afdeling.....	73
Børnenes aktive involvering i de pædagogiske processer.....	36	Det enkelte tilbud (forstået som den enkelte børnehave, skole, klub, osv.).....	73
Umiddelbar og middelbar erfaring.....	37	Det individuelle.....	74
Opsamling og anbefalinger.....	37	Litteratur	75
5.3 Mangfoldige arbejdsformer.....	40	Bilag: 7 asylpædagogiske principper	77
Den undersøgende tilgang.....	40		
Mangfoldige metoder og legende tilgange.....	41		
Arbejde med primære og sekundære erfaringer.....	42		
Opsamling og anbefalinger.....	42		
5.4 Kulturel relevant pædagogik.....	43		

FORORD

Det er med stor faglig glæde, at Roskilde Universitetscenter, Professionshøjskolen UCC og Røde Kors i fællesskab kan præsentere denne rapport, der for første gang – i forskningsmæssig sammenhæng – sætter ord på, hvad asylpædagogik handler om.

Takket være et års intenst samarbejde mellem nogle af de mest kompetente mennesker på det pædagogiske område og erfarne pædagoger i Røde Kors' børnehaver, skoler og klubber, er det lykkedes at nå frem til en grundig og sagligt velfunderet beskrivelse af, hvad det er for nogle pædagogiske principper, der kan fungere for alle, der arbejder med flygtningebørn.

Pædagoger og lærere på Røde Kors' asylcentre har mange års erfaring med at modtage flygtningebørn og give dem den tryghed og det nærvær, de har brug for, og takket være dette målrettede forskningsprojekt kan denne vigtige viden nu gives videre til andre. Forskningsprojektet bygger på grundige interviews med ledere, lærere og pædagoger, mange timers observationer samt tema- og seminardage.

At det kræver noget særligt at arbejde med nyankomne flygtningebørn kan de fleste pædagoger og lærere skrive under på, og når det så sker med en gruppe af børn og forældre, der er påvirket af

flugtoplevelser og som ikke ved, hvad fremtiden bringer, så giver det selvsagt nogle ganske særlige udfordringer. For os i Røde Kors er det derfor et ekstra kvalitetsstempel, at pædagogikken tager udgangspunkt i disse uforudsigelige vilkår, sådan at de syv nye asylpædagogiske principper kan bruges, uanset om vi har fornøjelsen af et barn i en uge eller i flere måneder. Kort fortalt handler principperne om at skabe tryghed for nyankomne børn, så de får lov til at være børn igen, om at gribe nuet sammen med dem og at give dem alt det, der skal til, for at de kan genvinde deres iboende nysgerrighed og lyst til at lære nyt.

Formålet med det fælles projekt har været at styrke dette professionelle, pædagogiske arbejde og bidrage til, at flygtningebørn og deres forældre kommer godt fra start i et nyt land. Med denne rapport har vi taget et stort skridt. Stort tak for det gode samarbejde, som vi glæder os til at fortsætte.

Med venlig hilsen

Henrik Bang Pedersen

Pædagogisk fagleder i Røde Kors

Maj, 2017





KAPITEL 1

INDLEDNING. PROJEKTETS FORMÅL, ARBEJDSFORM OG KONTEKST

Udviklingsprojektet "Asylpædagogik" blev iværksat i forlængelse af en større evaluering af Røde Kors' samlede aktiviteter. Det blev i den sammenhæng påpeget, at det pædagogiske arbejde i de pædagogiske tilbud inden for Pædagogisk Enhed fungerede godt, men at der manglede mere præcise fælles beskrivelser og defineringer af mål og midler i arbejdet, samt nærmere redegørelser for, hvordan evaluering af det pædagogiske arbejde og børnenes udviklingsproces i de pædagogiske tilbud blev gennemført på tværs af de pædagogiske tilbud. Det blev på denne baggrund besluttet, at der i perioden fra sommer 2016 til foråret 2017 skulle iværksættes et initiativ, der havde fokus på dette. Initiativet blev etableret som et samarbejde mellem den pædagogiske enhed i Røde kors, Roskilde Universitet og professionshøjskolen UCC og udformet som et pædagogisk udviklingsprojekt.

Konkret formulerede Røde Kors, at formålet med projektet skulle være at bidrage til udvikling, kvalificering og præcisering af følgende overordnede temaer som led i kvalitetssikringen i Pædagogisk Enhed:

- Fælles asylpædagogik
- Fælles metodegrundlag – herunder både pædagogiske metoder og evalueringsmetoder
- Fælles curriculum i alle skoler
- Implementering af fælles koncept for progressionsmåling af elever

Det dannede udgangspunkt for projektets arbejde og intentioner.

1.1 Asylpædagogikkens betingelser

Den asylpædagogiske praksis må forstås i forhold til de komplekse betingelser, som den udspiller sig under. Men hvad er så asylpædagogikkens betingelser?

Asylpædagogik er som praksis en pædagogisk virksomhed, der har børn og unge – samt deres familier – med midlertidigt ophold i et asylcenter som deltagergruppe, og som derfor udfolder sig i en helt særlig situation, der blandt andet er kendetegnet ved følgende:

- En stor del af børnene og deres familier er psykisk, mentalt og fysisk voldsomt påvirkede af deres flygtningeerfaringer
- Såvel forældre som børn er i deres aktuelle situation frataget en stor del af de demokratiske og juridiske rettigheder, vi i øvrigt i vores samfund anser for selvfølgelige og gældende alle
- Stort set ingen af de deltagende børn og unge taler dansk, når de starter i de pædagogiske tilbud,
- Antallet af sprog, der er repræsenteret i børnehavegruppen eller den enkelte klasseenhed kan være tæt på antallet af børn og unge
- Antallet af børn og unge i de enkelte asylcentre og dermed i de enkelte pædagogiske tilbud kan skifte drastisk, nærmest fra dag til dag

- Ingen ved på forhånd hvor lang tid det enkelte barn eller unge menneske opholder sig i centret og dermed i det pædagogiske tilbud
- Derfor er også omfanget af de pædagogiske medarbejdere i konstant – og ofte dramatisk – forandring, hvilket indebærer en stor grad af midlertidighed både blandt børn og de professionelle i de pædagogiske tilbud
- Det er uklart, hvilket fremtidigt liv den pædagogiske bestræbelse skal forberede barnet og den unge til – et liv i Danmark eller tilbagevenden til oprindelseslandet
- Det pædagogiske arbejde i de forskellige typer af pædagogiske tilbud (vuggestue, børnehave, skole, fritids-/klubtilbud og undervisning af uledsagede mindreårige) er ikke underlagt den lovgivning, der gælder for "almindelige" dagtilbud og skoler i Danmark
- Det pædagogiske arbejde foregår i nogle tilfælde i lokaler, der ikke i udgangspunktet er bygget til at danne ramme omkring børnehave-, skole- eller klubvirksomhed. Der kan også være tale om ganske nedslidte lokaler og bygninger. Betingelserne for at indrette lokalerne i overensstemmelse med de pædagogiske intentioner er yderligere ofte ganske begrænsede.

Ikke desto mindre skal de pædagoger og lærere, der arbejder i disse pædagogiske tilbud, hver eneste dag forsøge at skabe pædagogiske situationer og forløb, som giver mening, højner trivslen, skaber udvikling og muliggør læring for det enkelte barn og unge menneske, og som samtidig udgør grundlaget for dannelsen af et – ofte kortvarende – fællesskab.

Det er den pædagogiske bestræbelse, der skal udfoldes under disse særlige betingelser, der af Røde Kors og i denne rapport benævnes "asylpædagogik". På den ene side er der givetvis tale om udvikling og praktisering af en pædagogik, der er helt unik for netop denne institutionelle sammenhæng i og med den helt specielle form for omskiftelighed og de særlige typer af belastninger, børnene og deres forældre har været igennem. Derfor giver "asylpædagogik" som en specifik pædagogisk kategori god mening. På den anden side vil en del af de pædagogiske intentioner og principper, som en asylpædagogik skal bygge på og forsøge at realisere, i stort omfang være genkendelige fra det, man kunne kalde det almenpædagogiske område. Arbejdet med børns udvikling, læring, etablering af relationer, flerkulturel sammensætning i børnegruppen, orientering mod demokratiske værdier, osv. gør sig gældende i den asylpædagogiske sammenhæng, ligesom det gør i "almindelige" institutioner og skoler. Denne dobbelthed i bestræbelsen på at udvikle og definere en asylpædagogik, som skal gøre sig gældende for de pædagogiske medarbejdere inden for Røde Kors, vil vi vende tilbage til undervejs i rapporten.

1.2 Røde Kors' asylpædagogik

Asylpædagogik er udtryk for fælles pædagogiske intentioner inden for en hverdag, hvor centrale ambitioner handler om at tage hensyn til den særlige gruppe af børn, om at handle inden for de permanent omskiftelige hverdagsbetingelser og om at skabe en hverdag, hvor børn ud over at trives og have det godt også kan udvikle sig og tilegne sig viden og færdigheder. Den pædagogiske praksis udfoldes i en hverdags-sammenhæng, som kontinuerligt er præget af dilemmaer og paradokser, som betyder, at de konkrete pædagogiske valg og præferencer må forstås som en permanent pendlen mellem og kombination af en stræben efter at efterleve overordnede pædagogiske orienteringer og foretage kontekstspecifikke, fagligt funderede pædagogiske skøn og valg.

Ligeledes må formuleringen af asylpædagogik ses som et udtryk for, hvordan de fælles grundlæggende værdier på den ene side og fælles faglige orienteringer på den anden side kan samles i og oversættes til retningsgivende pædagogiske orienteringer, der bidrager til at fastholde og videreudvikle en høj kvalitet i arbejdet.

Asylpædagogik som vi har formuleret det, består af 7 principper, som hver især indfanger særlige opmærksomhedspunkter inden for pædagogikken, og som tilsammen udgør en grundlæggende pædagogisk orientering, som kan bringes i spil på tværs af de forskellige pædagogiske tilbud og på tværs af de geografisk spredte afdelinger. De 7 principper er:

1: Gripe nuet og skabe forudsigelighed

Hverdagens omskiftelighed og den uforudsigelige dimension, der præger både børnenes hverdag og de pædagogiske medarbejders arbejdsituation, forsøger asylpædagogikken at håndtere ved at etablere et dobbeltblik på mødet med barnet: Det er et grundlæggende pædagogisk vilkår, at medarbejderne dagligt må foretage konkrete afvejninger af de enkelte børns og børnegruppens omskiftelige behov for tryghed og genkendelse (regressionsbevægelse) og for nye udfordringer og videns- og færdighedserobringer (progressionsbevægelse). På den ene side støttes dette ved at etablere daglige rutiner, genkendelighed og forsøg på kontinuitet, som såvel børn som voksne kan finde ro og tryghed i. På den anden side betyder uforudsigeligheden også, at de enkelte børn kan have meget forskellige orienteringer, forudsætninger, stemninger og muligheder, som kræver, at det pædagogiske personale bestræber sig på at møde det enkelte barn netop der, hvor det er her og nu. At kunne rumme, respektere, give støtte til og udviklingsmuligheder for samtlige børn inden for et sådant dobbelt perspektiv er en helt central asylpædagogisk ambition.

2: Arbejde med erfaringer

I det pædagogiske arbejde prioriteres det at tage afsæt i og inddrage børnenes erfaringer. I dette ligger

en ambition om at være lydhøre og interesserede i at lade børnenes interesser, nysgerrigheder og ressourcer være meddefinerende for den måde, situationer håndteres på og for de aktiviteter og forløb, der iværksættes. Dette har betydning for børnenes oplevelse af mening i det pædagogiske rum og dermed motivation for at indgå aktivt i de daglige pædagogiske initiativer. Det har endvidere betydning for, at de lege, pædagogiske situationer og aktiviteter, samt de undervisningsmæssige forløb, børnene indgår i, åbner for, at de erfaringer, børn bringer med sig og fortsat gør sig, kan knyttes til de nye oplevelser, indsigter og færdigheder, der tilegnes gennem den daglige pædagogiske praksis. I dette ligger ligeledes et dobbelt perspektiv på det daglige arbejde: På den ene side at respektere og inddrage børnenes umiddelbare erfaringer, samtidig med på den anden ikke at lade disse erfaringer være ubearbejdede, men forsøge at åbne for at udvikle det, der betegnes som middelbare erfaringer. Dvs. bearbejdede og kvalificerede erfaringer, som udvider børnenes horisont og støtter dem i deres orientering i og håndtering af deres hverdag. Der ligger en udfordring i at supplere med flere fælles initiativer, hvor man i medarbejdergruppen bevidst arbejder på at eksperimentere med forskellige typer af erfaringer og erfaringsdannelsesprocesser.

3: Mangfoldige arbejdsformer

Det er en vigtig pædagogisk opmærksomhed, at der arbejdes på en lang række forskellige måder. Med afsæt i børnenes erfaringer, deres nysgerrighed og interesser åbnes for en prioritering af undersøgende metoder som central pædagogisk bestræbelse. Det anbefales, at der ikke alene tages udgangspunkt i de erfaringer, børnene bringer med sig, men også i højere grad, end det er tilfældet, arbejder bevidst på at eksperimentere med, hvordan børnene etablerer flere nye primære erfaringer, som der kan arbejdes videre med i den pædagogiske sammenhæng. Det er også vores indtryk, at de pædagogiske medarbejders erfaringer med at kombinere kognitive, kropslige og æstetiske læringstilgange med fordel kan styrkes.

4: Kulturel relevant pædagogik

Såvel metodisk som indholdsmæssigt må de pædagogiske processer forsøge at etablere og synliggøre sig som kulturelt relevante for de deltagende børn. I forlængelse af såvel erfaringsdimensionen og dimensionen om den undersøgende tilgang er det vigtigt at arbejde konstruktivt med mangfoldigheden i børnegruppens kulturelle, religiøse, etniske og erfaringsmæssige baggrunde som anerkendelsesværdige ressourcer. Dette har både betydning for en aktiv nedbrydning af børns (og voksnes) fordomme; for det enkelte barns oplevelse og udvikling af selvværd; for at alle børn får kendskab til mange forskellige vidensformer; og for at alle børn kan genkende sig selv og deres erfaringsverden i de pædagogiske tilbud. På

den måde understøtter kulturelt relevant pædagogik, at alle børn får udvidet deres horisont og får lige muligheder. Det er relevant både i forhold til en efterfølgende mulig integration i en dansk sammenhæng, og i forhold til at udvikle færdigheder i at kunne orientere sig og handle i andre mulige fremtidssammenhænge.

5. Myndiggørende pædagogik

En myndiggørende pædagogik omfatter bestræbelserne på at rumme børnenes aktuelle behov og ønsker og at give plads til såvel børnenes behov for tryk og genkendelighed (regression) og for nysgerrighed og udvikling (progression). Det indebærer en orientering mod at forstå og arbejde med børnenes behov og ønsker som foranderlige, hvilket indebærer et ressourceorienteret perspektiv på børnene, dvs. en bestræbelse på at arbejde med børnenes potentialer og skabe rum for, at disse kan udfolde sig. En vigtig dimension af myndiggørende pædagogik er orienteringen mod at støtte børnene i at udvikle sig til selvstændige, kritiske mennesker, som kan tage stilling til deres omverden og fungere som demokratiske medborgere. En væsentlig forudsætning for dette er, at børnene møder et kulturelt mangfoldigt indhold i pædagogikken og i undervisningen, sådan at alle børn får mulighed for at udbygge deres kulturelle erfaringer og bruge den kulturelle mangfoldighed, som de blandt andet møder i asylcentret, som en læringsressource.

6: Sproglig diversitet

Det er centralt at arbejde med et bredt sprogbegreb for derigennem at styrke børnenes kommunikations-evne. Kommunikation kan foregå på mange måder og inddrage både forskellige sprog og forskellige typer af kropslige og andre nonverbale sprog. I det pædagogiske arbejde lægges derfor vægt på at understøtte børnenes afprøvninger af at udtrykke sig og forstå gennem mange former for sproglige udvekslingsformer. I dette ligger både en intention om at skabe en fælles interesse og nysgerrighed i forhold til børnenes forskellige modersmål, og en interesse i at udvikle både det pædagogiske personales og børnenes forskellige udtryksformer – såsom kropslige udtryksformer, mimik, kommunikation gennem billeder, osv. Derudover prioriteres bestræbelser på både at lægge vægt på at skabe muligheder for at udtrykke sig på et fælles sprog, dansk, og på at skabe en åbenhed og nysgerrighed i forhold til at styrke børnenes evne til at udtrykke sig – også fagligt – på modersmålet. Arbejdet med sproglig diversitet indebærer en bestræbelse på at støtte børnene i at udvikle en positiv identitet som flersproget og på at opmuntre børnene til at arbejde med deres modersmål – også selv om medarbejderne ikke selv taler disse – således at disse er i fortsat udvikling. En mere eksplicit og systematisk inddragelse af børnenes modersmål er en måde at anerkende og styrke børnenes identitet som flerspro-

gede og som nogle, der har viden fra mange sammenhænge og mange sprog.

7: Forældresamarbejde

Overordnet bygger den asylpædagogiske dimension, om at udvikle et stærkt forældresamarbejde, på en inddragende og anerkendende tilgang til forældrene. Det betyder, at de orienteringer, der er defineret i forhold til det asylpædagogiske arbejde med børnene, også gælder i forhold til forældresamarbejdet. Forældresamarbejdet skal yderligere bygge på to ligeværdige pædagogiske indsatser. Dels at bidrage til, at forældrene mere generelt kan generobre forældreskabet i en kontekst, hvor forældrenes vante rutiner, erfaringer og handlerum er udfordret. Dels at etablere en ligeværdig, demokratisk orienteret tilgang i kommunikationen med og tilgangen til forældrene, med henblik på at øge forældrenes muligheder for at forholde sig til og få indflydelse på børnenes hverdag i det pædagogiske tilbud. Det kan eksempelvis gøres ved mere systematisk at spørge ind til forældrenes erfaringer, ønsker og perspektiver på deres børns liv i de pædagogiske tilbud og ved at inddrage forældre i samtaler om målet for – og udfordringer i – opdragelse, dannelse og uddannelse. Det kan danne udgangspunkt for en fælles udforskning af dilemmaer i den pædagogiske praksis og af de ressourcer, som forældrene besidder, og som har betydning for deres børn. På den måde kan et tæt og myndiggørende forældresamarbejde bidrage til en gensidig læreproces, der kan udvikle og kvalificere det pædagogiske arbejde.

KAPITEL 2
UDVIKLINGSPROJEKTETS
ORGANISERING OG ARBEJDSFORMER

Da der i udgangspunktet var bred enighed om, at der allerede eksisterede en høj grad af kvalitet i det pædagogiske arbejde, handlede det ikke om at opfinde den dybe tallerken og starte helt forfra, men snarere om at synliggøre og eksplicitere allerede eksisterende praksis, præcisere hvilke elementer og principper man fremadrettet ønskede skulle udgøre en fælles orienteringsramme på tværs af de pædagogiske tilbud, samt udvikle og kvalificere denne orienteringsramme gennem systematisk bearbejdning og skriftliggørelse af de centrale pædagogiske værdier, indholdselementer, metodiske tilgange og evalueringsprincipper.

Det har været helt centralt, at udviklingsprojektet i videst muligt omfang skulle bygge videre på og kvalificere den allerede etablerede praksis, hvorfor det var naturligt at organisere forløbet på en sådan måde, at de pædagogiske medarbejdere på tværs af alle tilbud i videst muligt omfang skulle involveres aktivt i arbejdet og opleve medejerskab i forhold til såvel projektets arbejdsprocesser som til dets resultater, indsigter og anbefalinger. Denne tilgang har været afgørende af flere grunde: Dels er kvalificering af pædagogisk arbejde afhængigt af at bygge videre på den viden og kompetence, der allerede er oparbejdet i en medarbejdergruppe eller organisation ud fra den særlige kontekst, deltagergruppe og hverdagspraksis, der gør sig gældende. Dels ved vi fra egen forskningsmæssige praksis og forskningsindsigt i øvrigt, at reel implementering og forankring af pædagogisk udvikling og nye forståelses- og arbejdsformer fungerer bedst, hvis det udspringer af og forlænger deltagerne egne vurderinger, kompetencer og intentioner, fremfor at det gennem sættes som udefrakommende krav, der af deltagerne opleves som forhindringer snarere end befordrende i forhold til kvalificering af deres arbejde. Dette er omvendt ikke ensbetydende med, at den viden og praksis, der er til stede hos de deltagende pædagogiske medarbejdere ved projektets start ikke problematiseres, bearbejdes, udvikles og forandres. Dels gennem deltagernes fælles refleksioner over egen praksis, dels gennem inspirationsoplæg fra projektets forskergruppe, forsøgte vi løbende at etablere diskussioner og udviklingsprocesser, der tog sit udgangspunkt i den forhåndenværende viden og praksisforståelse, samtidig med at deltagerne i fællesskab forsøgte at åbne for nye forståelser, der knyttede an til deres position, men tillige bevægede sig ud over den, introducerede og afprøvede nye former for viden, erfaring og begreber, der kunne kvalificere allerede etablerede kompetencer og indsigter.

Konkret organiseredes dette i form af en række værksteder, hvor de fire temaer "Asylpædagogik", "Asylpædagogikkens metoder", "Asylpædagogikkens indhold", "Asylpædagogik, evaluering og progressionsmålingsredskaber" efter tur udgjorde overskrift på hvert et værksted. Forud for værkstederne havde forskergruppen været på besøg i tre Asylcentre, hvor ledelse og repræsentanter for lærer- og pædagog-

grupperne blev interviewet vedrørende deres forståelser af asylpædagogik, det pågældende pædagogiske tilbuds forståelse af intentioner, samt indhold og metoder i det daglige pædagogiske arbejde.

Ved værkstederne var deltagerne samlet på tværs af landet, men delt op i to parallelle værkstedsforløb – et i Vestdanmark og et i Østdanmark. Værkstedsarbejdet var baseret på indspil fra forskergruppen ud fra systematisering og tolkning af det materiale, der allerede var etableret gennem de nævnte interviews og gennem det materiale, der var produceret på kick-off seminaret. Derudover baseredes værkstedsarbejdet på indspil fra deltagerne selv, idet de, der skulle deltage i de tre værksteder, allerede ved kick-off seminaret var blevet organiseret i mindre grupper, der hver især på og imellem værkstederne skulle arbejde med en valgt problemstilling inden for projektets fire overordnede temaer.

Imellem det andet og tredje værkstedsseminar afholdtes igen et større seminar, hvor det i princippet var samtlige medarbejdere fra alle de pædagogiske tilbud der deltog. Ud over at dette seminar havde til hensigt at skabe en slags midtvejs orientering til de medarbejdere, der ikke havde mulighed for at deltage i de tre værksteder, blev der også skabt nyt materiale til den afsluttende værkstedsrunde, idet deltagerne i en slags miniværkstedsformat arbejdede med de fire overordnede temaer.

Samlet ser procesforløbet således ud:

August-september, 2016:

Forskergruppens besøg i tre asylcentre og gennemførelse af interview med ledere, lærere og pædagoger

September:

Afholdelse af værksted for deltagere i udviklingsprojektet. Igangsættelse af projektet og værkstedsarbejde omkring "Asylpædagogik"

Oktober:

Afholdelse af to parallelle værksteder i henholdsvis Øst og Vest med fokus på "Pædagogiske metoder"

November:

Afholdelse af to parallelle værksteder i hhv. Øst og Vest med fokus på "Pædagogisk indhold/Curriculum"

December:

Afholdelse af temadag for samtlige medarbejdere i Pædagogisk Enhed, dels med henblik på orientering om projektets hidtidige forløb og status, dels med henblik på gennem værkstedsarbejde at få yderligere input til den fortsatte proces fra en bredere kreds af medarbejdere end det, værkstederne giver mulighed for

Januar, 2017:

Afholdelse af sidste værkstedsrunde i form af et samlet værksted for Øst og Vest, med fokus på "Evaluering og progressionsmåling"

Der er tale om en proces der har forsøgt at tilgodese flere principper:

1. Bygge videre på viden og erfaringer, der allerede er og praktiseres i organisationen
2. Inddrage de pædagogiske medarbejdere – som efter projektets afslutning skal realisere projektets indsigter og anbefalinger – så meget som muligt allerede undervejs i forløbet
3. Gennem en sådan bottom-up organisering forsøge at skabe størst muligt kollektivt ejerskab til såvel projektets forløb som dets resultater
4. Hvorved man bestræber sig på i fællesskab at udvikle beskrivelser, begreber og forandringstiltag, som af deltagerne selv opleves som værende i overensstemmelse med og praktiserbare inden for de grundlæggende betingelser, som deres arbejde er underlagt
5. Undgå videnstab/sikre grundlaget for vidensoverlevering. Røde Kors som organisation, og herunder også Pædagogisk Enhed, er præget af omfattende og hurtigt virkende udvidelser og indskrænkninger i deres aktivitetsvolume, hvilket betyder at den pædagogiske medarbejderstab er præget af store fortløbende forandringer i form af nødvendige afskedigelser i nogle perioder og omfattende nyansættelser i andre. Det anses for vigtigt, at den pædagogiske viden og de erfaringer, der er samlet i organisationen, forsøges fastholdt, blandt andet med henblik på overlevering til nye medarbejdere.





KAPITEL 3

RAPPORTENS INTENTIONER

I overensstemmelse med udviklingsprojektets centrale ambition har rapporten til hensigt at formulere principper og retningslinjer for en asylpædagogik, der skal kunne fungere som fælles pædagogisk orientering for medarbejderne inden for Pædagogisk Enhed i Røde Kors. Yderligere har det været en intention at de oparbejdede indsigter og bud på, hvad asylpædagogik står for, kan danne inspiration for andre aktører og institutioner – ikke mindst i kommunalt regi – der arbejder med familier og grupper af børn, der i større eller mindre udstrækning er præget af den samme situation som de, der arbejdes med i dette projekt.

Vi forsøger undervejs og i rapportens afsluttende del at formulere de asylpædagogiske elementer så koncist og kortfattet som muligt med henblik på, at det kan opsummeres i nogle gennemskuelige og håndterbare mål og rammer for det pædagogiske arbejde. Samtidig intenderer rapporten lidt mere udfoldet at redegøre for grundlaget og argumentationen for disse principper, således at den tænkning samt de teoretiske og begrebsmæssige redskaber, som de pædagogiske principper baseres på, er tydelige og dermed mulige at diskutere, uddybe og reflektere over. Ikke blot inden for Pædagogisk Enhed i Røde Kors, men også i andre institutionelle kontekster.

Udviklingen af en asylpædagogik, der skal fungere som fælles orientering for samtlige medarbejdere i Pædagogisk Enhed, er som nævnt tidligere sket med inddragelse af og afsæt i medarbejdernes egne erfaringer, forståelser og formulerede intentioner i forhold til deres pædagogiske indsats, hvorfor rapporten i sit forsøg på at formulere mere generelle pædagogiske principper, løbende inddrager deltagernes egne bidrag, og det materiale, der er skabt på og imellem værkstederne for på den måde at vise, hvordan det har udgjort grundlaget for de mere principielle formuleringer og anbefalinger, som rapporten rummer.

Derudover har det også været en væsentlig intention at fastholde og tydeliggøre de ambivalenser og modsætningsfyldte betingelser, som det pædagogiske arbejde og dermed dets mål og midler konstant er underlagt. Dermed understreges det, at udvikling og definering af en asylpædagogik aldrig kan antage en endelig og fastfrosset opskriftskarakter. Et centralt element i en bæredygtig og praktisk gennemførlig asylpædagogik må nødvendigvis være løbende justeringer, refleksioner og konkrete kontekstualiseringer af, hvad der i de enkelte situationer og specifikke forløb er hensigtsmæssigt at gøre. Dermed understreges betydningen af medarbejdernes faglige dømmekraft som afgørende for fastholdelse og udvikling af kvaliteten i det pædagogiske arbejde. Dette adskiller sig reelt ikke fra andre former for kvalificeret og reflekteret pædagogisk praksis. Pædagogik som praksis er grundlæggende en levende, foranderlig og kontekstspecifik proces, hvor der konstant skal vurderes, tages stilling og handles. Men for at give handlingerne retning og faglig fundering er det samtidig væsentligt,

at de løbende refleksioner foregår inden for en pædagogisk overordnet fælles forståelsesramme, som den samlede pædagogiske medarbejdergruppe er orienteret efter.

Hvis omvendt de overordnede pædagogiske principper fastlåses som forhåndsdefinerede koncepter, risikerer den pædagogiske tænkning og refleksion at blive erstattet af klicheer og entydigheder, som både børnenes og de professionelles mangetydige og omskiftelige hverdagsliv reelt ikke kan reduceres til uden en voldsom usynliggørelse og negligeret af de reelle betingelser og muligheder, som dette hverdagsliv tilbyder.

3.1 Læsevejledning

Vi har opbygget rapporten således, at vi i kapitel 4 først forsøger at bringe læseren lidt bredere ind i de forståelser, refleksioner, intentioner og praksiserfaringer, som de pædagogiske medarbejdere har bragt på banen og arbejdet med igennem udviklingsprocessen. Der er ikke hensigten at skabe en fuldt dækkende beretning om arbejdet i de enkelte værksteder og værkstedsgrupper, men snarere at give et indtryk af bredden og dybden i de temaer, problemstillinger og intentioner, der undervejs dukkede op i deltagernes arbejde og de fælles diskussioner. En stor del af arbejdet undervejs har taget udgangspunkt i eksempler hentet fra deltagernes hverdag, og præsentationen af deltagernes synspunkter i kapitel 4 afspejler dette.

I det efterfølgende og ganske omfattende kapitel 5 er der i højere grad tale om forskergruppens forsøg på at systematisere, kommentere og perspektivere de input og det materiale, der er skabt gennem værkstedsarbejdet, med henblik på at indkredse de grundlæggende principper i en asylpædagogik. Her bliver der således med afsæt i det empiriske materiale bragt mere teoretisk funderede begreber på banen, og de fælles pædagogiske indsigter og hensigter samles i mere principielle pædagogiske formuleringer, som udgør byggestenene i den samlede asylpædagogik, som rapporten munder ud i at formulere.

Dette bud på formulering af en asylpædagogik inden for Pædagogisk Enhed samles der op på i kapitel 6. Kapitlet indeholder derudover refleksioner over vigtigheden af det fortløbende arbejde med at beskrive og evaluere pædagogisk praksis og de børn, der indgår i de pædagogiske tilbud. En kontinuerlig kvalificering af den pædagogiske indsats kræver efter vores opfattelse også en styrkelse af evalueringskulturen. Endelig afslutter vi kapitlet og rapporten med bud på, hvilke overvejelser og initiativer, der må anses for væsentlige, hvis projektets intentioner og resultater og den asylpædagogik, der er formuleret, ikke blot på kort sigt skal implementeres, men også på den lange bane reelt kan forankres i den pædagogiske kultur, som Pædagogisk Enhed har udviklet og ønsker at kvalificere yderligere.

KAPITEL 4

MEDARBEJDERNES

FORSTÅELSER OG BIDRAG

Hensigten med kapitel 4 er at give et mere detaljeret indblik i rapportens empiriske materiale, både det, som medarbejderne i Pædagogisk Enhed har produceret i løbet af værkstedsprocessen i form af workshops og oplæg, egne praksis-undersøgelser og det, der stammer fra interviews med medarbejderne. Derudover er kapitlet et forsøg på at give indblik i de forskellige typer af bidrag, og i de mange faglige diskussioner, der har fundet sted i relation til Projekt Asylpædagogik. Samtidig giver kapitlet et indblik i Røde Kors som organisation og dens faglige og værdimæssige forankring - oplevet gennem et medarbejderperspektiv, forstået som faglige selvforståelser, pædagogiske vurderinger og hverdagsbeskrivelser. Med andre ord; kapitlet kan læses som indgang til organisationen Røde Kors og dens værdigrundlag gennem medarbejderperspektivet, og det danner på den måde baggrund for de tematiske nedslag i analyserne i Kapitel 5.

Materialet præsenteres som uddrag fra, og nedslag i de forskellige typer af materiale, herunder fælles opsamlinger, plancher eller vægaviser, gruppernes indbyrdes oplæg for hinanden, forskernes feltnoter, arbejdsplaner og medarbejdernes egne undersøgelser eller eksperimenter i praksis. Desuden indgår citater fra interviews med pædagogiske medarbejdere og ledere fra forskellige centre, foretaget forud for selve værkstedsprocessen.

En normativ fundering af den overordnede pædagogiske tilgang

Allerede ved gennemførelsen af interviews med de forskellige medarbejdergrupper og efter afholdelsen af opstartsseminaret står det meget klart, at der blandt de pædagogiske medarbejdere er en udbredt forståelse af, at deres pædagogiske arbejde er forankret i nogle grundlæggende værdier, som afspejler Røde Kors' værdier og opgaver. De ser sig selv som forankret i en organisation, der basalt set er båret af en intention om at gøre noget godt for mennesker, som er i en sårbar og belastende situation. Derfor anser de også deres pædagogiske indsats og intentionerne med deres arbejde som først og fremmest knyttet til disse centrale værdier. Det bliver så i de forskellige interviews og udsagn fra medarbejderne udtrykt på lidt forskellig måde, men gennemgående i materialet er en høj prioritering af, at de som noget helt grundlæggende skal forsøge at **bidrage til at børnene - subsidært familierne - har det eller får det godt**. Som én udtrykker det, er det vigtigt at forsøge at "give børnene barndommen tilbage". Dette forklares med henvisning til, at en del af børnene, på grund af dramatiske oplevelser i hjemlandet, under flugten og måske endda også ved ankomsten til Danmark, er blevet traumatiserede, pålagt et ansvar for sig selv, deres søskende og måske endda deres forældre, hvilket gør det vanskeligt for dem "blot at være børn". Flere udtrykker det også på den måde,

at de pædagogiske tilbud skal opleves som et frirum, hvor børnene skal have lov til at have det godt i den korte eller længere tid, de opholder sig det pågældende sted, og dermed en oplevelse af en "god barndom". En interessant formulering, som blev nævnt i relation til flere af asylcentrenes pædagogiske tilbud i denne sammenhæng, var pointeringen (blandt andet i forlængelse af STROF) af vigtigheden af at "have tid" og "give tid", forstået som prioriteringen af, at pædagogen eller læreren i en given situation sørgede for at have tid til at være nærværende med et barn eller en ung, hvis det var det, der var vigtigt, kombineret med, at det fremhæves af mange, hvor vigtigt det er at give børnene tid, få dem til at føle, at de ikke behøver at stresse, skynde sig, osv., men kan bruge den tid, der er nødvendig i forhold til det, de nu måtte være optaget af. I tilknytning til og forlængelse af dette formuleres nogle helt grundlæggende værdier, som alle medarbejdere giver udtryk for bør gennemsyre deres arbejde. De pædagogiske tilbud i Pædagogisk Enhed i Røde Kors skal således kunne rumme alle børn, hvilket for nogle børn betyder, at de skal have en ny chance, en ny start, osv., mens det for andre betyder, at uanset hvad, så bliver de ikke "opgivet". Mange giver udtryk for at denne tilgang er grundlaget for orienteringen mod **den anerkendende tilgang**, som gennemgående i hele materialet nævnes som en grundværdi i det pædagogiske arbejde. Dette opfattes ikke som ensbetydende med, at uanset hvad barnet foretager sig eller siger, skal det accepteres, men snarere, at man bestræber sig på at møde barnet og dets udtryk med nysgerrighed og åbenhed og blik for dets ressourcer. Yderligere en grundværdi, som stort set nævnes i alle interview og går igennem det øvrige materiale, er bestræbelsen på at opbygge, involvere og forpligte børnene på at være en del af, igen måske blot midlertidigt, et **fællesskab og demokrati**.

Der er her tale om nogle meget gennemgående værdiorienteringer, som samtidig ikke er udtryk for en overordnet fælles besluttet pædagogisk "værdikanon". Ikke desto mindre er det påfaldende hvordan nærmest samtlige pædagogiske medarbejdere fremhæver, at de opfatter sig som del af en ganske særlig type pædagogisk arbejdsplads, hvor den værdimæssige fundering af deres arbejde er helt central, og hvor netop oplevelsen af at arbejde inden for og det at være en del af denne værdiorientering er helt afgørende for, at de fortsat arbejder inden for organisationen - på trods af ofte meget usikre arbejdsvilkår, mange omskifteligheder i arbejdsopgaver, arbejdssted og arbejdsbetingelser, fyringer og genansættelser, udskiftning i børnegruppen fra dag til dag, som vanskeliggør planlægning af den pædagogiske indsats, m.m. Og samtidig er det også påfaldende, at der på trods af en ikke-eksisterende overordnet værdikanon, ikke desto mindre er tale om meget fælles formuleringer af de ovennævnte værdier og nogle fælles faglige orienteringer.

Hvad der til gengæld er en overordnet formuleret fælles retningslinje omkring er, at alle pædagogiske tilbud inden for Pædagogisk Enhed arbejder med afsæt i det, der i daglig omtale går under betegnelsen STROF. Vi var orienteret om dette på forhånd, og var derfor nysgerrige på, hvordan de enkelte medarbejdere oplevede og forholdt sig til at skulle være loyale over for et sådant ovenfra defineret fælles arbejdsgrundlag. Der synes imidlertid at være en fuldkommen enstemmig opbakning bag det at skulle arbejde med STROF som grundlag. Nærmest alle interviewede kommer undervejs ind på, hvor meget og hvor gerne de anvender de grundlæggende principper i STROF, og der synes også at være en relativ ensartet forståelse af, hvorfor og på hvilke måder STROF er relevant. Så er der i de konkrete fortællinger om, hvordan STROF praktiseres i hverdagen større og mindre forskelle, som både relaterer til forskellige behov i de forskellige typer af pædagogiske institutioner (vuggestue og børnehave i den ene ende og skole i den anden ende), forskelle mellem hvordan og hvor meget det fylder hos de enkelte medarbejdere, og forskelle mellem asylcentre knyttet til den variation, der er udviklet, hvad angår lokal pædagogisk kultur.

STROF er et værktøj, der oprindeligt er udviklet af en svensk børnelæge i forbindelse med hans involvering i arbejde med børn og unge i flygtningelejre i lokalområderne.

I korthed står det for følgende grundlæggende principper i indsatsen:

S står for struktur, som ikke mindst i forhold til arbejdet med traumatiserede og sårbare børn anses som helt afgørende for at skabe så meget ro og genkendelighed omkring dem i deres hverdag som muligt. Det anses for vigtigt at, strukturen er så fast og tydelig som muligt i relation til den daglige tidsstrukturering, som i den daglige organisering af, hvem der så vidt muligt er sammen med hvem – såvel i voksen-barn relationerne som i børnenes indbyrdes relationer.

T står for tale, tegning og tid, hvor man gennem en fast, rummelig og anerkendende kontaktvoksen giver plads til at lytte til det enkelte barn. Anerkendelse forsøges skabt ved at anvende et positivt sprog over for barnet og ved at dialogen med barnet foregår på barnets præmisser, hvilket bygger på, at den voksne er forstående og lyttende og møder barnet dér, hvor det er.

R står for ritualer, som i sammenhæng med strukturen anses for vigtige for at skabe genkendelighed og ro omkring barnet. Der arbejdes udbredt med dagligt tilbagevendende ritualer, som går fra, hvordan man hilser børnene velkommen om morgenen, hvordan dagens forskellige aktivitetstyper ligeledes indledes med og ofte opbygges omkring tilbagevendende daglige ritualer såsom at synge, køre bestemte samtaler under med børnene, indlede og afslutte en bestemt undervisningssekvens på samme måde hver dag, osv.

O står for organiseret leg. Organiseret leg anses for vigtig med henblik på at hjælpe børnene med at bryde forvirring, rastløshed og koncentrationsvanskeligheder. Den professionelle skal støtte op om legen som organiseret aktivitet, indtil børnene selv er i stand til at varetage legen. Joyful Play er et eksempel på organiseret leg, der søger at undgå konkurrencebetonet leg og fremme inkluderende leg.

F står for forældresamarbejde, som anses for vigtigt med henblik på at støtte forældrene i at genvinde og genopbygge forælderrollen, hvilket sker gennem etablering af et godt forældresamarbejde. Forældrerelationen og forældrenes varetagelse af deres rolle som forældre anses også som afgørende for deres børns oplevelse af trivsel i hverdagen.

Som nævnt henvises der ofte til STROF som en selvfølgelig fælles ramme for store dele af organisationen af hverdagen, og der gives generelt udtryk for, at der arbejdes kvalificeret og produktivt med grundprincipperne i STROF. Dog nævner flere, at der er særlige udfordringer knyttet til forældresamarbejdet.

Men derudover blev det klart, i forhold til dette projekts ambition om at formulere fælles retningslinjer for en asylpædagogik på tværs af de enkelte pædagogiske tilbud, at STROF primært tilbyder redskaber, der er sensitive over for børn i en sårbar og svær situation. Og det er alle børn i en asylpædagogisk sammenhæng jo klart i større og mindre udstrækning. Men de er også meget andet end det. De er, eller bliver det i deres tid i de pædagogiske tilbud, også orienteret mod at lære noget nyt, at tilegne sig redskaber til at kunne begå sig i den nye virkelighed, som de er en del af, osv. Og i forhold til en sådan pædagogisk bevægelse og orientering fremstår STROF ikke nødvendigvis som et anvendeligt – eller i hvert fald ikke tilstrækkeligt – pædagogisk redskab. Man kan måske sige, at STROF har sin styrke i at støtte sårbare og udsatte børn i deres behov for at få lov til at være i en regressionsbevægelse (Ziehe 1983) på en sådan måde, at de efterhånden opnår tryghed, ro og tillid nok til at kunne åbne sig mod en progressionsbevægelse, hvor verden, relationerne, identitet, viden, osv. skal erobres og prøves af (jf. afsnit 5.1). Men STROF siger ikke så meget om, hvordan de pædagogiske processer kan organiseres i et sådant progressionsperspektiv.

Det er på mange måder dette dilemma og de modsætningsfyldte orienteringer, der skal kunne rummes i hverdagen, der udgør grundlaget for – og opgaven, som skulle løses igennem – nærværende projekt: Uden at renoncere på vigtigheden af STROF og de fælles grundlæggende værdier, som er opbygget i organisationen og blandt det pædagogiske personale, skal der udvikles et fælles sprog for alle de mange andre typer af pædagogisk praksis, der også er en del af hverdagen i de pædagogiske tilbud, og som nogen gange supplerer og andre gange bevæger sig ud over STROF. Og det var tydeligt både i interviewmaterialet og i





det fortløbende værkstedsarbejde, at der foregår rigtig meget i hverdagen, som rækker ud over det der kan forstås og begrebssættet via STROF. Det fylder tydeligvis meget i hverdagen, men der er ikke den samme tydelighed i, hvordan det kan sættes på begreber og fælles forståelser, som det er tilfældet med de dele af hverdagspraksissen, der så at sige kan rummes inden for STROF-rammen. En sådan tydeliggørelse stod centralt i projektet, og det er dette arbejde og disse afklaringsprocesser, der i høj grad udgør den røde tråd i denne rapport og i udviklingen af asylpædagogik.

Det empiriske materiales tilblivelse

Som tidligere nævnt og mere udfoldet under kapitel 3, er værkstederne blevet organiseret omkring de fire temaer asylpædagogik, pædagogisk indhold, pædagogisk metode samt evaluering og progressionsmåling, og det er disse tematikker, der har rammesat de forskellige udvekslinger af viden, opsamlinger og produktion af viden i relation til indkredsning og udvikling af asylpædagogik. Tematikkerne er på forhånd blevet fastsat af Røde Kors' ledelse og er siden hen oparbejdet under værkstederne og gennem de sideløbende praksisundersøgelser.

Der er produceret et bredt og alsidigt materiale af medarbejdere fordelt på en række forskningsværksteder. Værkstedsarbejdet har vekslet mellem workshop form, fremlæggelser, oplæg og plenumdiskussioner, mens materialet består af plancher, feltnoter, skriftlige opsamlinger på diskussioner og deltagernes feedback på hinandens undersøgelser.

En anden del af materialet består af interview og observationer i pædagogiske enheder fordelt på børnehaver, skole, klub og miniklub, mens en sidste del af materialet består af projektgruppernes arbejdsplaner, som de lavede i forbindelse med deres projekter.

Arbejdsplanerne har fungeret som en portefølje, der har fulgt grupperne igennem hele udviklings- og forskningsprocessen, og som hver især rummer gruppens bidrag og materiale fra den selvvalgte undersøgelse, dvs. beskrivelser af fokus, relevans og refleksioner. Arbejdsplanerne dokumenterer proces og indhold i relation til asylpædagogik og beskriver refleksioner, dilemmaer, eksempler og initiativer knyttet til gruppens fokus. Det har været et krav, at grupperne har arbejdet indenfor et af de fastlagte temaer, men derudover har det stået deltagerne frit for at vælge fokus efter interesse og begrundet i egen praksis.

Systematisering af materialet

Forskningsværksteder er en kvalitativ forskningsmetode, hvor der ofte produceres et mangfoldigt og righoldigt materiale i samspil mellem de forskellige deltagende aktører, værkstedets overordnede tema og deltagernes interesser og egne bidrag. For at skabe overblik over det komplekse materiale, er ma-

terialet i dette kapitel organiseret i narrativer, der hver især indeholder forskellige medarbejderfortællinger om faglige orienteringer, dilemmaer og hverdagsliv der går på tværs af medarbejdere og lokaliteter. På den måde kan narrativerne læses som brede empiriske tværsnit i organisationen, Røde Kors, og ligeledes som brede nedslag i praksisser og relationer i relation til asylpædagogik.

Medarbejdernes første refleksioner over asylpædagogik

Under det første forskningsværksted, der både fungerede som information om projektet for alle medarbejdere i Pædagogisk Enhed og en introduktion til værkstedsformen for den faste gruppe af deltagere, var en af de første opgaver, at deltagerne blev bedt om at associere frit til spørgsmålet om, hvad de hver især forstod ved begrebet, asylpædagogik. Herunder følger et uddrag:

- Gøre børn klar til et liv udenfor centret
- Interkulturel undervisning
- Normale børn i unormale omstændigheder
- STROF, forudsigelighed/struktur
- Skabe et frirum for børnene, og give dem en hverdag tilbage
- Kendskab til traumereaktioner
- Livsduelighed mellem trivsel og faglighed
- Ikke være berøringsangst
- Respekt for forskellighed. Kulturforståelse
- Tydelige voksne, være rollemodel
- At stille krav til hinanden, men realistiske krav
- Møde barnet i nuet
- Kreative løsninger i hverdagens omskiftelighed
- Arbejde med stor tålmodighed
- Favne børn og forældre der skal udvises
- Omsorg
- Rumme børn i asylsystemet i flere år
- Meningsfuld læring
- Ubetinget accept af alle mennesker
- ADL, almindelig dagligdags læring
- Joyful Play
- Arbejde på tværs af aldersgrupper
- Sprogstimulering: modersmål og dansk som andetsprog
- Fokus på børn og forældres ressourcer

Kommentarerne udgør kun et mindre udpluk af medarbejdernes refleksioner. Disse er blevet valgt ud, fordi de fremhæver nogle af de dimensioner, som er særlig presserende i en asylkontekst, og som således i forskellig grad peger på en specialisering i forhold til almenpædagogikken.

De indledende tilbagemeldinger på asylpædagogik og dens værdimæssige forankring kan med fordel læses som en indgang til de følgende medarbejderfortællinger og projektgruppens egne undersøgelser.

4.1 Medarbejdernes fortællinger om asylpædagogik

Det pædagogiske tilbud som et frirum for børnene

Medarbejdernes peger selv på ordet, 'frirum' som et ord de forbinder med asylpædagogik, og det formulerer nogle medarbejdere som "et frirum til at være barn, og et frirum, hvor der er håb og sikkerhed". På tværs af centrene i Røde Kors er der bred enighed om, at asylpædagogik handler om at give det enkelte barn udfoldelsesmuligheder og handlerum på det personlige såvel som på det kollektive niveau.

A: "Mange af vores børn, de er små voksne derhjemme.

B: Vi skal give dem lov til at være børn, give dem lov til at være ude og lege på legepladsen. Lov til at give slip. Og til at være trygge.

A: ...og til have det sjovt. Det der med, at selvom at man er ked af det, og mor og far er ked af det, og vi ved ikke, hvad der skal ske, og vi har mistet en hel masse, så er det okay ikke at være ked af det hele tiden. Det er faktisk okay indimellem også at have det lidt sjovt og at grine. Altså, man behøver ikke at være ked af det hele tiden.

B: Vores fornemmeste opgave, det er faktisk at give børnene tryghed, og mulighed for at være glade, mens de er i skolen - også i klubben."

Medarbejderne i ovenstående interviewudrag reflekterer over det asylpædagogiske frirum, som, i det her tilfælde, skole og klub udgør for børnene. De institutionelle rammer bliver et sted, der imødekommer behovet for at føle tryghed og 'have det godt' - være glad og være barn, fremfor 'en lille voksen' derhjemme. For medarbejderne er det en vigtig asylpædagogisk dimension, at et frirum kompenserer for nogle af de konsekvenser, som det kan have at befinde sig i asylsituationen med uvished for fremtiden, midlertidighed, bekymring og endda måske traumatiseringer efter oplevelser med krig og flugt. Undervejs i udviklingsprocessen reflekterer en anden gruppe medarbejdere på tilsvarende vis over frirum og pædagogisk indhold:

"For vores elever er skolen et frirum, et frirum fra en svær livssituation. Som underviser er det vores fornemmeste opgave at fylde dette "rum" med mening, glæde, imødekommenhed og humor. Skolen repræsenterer normalitet, og et håb om en bedre fremtid."

Hverdagen i Danmark er meget anderledes, end hvad børnene kender fra deres hjemlande, men opholdet i centrene giver, ifølge medarbejderne, børnene mulighed for at opleve en vis form for normalitet. Eller som nogle medarbejdere formulerer det i forlængelse af diskussionen om værdier og mål for

asylpædagogikken, "at gøre ventetiden for barnet eller den unge så normal og positiv som mulig". Andre medarbejdere understreger, at det er vigtigt, at man i det asylpædagogiske arbejde med børnene kan være med til, at der "skabes nye tryghedserindringer". Begge udtalelser er eksempler på, hvordan medarbejderne betragter de pædagogiske tilbud som et frirum på børnenes præmis, og som steder hvor omsorg, social og faglig udvikling og leg er med til at (gen)skabe tryghed og normalitet.

Frirum og leg

En anden dimension af asylpædagogik i relation til et frirum, som både knytter sig til skole og daginstitution, handler om at etablere mulighed for leg og relationer, og medarbejderne er generelt ikke tilbageholdende med, at f.eks. skolens læringsrum samtidig er et legende og undersøgende læringsrum:

"Jeg tror de har et stort legebehov og lyst til at lege.

Leg, og alle de aktiviteter med leg man kan bruge - der ligger en frisættelse i det for dem - man kan give de 15-årige såvel som de 8-årige lov til at slippe ansvaret lidt og bekymringerne."

Røde Kors-medarbejderne vil gerne give barnet eller den unge mulighed for et frirum uden nødvendigvis hele tiden at skulle bekymre sig for fremtiden eller måske for familien. Det handler i høj grad om, at barnet kan få lov til at være tilstede i nuet med leg og samvær på linje med andre børn udenfor en asylkontekst, og flere medarbejdere nævner da også muligheden for 'at være barn igen' som en vigtig asylpædagogisk værdi. Leg og sociale relationer imødekommer et stort behov hos børnene, der kommer med meget forskellige forudsætninger for at gå i skole eller daginstitution:

"Nogle børn kan læse og skrive, mens andre aldrig har gået i skole før; nogle har haft et socialt børneliv - andre er vokset op meget isoleret."

Børnenes forskellige baggrunde betyder, at det pædagogiske frirum ifølge medarbejderne for nogle børn bliver en reetablering af barndom, mens det for andre nærmere bliver en begyndelse på barndom, og så er der gruppen af børn, hvor asylopholdet bliver det første møde med leg og venskaber i en kammeratskabskultur:

"Flere af børnene har ikke erfaring med at gå i daginstitution. Derudover har vi haft nogle børn, der har været traumatiserede. De har været på en flugt. De... skal lære at lege, finde på lege og lære at lege med legetøj - mange af dem."

Ifølge medarbejderne er det en gennemgående pointe, at asylpædagogik, uanset hvilke forudsætninger, men også forventninger og reaktioner, forældre og børn møder de pædagogiske tilbud med, så kan og skal de kunne rummes. Der er blandt medarbejderne stor grad af empati og forståelse for asylansørgernes situation og også for de frustrationer, der kan opstå undervejs f.eks. på grund af ventetid og uvis-

hed. Derfor er det særlig vigtigt, at den asylpædagogiske kontekst netop er rummelig, og at der samtidig er tid og ro til at være barn - dér hvor den enkelte nu engang befinder sig rent emotionelt og udviklingsmæssigt:

"Jeg tænker, at man skal komme herfra og have oplevet, at man har haft et frirum med ro, og at man har haft mulighed for at lege. (...) Pædagogikken her, den handler meget om indlevelse og forståelse for folks livssituation - og anerkendelse. Jeg oplever, at der stilles nogle andre krav og forventninger til barnet. Jeg oplever, at man måske må være mere barn her. Man bliver et helt menneske af at lege, og der er rigtig mange sociale kompetencer i det og at forstå 'spille-regler' i det hele taget. Og det tænker jeg, der er rigtig meget rum til her; at man leger for at lege. Så kan man sige, man leger for at lære - men man leger for at lære om livet. Det, tænker jeg, er meget asylpædagogisk; at der er tid og ro til at være barn. "

Frirummet opfattes som børnenes sted, et sted på børnenes præmisser og indgår som et vigtig element af asylpædagogik.

At gøre barnet klar til et liv udenfor centret

For medarbejderne består en del af den pædagogiske opgave, der knytter til målgruppens særlige asylsituation, i 'at gøre barnet klar' til tilværelsen efter centeret. Det er en opgave, der på mange måder opleves som et dilemma for medarbejderne, fordi det rummer en dobbeltheden. Denne dobbeltheden bunder i en uvished om, hvad det er, man skal gøre klar til eller forberede til, og det pædagogiske arbejde i centeret må derfor både rette sig mod ophold i Danmark eller afslag på asyl og dermed udrejse - en dobbeltheden i det asylpædagogiske arbejde, som vi ser nærmere på i afsnit 5.5.

A: "Vi bruger også tid på at lære dem, hvordan det er vi gør i Danmark. Mange af vores børn får ophold, så vi bliver jo også nødt til at fylde nogle af de her ting på, som vi ved bliver forventet af én, når man kommer ud i en dansk skole. Men samtidig så er det jo ikke kun dét, vi må have fokus på, fordi de her børn, de kan også risikere at blive sendt hjem igen. Så vi forbereder dem.

B: Vi forbereder dem på begge scenarier.

A: Ja, vi prøver på at støtte dem i begge muligheder."

Centeret beskrives som en 'mellemstation', og da opholdets varighed er uvis, må asylpædagogik nødvendigvis afspejle begge scenarier på en meningsfuld måde. Men hvordan gøres det, så begge scenarier tilgodeses? Medarbejderne har forskellige strategier for, hvordan de bedst muligt ruste børnene og forbereder dem på begge scenarier, men mest af alt handler det om ikke at være berøringsangst og at være i

dialog med barnet - når og hvis behovet for at tale om personlige forhold melder sig:

"Vi skal jo ikke putte noget i hovedet på dem, som ikke er realistisk. Børnene får sat ord på: Hvordan har jeg det, hvis jeg skal tilbage, eller hvis nu jeg får ophold, hvad så? Hvad forventes der så af mig, når jeg kommer i en skole eller ud i en klub? Det prøver vi at have en dialog om, så de er rustet på et eller andet plan. Men vi kan jo ikke helt give dem en fuldstændig 'overfrakke' på og sige; så nu er du klar til at tage hjem, nej, det kan vi ikke - men vi kan have en god dialog med dem."

En anden måde at imødekomme dobbeltheden og forberede barnet på livet udenfor centret, er ved, at det pædagogiske arbejde tager afsæt i grundlæggende, humanistiske værdier, som barnet kan drage fordel af uanset den geografiske og kulturelle kontekst:

"Jeg prøver på at videregive de dér menneskelige værdier, de dér gode værdier - om man tror på Allah, eller om man tror på Gud, eller hvem man tror på, det er lige meget. Det handler om nogle gode egenskaber eller værdier, at få noget af det gode ind. Jeg er sikker på, at det kommer frem."

Medarbejderne er gennemgående optaget af dobbeltheden - at forberede til begge scenarier, og det er et centralt perspektiv på asylpædagogik, der både er blevet diskuteret - og arbejdet med undervejs i processen. F.eks. som denne projektgruppe, der tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmål som:

"Hvordan ruster vi børnene til fremtiden i Danmark eller et sted i verden? - Fagligt, personligt, socialt og kulturelt."

Spørgsmålenes refleksive karakter samt medarbejdernes generelle kritisk-konstruktive tilgang til at undersøge egen praksis er kendetegnende for, hvordan medarbejderne har grebet opgaven an med at indkredse og diskutere asylpædagogik. I forlængelse af eksemplet ovenover har det f.eks. betydet, at medarbejderne med nysgerrighed og interesse har undersøgt den pædagogiske praksis og indhold i de pædagogiske tilbud med kritisk blik for, hvordan forskellige faglige og pædagogiske aktiviteter er med til at ruste børnene til fremtiden, både i tilfælde af udrejse, men i lige så høj grad til de almene tilbud om folkeskole og børnehave.

Dannelse

Dannelse og ADL - der er en forkortelse for almindelig daglig levevis - er sammen med de humanistiske og demokratiske grundværdier, vi hørte om i det fore-

gående afsnit, en del af at ruste barnet eller den unge til fremtiden. Dannelse gennem oplysning, ADL eller Mohammed Gad, som nogle medarbejdere formulerer det med humoristisk henvisning til Emma Gad, indgår i det daglige asylpædagogiske arbejde i større eller mindre grad, afhængig af børnenes udgangspunkt. Mohammed Gad og ADL kan ses som udtryk for begreber, der adresserer en mere eksplicit opdragelses- og dannelsesdimension af asylpædagogik. Andre måder at gribe dannelse an på omtales som "værdien af gensidig kulturforståelse, plig, god tone og respekt for hinanden og for tid". Dannelse og ADL handler i vid udstrækning om at lære børn og unge at begå sig i forskellige – og ofte fremmede – kontekster med henblik på at klare fremtiden bedst muligt, men også at udvikle sociale kompetencer og at indgå i fællesskaber – samtidig med at have det godt undervejs med omgivelser og med sig selv:

"Jeg tænker ofte på, hvad selve ordet 'pædagogik'/'pædagog' betyder på græsk, drengefører. Så jeg tænker nogle gange at det gør vi virkelig, vi fører de her børn fra et sted til et andet, måske bedre sted. Det er vores mission, og hvis det lykkes så er det dejligt. Vi prøver i hvert fald, fordi når de kommer her, så har de været igennem rigtig meget. Hvis vi hjælper dem med at få en god dag, en oplevelse af lykke, så har vi gjort meget."

Medarbejderne prioriterer generelt glæde og barnets oplevelse af 'at have det godt' højt i hverdagen, og de understreger, hvor betydningsfuld trivsel og omsorg er for det asylpædagogiske og faglige arbejde, ikke mindst på grund af børnenes asylsituation og fortid. Et eksempel på det er hentet fra skolen, hvor én måde at bidrage til at have det godt, er ved at starte dagen med at 'tage temperaturen' på børnegruppens mentale tilstand:

"Først og fremmest synes jeg, at der er en stor omsorgsopgave: Inden jeg går videre med det faglige, så sørger jeg for, at alle i min klasse har det godt. Og nogle gange kan man ikke spørge direkte: 'Har du det godt?' eller 'Er der sket noget?' Så er der mange, der ikke gider at svare på det. Så nogle gange er man nødt til at finde en opgave, hvor man skal fortælle om sine følelser. Når jeg ved, at alle i min klasse har det godt, så kan jeg godt gå videre med det faglige. Det betyder rigtig meget. At de er i stand til at modtage undervisning, det faglige. Så inden man starter med dét, så er der en forberedelse; man snakker med dem, så de kan åbne sig og få det bedre. Ikke altid, det er ikke altid, det er muligt, men nogen gange er det ret godt."

En anden måde at udvise omsorg på er ved ret konsekvent at bruge humor som genvej til glæde og følelsen af fællesskab:

"Jeg har et vigtigt princip i min klasse, og det er at vi skal grine hver dag. Det er meget vigtigt. Så klovner jeg. Det er vigtigt vi får grinet mindst en gang i løbet af en dag. Det synes jeg er godt."

Forældresamarbejdet

Medarbejderne i Røde Kors nævner selv forældresamarbejde og forældreinddragelse som en betydningsfuld dimension af asylpædagogik, hvilket som tidligere nævnt er i tråd med F'et i STROF, der henviser til 'forældre'. Forældredimensionen har generelt været et tilbagevendende diskussionsemne under processen, og det forklarer flere med, at de oplever forældresamarbejdet som noget, der kan være svært at håndtere på en måde, så medarbejderne ikke kommer til at overskride forældreskabets grænser. Medarbejderne er optaget af at 'gøre godt', af at hjælpe, og vil gerne forholde sig pædagogisk anerkendende til forældrene, forstået som et samarbejde, der i udgangspunkt er ligeværdigt og udtryk for gensidig kulturudveksling og oplysning om de forventninger, det danske samfund stiller til familierne og i særlig grad forældrene. Men balancen mellem at oplyse forældrene og samtidig forsøge at undgå situationer, hvor "vi underkender forældrenes eget syn på pædagogik og opdragelse", er en problematik, som mange af medarbejderne kender til. Ifølge medarbejderne er et begreb som "anerkendende pædagogik" fremmed for mange af forældrene, ligesom forældreinddragelse og børnesyn efter nordiske traditioner, kan være vanskelige at forholde sig til og ikke mindst at forstå. I det daglige pædagogiske arbejde er medarbejderne derfor optaget af, at forældrene ikke får oplevelsen af, at forældreskabet tages fra dem i takt med, at børnene myndiggøres. Og det er et dilemma, der er blevet arbejdet med undervejs i medarbejdernes egne undersøgelser, f.eks. skrevet frem på denne måde:

"Vores intention er at styrke forældrenes position og støtte dem i en tid, der er turbulent for dem. De er havnet i en situation, hvor de har mistet deres eksistensgrundlag, og de kan ikke længere selv bestemme over familiens fremtid. Forældrene bliver delvis umyndiggjort i et system, der samtidig bestræber sig på at myndiggøre deres børn."

Dilemmaet, der beskrives i citatet ovenover, opstår i det pædagogiske handlerum hvor medarbejderne dels arbejder for at skabe gode betingelser for barnets trivsel og udvikling i de faglige og pædagogiske tilbud i Røde Kors, dels arbejder for at ruste det enkelte barn bedst muligt til tiden efter Røde Kors, og samtidig gerne vil rumme forældrene. At være i stand til at rumme og hjælpe forældrene er et gennemgående træk for medarbejderne i Røde Kors:

"Mange forældre har tabt rollen som forældre undervejs, og det er jo vigtigt, at vi giver den tilbage".

I processen med medarbejdernes egne undersøgelser, blev der helt konkret arbejdet med anerken-

delse og inddragelse af forældrene gennem begrebet *velkomstpædagogik*. Begrebet hed oprindeligt 'modtagepædagogik', men ændredes hen ad vejen til velkomstpædagogik. Det afspejler dels, at modtagepædagogik er en betegnelse der ofte anvendes i relation til modtagelse af børn i danske skoler og institutioner, og medarbejderne er meget opmærksomme på, at de ikke ved, om forældrene ender med at få opholdstilladelse i Danmark. Dels afspejler det en ambition om at byde forældrene velkomne som individer, snarere end den lidt mere institutionelle klang, som kan ligge i modtagebegrebet. Baggrunden for medarbejdernes interesse beskriver de sådan:

"Vi ønsker at informere om og inddrage forældrene i den anerkendende pædagogiske tilgang, der er tradition for i Danmark. Og vi ønsker at informere og forklare ting, som vi, der er bekendt med den danske kultur, tager for givet, men som muligvis er uklare for forældrene. F.eks. hvorfor der er forholdsvis mange mandlige pædagoger, hvorfor vi beder børnene om at kalde os ved vores fornavne, og hvorfor vi betragter leg som et af det vigtigste pædagogiske redskaber."

Projektgruppen afholdt en forældre-workshop, for at den vej at sigte mod "at afklare vores gensidige forventninger til hinanden, og en afstemning af pædagogik, opdragelse og kulturforskelle: Vores møde med hinandens pædagogik". Medarbejdernes fokus var dels på familiernes møde med asylsystemet, dels på mødet mellem treklangen; forældre, barn og medarbejdere, og de ønskede gennem en forældre-workshop at invitere til et "åbent format, der indbyder til ligeværdig dialog og menings- og erfaringsudveksling". Projektet med velkomstpædagogik er et eksempel på medarbejdernes bidrag og på, hvordan det praktiske arbejde med udvikling af asylpædagogik er blevet konkretiseret og senere formuleret som forslag eller idéer:

- Håndbog på letforståeligt sprog til forældrene
- Folder med praktiske oplysninger
- Visuelle fremlæggelser af hverdagssituationer fra de pædagogiske tilbud
- Forældrekafe
- En tidlig forældresamtale som en måde at afklare gensidige forventninger
- Pædagogiske workshops, hvor der kan udveksles viden og erfaringer mellem forældre og mellem forældre og medarbejdere

En anden vinkel på, hvordan oplysning og forventningsafstemning med forældregruppen kan foregå, får vi gennem en projektgruppes interesse for forældreskoler. Medarbejderne har foretaget observationer i en forældreklasse med bredt fokus på indhold og interaktion. Efterfølgende fortæller de om observationer, der peger på gode intentioner om at ville forbedre forældre og børn til en dansk kontekst, og samtidig oplyse om forholdene i de pædagogiske tilbud.

Men det resulterede i en omfattende dagsorden, hvor kurset mestendels bestod af undervisernes oplæg. De medarbejdere, der observerede kurset, efterlyser mere tid til dialog og inddragelse af forældrenes normer og værdier, ligesom de undervejs blev usikre på, hvorvidt forældrene overhovedet kunne finde rundt i de mange informationer, der blev givet under kurset. Forældreskolens metode og formål deler groft sagt medarbejderne i to; nogle der forholder sig skeptisk til det normative indhold og til det, der kan beskrives som det grænseoverskridende i at opdrage forældre i at være gode forældre – og andre, der forholder sig mere pragmatisk og ser forældreskolens form og indhold som en nødvendig del af 'hjælp til selvhjælp' for at blive bedst muligt rustet til et muligt ophold udenfor centrene. Og eksemplet med afholdelse af forældreskole i Røde Kors-regi, ender med i vid udstrækning at understøtte dilemmaet, der er knyttet til myndiggørelse hhv. umyndiggørelse af forældreskab (se også afsnit 5.7). Men eksemplet giver også indblik i medarbejdernes engagement og vilje til at gå selvkritisk til værks ud fra en overordnet målsætning om at forholde sig åbent til, om det faglige arbejde kan forbedres.

En anden undersøgelse i relation til forældresamarbejdet handler om forældredeltagelse gennem et fagligt forløb i skolen. Projektet rammesatte et fagligt tema og aktiviteter sammen med forældrene, der på den måde er blevet inviteret indenfor i skolen. Medarbejderne interviewede efterfølgende både medvirkende forældrepar samt pædagoger og lærere om forløbet. Undersøgelsen udsprang af en interesse for at styrke forælderrollen, og dens formål formulerer medarbejderne herunder:

"Vi har fokus på forældre og elevers samarbejde omkring projektet, Danmark og havet. Forælderrollen genetableres eller styrkes, da nogle ikke har haft mulighed for at være de forældre, som de kunne være under deres flugt."

Projektgruppens evaluering med deltagerne - forældre og pædagogiske medarbejdere - af det faglige forløb i skolen, viser overvejende positive kommentarer. Forældrene fortæller, hvordan samarbejdet har ført til oplevelse af at have fået større 'ejerskab' over børnenes skolearbejde, bedre forståelse for skolekonteksten i det hele taget, ligesom de selv understreger, at det har været en hjælp i forhold til at forbedre egne dansk kundskaber. På tilsvarende vis er kommentarerne fra lærere og pædagoger positive:

"Vores forventninger blev ikke, som vi troede, da vi startede projektet, idet de forældre, vi ikke forventede en masse af, præsterede mest og var meget positive under hele forløbet, mens de forældre, som var traumatiserede til gengæld var dem, som var mest 'på'. De fik lavet alle hjemmeopgaverne sammen med deres børn, de voksede som forældre, både mentalt og sprogligt."

Mangel på fælles sprog er ikke en hindring, den giver god grund til meget morskab og latter. Det er med til at nedbryde fordomme og forankre fællesskab mellem familien og personalet. Ligesom den fælles viden giver et større fælles ansvar for børnenes læring."

Undersøgelsen er et eksempel på, hvordan mere inkluderende samarbejdsformer forældre og medarbejdere imellem er blevet brugt til at udveksle fælles viden, opnå kendskab til hinanden og anvende denne viden til at nedbryde fordomme.

4.2 Medarbejdernes fortællinger om STROF

Når medarbejderne taler om STROF, er det tydeligt, at STROF er en metode og et pædagogisk greb, der indtager en meget central rolle i Røde Kors og i det asylpædagogiske arbejde. Dette afsnit vil vise eksempler på, hvordan medarbejderne har arbejdet med STROF undervejs i processen, og eksempler på, hvordan de selv italesætter STROF.

Udover at STROF er en metode beregnet på en særlig målgruppe, er der ingen tvivl om, at STROF i medarbejdernes forståelser kan rigtig meget, og at det er meget få børn, man ikke rammer med STROF, eller som STROF ikke favner. Medarbejderne understreger, at det generelt er en stor kvalitet, at STROF kan anvendes i så forskellige kontekster som i asylcentrene og på nødindkvarteringer:

*"Vi har jo kørt rigtig mange nødindkvarteringer på campingpladser, hvor jeg har været så heldig at få lov til at være med som koordinator for nye pædagoger og lærere, og dér er det så tydeligt, hvor vigtigt STROF er. Da vi kom hjem til vores ledere og sagde: Dem, der ikke forstår hvad STROF er, de skal komme med ud på en nødindkvartering, og se at det bare er altafgørende, at vi har en struktur, at vi har en genkendelighed, nogle ritualer, vi har nogle organiserede lege og noget forældresamarbejde at køre ind, altså det var så utroligt, det var helt vildt."*¹

Med STROF bliver det tydeligt at Røde Kors også er en beredskabsorganisation, og den fælles organisatoriske og faglige forståelse af metoden er en stor fordel f.eks. i de tilfælde, hvor man rykker hurtigt ud og etablerer nødindkvarteringer. I de situationer er STROF en fælles referenceramme at falde tilbage på. Alle ved hvordan og hvorfor. I hverdagssituationer og praksisser i centrene løsnes STROF en smule, og man anvender det i mere eller mindre grad alt efter, hvor man befinder sig i de pædagogiske tilbud; Medarbejderne beskriver, hvordan der er en tendens til, at STROF er mest markant i vuggestue/børnehave, i klubdelen og i omgangen med de uledsagede børn og unge, mens man løsner mere op for STROF i skolen. Medarbejderne beskriver STROF som et pædagogisk, metodisk værktøj, som man kan skrue op og ned for alt efter konteksten, måske endda også en almenpædagogisk kontekst:

"STROF er en vigtig del. Jeg kan faktisk godt se STROF, at det kunne føres ud i almindelige daginstitutioner. Jeg mener, de ville trives som fisk i vandet. Fordi alle, det gælder også voksne, vi kan godt lide struktur, vi kan godt lide at vide. Og det kan børn også, de kan godt lide at vide, hvornår vi skal møde, hvornår vi skal gå hjem. Der er næsten ikke noget værre, end hvis man fik at vide: Du kan bare komme. Du kan bare gå. Børn er jo ikke meget anderledes end voksne".

STROF giver struktur, er nogle rutiner og tilbyder børn såvel som voksne genkendelighed. Samtidig er STROF måske alligevel ikke hele forklaringen, der er noget 'mere':

"Det her rum, man har skabt her, om det så er STROF - det er det nok også, men det er jo også den måde, man har valgt at arbejde på - de mennesker, der er her; det giver børnene noget. Det giver dem ro. Og et frirum fra det, man kommer fra. Om det så er... Det skal vi jo ikke sætte os ind i, om det er kaos eller ikke kaos. Men det giver et rum her, og det synes jeg i hvert fald, at medarbejderne har været, er, fantastiske til."

Som ovenstående uddrag antyder, er der også 'noget andet' end STROF, og STROF er ikke ensbetydende med asylpædagogik, men sådan har der indimellem været en tendens til at opfatte forholdet mellem asylpædagogik og STROF, eller som det blev sagt under værkstedsprocessen: *"Vi har manglet ordet 'asylpædagogik', og derfor har vi brugt ordet STROF i stedet for."*

I forlængelse af det, arbejdede en projektgruppe med at indkredse det særlig asylpædagogiske, blandt andet ud fra undersøgelsesspørgsmål som: "Hvad er det, som asylpædagogik kan - som almindelig pædagogik ikke kan?". Projektgruppen inddrog kollegaer og bad dem om at forholde sig til spørgsmålet, og på den baggrund konkluderer projektgruppen selv:

"I stedet for at spørge til hvad STROF kan, så kan vi i stedet spørge til: hvad kan vi mere end STROF? For vi kan så meget mere!"

4.3 Medarbejdernes fortællinger om organisationskulturen og det faglige værdigrundlag

Udviklings- og forskningsprojektet, Asylpædagogik, har fundet sted under en meget turbulent periode i organisationen, Røde Kors; en periode med betydelige medarbejderreducinger og lukning af centre som følge af nedgang i antallet af asylansøgere til Danmark. Ikke desto mindre har det tilsyneladende ikke haft nævneværdig indflydelse på projektet, målt på graden af medarbejdernes store engagement og velvillighed overfor projektet - trods den omvæltning og de udfordringer i hverdagen, der indimellem har været konsekvenser af den ændrede organisering internt i Røde Kors.

Som udefrakommende er mødet med dette personlige og faglige engagement noget, der gør indtryk, og det er med til at tegne et billede af en gruppe af

¹ Medarbejderinterview v-kl:12

medarbejdere med et stærkt fagligt værdigrundlag i samspil med - men samtidig også sammenvævet med en organisation med et meget stærkt humanistisk og troværdigt brand:

A: "Det, at vi arbejder i Røde Kors - det tænker jeg nogle gange, at det kan der ligge en stolthed i. Jeg er ikke ked af at sige, hvis jeg skal fortælle nogen, at jeg arbejder i Røde Kors, og det kan godt give mig en stolthed, fordi jeg synes at Røde Kors som organisation står for nogle værdier, som jeg kan stå inde for. Og de værdier, de er også mig. Der er ingen adskillelse. Det er jeg stolt af."
B: "Og der tror jeg du rammer 'hovedet på sømmet' i forhold til, hvad det er, vi kan. Jeg tror, det er en hel særlig flok af folk, der har en kæmpe stolthed omkring det - mig selv inklusiv. Der er en fællesnævner, det er jeg slet ikke i tvivl om."
A: "Det er medmenneskelighed."

humanistiske grundværdier, blandet med den type menneske, der så til gengæld også tiltrækkes af netop dette, er med til at skabe et meget stærkt kollegialt fællesskab og en stærk faglighed. Det humanistiske og det faglige og personlige fællesskab, er medvirkende til, at medarbejdere med integritet varetager en vanskelig humanitær opgave, og samtidig sørger for "at gøre asylsituationen så udholdelig som mulig for de implicerede personer", som flere medarbejdere understreger. Undervejs i processen har vi hørt beretninger om, hvordan medarbejderne brænder for at arbejde i Røde Kors, er stolte over organisationens metode og formål, hvordan fællesskab om værdimæssige, faglige og kollegiale orienteringer er med til at give medarbejderne et særligt engagement i forhold til at udvikle og formulere asylpædagogik. Dette er med til at opsamle og videregive den store mængde viden og erfaringer, der ligger hos Røde Kors og dens medarbejdere, og skabe en høj kvalitet i arbejdet.

Hvornår det personlige og organisatoriske begynder og ender er egentlig lidt uklart - hvilket er en pointe i sig selv i forhold til engagement og arbejdsglæde, men også i forhold til medarbejdernes evne til at se muligheder og bevare en positiv indstilling under nogle arbejdsforhold, der på mange måder er usædvanlige. Der er ingen tvivl om, at medarbejdernes personlige værdisæt spejler organisationens humanistiske værdisæt - og omvendt, og det giver et mulighedsrum, nogle refleksioner og praksisser, der er særlige for Røde Kors, og som i sidste ende er med til at trække udviklingen af asylpædagogik i en dynamisk retning med fokus på muligheder fremfor begrænsninger og et fælles mål:

"Der er en vision for stedet her. Der er en vision for arbejdet, det rækker ud over mine behov. Der er nogle værdier".

Medarbejderne spejler værdier og visioner i hinanden og i organisationen, hvilket giver, hvad flere medarbejdere beskriver som 'en anden holdånd'- næsten lidt i tråd med spejderbevægelsen:

"Der er en fantastisk spejderånd, en fantastisk holdånd, en fantastisk vilje til at hjælpe hinanden og understøtte hinanden og gå hen og overtage hinandens elever, hvis det er dét, der er nødvendigt. Og tage af sted på skadestuen til klokken syv om aftenen, hvis det er dét, der er brug for. Og smide alt sit privatliv til side. Altså, der er en fantastisk vilje og holdånd og spejderånd. Det er også dét, jeg fortalte om tidligere: En helt specifik kultur og en varm kultur, altså hvor man bekymrer sig om hinanden og tager hånd om hinanden og understøtter hinanden. Og det kan i nogle tilfælde være nogle voldsomme situationer, man kan komme til at stå i - men der er et stærkt internt fællesskab."

Stolthed over og identifikation med faglige og

KAPITEL 5

BUD PÅ EN ASYLPÆDAGOGIK

Som nævnt i kapitel 4 er arbejdet i Røde Kors' Pædagogiske Enhed karakteriseret ved en stærk normativitet og et stærkt værdigrundlag. Dette afspejler dels Røde Kors' værdier, men får også dels et særligt udtryk, fordi det relaterer mere specifikt til det asylpædagogiske arbejde med børn. Disse værdier (som også er beskrevet i kapitel 4) kan karakteriseres således:

- Det enkelte barn skal have det godt
- Det pædagogiske tilbuds hverdag skal udgøre et frirum for børnene
- Alle børn skal kunne rummes
- Det er vigtigt at udvikle fælleskab(er), som børnene (og deres forældre) kan være deltagere i
- Hverdagen skal være baseret på og orienteret mod demokratiske værdier

Disse værdier er afgørende for kvaliteten i det pædagogiske arbejde, fordi de giver nogle fælles kriterier og et fælles sprog, når medarbejderne skal planlægge, evaluere og håndtere uforudsete situationer og i det hele taget agere i den komplekse hverdag, som den asylpædagogiske kontekst udgør. Værdigrundlaget peger ikke entydigt på særlige praksisser, men det er med til at skabe en fælles referenceramme, som kvalificerer medarbejdernes dømmekraft og praksis.

I kapitel 5 vil vi præsentere medarbejdernes refleksioner og praksisser omkring det asylpædagogiske arbejde. Vi vil vise, hvordan disse refleksioner og praksisser dels konkretiserer, hvad værdigrundlaget kan betyde i praksis, og dels hvordan de reflekterer og bygger på veletablerede forskningstraditioner og -pointer – også selv om medarbejderne ikke altid eksplicit refererer til disse. Kapitlet fremhæver praksisser og refleksioner som er særligt centrale for forståelsen af, hvad en god asylpædagogik bør indeholde. Kapitlet diskuterer disse i relation til teoretiske perspektiver og begreber. Desuden peger kapitlet på, hvor der er potentialer for yderligere at udvikle og kvalificere arbejdet og Pædagogisk Enheds faglighed på måder, som ligger i forlængelse af medarbejdernes praksisser og de forskningsmæssige indsigter.

Kapitlet indeholder 7 afsnit, som hver især diskuterer et centralt element af det asylpædagogiske arbejde. Tilsammen udgør de 7 afsnit vores bud på, hvad en asylpædagogik bør indeholde.

5.1 Nuet og forudsigelighed som pædagogisk greb

Som vi har beskrevet tidligere, er foranderlighed og midlertidighed grundlæggende vilkår i det pædagogiske arbejde i Pædagogisk Enhed. Det viser sig på mange måder: Dels er der stor udskiftning i børnegruppen, så det kan variere meget, hvor mange børn, der er på stuer og i klasser, og det er ikke givet, at de børn, der var til stede i starten af et pædagogisk forløb, er til stede når det pædagogiske forløb er afslut-

tet. Desuden rejser børnene ofte med meget kort varsel, når de får opholdstilladelse eller afslag på ophold, og medarbejderne giver flere eksempler på, at de får meget kort tid til at forberede børnene (og sig selv) på, at en kammerat skal flytte. Det korte varsel afspejler, at børn og forældre i det hele taget befinder sig i en situation, hvor de ikke har indflydelse på væsentlige dimensioner af deres liv, hvor de ikke ved, om det kommer til at udspille sig i Danmark eller andre steder i verden, og hvor de befinder sig i en overgangs- eller venteposition. Det betyder, at midlertidighed i form af usikkerhed er en del af børnenes (og deres forældres) liv, også for dem, som ender med at tilbringe mange år i det samme center, hvilket kan resultere i det, som medarbejderne betegner som en ventetidsbelastning. Børnenes - og deres forældres - liv præges af den midlertidighedspolitik, som kendetegner asylansøgere tilværelse, hvilket har betydning for den måde, de kan indgå i Pædagogisk Enhed.

Også de politiske rammer for arbejdet i Pædagogisk Enhed er karakteriseret af foranderlighed og midlertidighed. Antallet af asylansøgere ændrer sig afhængigt af politiske konflikter forskellige steder i verden og af den migrationspolitik som føres i Danmark. Det er forskelligt, hvilke grupper af asylansøgere, der kommer til Røde Kors, og det betyder, at medarbejderne af og til må tage imod mennesker, som har andre behov og erfaringer, end de er vant til at møde. Ændringerne i antallet af asylansøgere, der kommer til Pædagogisk Enhed har desuden betydning for, hvor mange medarbejdere, der er ansat, og hvor mange centre, der findes. I løbet af 2016 har antallet af asylansøgere i Røde Kors' centre ændret sig markant, og efter en stigning, som også førte til mange nyansættelser, var årets sidste måneder præget af et fald i antallet af asylansøgere, fyringsrunder og lukninger af centre. Mens disse forhold tydeligvis fylder og er krævende for medarbejderne, beskrives de også som normale for organisationen: "Røde Kors-normalt", som nogle kalder det. Det afspejler, at Røde Kors er en beredskabsorganisation. Og selv om foranderligheden kan være belastende, er det også en vigtig del af medarbejdernes faglige selvforståelse, at de kan navigere i kaos og er omstillingsparate, og det er en kilde til stolthed, at de dagligt håndterer en organisation i forandring, hvor ikke to dage er ens, og at de kan gribe en hvilken som helst situation.

Den form for midlertidighed og foranderlighed, som oftest omtales af medarbejderne, handler om, at børnenes overskud kan variere meget fra dag til dag, og at mange af børnene er præget af voldsomme oplevelser, som gør, at de kan have meget forskellige behov fra time til time og fra dag til dag.

I det følgende ser vi nærmere på, hvordan midlertidigheden former det pædagogiske arbejde og den pædagogiske opmærksomhed i Pædagogisk Enhed, og hvordan medarbejderne udvikler pædagogiske greb, som kan betegnes som at *gribe nuet* og at *skabe*

forudsigelighed. De to greb peger umiddelbart i hver sin retning, men skaber tilsammen en dynamisk praksis.

At skabe forudsigelighed i det pædagogiske arbejde

Noget af det, som medarbejderne oftest fremhæver som en vigtig ambition i deres arbejde, er at skabe ro og rutiner for børnene. I samtaler med os og ved værksteder formulerer medarbejderne f.eks. deres ambition med ord som tydelighed, forudsigelighed og genkendelighed. Det handler i høj grad om at skabe tryghed for børn, som har været – og er – udsat for store belastninger, og som derfor er skrøbelige. Og det handler om at støtte børn i at opbygge det, der med inspiration fra psykologi kaldes en passende arousal hos børnene, dvs. hvor børnene ikke er for aktive (overgearede, urolige, aggressive osv.) og ikke er for passive (sløve, uengagerede, initiativløse). Flere medarbejdere beskriver, at den balance er skrøbelig hos mange af børnene i Pædagogisk Enhed, fordi de har været udsat for belastninger. Arbejdet med at skabe forudsigelighed viser sig bl.a. i det daglige arbejde som rutiner, opmærksomhed på at formidle budskaber tydeligt og enkelt, undgå afbrydelser og forstyrrelser i de pædagogiske rum osv.

Medarbejderudsagn om at skabe kontinuitet

- Tydelige, forudsigelige voksne og rammer
- STROF
- Gentagelser
- Forudsigelighed
- Struktur
- Tydelighed
- Stabil medarbejdergruppe
- Genkendelighed
- Tryghed
- Undgå afbrydelser i skolen og fritidstilbud

Derudover viser det sig i en bestræbelse på at skabe genkendelighed på tværs af centre, f.eks. ved at synge nogle af de samme sange, når børnene mødes til morgensamling, eller synge de samme sange, når børn skal rejse fra centret. På den måde kan børnene fortsætte deres hverdag så uændret som muligt, selv om de flytter fra et center til et andet. Det er primært STROF, som medarbejderne refererer til, når de taler om kontinuitet, og 'Struktur' og 'Rutiner' er de to begreber fra akronymet, som medarbejderne altid kan huske, når de skal referere, hvad STROF står for. En medarbejder siger:

"STROF, det er først og fremmest strukturer. Og det er hverdagsritualer, så man starter hver eneste dag på samme måde, og det er meget overskueligt; de ved i forvejen, hvad der skal ske, og det gør deres hverdag meget nemmere."

For nogle medarbejdere er struktur desuden også en måde at skabe kontinuitet, genkendelighed og forudsigelighed i forhold til børnenes tidligere skoleerfaringer, før de kom til Danmark:

"Man kan opleve, at der kommer nogen, og de har gået i skole et eller andet sted, før de kom til Danmark, og så rejser de sig op, når de skal sige noget, eller de holder døren for læreren. De kommer også fra nogle skolesammenhænge, hvor der er rigtig meget struktur. Og der har været klasseundervisning. Jeg ser også det her som en overgang, en slags afvænnning fra et meget stift autoritært skolesystem, så jeg tænker egentlig, at det er meget godt, at man har så meget struktur". (Interview med medarbejdere)

Her bliver rutiner og struktur en måde, hvorpå medarbejderne hjælper børnene med at skabe orienteringsmuligheder: Rutinerne gør det muligt for børnene at trække på deres tidligere institutions- og skoleerfaringer i den nye kontekst og giver dem nogle pejlemærker for, hvordan de kan agere i og forstå den nye kontekst. Den måde at arbejde pædagogisk på ligger i forlængelse af den forståelse af læring, som vi finder hos den tyske ungdoms- og pædagogikforsker, Thomas Ziehe (1983). Ziehe peger på, at det er et alment træk ved læreprocesser, at de lærende – børnene – både har behov for læring og udfordring (progression) og for tryghed og genkendelighed (regression). Medarbejdernes arbejde med rutiner og struktur kan ses som en måde at give plads til regression, fordi det er en vigtig forudsætning for læring og udvikling.

Når medarbejderne arbejder med kontinuitet, rutiner og stabilitet, har de også fokus på at skabe rum, der skærmer børnene fra virkningerne af de mange forandringer, der er omkring dem. Det handler blandt andet om at reducere forstyrrelser, afbrydelser og støj, som flere medarbejdere beskriver, at børnene er meget følsomme over for. Disse bestræbelser bliver i nogen grad vanskeliggjort af de fysiske rammer om det pædagogiske arbejde: Mange af de lokaler, som Røde Kors arbejder i, er ikke bygget til pædagogisk arbejde, og nogle lokaler er meget små eller indrettet som gennemgangsrum, og flere steder er der meget lydt, hvilket skaber uro for børnene.

Desuden har vi i flere institutioner set, at de billeder af børnene, som hænger på væggene, fjernes når børnene forlader centret. Det er en måde at understrege for børnene, at rummet tilhører dem, der er der nu og ikke dem, der er rejst: Væggene i rummene er ikke mindetavler, og de skal ikke fungere som påmindelser om de hyppige udskiftninger i børnegruppen, savn af kammerater, frygt for udvisning eller skuffelser over, at det ikke var én selv, der fik opholdstilladelse. På den måde har medarbejderne fokus på at skabe tryghed her og nu i et forsøg på så vidt muligt at minimere børnenes opmærksomhed på den usikre fremtid. Her er det vigtigt at forsøge

at ramme den rette balance, så lokalerne ikke bliver upersonlige eller blottet for spor af de børn og voksne, som bruger dem.

Foranderlighed og improvisation som pædagogisk bestræbelse

Samtidig med at struktur, forudsigelighed og kontinuitet er et af de allervigtigste mål for de professionelle på tværs af alle institutioner og centre, er det også gennemgående, at de professionelle taler om behovet for at improvisere og gribe en situation, nogle gange formuleret som at 'trække en kanin' (se nedenfor). De professionelle fortæller, at børnenes dagsform kan ændres meget hurtigt, fx som følge af begivenheder i familien eller i hjemlandet, lige som der er perioder med konflikter mellem børnene, og der kan ske hurtige udskiftninger i børnegruppen. Rutinerne handler om at skabe tydelighed i kaos, men rutinerne fungerer kun sammen med en høj grad af sensitivitet og omstillingsparathed fra de voksnes side: Rutiner følges med andre ord ad med foranderlighed og improvisation. Foranderligheden og improvisationen kan fx vise sig i, at medarbejderne tager udgangspunkt i det, børnene fortæller og bruger det som afsæt for en improviseret samtale, et undervisningsforløb, en leg eller et pædagogisk forløb, og det kan handle om at blive nødt til at prøve nye ting af, når der kommer børn til Røde Kors, som har nye typer af ressourcer eller udfordringer. Den måde at arbejde med foranderlighed ser vi nærmere på i afsnit 5.2 og 5.3 (om at arbejde med børnenes erfaringer og om undersøgende metoder). Den måde at arbejde på kræver en grundlæggende og vedvarende nysgerrighed fra medarbejderens side.

"Det er rigtig vigtigt at finde ro med, at vi ikke kan ændre, hvad de har oplevet, og vi kan heller ikke forberede eller ændre på det, de møder, men vi kan sørge for at de har det så godt som muligt lige nu. Det er vigtigt, at vi er i nuet for dem, der er her". (Interview med medarbejdere).

Det er denne optagethed af nuet og sensitivitet over for, hvordan barnet har det, som betyder, at medarbejderne løbende improviserer og justerer deres praksisser.

Det kan forekomme som et paradoks – og opleves også af og til sådan af medarbejderne – at der både er fokus på struktur og improvisation. Når det alligevel er fagligt meningsfuldt skyldes det, at både arbejdet med struktur og arbejdet med improvisation er drevet af nogle overordnede faglige bestræbelser, hvor rutiner og improvisation er to sider af samme sag. Struktur skal ikke forstås slavisk eller mekanisk, og improvisationer er ikke tilfældige eller usystematiske, men begge dele er nødvendige for at skabe rammer med plads til både progression og regression, individuelle behov og et konstruktivt fællesskab. De øvrige afsnit i kapitel 5 udfolder nærmere, hvilke faglige orienterin-

ger, medarbejderne trækker på, når de arbejder med rutiner og improvisation.

Forudsigelighed og fleksibilitet for medarbejderne

Forudsigelighed og fleksibilitet er ikke kun træk, der karakteriserer den asylpædagogiske kontekst eller medarbejdernes arbejde med asylpædagogikken. Det er også træk, som kendetegner medarbejdergruppen. Når vi beder medarbejderne om at beskrive, hvad de som medarbejdergruppe er særligt gode til, er evnen til improvisation og fleksibilitet noget af det, der fremhæves igen og igen.

"Og hvis vi kan mærke på vores elever, at 'den ser de ikke'; de ser ikke vejen, de ser ikke, at det er noget de kan bruge til noget, så synes jeg, vi er gode til lynhurtigt at evaluere på: 'Virker det, virker det ikke? Okay. Skal vi give det noget mere tid, eller er det bare fordi, at det i sin nuværende form ikke fungerer?' Og så gør vi noget ved det. [...] Vi har sådan en vending med, at vi trækker en kanin. Og det gør vi jo tit. Altså, det gør vi jo tit i Røde Kors. Men vi gør det også tit i vores undervisning, for det er igen det der med, at hvis vi har tilrettelagt noget, og det ikke fungerer, jamen det er jo kontant afregning. Altså, vi er jo de første, der finder ud af det. Og så kan man jo have forberedt sig, og man kan have gjort alt muligt. Nogen gange kan man jo også have købt nogen ind, som skal gøre noget. Så kan [det være] at det ikke fanger dem. Hvad gør man så? Så må man gøre noget andet. [...] Det er meget, meget dygtige undervisere, vi har i den her butik, netop fordi, at der er den her kæmpe omskiftelighed, ikke, og man kan stå og have tilrettelagt noget med en elev; nåh, men så er han sgu røget i en alderstest, og så er han flyttet. Og nu regnede vi egentlig med, at han kom, og nu skulle han være med til at spille i et skoleorkester eller optræde til et eller andet, og så er han lige pludselig væk, eller han er forsvundet. Altså der bliver trukket mange kaniner i den her butik. Det er sådan noget, vi... Det er sådan en, en af vores spidskompetencer faktisk lidt." (Interview med medarbejdere)

Evnen til at improvisere beskrives delvist som en personlig kompetence: Det handler om robusthed og om ikke at gå ned med stress, selv om tingene går meget hurtigt. Men det handler også om faglige kompetencer: om at være erfaren og at have mange pædagogiske greb at trække på, og om at være sensitiv i forhold til børnenes signaler, så man kan handle, før en situation udvikler sig f.eks. til en konflikt. Samtidig er de foranderlige vilkår også noget, som nogle af medarbejderne fremhæver som betydningsfulde for, at der er så høj kvalitet i arbejdet: Det er ikke muligt at gro fast i sine rutiner, som man kan i almindelige institutioner, for hverdagen ændrer sig hele tiden og stiller krav til medarbejderne om, at de skal udvikle sig og holde sig på tæerne.

Hvordan oplever medarbejderne så denne foran-

derlighed, og hvad er det der gør, at medarbejderne trods foranderlighed (og nogle gange kaos) generelt virker til at opleve deres arbejde som glædesfuldt, meningsfuldt, sammenhængende og af høj kvalitet? Der er stor stolthed og tilfredshed blandt medarbejderne over, at de har kompetencerne til at håndtere de foranderlige vilkår. Mange medarbejdere fremhæver det gode kollegaskab mellem medarbejdere i Pædagogisk Enhed, som både gør det muligt at trække på mange menneskers erfaringer, når noget er vanskeligt, og som gør, at det er sjovt og berigende at være på arbejde, fordi kollegerne har humor, er åbne og meget forskellige (kulturelt, fagligt osv.). Selv om der også er stor udskiftning i kollegagruppen – medarbejdere, som forlader Røde Kors eller flytter til andre centre – lader det til, at kollegafællesskabet er noget af det, der udgør den nødvendige stabilitet for medarbejderne i en omskiftelig hverdag. Det lader til at være afgørende for, at medarbejderne kan håndtere den frustration og afmagt, som også er knyttet til at arbejde under de vilkår.

Også STROF har meget stor betydning for, at medarbejderne oplever sammenhæng og kan håndtere foranderligheden. Selv om det fremhæves flere gange af medarbejderne, at STROF bruges på forskellige måder i forskellige centre og institutioner, udgør STROF en meget central fælles referenceramme for medarbejdere på tværs af centre. Det betyder, at det for det første (som tidligere nævnt) bliver nemmere at tage imod børn, som har opholdt sig på andre centre, fordi de har oplevet tilsvarende pædagogik i de centre, som de kom fra. For det andet gør STROF det nemmere for medarbejderne selv at skifte arbejdssted mellem centre i Røde Kors, fordi der er et fælles sprog og en fælles referenceramme. For det tredje skaber STROF en fornemmelse af, at arbejdet er forankret i en fælles faglighed, som gør, at de enkelte medarbejders arbejde og ansvar ikke individualiseres, men håndteres i et fællesskab.

I arbejdslivsforskningen kan vi finde nogle bud på, hvilken betydning dette fællesskab og disse rutiner har for medarbejderne. Arbejdslivsforskningen er i disse år optaget af, hvad foranderligheden og eroderingen af rutiner betyder for arbejdet og for medarbejdernes oplevelser af belastning i arbejdet. Kamp m.fl. (2009) peger på, at (for) store forandringer i arbejdet kan føre til et stort pres for medarbejdere om at udvikle sig konstant, og til at belastninger i arbejdet opleves som individuelle utilstrækkeligheder. Et af de forhold, Kamp m.fl. argumenterer for, har betydning for medarbejdernes oplevelse af kvalitet i arbejdslivet, er rutiner og gentagelser. Disse giver bedre muligheder for, at medarbejderne kan restituere; en pointe, som er beslægtet med Ziehes (1983) pointe om behovet for regression i læreprocesser (nævnt ovenfor). Desuden bidrager rutiner til at afindividualisere belastninger, dvs. skabe en ramme for at anskue vanskeligheder, fiaskoer og dilemmaer i arbejdet som

forhold, der ikke er knyttet til individuel utilstrækkelighed, men til kompleksiteter i arbejdet, som arbejdspladsen i fællesskab har besluttet at håndtere på bestemte måder. Det er det, der kommer til udtryk, når en medarbejder siger således:

"Og der skal man som lærer kunne have tålmodighed til at sige: 'Okay, det er ikke mig som person, der bliver ramt på det. Det er ikke fordi jeg er en dårlig underviser. Det er ikke fordi, jeg er en dårlig pædagog. Der er bare nogle parametre, som jeg aldrig kommer til at styre. Eller kan styre og skal styre.'" (Interview med medarbejdere)

Det lader altså til, at STROF (og fokus på rutiner) ikke blot er betydningsfuldt for børnenes muligheder for at håndtere de komplekse og foranderlige vilkår, som de befinder sig i, men også har betydning for medarbejdernes muligheder for at håndtere foranderligheden.

Mens denne rapport har fokus på det arbejde, som medarbejderne i Pædagogisk Enhed udfører, er det vigtigt at fremhæve, at dette arbejde udfolder sig inden for rammerne af en stor organisation (Røde Kors), som favner mange forskellige ekspertiseområder, og som har medarbejdere ansat, der varetager mange andre typer af opgaver, som ligger uden for – men har betydning for – det pædagogiske arbejde. Det betyder helt konkret, at medarbejdere kan henvise til medarbejdere med andre kompetencer og ansvarsområder, når det drejer sig om sundhedsfaglige, socialfaglige, juridiske eller andre forhold. Der er med andre ord en hel organisation omkring det pædagogiske arbejde, hvilket sikrer, at de pædagogiske medarbejdere kan trække på ekspertise fra andre faggrupper, når der opstår en vanskelig situation. Også dette er i tråd med en pointe som Kamp m.fl. fremfører, nemlig at specialisering og arbejdsdeling kan bidrage til at minimere belastninger i arbejdet (Kamp et al. 2009: 628).

Opsamling og anbefalinger

Et gennemgående træk ved det pædagogiske arbejde i Røde Kors er medarbejdernes evne til og optaget af at tænke ud af boksen, arbejde tværfagligt, improvisere osv. I dette afsnit har vi fokuseret på møntens anden side, nemlig de rutiner og strukturer, som også er en bærende del af medarbejdernes arbejde og selvforståelse. Som nævnt kan det nogle gange fremstå som et paradoks – for medarbejderne og for os, som stod på sidelinjen – at både rutiner og improvisation står centralt i arbejdet. I virkeligheden er der dog snarere tale om en balance eller et dilemma, som medarbejderne skal håndtere. Dilemmaet afspejler dels den helt særlige situation, som pædagogisk arbejde i en asylkontekst befinder sig i, hvor voldsomme forandringer er en del af hverdagen, og hvor mange af børnene har behov for stabilitet og genkendelighed. Men dilemmaet afspejler også en mere principiel dimension af pædagogisk arbejde, som ligeledes er

relevant i almenpædagogiske kontekster, nemlig at både børn og voksne har behov for både progression og regression, udvikling og restitution, intensitet og pause for at kunne lære, udvikle sig og trives.

Derfor er det vigtigt, at medarbejderne fortsat beskæftiger sig med både rutiner og improvisation, fleksibilitet og forudsigelighed og udforsker det spændingsfelt, der er imellem dem. Det er vigtigt, at rutinerne ikke transformeres til mekaniske 'metoder' der nødvendigvis skal bruges ens hver dag eller i alle afdelinger, for det vil gøre pædagogikken stiv og insensitiv over for de komplekse situationer, som børn, forældre og medarbejdere står i. Og samtidig er det vigtigt, at rutinerne ikke afskaffes, for de er med til at skabe ro, sammenhæng og orienteringsmuligheder for børn, forældre og medarbejdere, ligesom også fælles faglige sprog som STROF og asylpædagogik er vigtige som fælles referenceramme for den faglige kvalitet. Balanceringen mellem rutiner og fællesskab på den ene side og improvisation og fokus på det enkelte barns behov på den anden side forudsætter, at medarbejderne har et stort fagligt spillerum og mulighed for at bruge deres dømmekraft i de komplekse og foranderlige kontekster, de arbejder indenfor. Denne diskussion udfoldes yderligere i kapitel 6.

5.2 Arbejde med erfaringer

Det pædagogiske personale er meget opmærksomme på det modsætningsfyldte i at forholde sig til de erfaringer og oplevelser som børnene bringer med sig til deres liv i asylcentret og den daglige pædagogiske praksis. På den ene side er der enighed om at, man som princip ikke skal spørge ind til børnenes oplevelser og liv før deres ankomst til asylcentret, men lade det være op til børnene selv at mærke, hvad og hvor meget de har lyst til og behov for at dele med de andre børn og personalegruppen. Dette ud fra en forståelse af, at mange af børnene og deres familier i deres tidligere tilværelse i hjemlandet og undervejs på deres flugt til Danmark kan have været udsat for voldsomme og måske traumatiserende oplevelser, som skal omgås med stor sensitivitet og empati. På den anden side giver flere lærere og pædagoger udtryk for, at nogle af de mest meningsfulde, energifyldte og inspirerende pædagogiske forløb har haft afsæt i, at børnene kunne bringe deres egne oplevelser, forståelser og viden ind i undervisningen, legen eller den pædagogiske aktivitet. Der gives undervejs i værkstederne flere eksempler på og redegørelser for konkrete forløb, hvor inspirationen til og indholdet i undervisning og leg i høj grad har bygget på børnenes erfaringer.

Lærer: "Vi har haft et stort forløb, og det lykkedes faktisk. De var så aktive, og det var en rigtig fornøjelse at se deres opgaver og... det var som en stor udstilling med livstræ, med digte, med tekster om fremtiden. De skriver om sig selv, de skriver, hvad de ønsker om 25 år. Hvordan de ser sig selv om 25 år. Så de siger: "Jeg håber, jeg mener, jeg tror jeg er journalist, jeg er gift osv." Så de kan sagtens lære meget dansk, hvis vi inddrager deres liv og deres følelser. Så de bedste undervisningsforløb er faktisk der, hvor det handler mere om dem selv i stedet for nogle andre personer, som de ikke kender så godt."

Pædagog: "Eller at inddrage deres kultur. Nu kom vi til at snakke om det der med barnedåb, der var en af dem, der havde fået en lillesøster og hun skulle have navn. Neej, siger jeg så, hvordan gør man det i dit land, og lige pludselig så legede vi barnedåb på dansk og vi legede det på afghansk og vi legede det på kurdisk. Og det udviklede sig til, at vi også legede bryllup på de her forskellige måder, så de fik jo et rigtigt rigtigt godt indblik i hinanden. Nå, gør man sådan, nej det gør man ikke i min familie, og vi legede det jo, okay er jeg bedstefar nu? Okay jeg er bedstefar nu, hvad gør han? Og de var også meget sådan, og i Danmark, hvordan gør man her? Vi fik snakket om de her ting, sådan er det i dit land, og sådan er det i dit land. For ikke bare at sige, det her er Danmark, og sådan er det. Vi prøver at bringe det hele i spil. Men også for, at de får en god forståelse af hinanden. Og jeg tænker nogen gange, at jeg håber alle danske børn også får mulighed for at få alle de her facetter på. Hvordan er det man gør forskellige steder. Mange gange så kan børnene også sige, nej det der må man ikke i Danmark, eller det må man ikke i Syrien. Nej, siger jeg så, hvorfor må man ikke det? Nej, uh, det er så forbudt hvis man gør sådan."

Inden for en bred vifte af pædagogiske traditioner i Danmark såvel som internationalt har man på forskellige måder talt om at basere børns læring og udvikling på en erfaringspædagogisk praksis (Dewey 1974, Freire 1974, Negt 1978, Warren, m.fl. 2008). I dette ligger i første omgang den enkle tanke, at det er vigtigt, at afsættet for læringsprocessen skal tages i den viden, de forståelser, forestillinger og interesser, som børnene eller den lærende møder op med, fremfor at tage udgangspunkt i stofområder og viden som ikke kan genkendes ud fra eller knyttes an til de lærendes hidtidige erfaringer. Men hvordan man på en meningsfuld måde kan gøre dette, så man ikke blot forbliver inden for den videnshorisont der allerede er til stede hos børnene, har været diskuteret og forsøgt løst på mange måder. Udfordringen er, som allerede John

Dewey beskrev det i begyndelsen af 1900-tallet, at tage den videnshorisont som børnene møder op med alvorligt, samtidigt med, at lærere og pædagoger i det pædagogiske arbejde skal udfordre og udvide denne videnshorisont. Dette må foregå på en måde, så børnene oplever, at det giver mening, fordi de kan genkende sig i stoffet, samtidig med, at de igennem arbejdet med og ud fra dette stof stifter bekendtskab med ny viden, der bringer dem ud over den begrænsede videnshorisont, de mødte op med. Dewey tilføjede netop erfaringsbegrebet en central betydning i bestræbelsen på at udvikle en pædagogisk teori, der havde mening og vækst som afgørende grundlag for de former for læreprocesser, man ønskede at iværksætte (Dewey 1974).

Men hvorfor skulle dette nu være så vigtigt? Man kan i hvert fald nævne 3 elementer som har betydning for børnenes læring og vækst: 1) motivation, 2) den lærendes aktive rolle i læreprocessen, 3) forholdet mellem umiddelbar og middelbar erfaring. Vi vil kort diskutere betydningen af hver af de tre elementer.

Motivation

Selvom de pædagogiske medarbejdere giver udtryk for, at mange af børnene generelt virker motiverede for at deltage, lære og tilegne sig nye færdigheder og kompetencer, bliver der i materialet givet flere eksempler på, at lærere og pædagoger har oplevet særlige intense situationer, aktiviteter og forløb med vedvarende motivation og involvering fra børnene. Typisk for disse eksempler er, at der har været tale om forløb, der tog sit afsæt i inddragelse af børnenes egne erfaringer, oplevelser, forestillinger og vurderinger. Uanset hvilket livsforløb børnene havde været igennem inden, og hvilke tidligere læringserfaringer, de havde gjort, var det typisk, at alle børnene kunne deltage i denne form for situation eller tilrettelagt forløb, hvor de alle havde gjort sig erfaringer, alle havde en historie eller synspunkter, de kunne bidrage med, alle tilsyneladende havde en lyst til eller motivation for at både fortælle, lytte, reflektere og handle. Hvad enten handlingen bestod i at skrive sin historie, skabe billeder som afsæt for fortællinger, i fællesskab producere en udstilling baseret på individuelle historier og fortællinger, eller i igangsættelse af forskellige typer af lege.

Lærer: "Vi har haft et forløb, hvor børnene åbner sig meget mere, end de plejer, når de snakker om deres følelser. Og det handler mere om dem selv, om deres identitet faktisk. Og det var en... selvom vi talte om at børnene skal lære om forskellige nordiske lande og Christian den Fjerde, men faktisk er den bedste undervisning, når det handler om dem selv. De bliver mere aktive. For alle har faktisk brug for at fortælle om sit eget liv og om sin fremtid, hvad de nu skal blive, når de bliver store. Og hvordan de har haft det også i deres familie. Og de kommer med masser af tillægsord, og de finder selv masser af tillægsord i ordbogen og vil gerne fortælle om sig selv."

I forhold til generelle måder at tale om motivation i læringssammenhæng, udtrykker disse eksempler en pædagogisk tilgang, hvor den motivation, der tages afsæt i og arbejdes ud fra, både er tilstede blandt børnene ved processens start, men også skabes og videreudvikles undervejs. Inden for det, der i efterhånden godt hundrede år har eksisteret under begreberne progressiv pædagogik og reformpædagogik, har denne dynamiske måde at tænke motivation, stået centralt.

På den ene side var progressive og reformpædagoger stærkt kritiske over for den "traditionelle" måde at tilrettelægge undervisning og pædagogiske processer på, hvor man ikke tilføjede børnenes egen motivation nogen betydning. I en sådan tradition var motivation noget, man tænkte skulle komme udefra, primært i form af, at læreren eller pædagogen anvendte "guleroden" eller "pisken" til at skabe motivation hos børnene, men også i nogle tilfælde, hvor man forsøgte at være lidt mere avanceret, ved at læreren i sin formidling af et bestemt fagstof var i stand til at gøre det tilpas levende og interessant til at børnene blev optaget af det.

På den anden side udviklede der sig også blandt de fleste progressive pædagoger og reformpædagoger en kritik af en delvis fremherskende tilgang inden for egne rækker, nemlig de, der tog elevcentrerings (child-centredness) meget bogstaveligt, i form af alene at lade bestemmelsen af læringens indhold og forløb være knyttet til børnenes egen umiddelbare motivation. Igen kan Dewey tages som eksempel på et forsøg på at forstå og praktisere sammenhængen mellem læring og motivation lidt mere komplekst. Afsættet skal også ifølge Dewey tages i den motivation, børnene qua deres erfaringer møder op med. Men efterfølgende bliver det en central opgave og udfordring for læreren eller pædagogen at udvikle og forlænge børnenes motivation. Dette søges opnået ved at børnene, med afsæt i en meningsfuld og interessant beskæftigen sig med det kendte, opbygger en ny eller udvidet motivation, der får dem til at ønske at beskæftige sig videre med temaet, også når

det begynder at række ud over det, de i forvejen var bekendte med og trykke ved. Man kan her tale om, at den professionelle i tilrettelæggelsen af de pædagogiske aktiviteter og læringsforløb tager udgangspunkt i børnenes indre motivation, men i forlængelse af dette forsøger at udfordre denne motivation gennem etablering af en ydre motivation, der knytter an til og dermed i sidste ende videreudvikler den indre nysgerrighed og motivation, læring og udvikling. Dette kan også siges at være relevant i børnehave- og klubsammenhængen, hvor medarbejderne kan involvere sig i børnenes leg ud fra tilsvarende intentioner.

I materialet er der eksempler på denne form for aktiviteter, forløb og lege, som citaterne oven for viser. Men flere giver også udtryk for, at det kan opleves som vanskeligt at få etableret og ikke mindst fastholdt. Dette blev begrundet med, at der er stor ustabilitet i forhold til hvilke børn, der dukker op hvornår, som gør det svært at udvikle børnenes engagement og involvering i forløb over tid.

I såvel interviewmaterialet som ved arbejdet på værkstederne kom det yderligere frem, at der kan være særlige udfordringer i en asylpædagogik inden for Røde Kors knyttet til de meget forskellige forudsætninger børnene har for at indgå i lege, pædagogiske aktiviteter og undervisningsforløb. Nogle har institutionserfaringer og skoleerfaringer, som er tæt på genkendelige fra en dansk "normalsammenhæng", mens andre hverken har kendskab til livet i en daginstitution eller erfaring med skolegang på trods af, at de kan være langt inde i det, vi herhjemme vil kalde skolealderen. Og så er der selvfølgelig rigtig mange der har institutions- og skoleerfaringer et sted derimellem. Selvom børnene således måske generelt kan give udtryk for en interesse i at deltage i leg og i undervisning eller pædagogiske aktiviteter, og selvom de kan fremstå som interesserede i at lære noget, kan det være yderst vanskeligt at etablere og fastholde en motivation hos alle børn for at indgå i de tilbudte forløb og aktiviteter. Dette vil ofte lægge op til ganske differentierede og individualiserede lærings- og aktivitetsforløb. Hvilket også kan give god mening en del af tiden, men samtidig vanskeliggør oplevelse hos både børn og professionelle af at være involveret i og at gennemføre noget fælles.

Der er dog i materialet også flere eksempler på, at det lykkes for lærere og pædagoger at tage udgangspunkt i en fælles motivation hos børnene, typisk gennem indkredsning af temaer og opgaver, alle børnene har en vis nysgerrighed over for. Ud fra arbejdet i værkstederne gives der eksempler, som at man i forbindelse med fælles madlavning laver og spiser mad fra hinandens hjemlande, og hvor opskrifterne samles i et hæfte. Det beskrives også, hvordan man har organiseret en modeuge med fokus på, hvad der er mode i de forskellige lande og kulturer. I forlængelse af dette arbejdede børnene på at designe og skabe fremtidstøj i forhold til år 2100. Og vi

så, hvordan børnene allerede i børnehavealderen kan udtrykke fælles interesser og nysgerrigheder, som pædagogen kan tage afsæt i.

Børns motivation er i dette perspektiv tæt knyttet til, at den professionelle kan identificere de nysgerrigheder og interesser børnene har tilfælles. Eller sagt på en anden måde, så er den konstruktive tilstedeværelse og videreudvikling af børnenes indre motivation afhængig af, om lærere og pædagoger kan organisere undervisning, leg og pædagogiske aktiviteter på en sådan måde, at det, hvad angår såvel indhold som form, giver mening for børnene.

Afhængig af børnenes alder og asylsituation kan faktorer som ventetid og asylprocessens forløb yderligere spille ind på, om børnene overhovedet har mulighed for eller overskud til at finde de pædagogiske tilbud meningsfulde.

Børnenes aktive involvering i de pædagogiske processer

Det er efterhånden en ganske udbredt opfattelse, både blandt lærere og pædagoger og inden for den pædagogiske forskning, at børns motivation og læringsudbytte er afhængig af barnets oplevelse af at være aktivt involveret og engageret i den pågældende proces. At være aktivt involveret i læringen vil typisk indebære et dobbelt engagement: med afsæt i at beskæftige sig med og inddrage børnenes erfaringer åbnes såvel for, at de enkelte børn kan forbinde sig mentalt med det faglige indhold, der er på dagsordenen, som for at de fysisk og kropsligt kan engageres i de pågældende aktiviteter, da der kan bygges videre på både kognitive skemaer og kropslige sansninger, der for børnene kan forbindes med og føles velkendt i relation til en beskæftigelse med det pågældende indhold. Under betegnelser som aktivitetspædagogik og learning-by-doing har princippet om børns aktive inddragelse i undervisning og pædagogiske processer stået som et centralt princip for konstruktiv pædagogik og læring. Børns aktive involvering i og udvikling af leg og legeforløb kan på samme måde ses som et udtryk for selvorganiserede erfaringsdannelser og læreprocesser.

Den aktive involvering af børn i deres læreprocesser kan selvfølgelig foregå og praktiseres på et utal af måder, men overordnet kan man tale om to dimensioner af aktiv inddragelse: for det første at børnene føler sig som deltagere i deres egne læreprocesser, altså at de har en vis grad af indflydelse, på hvad man beskæftiger sig med, og hvordan det føles mest konstruktivt at arbejde med det. For det andet, at læring må forstås som en aktiv tilegnelses- og skabelsesproces, snarere end som en passiv overleveringsproces. Med dette menes mere specifikt, at der i forbindelse med børns aktive involvering i læreprocessen ikke alene er tale om, at viden og færdigheder er noget, børn overtager, men også er med- og nyskabere af. Tilegnet og skabt viden får derved altid en særlig personlig

forankring og udformning hos barnet, og der er derfor også altid i en vis udstrækning og i forskellige former tale om ny viden, som børnene er medproducenter af: I børns aktive involvering i læring, hvad enten det foregår i undervisningssammenhæng eller i legens rum, sker der det, den amerikanske barndomssociolog William Corsaro kalder "fortolkende (re-)produktion" (Corsaro, 1997). Børn tager ikke mindst i deres leg afsæt i det, de kender, det, de har erfaring med, det der måske allerede er en del af den forhåndenværende kultur, osv, men de tilegner sig den aldrig passivt og rent, men tilegner den igennem en aktiv fortolkende proces, så det på samme tid knytter an til og potentielt udvider deres videns- og forståelseshorisont. Men derudover tvister, drejer og udvider børnene også det de beskæftiger sig med, så det forandres, udvikles og fornys. Derved er der ikke blot tale om en reproduktionsproces, men også en produktionsproces.

Grundlæggende afspejler dette en central betydning af erfaring, sådan som det både anvendtes af Dewey for ca. 100 år siden og af tyskerne Oskar Negt og Thomas Ziehe i 1980'erne og 90'erne, hvor der igen var fokus på den såkaldte erfaringspædagogik (Negt, 1978 og 1984, Ziehe, 1978). Og som det også anvendes inden for flere traditioner i dag, som det fx kommer til udtryk blandt en bred gruppe af praktikere og forskere, som arbejder ud fra et princip om "erfaringslæring" (experiential learning) (Warren, m.fl. 2008) eller aktionslæring (Plauborg, m.fl. 2007).

I kort form kan en erfaringsproces eller erfaringsdannelse siges at indeholde følgende: I legens og undersøgelsens aktive omgang med den fysiske omverden og med andre personer oplever barnet, at det i denne interaktion lærer noget om den genstand, det sagsforhold eller den person, det interagerer med. Men igennem mødet med og håndteringen af dette "fremmede" lærer barnet samtidig noget om sig selv – hvad det ved, hvad det ikke ved, hvad det kan gøre/ikke gøre ved den genstand eller person, det er i kontakt med, osv. Men yderligere får det derved også en erfaring med eller viden om, at en sådan aktiv interaktion både bidrager til at forandre barnet selv og til at forandre den omverden det interagerer med. For både Dewey, Negt og Ziehe og repræsentanter for "erfaringslæring" udtrykker dette den positive betydning af den fortløbende mulighed for at gøre sig erfaringer, og dermed også den centrale betydning, de tilskrev erfaring i sammenhæng med pædagogisk arbejde.

Det kigger vi lidt nærmere på i næste afsnit.

Umiddelbar og middelbar erfaring

Såvel Dewey som Negt, m.fl. beskriver børns erfaringsdannelsesproces som en bevægelse fra barnets umiddelbare til dets middelbare erfaringer. I en pædagogisk sammenhæng møder børn op med en del oplevelser og indtryk, som måske nok har vakt deres nysgerrighed og interesse, men som fortsat findes

hos dem i det man kunne kalde ubearbejdet form: Det er noget de oplever, synes og føler, men uden at være mere bevidst om, hvad der ligger i dette. Dette omtaler Dewey og Negt som personens umiddelbare erfaring. Det er denne umiddelbare erfaring og den interesse, nysgerrighed, og dermed indre motivation, der er knyttet til denne, der tages udgangspunkt i i den pædagogiske aktivitet og læreproces. Den første udfordring kan så være at forsøge at identificere et vist fællesskab af umiddelbare erfaringer hos de børn, der er fælles om at skulle inddrages i en pædagogisk aktivitet. Der kan være tale om et tema, en problemstilling, en fælles optagethed eller undring. Denne kan danne afsæt for den videre pædagogiske proces. Den består af en aktiv og involverende bearbejdning af den umiddelbare erfaring, hvilket kan indebære forsøg på at afklare, hvorfor jeg/vi føler, tror eller synes som vi gør, hvad der kan kvalificere vores viden om det pågældende problem eller fænomen, hvordan vi gennem den øgede viden og indsigt måske også kan foretage os noget med henblik på at ændre ved eller kvalificere det, der kendetegnede vores situation omkring den umiddelbare erfaring. Derigennem bevæger vi os i fællesskab fra at have taget udgangspunkt i en umiddelbar erfaring til at skabe en middelbar erfaring, der bygger på inddragelse og tilegnelse af relevant viden, på revideringer, af hvad vi oprindeligt troede, syntes og tænkte, og i forlængelse af dette måske også åbner for forsøg på at omforme den virkelighed, der prægede situationen i udgangspunktet. Det er denne proces, som såvel Dewey som Negt omtaler som erfaringsdannelse. Det ovenstående kan lyde voldsomt, vældig ambitiøst og som noget, der mest henvender sig til ældre børn eller måske endda voksne. Her er det vigtigt at påpege, at erfaringsdannelsesprocesser i ovenstående forståelse sagtens kan foregå som enkle og ikke nødvendigvis særligt langstrakte forløb, og det kan foregå i legens såvel som i undervisningens form.

Opsamling og anbefalinger

Det har været et fremherskende træk både i det oprindelige interviewmateriale og i de pædagogiske medarbejders arbejde i værkstederne, at de er optagede af at tage udgangspunkt i og arbejde med børnenes erfaringer. Der er også mange eksempler på, hvordan man konkret har fået etableret aktiviteter og forløb over kortere og længere tid, hvor man ikke blot har inddraget børnenes erfaringer, men også sammen med børnene har bearbejdet og udvidet deres erfaringshorisont. På den måde fremstår det som en klar kvalitet i det pædagogiske arbejde, at man ikke blot er nysgerrig på børnenes erfaringer med henblik på at skabe motivation, men at der tillige holdes fast i bearbejdningen af disse erfaringer på måder, som åbner for nye erfaringsdannelser og en udvidelse af børnenes videnshorisont.

Samtidig giver flere også udtryk for, at nogle af





børnene kommer med en opfattelse af og forventning om, at skole og undervisning er noget helt andet end disse mere erfaringsnære aktiviteter og forløb. Dette peger på, at en del af børnenes læreproces også består i at få udvidet, og måske direkte ændret, deres forståelse af og tilgang til, hvad læring er, og hvordan det kan foregå.

Det er vigtigt, at arbejdet med at være nysgerrige i forhold til og at inddrage børnenes erfaringer fortsat præger den pædagogiske indsats. Samtidig kan der ligge en udfordring i at forsøge at styrke sammenhængen mellem de forløb, der har sit afsæt i inddragelse af børnenes erfaringer og de typer af pædagogiske aktiviteter og undervisningsforløb, der umiddelbart ser ud til at orientere sig mod mere traditionelle former for indlæring af viden og færdigheder.

En del af eksemplerne fremstår som udtryk for enkelte pædagogers eller læreres improviserede inddragelse og viderebearbejdning af børnenes erfaringer, hvilket det er vigtigt at fortsætte. Men dette kan også suppleres med flere fælles initiativer, hvor man i medarbejdergruppen bevidst arbejder på at eksperimentere med forskellige typer af erfaringsdannelsesprocesser.

5.3 Mangfoldige arbejdsformer

Det er vores indtryk fra det materiale, der blev produceret på værkstederne, at mange af deltagerne gav udtryk for et ønske om at prioritere tilrettelæggelse af pædagogiske processer, der tog udgangspunkt i deltagernes erfaringer. Og det er ligeledes vores indtryk, at man flere steder også allerede havde gennemført spændende og velfungerende forløb, der kan siges at ligge i forlængelse af dette perspektiv. Ofte har der været tale om lidt længerevarende forløb, hvor man enten på forhånd fra lærer- eller pædagogside havde planlagt at iværksætte en pædagogisk proces, hvor man med afsæt i viden om børnenes erfaringer forsøgte at formulere et fælles tema, som alle arbejdede med i en periode. I andre tilfælde (typisk i børnehaven eller klubben) opdagede medarbejderne så at sige undervejs, at børnene gav udtryk for nogle interesser eller nysgerrigheder, som man så forsøgte at gribe i luften, og ud fra dette støttede og videreudviklede allerede igangværende legeprocesser eller iværksatte forskellige typer af fælles forløb.

Typisk involverede det forskellige former for undersøgelser af, fx hvilke relevante forståelser, der gjorde sig gældende blandt børnene, eller af hvilke former for viden, der kunne inddrages med henblik på at blive klogere på det pågældende fænomen. I nyere pædagogisk sprog er der nok en del af os, der vil genkende denne tilgang som værende eksempler på projektarbejde – og måske med en særlig problemformulering som startpunkt. Vi vil dog i denne sammenhæng benytte os af en lidt bredere, men samtidig på

nogle måder mere rummelig begrebssætning for en sådan tilgang, nemlig den undersøgende metode.

Den undersøgende tilgang

Begrebet anvendes inden for flere pædagogiske sammenhænge i dag, men stammer egentlig fra Dewey. Det interessante ved Dewey i denne sammenhæng er, at han som pædagogisk filosof var meget optaget af at beskrive, hvad viden er og ikke mindst, hvordan vi etablerer viden. I kort form går hans tilgang ud på, at viden ikke er noget, der allerede foreligger i form af eviggyldige sandheder, og som vi blot skal overlevere til hinanden – og især den nye generation. Viden er for Dewey noget, der kontinuerligt skabes, afprøves, forkastes, udvikles, forbedres og forandres. Hvilket er knyttet til hvilke problemer, vi som menneskehed, som samfund og i vores helt almindelige hverdagsliv står over for og har brug for at finde løsninger på. For Dewey er viden derfor kendetegnet ved at udspringe af og give de bedste svar på og handlemuligheder overfor de spørgsmål, vi løbende stiller i forhold at skabe "det gode liv" og "det fælles bedste", som han ofte diskuterer. De bedste svar er derfor bestemt af, hvilke værdier vi efterstræber, og hvordan vi bedst og mest funktionelt kan bevæge os i retning af realiseringen af disse værdier. Samtidig havde Dewey ikke nogen illusioner om, at de bedste svar var udtryk for en endegyldig sandhed med stort S. De må altid forstås som foreløbige, fordi menneskeheden, samfundet, kulturen og vores almindelige hverdagsliv hele tiden forandrer sig, og derfor møder nye udfordringer, som skal løses ved at skabe ny viden, og dermed nye foreløbige bedst mulige svar.

Dewey beskrev derfor filosofi og videnskabelse mere generelt som bundet til en undersøgende tilgang. Og det var derfor også en sådan undersøgende tilgang, han anså som helt afgørende for bestemmelse af både, hvad de pædagogiske institutioner skulle arbejde med og hvordan.

"Den undersøgende tilgang" bliver derved også Deweys udtryk for, hvordan han mener, pædagogisk arbejde med afsæt i deltagernes erfaringer skal organiseres. Som begrebet antyder, handler læreprocesser for Dewey primært om at undersøge noget. Noget som er relevant, vigtigt og meningsfuldt for de deltagende at få indsigt i, finde svar på, og måske indkredse forandrende handlemuligheder i forhold til. Den undersøgende tilgang handler ikke nødvendigvis om at opbygge en masse teoretisk viden. Den undersøgende tilgang kan lige så vel siges at ligge til grund for store del af børns leg, hvor de måske afprøver og undersøger, hvad deres krop kan med de materialer, de inddrager i legen, med gyngerne de morer sig med at svinge i, osv. ligesom de herved også får undersøgt, hvad materialerne, gyngerne, osv. gør ved dem og deres krop. Den undersøgende tilgang kan derfor handle lige så meget om sanseindtryk og sanseafprøvninger, som det kan handle om,

hvad min krop kan, hvad jeg kan bygge, konstruere og skabe med mine hænder, som jeg kan forestille mig gennem anvendelse af min fantasi og kreativitet, og som jeg kan skabe viden om gennem at undersøge en problemstilling ved at læse bøger, spørge andre mennesker om, osv. Det var derfor heller ikke tilfældigt at Dewey kaldte det skoleforsøg, han var med til at etablere, knyttet til universitetet i Chicago i perioden 1896-1904, for The Laboratory School. Skolen skulle netop fungere som et laboratorium, hvor man undersøgte alt det, der ud fra ens hverdagsliv og de erfaringer, man gjorde sig fremstod uforståeligt, uhåndterbart, interessant og spændende, uden at man på forhånd vidste, hvordan det kan forstås, og hvordan man kan kvalificere sin omgang med det. De undersøgelser, der gennemførtes på denne skole, kunne derfor antage mange forskellige former, fra at man skulle undersøge, hvordan man producerede det brød og den mad, man var afhængig af til hverdag, over undersøgelser af, hvordan man kunne bygge den ovn og hertil hørende skorsten, som fremstillingen af maden var afhængig af, til undersøgelser af, hvordan viden om kemiske sammensætninger og fysiske love kunne bidrage til at afklare, hvilke materialer, der var mest hensigtsmæssige at bygge med, hvilke sammensætninger af føde, der bidrog mest hensigtsmæssigt til en sund udvikling af kroppen, osv. Det pædagogiske indhold burde derfor ifølge Dewey være lige så meget orienteret mod praktisk kunnen og viden, som det kunne være teoretisk orienteret. Og bestemmede for, hvilket indhold der blev inddraget og undersøgt, var de spørgsmål og undringer, der havde været udgangspunktet for undersøgelserne, snarere end det var de fag og discipliner, vi er blevet vant til at tænke viden opdelt i. Hvilket også havde som konsekvens, at læringen på skolen ikke var organiseret ud fra disse enkeltfag, men i størst muligt omfang var tværfagligt organiseret, bestemt af hvad der skulle undersøges.

Mangfoldige metoder og legende tilgange

Der bliver ved flere lejligheder undervejs i værkstedsarbejdet fortalt om, hvordan man i de forskellige pædagogiske tilbud har forsøgt at arbejde netop på denne facon. Der var eksempler på, hvordan man, i forbindelse med madlavning, får åbnet for både sproglige undersøgelser af, hvad forskellige ingredienser hedder, hvordan man kan udregne portionsstørrelser, forbrug af de forskellige ingredienser, måske også udregne kostpriser, osv.

Ved et af værkstederne blev det illustreret meget konkret, da et hold af elever i løbet af eftermiddagen kom ind i lokalet og serverede flere fade med hjemmebagte lækkerier. Læreren fortalte, hvordan dette både havde til hensigt, at de lavede noget i fællesskab, fik følelsen, at af de ikke blot var dem, der modtog, men også kunne tilbyde noget, at de undervejs i arbejdet med at producere kagerne ikke blot havde haft gang i arbejdet med sprog, regning og mæng-

delære, men også havde været inde omkring kost- og ernæringsspørgsmål, sundhed, osv.

For Dewey hang den undersøgende metodes bestemmelse af relevant indhold uløseligt sammen med de metoder, man bragte i anvendelse med henblik på at gennemføre den undersøgende proces. Dewey var selv fortalende for, at man i den sammenhæng afprøvede en mangfoldighed af arbejds- eller undersøgelsesformer, blot de var relevante i forhold til at få gennemarbejdet den problemstilling eller undren, undersøgelsesarbejdet udsprang af. Pointen i dette er, at en given problemstilling, undersøgelsestema, osv, på frugtbar måde kan siges at lægge op til mange forskellige måder at blive behandlet, bearbejdet og undersøgt på. Det kan således ikke nødvendigvis på forhånd bestemmes, hvilken en eller to former, der skal prioriteres. Selve det at "angribe" en undring fra flere forskellige sider, hvor man afprøver mange forskellige indtryks- og udtryksformer, kan i sig selv siges at udgøre en kvalificering af undersøgelsen.

Som nævnt vil man givetvis kunne finde store ligheder mellem det Dewey betegnede som den undersøgende tilgang og det, vi inden for nyere pædagogisk praksis ofte vil omtale som projektarbejde, temaarbejde, genrepædagogik, m.m. Og der er derfor også flere eksempler på pædagogiske forløb i Pædagogisk Enhed, som kunne falde ind under Deweys brede begreb om den undersøgende tilgang.

F.eks. arbejdede nogle af de pædagogiske medarbejdere med genrepædagogik som metode, med henblik på at få børnene til at lære at fungere i et fællesskab, se potentialer i hinandens forskelligheder og udvikle kritisk sans gennem undervisningsformer, der kræver samarbejde som rollespil, teater og musiske aktiviteter.

Andre afprøvede, om skak kan bidrage med logisk, strategisk og konstruktiv tænkning samtidig med, at skak kan medvirke til at udvikle den enkeltes matematiske og sproglige kompetencer.

Men man kan også relatere det undersøgende til børns leg, hvor børn ofte i deres legeprocesser undersøger og afprøver deres viden og færdigheder. Igennem legens interaktioner justeres og udvikles deres repertoire, og nye forståelses-, handlings- og udtryksformerformer skabes.

I denne sammenhæng kan det også være oplagt at inddrage nogle af overvejelser og praksisformer, der i de sidste 50 år er udviklet og afprøvet i den pædagogik, der knytter sig til institutionerne – både daginstitutioner og skoler – i Reggio Emilia i Norditalien. Initiativtageren til dette store og stadig dynamiske institutionsekspériment, Loris Malaguzzi, talte om barnets hundrede sprog, hvormed han appellerede til, at pædagoger ikke lod sig – og dermed barnet – nøje med et fokus på det talte og skrevne sprog. Han anså det for en voldsomt videns- og udviklingsbegrænsende reduktion, at man i den grad var fikseret omkring et eller to af børnenes sproglige udtryks- og indtryks-

former. Musik, billedskaben, kroppens sanselighed, osv, osv, var for Malaguzzi og det pædagogiske arbejde i Reggio Emilia lige så væsentlige at dyrke, afprøve og være opmærksomme på (se fx Rinaldi 2006). I bestræbelsen på at udvikle en mangfoldighed af pædagogisk-metodiske tilgange er erfaringerne fra Reggio Emilia inspirerende, idet de også får sat særlig fokus på det vigtige i at kombinere mere kognitivt orienterede læreprocesstilgange med æstetiske og kulturelle. Og sammen med Dewey får Reggio Emilia-traditionen også understreget, at mere teoretiske tilgange til læring ikke skal forstås som finere eller mere rigtige end praktiske. Ligesom de i den italienske børnehavesammenhæng understreger vigtigheden af at forstå børns leg som omdrejningspunkt for ikke alene umiddelbar trivsel og lystforfølgelse, men også for deres samtidige bearbejdning af allerede etablerede erfaringer og skabelse af nye erfaringer.

Arbejde med primære og sekundære erfaringer

For pædagogerne i Reggio Emilia har det lige som for Dewey også været vigtigt at arbejde bredt med udgangspunkt i børnenes erfaringer. Der ville ofte være tale om at inddrage de former for indtryk og erfaringer, børn havde oparbejdet gennem direkte kontakt med de materialer, fænomener, relationer, problemstillinger og generelt undringer, der optog dem. Dette kan man kalde børnenes primærerfaringer. Men der kunne lige såvel blive taget udgangspunkt i typer af viden, forståelser og indtryk, som børnene havde mødt gennem bøger, digitale medier, samtaler og forståelser, der på anden vis var formidlet til dem, hvilket omtales som sekundære erfaringer.

Børnene i asylcentre har på den ene side mange og ofte voldsomme primære erfaringer gennem det liv, de har været en del af, før de kom til asylcentre. En del af disse kan det givetvis være for smertefuldt at beskæftige sig med, mens det i forhold til andre primære erfaringer kan være befriende for børnene at beskæftige sig med for at få en oplevelse af, hvordan det også kan have betydning for dem i den nye situation, de er placeret i.

F.eks. fortalte en lærer om, hvordan hun havde arbejdet med børnenes følelser i form af at få dem til fortælle om og tegne nogle af de personer, der betyder meget for dem. Ud fra dette kunne der åbnes for bredere fortællinger om børnene og deres familiers vej hertil, hvad der optog børnene nu, osv.

Men det er også betegnende for mange af børnene, at de efter deres ankomst til Danmark i udpræget grad kan siges at have sekundære erfaringer med hensyn til, hvad det vil sige at bo i Danmark, være dansk, osv. Sekundære erfaringer, som måske lige så meget mystificerer og forvirrer børnene, som det i første omgang bringer afklaring og indsigt. Det er også ved flere lejligheder kommet frem, at medarbejderne oplever, at mange børn dels har nogle tilsyneladende urealistiske forestillinger og forståelser af, hvad

der forventes af dem i en dansk sammenhæng, dels har mange og udtalte spørgsmål og undringer i forhold til dette. Det kan derfor være vigtigt at gribe fat i og sammen med børnene arbejde med disse forestillinger, spørgsmål og undringer. Ikke i form af at belære børnene, men i form af sammen at undersøge, hvad det handler om, og hvor der måske er overraskende forskelle og ligheder, som man kan blive klogere af at udforske. Udover direkte at arbejde med og bearbejde disse sekundære erfaringer, kan man også sammen med børnene forsøge at ændre deres tilgang til deres nye tilværelse ved sammen at skabe nye primære erfaringer med at være i Danmark. Dewey lagde stor vægt på, at børnehaver og skoler skulle være en del af lokalsamfundet, og omvendt at lokalsamfundet skulle være nærværende i det pædagogiske arbejde. Formelagtigt formulerede han det som ønsket om, at de pædagogiske institutioner skulle åbne sig mod og blive en del af samfundet, og at samfundet skulle ind i de pædagogiske institutioner. Man kan med en vis ret sige, at hvis dette kunne være relevant for almindelige daginstitutioner og skoler, så er det endnu mere relevant og oplagt at lade det gøre sig gældende for det pædagogiske arbejde i asylcentre.

Også her har materialet vist nogle vældig interessante og relevante eksempler. Vi hørte forskellige eksempler på, hvordan skolen bevægede sig ud i lokalområdet som en del af det faglige indhold og metode, f.eks. ved at besøge forskellige erhverv - en bager og en slagter - men også, at man ind imellem flyttede undervisningen udenfor. Begrundelsen lød på, at børnene ifølge medarbejderne har brug for og godt af at veksle mellem den traditionelle klasserumsundervisning med dens stillesiddende praksis og andre undervisningskontekster.

Fælles for mange af de eksempler, der dukkede i værkstedsarbejdet, var netop en mangfoldighed i arbejdsformerne. Ikke blot i form af at arbejde på tværs af traditionelle fag og discipliner, men også i form af at kombinere meget forskellige måder at skabe indtryk og udtryk, hvor det, man kan kalde mere kognitive tilgange, kombineredes med æstetiske og kunstneriske tilgange.

Opsamling og anbefalinger

Vi har set en udbredt interesse i at organisere kortere og længere aktivitets- og læringsforløb baseret på en undersøgende tilgang. Der har igennem værkstedsarbejdet også været en livlig udveksling af konkrete eksempler på tværs af de pædagogiske tilbud og afdelinger, som tydeligvis har vakt interesse og givet gensidig inspiration. I både udveksling af eksempler og i den bredere diskussion har der også vist sig stor kreativitet med hensyn til at fortælle om, hvordan der i forskellige aktiviteter og forløb også har været eksperimenteret med kombination af en mangfoldighed af metodiske tilgange. I disse kombinationer har det været interessant også at se, hvordan der tilsy-

neladende er en vilje til at blande mere kognitive og æstetiske arbejdsformer, ligesom der i en vis udstrækning også eksperimenteres med at kombinere læring i og uden for institutionernes matrikel.

Netop med afsæt i børnenes situation som nytilkomne til Danmark og med deres relativt begrænsede muligheder for at skabe primære erfaringer med, hvad det vil sige at agere og gebærde sig i en dansk kulturel sammenhæng, kan det anbefales, at der på tværs af de forskellige typer af pædagogiske tilbud ikke alene tages udgangspunkt i de erfaringer, børnene bringer med sig, men også i højere grad, end det er tilfældet, arbejder bevidst på at eksperimentere med, hvordan børnene etablerer flere nye primære erfaringer, som der kan arbejdes videre med i den pædagogiske sammenhæng. Det er også vores indtryk at de pædagogiske medarbejderes erfaringer med at kombinere kognitive, kropslige og æstetiske læringstilgange med fordel kan styrkes. Måske blandt andet ved også mere kollektivt i medarbejdergruppen at udveksle erfaringer med dette og ved at tage fælles initiativer til nye afprøvninger af denne type af forløb.

5.4 Kulturel relevant pædagogik

Såvel lærere som pædagoger i Røde Kors vender ofte tilbage til en intention om at arbejde hen imod en øget interkulturel forståelse, udvikling af gensidig kulturelt forankret respekt, nysgerrighed, og det, nogle kalder interkulturelle kompetencer. Der synes i dette både at ligge et fokus på, at man i pædagog- og lærergruppen skal udvikle disse kompetencer som en del af den pædagogiske faglighed, og at der sigtes mod at udvikle disse kompetencer hos børnene, de unge – og forældrene.

- Kulturforståelse- favne og være nysgerrig på forskellige kulturer.
- Gensidig kulturudveksling
- Møde alle med respekt
- Etnicitet som ressource
- Bevæge sig fra 'fejlfinderkultur' til 'udviklerkultur'
- Inddragelse af børns hverdag
- Skabe tolerance blandt børn og voksne
- Støtte barnets modersmål

På værkstederne blev der arbejdet med dette tema ud fra en strukturering, der er hentet hos den amerikanske pædagog James A. Banks. Med begrebet "Multikulturel pædagogik" tematiserer han 5 dimensioner, som det kan være vigtigt at arbejde med i udviklingen af en multikulturel pædagogik eller sensitiv kulturel relevant undervisning (Banks 2008). De fem dimensioner Banks arbejder med er:

1. Mangfoldigt indhold: Fagenes og pædagogikkens indhold afspejler kulturel mangfoldighed i skolen/samfundet

2. Videnskabelsesproces: Fokus på at viden er kulturel og skabes i en kontekst af magt
3. Myndiggørende skolekultur og social struktur: Hvordan bliver børnene/eleverne ligeværdige borgere på skolen/i institutionen
4. Lighedspædagogik: Elevers forskellige forudsætninger, hverdagsliv, læringsformer og pædagogiske behov
5. Fordomsreduktion: Fordomme er en del af selv små børns liv og former deres relationer. Men fordomme er også til stede blandt det pædagogiske personale og blandt forældrene.

Den ligeledes amerikanske pædagogiske forsker Gloria Ladson-Billings har arbejdet med begrebet "kulturel relevant undervisning", med flere af de samme intentioner som Banks, men organiseret på en lidt anden måde. Hun taler om vigtigheden af som led i kulturel relevant undervisning at have fokus på 3 dimensioner: Børnenes/elevens faglige succes, deres kulturelle kompetence, og deres sociopolitiske bevidsthed (Ladson-Billings, 1992a, 1992b, 1995, 2009, 2014)

Der er mange af de temaer, som det pædagogiske personale adresserer i interviews og på værksteder, der relaterer til elementer hos henholdsvis Banks og Ladson-Billings. I det efterfølgende afsnit 5.5. vil vi fokusere mere på myndiggørelsesperspektivet, så i dette afsnit vil vi fokusere på de dimensioner i kulturel relevant pædagogisk arbejde, der omhandler fordomsreduktion og konflikthåndtering, mangfoldigt indhold og faglig succes, samt videnskabelse og sociopolitisk bevidsthed.

Kulturel kompetence, fordomsreduktion og konflikthåndtering

Det pædagogiske personale er som nævnt meget optaget af, at både børnene og de selv ikke altid har viden nok om betydningen af kulturelle forskelle. Det kan handle om mere ideologiske og forståelsesmæssige forhold, som indbefatter forskellige betydninger af religiøse forestillinger, forskellige værdier knyttet til familieliv, opdragelse, pædagogik og uddannelse. Og det kan handle om mere hverdagslige emner som madkultur, almindelige adfærdsforventninger, konkrete organiseringer af hverdag, festlige begivenheder, osv.

Der er flere eksempler på, hvordan de pædagogiske medarbejdere tematiserer arbejdet omkring udvikling af gensidig indsigt i hinandens kulturelt forankrede forståelser og praksisformer. I nogle tilfælde kan der være tale om tematiseringer, som lærer- eller pædagoggruppen organiserer som egentlig planlagte forløb ud fra en pædagogisk begrundet forestilling om, at det kunne være relevant i forhold til netop den børne- eller elevgruppe, man har med at gøre.

Morgensang brugt som afsæt for kulturel forståelse og udveksling, ved at man både synger sange fra børnenes/de unges hjemlande og danske sange. Medarbejderne bruger selv betegnelsen, *en asylkanon*.

Venskabsklasse med efterskole i forbindelse med temaet "Ung i Danmark", hvor asylbørn og danske børn udveksler viden om hinandens kultur og nedbryder fordomme gennem brevudveksling, besøg og genbesøg, samt leg og fællesaktiviteter.

I andre tilfælde fortæller de pædagogiske medarbejdere om, hvordan der så at sige i hverdagens almindelige udvekslinger, samtaler og legeforløb pludselig opstår situationer, hvor børnenes (og de voksnes) meget forskellige kulturelle erfaringer bliver synlige. For eksempel beskriver et par pædagoger fra en af klubberne, hvordan de i forbindelse med en leg om et bryllup opdagede, hvor lidt både børn og voksne vidste om hinandens måde at organisere og "praktisere" et bryllup. Det førte til fælles undersøgelser af og lege med, hvor forskelligt et bryllup kunne forløbe, og hvordan også dåb og andre religiøst forankrede markeringer og højtidestligheder afholdes forskelligt afhængig af kulturel og religiøs kontekst. For både det pædagogiske personale og for børnene skabes herved en øget grad af gensidig indsigt og forståelse for hinanden.

Også mere hverdagslige praktiske temaer kunne opstå ved, at de pædagogiske medarbejdere i den almindelige pædagogiske hverdag er opmærksomme på, hvornår og hvordan der opstår muligheder for at knytte an til børnenes egne kulturelt forankrede forståelser og praksisformer. Her kunne f.eks. noget hverdagsligt som madpakkens forskellige indhold og form danne afsæt for nysgerrige undersøgelser.

Det bliver fremhævet flere gange af de pædagogiske medarbejdere, hvordan dette ikke nødvendigvis har til hensigt at opnå bred, dyb og omfattende kendskab til alt, hvad der kan forstås som kulturelle forskelle, men at det vigtige lige så meget består i overhovedet at vække en gensidig åben nysgerrighed blandt børnene (og de voksne) og en bevidsthed om, at der kan være større og mindre kulturelle forskelle, uden at dette behøver at føre til konflikter eller gensidige stigmatiseringer og udelukkelser af hinanden. Derfor giver flere også eksempler på, at det er lige så vigtigt at skabe opmærksomhed omkring det, der, på trods af diverse forskelligheder, også kan siges at være fælles.

Derved bliver det også et centralt og gennemgående anliggende i arbejdet med udvikling af interkulturel forståelse, at det ses som et væsentligt element i bestræbelsen på at reducere børnenes indbyrdes fordomme. Det er tydeligt, at de professionelles opmærksomhed omkring betydninger af og

indholdet i kulturelle forskelle hænger tæt sammen med deres bestræbelse på at efterleve deres centrale værdi om, at der skal være plads til alle og at hverdagen skal være præget af rummelighed, gensidig respekt og anerkendelse. I den særlige sammenhæng, som det asylpædagogiske rum udgør, ses en bred og generel ambition om at skabe en rummelig hverdag, et fokus på betydning af kulturelle ligheder og forskelle og ikke mindst udvikling og styrkelse af interkulturelle kompetencer og reduktion af fordomme.

Der gives i materialet enkelte eksempler på hvordan måske religiøst/etnisk/kulturelt forankrede konflikter, der egentlig stammer fra de konflikter børnene og deres familier har været involveret i før flugten til Danmark, kan blusse op og skabe konflikter mellem børnene (og måske deres familier) i de pædagogiske tilbud og på asylcentret (se også afsnit 5.5). Flere giver udtryk for, at de ser det som en væsentlig udfordring for dem at håndtere disse typer af opståede konflikter på en måde, som giver børnene (og igen måske ideelt også deres forældre) redskaber til at håndtere og komme ud af disse konflikter på en ordentlig og opbyggende måde.

F.eks. brugte medarbejderne venskabsklasser i Røde Kors' interne skoletilbud, til at skabe nye relationer mellem børnene begrundet i, at viden og kendskab til hinanden skaber større tolerance, og at man dermed undgår at bringe eventuelle konflikter fra børnenes hjemlande med ind i de pædagogiske tilbud.

Et andet eksempel er ligeledes hentet fra skolen, hvor man ved at trække på filosofien som et bud på et neutralt sprogbrug og argumentationstyper, forsøgte at give børnene nogle samtaleredskaber som måde at undgå at personliggøre og inddrage konflikter.

Her er der ikke alene tale om et bredere arbejde med at reducere betydningen af børnenes indbyrdes fordomme, men om at udvikle tilgange og redskaber, der hjælper børnene til ikke at blive fanget ind af og reproducere de reelt eksisterende og livsomvæltende konflikter, de som børn er blevet hvirvlet ind i, og som har været årsagen til, at det har været nødvendigt for dem og deres familier at bevæge sig ud i en usikker og livstruende tilværelse som flygtninge. Her bliver det altså netop den situation, som de med deres familier har forsøgt at flygte fra, der dukker op og skaber grobund for genopblussen af konflikten, med mindre de – og deres familier – oparbejder nye redskaber, forståelser og tilgange, som kan bidrage til at håndtere konflikten på en ikke-optrappende måde.

Flere af de interviewede pædagoger og lærere giver yderligere udtryk for, at disse typer af konflikter nogle gange kan være vanskelige at håndtere, da det ofte ikke er tilstrækkeligt at udvikle et konflikthåndteringsredskab hos børnene, men at det vil kræve, at der også foregår et lignende arbejde i forhold til dele af forældrene. Hvilket kan være langt vanskeligere at håndtere for det pædagogiske personale.

Mangfoldigt indhold og faglig succes

Både Banks og Ladson-Billings er i deres forskellige bidrag inde på betydningen af det pædagogiske indhold, og hvordan dette på forskellige måder har betydning for børnenes udbytte og præstationer. Det er også her vores indtryk, at der reelt er mange berøringspunkter mellem de pædagogiske medarbejders tilgang og de temaer, som Banks og Ladson-Billings anser for vigtige at være opmærksomme på.

Ladson-Billings understreger vigtigheden af at en kulturel relevant undervisning må bygge på en udtalt og konsekvent forventning om, at hver enkelt barn vil være i stand til at udvikle et højt fagligt niveau. Der er to interessante og relevante overvejelser, der ligger til grund for denne måske i første omgang ganske bastante forventning.

Den første overvejelse, som Ladson-Billings gør sig, og som er vigtig i vores sammenhæng er, at kulturel relevant viden også er den viden, som børnene selv bringer med sig til institutionen eller klasseværelset. Kulturel relevant viden er således relateret til børnenes allerede oparbejdede viden og erfaringer. Det er med afsæt i bearbejdning og videreudvikling af denne viden, at en stor del af arbejdet med børnenes læring og udvikling foregår. Som vi allerede have været inde på, er det også en udbredt tilgang i store dele af arbejdet med børnene i såvel børnehaven, i skolen og i klubben, hvor det både er børnenes fælles erfaringer, men også ofte deres individuelle former for viden og erfaringer, der trækkes på, med henblik på at etablere indbyrdes nysgerrigheder. Netop dette er vigtigt i forhold til at forstå indbyrdes ligheder og forskelle som børn, der på den ene side er havnet i den samme situation og et nyt fælles hverdagsliv, men på den anden side kan komme fra nogle meget forskellige typer hverdagsliv, institutionsliv, familieliv og dermed med meget forskellige erfarings- og videnshorisonter.

Den anden overvejelse relaterer til, at Ladson-Billings beskæftiger sig specifikt med afro-amerikanske børn i det amerikanske uddannelsessystem. Det er en særlig pointe hos hende, at når netop denne gruppe af børn og elever generelt klarer sig dårligt, er det i høj grad et resultat af, at uddannelsessystemet, skolerne og de enkelte lærere allerede i udgangspunktet har opgivet at have høje forventninger til netop denne elevgruppe, hvilket så ifølge Ladson-Billings fører til en selvopfyldende profeti, hvor lærernes lave forventninger til eleverne fører til, at de aldrig får muligheden for at stifte bekendtskab med et curriculum/indhold, der kunne give dem mulighed for at klare sig bedre, end statistikkerne forudser. Derfor bliver det vigtigt for Ladson-Billings at fremhæve vigtigheden af, at et pædagogisk personale har tiltro til disse børn og pædagogisk arbejder ud fra en indstilling om, at det kan lade sig gøre for disse børn at score højt i forhold til det, man kunne kalde traditionelle standarder. Derfor er Ladson-Billings også i sin forskning optaget af at finde skoler, lærere og klasseværelser, hvor det

faktisk lykkes at få børnene til at udvikle en faglighed, der overstiger de ellers generelt udbredte lave forventninger. Hendes nysgerrighed går derfor på at undersøge, hvad det er, der i hele den pædagogiske tilgang i disse positive tilfælde bidrager til, at det lykkes at løfte eleverne fagligt. I bogen "The Dreamkeepers" og i flere artikler har hun derfor fokus på at beskrive, hvordan specifikke lærere gennem deres måde at arbejde med børnene og deres læreprocesser lykkes med at få alle børnene med og samlet set i flere tilfælde lykkes med at få dem til at klare sig over gennemsnitligt godt i forhold til traditionelle standardiserede test (Ladson-Billings, 2009). Vi har flere gange været inde på, at den pædagogiske situation i de forskellige pædagogiske tilbud på asylcentre er så speciel og især typisk af en så midlertidig varighed, at det ikke vil give mening at overføre Ladson-Billings eksempler sådan uden videre. Men selve den grundlæggende forståelse behøver ikke at være så fjern fra det, der foregår inden for Pædagogisk Enhed, og som også tales frem af flere i projektet. Som vi har nævnt tidligere er der en udbredt grundværdi, der siger, at man ikke opgiver nogen børn. Man bestræber sig på at møde dem åbent og nysgerrigt og dermed ramme og forholde sig til børnene, der hvor de er. Flere giver også udtryk for, at de på den ene side forsøger at give børnene og de unge tid og rum til at blive trygge, til at opbygge tillid til stedet og de professionelle, og til på den måde i deres eget tempo at opnå en personlig og følelsesmæssig situation, hvor de er åbne for at tilegne sig viden, læring og udvikling. Der ligger således en udtalt bestræbelse på at være opmærksom på, hvornår og på hvilke måder børnene og de unge kommer i et tilstand, hvor de er modtagelige og parate til læring og udvikling. Og samtidig er både pædagoger og lærere generelt i deres udsagn vældig optagede af at bidrage til børns læring og udvikling i den tid, de er i det pædagogiske tilbud.

Videnskabelse og sociopolitisk bevidsthed

Som Banks er inde på i sin vidensforståelse er viden ikke blot noget der ligger færdigt og neutralt et sted uden for os alle. Viden er derimod kulturelt forankret, flertydigt, noget der forhandles, udvikles og ændres, og ikke mindst noget, som også produceres – og produceres af deltagerne selv. Dette ligger i forlængelse af den forståelse, vi i afsnit 5.3 også så Dewey give udtryk for. Men Banks, Ladson-Billings og mange andre er i højere grad end Dewey opmærksom på, at viden også er magt, for gennem kategoriseringer og defineringer bidrager viden til opvurderinger, nedvurderinger, fremhævelser og usynliggørelser – både af viden, men også af de mennesker, som besidder denne viden. Definitionsmagt er derfor et vigtigt tema at være opmærksom på i pædagogisk arbejde generelt og ikke mindst, når man i sit pædagogiske arbejde beskæftiger sig med børn og deres familier, som på mange måder befinder sig i en udsat

position. Ikke alene fordi de har været igennem hårde livsprocesser og store omvæltninger i deres hverdagsliv, men også fordi de tilhører grupper, som ikke blot i den offentlige debat, men også i mange videnskabelige sammenhænge primært beskrives i mangeltermer, som anderledes, som "de andre". Her er Ladson-Billings fokus på afro-amerikanske børn og deres familier illustrativt for forhold, som også er genkendelige for etniske minoriteter i Danmark.

Det er dog ikke alene viden som sådan, der kan siges at reproducere stereotyper omkring forskellige menneskegrupperes karakteristika, kvaliteter og kompetencer. Studier viser også, hvordan uddannelsessystemet reproducerer sociale uligheder på trods af de officielt formulerede intentioner om modsat at modvirke social ulighed. Uden at gå dybt ind i dette kan det dog fremhæves at mange studier viser, hvordan også etnisk og kulturel ulighed skabes og reproduces igennem pædagogiske institutioners måde at (såvel bevidst og oftere ubevidst) forholde sig til og foretage sorteringsprocesser i forhold etnisk og kulturel forskellighed. (Gilliam 2007, May 1999)

Såvel Banks som Ladson-Billings peger derfor på vigtigheden af, at hvis man ønsker at arbejde imod denne tendens, er det vigtigt at arbejde med, hvordan det traditionelle eller "almindelige" vidensindhold i den pædagogiske praksis ofte bygger på forståelser og typer af viden, som snarere bekræfter stereotyper og "andetgørelser" end det modsatte. Det er derfor en pointe, at man overfor dette aktivt forsøger at bidrage til et indhold, som ikke blot forsøger at åbne mod mere inkluderende indbyrdes forståelser af hinanden, men også mere kritisk, sammen med børnene, arbejder på at nedbryde og korrigere alment udbredte vidensformer og forståelser. Dette kræver givetvis en stor indsats fra det pædagogiske personale, men ofte vil de forståelser, børnene selv giver udtryk for, kunne tages som udgangspunkt for mere kritiske bearbejdninger af, hvilke typer af viden, der er dominerende, og om man i fællesskab kan skabe kritiske modforståelser til dette.

I forlængelse af dette taler Ladson-Billings om vigtigheden af, at de minoritetsbørn, hun har fokus på, udvikler sociopolitisk bevidsthed. I dette lægger hun dels en kritisk bevidsthed hos børnene, hvor de på samme tid arbejder med at blive klogere på hvad der har bidraget til at skabe de livsbetingelser de lever under (ofte børn, der lever i kvarterer, der er præget af arbejdsløshed, høj kriminalitet, høj udbredelse af narkotiske stoffer, dårlige lejligheder, nedslidte og dårligt udrustede skolebygninger og institutioner, stor personaleudskiftning, m.m.), og samtidig arbejder på at få børnene til at orientere deres ressourcer, opmærksomhed og også skolearbejde på at bidrage til, at deres lokalmiljø udvikler sig og forbedres.

Der udtrykkes her nogle pædagogiske ambitioner, som umiddelbart ser ud til at kræve meget af de

pædagogiske medarbejdere. Men igen kan man ved lidt oversættelsesanstrengelse pege på nogle bestræbelser i Pædagogisk Enhed, som på sin egen særlige måde kan siges at ligge op ad udviklingen af socio-politisk forståelse og bevidsthed. Som det rigtig ofte formuleres blandt de pædagogiske medarbejdere i Røde Kors, har de en særlig udfordring i form af, at de i princippet både skal arbejde med henblik på at gøre børnene parate til at indgå i den danske børnehave eller skole i det tilfælde, at familien får opholdstilladelse, og samtidig skal arbejde ud fra muligheden for, at børnene og deres familier bliver udvist, og derfor skal forberedes på denne situation.

Der har undervejs i projektet været viet meget opmærksomhed mod dette dilemma og det paradoks, som både det pædagogiske arbejde og børnene befinder sig i. Mange giver udtryk for store vanskeligheder med hensyn til at finde en rimelig balance i dette, og der fortælles om forskellige strategier, man forsøger at arbejde ud fra. Men hen over disse forskelligheder i forsøgene på at håndtere dette dilemma, er der en del blandt det pædagogiske personale, der forsøger at udvikle pædagogiske intentioner, der sætter fokus på, at uanset om børnenes skæbne bringer dem den ene eller anden vej, har de under alle omstændigheder brug for at udvikle deres identitet, blive så stærke og handlekraftige personer, som det nu kan lade sig gøre, for på denne måde at opbygge et personligt og identitetsfunderet beredskab hos børnene til at kunne håndtere nye situationer, hvad enten det er en dansk normalinstitution eller udvisning. Der ligger i dette på mange måder en bestræbelse på at bygge på og videreudvikle børnenes viden og erfaringer på en måde, så de bliver mere bevidste om sig selv, deres interesser og visioner, og måske derigennem også skabe åbning mod en øget bevidsthed om, hvordan de selv kan bidrage til en håndtering af deres livssituation. Og der kan yderligere i dette også ligge en bestræbelse på at udvikle en vis grad af kritisk bevidsthed hos børnene om, hvordan viden ikke er neutral og objektiv, men ofte kan bruges med eller mod de intentioner, man har med sit liv.

Der ligger i dette en forståelse af intentionen med det pædagogiske arbejde i Pædagogisk Enhed, som måske i en dansk terminologi kan beskrives som dels en opmærksomhed mod betydningen af en selv-dannelse – her forstået som en selvets dannelse, dels i videst muligt omfang at skabe en kritisk bevidsthed om, at mange former for viden afspejler at nogle former for interesse får værdi på bekostning af andre.

Mange af medarbejderne er tydeligt optagede af disse perspektiver, men udtrykker også en usikkerhed i forhold til, hvordan man kan arbejde med det. Der synes at være et behov for mere afklaring og udvikling af en fælles pædagogisk forståelse og praksis i forhold til netop dette tema.

Opsamling og anbefalinger

Der udtrykkes generelt blandt de pædagogiske medarbejdere en interesse i at kvalificere både egne og børnenes forståelser af kulturelle betydninger, ligheder og forskelle. Der udtrykkes et ønske om, og gives flere praksiseksempler på, at dette skal funderes i udvikling af interkulturelle kompetencer, hvor diversiteten og mangfoldigheden i børnegruppen respekteres og rummes. I forlængelse af, at vi i tidligere afsnit (5.2 og 5.3) fremhævede eksempler på, at den pædagogiske praksis i vidt omfang både søger at inddrage børnenes erfaringer og arbejde med dem på mangfoldige måder, ligger der også et solidt fundament for mere specifikt at arbejde med børnenes kulturelle ligheder og forskelle på kreative og produktive måder.

Der kan dog også ligge en udfordring i forhold til at arbejde mere bevidst med at udvide børnenes erfarings- og videnshorisont omkring betydninger af kulturelt forankrede former for viden og forståelser. Børnenes kulturelle forståelse er ikke kun knyttet til, hvordan de indbyrdes kan udvise nysgerrighed og respekt, men kan også med fordel tematiseres mere aktivt som afsæt for egentlige faglige forløb og undersøgelser af, hvordan viden, kategoriseringer og magt ofte er udtryk for kulturelle hierarkier. Om ikke andet kan det være en form for tilgang til viden, som det kan være vigtigt, at de pædagogiske medarbejdere tager op til indbyrdes diskussion, med henblik på at reflektere over egen mulige medvirken til forskellige mere eller mindre tydelige former kulturalisering.

5.5 Myndiggørende pædagogik

Myndiggørelse er ikke et begreb, der optræder ofte i medarbejders og leders beskrivelser af, hvad der er vigtigt i asylarbejdet. Men begrebet knytter an til bestræbelser, begreber og ord, som er centrale for medarbejderne. Det er f.eks. ord som:

Anerkendelse, respekt, lytte til børnene, give forældreskabet tilbage til forældrene, medborgerskab, rummelighed og nysgerrighed, kritisk, selvstændig, fokus på ressourcer.

Vi præsenterede begrebet myndiggørelse ved 2. forskningsværksted om pædagogisk indhold og metode. Her blev der med inspiration fra den amerikanske forsker i multikulturel pædagogik, James A. Banks, blandt andet talt om "en myndiggørende institutionskultur og institutionsstruktur" (Banks 2004) som et sted, hvor alle børn havde lige muligheder, og hvor alle var ligeværdige borgere. Myndiggørelse er et begreb, som henviser til de processer, hvor mennesker udfolder deres muligheder for at deltage ligeværdigt i samfundet (i skoler, lokalområder osv.) og udfolder deres evne til individuelt og kollektivt at handle og præge deres omgivelser. Samtidig handler myndiggørelse om at skabe lige muligheder for alle og om at skabe rum for, at betingelser og institutioner udvikles demokratisk. Begrebet har altså et dobbelt blik på mennesker (myndige mennesker som kan

handle) og på rammer (myndiggørende rammer som rummer og er anerkendende). Disse to dimensioner forudsætter gensidigt hinanden (Andersen & Bilfeldt 2016).

Myndiggørelse: handlekompetence. Ligeværdig deltagelse og lige muligheder i samfundet. Demokratiske og anerkendende rammer. Medborgerskab.

I det følgende viser vi forskellige dimensioner af disse perspektiver og begreber, som vi mødte hos medarbejderne. I forlængelse af det peger vi på nogle perspektiver for, hvordan dette perspektiv kan udvikles yderligere.

Myndiggørelse som anerkendelse og rummelighed – et psykologisk perspektiv

Medarbejderne er generelt meget optaget af den pædagogiske opgave, det er at rumme børnene som de er. Der henvises f.eks. til anerkendelsesbegrebet, som ofte bruges som en måde at tale om, at medarbejderne skal respektere børnene som individer. Anerkendelsesbegrebet har det, man kan kalde en psykologisk, en kulturel og en demokratisk dimension.

Den psykologiske dimension handler om, at børnene har gode og dårlige dage, gode og dårlige perioder, styrker og svagheder, og at deres behov og overskud derfor varierer: Nogle dage (eller perioder) er børnene pressede og har svært ved at indgå i store fællesskaber, nogle dage har børnene behov for at tale om deres fortid (f.eks. flugthistorier, tab af familiemedlemmer, osv.) og andre dage har de behov for, at de pædagogiske tilbud er et frirum, hvor de kan slippe for at tale om fortiden eller forholde sig til fremtiden. I perioder kan børnene have lyst og overskud til at lære nyt, andre gange kan børnene have brug for at sidde i et hjørne og hvile sig, gå en tur eller få et kram, mens de øvrige børn deltager i de pædagogiske aktiviteter. I den sammenhæng betyder anerkendelse for medarbejderne, at de forsøger at give plads til, at børnenes behov ændrer sig, og at de forsøger at være opmærksomme på, at et barn altid har mange ressourcer, selv om barnet kan have en dårlig dag eller en dårlig periode.

Medarbejderes pointer:
Barnets individuelle behov
Børns behov varierer over tid
"Gribe dagen"
Rummelighed
Medmenneskelighed
Den takkede udviklingsprofil
Ventetidsbelastning
Kun 30 – 40 % af børnene er traumatiseret: bygger vi så en pædagogik (STROF) på et mindretal?

I medarbejdergruppen er der generelt en stor opmærksomhed på, at børnenes behov varierer over tid og at medarbejderne har mulighed for at præge, hvordan og hvor hurtigt børnene kommer igennem de vanskelige perioder. Det er en vigtig tilgang at fremhæve, særligt fordi den står i modsætning til nogle af de forestillinger som ellers er udbredt i disse år, særligt i relation til begrebet om social arv, social mobilitet og tidlig opsporing. Her tales der om børns baner som nogle, der skabes tidligt i livet, og hvor visse tegn hos børn anses som tidlige indikatorer på, hvordan det kommer til at gå børnene. Den måde at tale om børn på betyder, at det nærmest kan være 'for sent' at hjælpe børnene, eller at nogle børn anskues som nogle, der har dårlige muligheder for at klare sig (se f.eks. Rådet for børns læring 2017). Den holdning møder vi ikke blandt Røde Kors medarbejderne, hvor vi derimod generelt ser et dynamisk og ikke-deterministisk blik på børnene. En medarbejder fortæller:

"Jeg kan møde dem som lærer og voksen og jeg ser ikke nødvendigvis traume, jeg kan godt se smerte, men det er ligesom noget andet". (Interview med medarbejdere)

Ved at beskrive børnenes tilstand som smerte i stedet for traume bliver den dels umiddelbart genkendelig for medarbejderne, og den bliver koblet til noget, som er alment menneskeligt i stedet for noget særligt, noget anderledes eller noget uhåndterligt. Samtidig bliver børnenes tilstand – smerten – også til en tilstand, som er foranderlig og relativ: Der kan eksistere andre følelser og tilstande sideløbende med smerten, og ikke mindst: Smerte kan mindskes og gå over. Dermed bliver smerten noget, som medarbejderne kan arbejde med, og som ikke nødvendigvis er med til at forudsige, hvordan det vil gå børnene fremover.

Et eksempel: Der er undervisning for de store elever. Undervisningen handler om, hvad forskellige lande og nationaliteter hedder på dansk. I hjørnet sidder en dreng i en stol, helt krøllet sammen med hættten ned over hovedet. Pædagogen fortæller mig, at han er syg, han har ondt i ryggen. De vil gerne have et rum i rummet i form af nogle gardiner rundt om et lille område i hjørnet. Det vil være rart, at de unge kan komme i skole, selv om de har det skidt, så de kan trække sig tilbage, hvis det bliver for meget. Det vil gøre det lidt nemmere for de unge at beslutte sig for at tage bussen til skole, for de behøver ikke nødvendigvis være aktive hele dagen, men kan nemt trække sig. (Uddrag af feltnoter)

Den forståelse af børnene og deres behov ligger i tråd med Thomas Ziehes forståelse af læring og udvikling, som noget, der altid involverer både progression og regression (Ziehe 1983) (også beskrevet i afsnit 5.1), dvs. et behov for udvikling og læring på den ene side og et behov for tryghed og genkendelighed på den anden side. Ziehe anser dermed regression og progression som foranderlige tilstande, som alle oplever i forbindelse med læring. Læring og forandring kan fremkalde angst eller modstand, hvorfor det er vigtigt at skabe (lærings)miljøer, der ikke kun er bygget op omkring forventninger om, at børnene skal udvikle sig og være aktive og engagerede, men at der også er rum til, at børnene kan beskæftige sig med noget genkendeligt, som ikke er udfordrende.

Det rejser det dilemma for medarbejderne, at hverdagen i institutionerne i høj grad er bygget op omkring børn, som har været udsat for belastninger, og som har behov for tryghed og regression, hvilket kan gøre det svært for de børn, som er klar til flere udfordringer og måske er utålmodige efter at prøve nyt, at blive stimuleret.

Myndiggørelse som anerkendelse og rummelighed – et kulturelt perspektiv

Den kulturelle dimension af anerkendelse og myndiggørelse handler om, at medarbejderne er optaget af at give plads til de erfaringer og kompetencer, børnene kommer med, og som de har opbygget gennem deres liv. Det kan dreje sig om erfaringer og kompetencer, de har opbygget i hjemlandet, men også dem, som de har opbygget, siden de forlod landet. F.eks. har flere af børnene opholdt sig længe i andre lande på deres vej til Danmark, og nogle af dem har lært nye sprog dér.

"Det er også vigtigt at vi først møder mennesket og ikke historien, både ved forældre og ved børn."
(interview med medarbejdere)

Anerkendelse og myndiggørelse er på den måde koblet til en opmærksomhed på at skabe plads til den forskellighed, som børnene repræsenterer, sådan at børnenes viden, tidligere (skole)erfaringer, interesser og sprog får plads i det pædagogiske tilbud og sådan at alle kan lære af hinanden. Det kan forstås som en måde at anerkende børnenes forskellige viden og vise, at børnenes erfaringer er vigtige, og – i forlængelse af det – kan det forstås som en ambition om at give alle børn lige muligheder, fordi de alle har erfaringer som kan bruges.

Denne optagethed i Pædagogisk Enhed viser sig generelt ikke i form af pædagogiske forløb eller undervisningsforløb, som bygger på flerkulturalitet: Vi har kun hørt om få eksempler på, at der f.eks. i børnehaven synges sange eller leges lege fra andre lande, eller at der laves undervisningsforløb i skolen som sammenligner film, fortællinger eller regnemetoder fra forskellige lande – eller andre måder, der systematisk arbejdes med et kulturelt mangfoldigt indhold i pædagogik eller undervisning.

Det kan måske hænge sammen med, at medarbejderne generelt er meget optaget af, at de ikke på forhånd kan vide, hvad børnene ved, og hvad børnene interesserer sig for. De vil med andre ord undgå en kulturalisering af børnene: Der er ingen automatik i, at børn fra Afghanistan ved eller interesserer sig for bestemte ting. Derfor er der en generel forsigtighed med hensyn til at lave undervisningsforløb og pædagogiske forløb, som forudsætter, at børnene ved eller identificerer sig med noget bestemt. Derimod er der en generel optagethed af at skabe rum for, at børn kan fortælle om deres viden og erfaringer (som vi skrev om i kapitlet om den 'undersøgende' tilgang, afsnit 5.3), og for at deres erfaringer kan blive gjort relevante i institutionen.

Medarbejderes pointer:

Anerkendende pædagogik

Rummelighed

Favne og være nysgerrig på kultur

Elevernes forskellige forudsætninger i undervisningssammenhæng

Differentiering

Kulturforståelse

Foranderlighed: Kræver kreative og omstillingsparate kolleger

Fra fejlfinder til udvikler

Interkulturel kompetence

Respekt

Er vores pædagogik i tilstrækkelig grad forberedende på det der følger i "normalsamfundet"?

Det betyder på den ene side, at børnene selv bestemmer, hvornår de inddrager hvilke erfaringer og hvilken viden, dvs. at de ikke kulturaliseres. Kulturalisering er et begreb, der referer til kategoriseringsprocesser, hvor mennesker bliver set som identiske med deres kultur; hvor kultur bliver brugt som (eneste eller primære) forklaring på menneskers handlinger; eller hvor kulturelle kategorier ansues som nogle, der kan hjælpe med at forudsige, hvordan individer vil tænke eller agere. Kulturalisering betyder, at blikket for individuelle forskelle samt for konteksternes betydning svækkes. Ambitionen om at undgå kulturalisering er i overensstemmelse med forskning i multikulturel pædagogik (f.eks. Buchardt 2008). Men på den anden side betyder det, at den undervisning og den pædagogik, der foregår i ret høj grad fremstår 'dansk' og kun inddrager andre elementer i det omfang, børnene selv kommer med dem. Dermed er der en risiko for, at kulturel mangfoldighed primært ses som noget, individuelle børn er bærere af, og ikke som en vigtig læringsressource for alle børn. Flere forskere i multikulturel pædagogik peger på, at relevansen af det flerkulturelle ikke først og fremmest afhænger af, om der er minoritets elever i en given institution: Det flerkulturelle er relevant, fordi vi lever i en flerkulturel verden, og fordi alle har brug for viden om og kompetencer til at leve i en globaliseret, mangfoldig verden (Hauge 2007, Parekh 2006). Desuden understøtter multikulturel pædagogik vigtige menneskelige kompetencer som tolerance, fantasi, empati, kritisk sans, dømmekraft og nysgerrighed (Parekh 2006, s. 227). I forlængelse af den forståelse kunne der ligge en opgave for Pædagogisk Enhed i at diskutere, hvordan der kan inddrages et kulturelt mangfoldigt indhold i pædagogikken og undervisningen, som ikke kulturaliserer, som ikke er knyttet til enkelte børn, og som kan udgøre et læringspotentiale for alle.

Et eksempel på undervisning, der illustrerer dette stammer fra en medarbejder i skolen, der lavede et undervisningsforløb, hvor han brugte filosofi til at lære elever at analysere argumenter. Formålet var at skabe et fælles sprog, som børnene kunne bruge til at tale om spørgsmål, som ellers ofte skaber konflikter, fordi de berører religion, politik eller fordomme. Det kunne f.eks. være tilfældet, når klassekammerater kom fra hver sin side i en politisk konflikt og bar konflikten med ind i klasserummet. Ved at arbejde med filosofi og ved at forholde sig videnskabeligt argumenterende til sine egne og andres synspunkter var det intentionen, at børnene kunne lære at være nysgerrige over for hinandens synspunkter, og dermed kunne overvinde fordomme og reducere konflikter. Forløbet kan også betragtes som et forsøg på at give børnene handlekompetence i konfliktfyldte situationer.

En udfordring, som medarbejderne ofte taler om i forhold til deres arbejde, handler om, det der benævnes 'den dobbelte opgave': Ingen ved, om børnene får opholdstilladelse eller udvises, og derfor er det

uklart, hvad medarbejderne (ud)danner børnene til. Skal de forberedes til at kunne indgå i danske institutioner og skoler? Eller ligger deres fremtidige uddannelsesforløb og liv et andet sted i verden?¹ Et udbredt bud på, hvordan dette kan håndteres, er, at medarbejderne skal udvikle børnenes livsduelighed, og at man må stile mod at udvikle kompetencer og viden, som børnene kan bruge hvor som helst i verden. Den orientering har ligheder med et dannelsesideal, Peter Kemp kalder verdensborgeren (2013). Verdensborgeren er et ideal for personlig dannelse, som på en gang forholder sig til det personlige, det lokale, det globale og det fællesmenneskelige:

At leve i globaliseringens tidsalder kræver indøvelse allerede på det lokale plan i at leve sammen og forstå sig på et fællesskab, hvor man både lokalt og globalt respekterer forskelle i tradition, sprog, religion, vaner og livsform i det hele taget, og på trods af disse forskelle er indstillet på at løse fælles problemer. (Kemp 2013, s. 7)

Begrebet om verdensborgeren handler ikke først og fremmest om faglig læring, men om dannelse og udvikling af menneskelige evner og egenskaber.

I forlængelse af det spørger nogle af medarbejderne sig selv, om de gør børnene en bjørnetjeneste ved at lave en pædagogik og en undervisning, som skærmer børnene, eller om deres pædagogik i højere grad burde afspejle 'normalsamfundet' (dvs. danske institutioner og skoler). Det dilemma bliver særligt forstærket af, at medarbejderne også i nogen grad er kritiske over for de danske institutioner og ofte giver udtryk for, at de i Røde Kors tilbyder bedre pædagogik og undervisning, i hvert fald i forhold til denne børnegruppes behov, fordi pædagogikken er anerkendende og giver plads til den mangfoldighed, som børnene (og deres forældre) repræsenterer.

At skabe selvstændige, kritisk tænkende børn – et demokratisk perspektiv

En anden dimension af myndiggørelse, som medarbejderne taler om, handler om den pædagogiske opgave med at skabe selvstændige, demokratiske børn: Børn, som gerne må være kritiske over for de voksne, og som kan forholde sig selvstændigt og nysgerrigt til de problemer og udfordringer, de står over for. Det er knyttet til ambitioner om at støtte børnene i at udvikle kritisk sans, tage stilling, være selvstændige, problemløsende, demokratiske og at kunne samarbejde – også med mennesker, som de er uenige med.

Medarbejderes pointer:

Assertion

Mærke/acceptere egne følelser

Kompetenceudvikling

Kulturforståelse

Hvad skaber identitet for vores beboere?

Dannelse

Frihed til det individuelle

Myndiggøre

Børn udvikler ansvar for hinanden

Ethiske dilemmaer ifht at guide: "Forældreopdragelse"

Interkulturel forståelse og kompetence

For medarbejderne resulterer det f.eks. i, at de forsøger at etablere en relation mellem børn og voksne, som er ikke-autoritær (f.eks. ved at bede børnene kalde de voksne ved fornavn) og i en arbejdsform, som har fokus på diskussion, samtale og undersøgelse, snarere end udenadslære og testning. Det er anderledes end det, nogle af børnene tidligere har oplevet i de skoler og institutioner, de kender, hvor de kaldte deres lærere ved efternavn, rejste sig op, når de sagde noget osv. På den måde består det demokratiske ikke umiddelbart i, at børnene bestemmer, hvordan den pædagogiske form skal være, men i at bryde med tidligere erfaringer for at etablere ligeværdige og demokratiske relationer og kompetencer.

Ambitionen om at udvikle selvstændige og kritisk tænkende børn handler delvist om at udvikle særlige personlige og sociale kompetencer. Det kan f.eks. handle om at lære at tage stilling til de regler, der gælder i institutionen og om at være med til at tage ansvar for fællesskabet. Det kan også handle om at lære at sige fra, når andre går ind over ens grænser. At sige fra er en evne, som mange af børnene ifølge medarbejderne skal opbygge. Desuden skal de lære at mærke deres egne følelser og grænser: Noget, som mange af børnene har mistet evnen til, fordi de befinder sig (eller har befundet sig) under belastende vilkår. I skolen handler det desuden også om faglige kompetencer, og det hænger tæt sammen med de faglige mål og arbejdsmetoder, som medarbejderne arbejder med. Når undervisningsforløb f.eks. er bygget op omkring gruppearbejde, handler det ikke alene om at lære at samarbejde eller om at lære at fremlægge for klassen. Det handler også om at udvikle kritisk sans, at lære at indsamle og vurdere validiteten af oplysninger, at strukturere en (mundtlig og skriftlig) fremstilling, om at argumentere og om at tage kritisk stilling. På den måde hænger det også sammen med et særligt videnssyn, hvor viden ikke bare er noget der er, men at der kan være forskellige positioner og syn på viden. Det stiller krav til børnene om at lære at tilegne sig viden selv og at reflektere over den viden, de har adgang til. Mange gange vil de personlige og faglige kompetencer være tæt forbundne. Det ser vi

¹ I praksis er orienteringen mod danske institutioner og den danske folkeskole dog stærk: Selv om medarbejderne tilpasser pædagogikken til de børn, der er i asylcentrenes institutioner, henter de i høj grad inspiration fra danske institutionspraksisser, og danske institutioner er det mest konkrete billede, medarbejderne har af den fremtid, der venter børnene.

f.eks. i et forløb, som blev afholdt på en skole, hvor de unge i asylcentret dannede venskabsklasser med unge på en efterskole. Her besøgte de unge hinanden, og de udvekslede breve, fortalte om deres hverdag og diskuterede deres kulturelle værdier og forestillinger om hinanden. Formålet var at nedbryde de unges fordomme om hinanden (særligt efterskolelevers fordomme om asylansøgere) og at skabe fællesskaber mellem unge med forskellig kultur og hverdagsliv. Samtidig giver sådan et forløb mulighed for, at de unge sammen producerer viden om f.eks. kultur, religion og hverdagsliv, når de sammen udforsker egne og hinandens liv.

En lærer igangsatte et projekt i sin undervisning med inspiration fra genrepædagogik (se f.eks. Hedebo 2009). Anledningen var, at hun syntes at nogle af børnene i klassen spillede for meget computer. I stedet for at forbyde computerspil byggede hun et undervisningsforløb op omkring, at børnene skulle undersøge forskellige argumenter for og imod at spille computer. Til sidst skulle eleverne skrive argumenterende tekster for eller imod computerspil. På den måde blev eleverne involveret i at tage stilling til regler og forhold i deres hverdag og til den måde, deres hverdag blev organiseret på.

Ambitionen om at støtte børnene i at blive selvstændige og kritisk tænkende er helt central for medarbejderne. Men nogle af medarbejderne (særligt i skolen) beskriver, at de nogle gange oplever, at børnene har andre forestillinger om, hvad god undervisning er. Som beskrevet i afsnit 5.1 er børnenes skoleerfaringer meget forskellige: Nogle har lange skoleforløb bag sig, nogle næsten ingen skolegang, og det er meget forskelligt, hvilke billeder af og erfaringer med undervisning, de har. Nogle børn er derfor kritiske over for, hvad der foregår, og de synes ikke, at de lærer så meget. Det rejser flere dilemmaer for medarbejderne:

Et første dilemma, medarbejderne beskriver, handler om, hvorvidt de skal give børnene den slags undervisning, de efterlyser, eller give dem den slags undervisning, lærerne selv synes er god. Nogle beskriver, at de af og til laver korte forløb, hvor børnene bliver undervist meget traditionelt, men ellers er det generelle billede, at medarbejderne fastholder den undervisningsform, de selv kan stå inde for pædagogisk. Ud fra medarbejdernes beretninger at dømme lader det til, at børnene efterhånden begynder at forstå, hvad meningen er, og at de opdager, at de lærer noget ved den undervisningsform. Nogle gange kræver det et systematisk stykke arbejde fra medarbejdernes side med at få børnene til at udforske, hvad de egentlig har lært, for at de kan få øje på fremskridt. På den måde bliver det, der starter som modstand fra elevernes side, transformeret til en pædagogisk aktivitet

med at udforske, reflektere og tage stilling, og eleverne inviteres ind i overvejelserne over, hvad der er god undervisning.

Et andet dilemma handler om betydningen af denne pædagogik for børnenes forældre (dette udfoldes i afsnit 5.7 om forældresamarbejde). Som nogle medarbejdere formulerede det: "Hvis man myndiggør børn, umyndiggør man forældrene". Dilemmaet handler om, at den tilgang til børn, dannelse og uddannelse, som medarbejderne repræsenterer, udfordrer det syn på opdragelse, som nogle af forældrene står for, og det efterlader dem magtesløse, fordi de ikke længere kan bruge de metoder eller have de roller, som de har været vant til. Nogle forældre formulerer selv problemet og efterlyser hjælp til at lære nye opdragelsesmetoder, fordi de også selv er kritiske over den mere autoritære opdragelsesform, de tidligere har anvendt over for deres børn. I forlængelse af det spørger nogle medarbejdere, om de ved at insistere på nogle særlige opdragelses- og uddannelsesformer kommer til at opdrage og informere forældre i stedet for at inddrage og myndiggøre dem, på samme måde som de bestræber sig på at gøre med børnene. Inspireret af det spørgsmål igangsatte nogle medarbejdere et forløb med forældrene, hvor der var fokus på at undersøge forældres holdninger og ønsker og på at inddrage dem i diskussioner om gode opdragelsesformer. Gennem forløbet fik både medarbejdere og forældre nye syn på hinandens praksis og forventninger (dilemmaet og eksempler udfoldes i afsnit 5.7).

At skabe strukturel lighed – et politisk perspektiv

En sidste dimension af myndiggørelse, som vi vil se nærmere på her, er den strukturelle dimension. Den handler for det første om arbejdet med de rammer, som børnene lever inden for, og om at udvikle disse sådan, at de er lighedsskabende, dvs. at alle børn har lige muligheder inden for rammerne. For det andet handler det om at støtte børnene til at forstå de rammer, de lever inden for og at udvikle et handleberedskab, sådan at de kan bidrage til at ændre rammerne i mere demokratisk og myndiggørende retning. På den måde berører denne dimension politiske spørgsmål om magt og retfærdighed.

Medarbejderes pointer:

- Inddrage
- Adgang til det offentlige rum
- Plads til alle
- Medborgerskab
- Anerkendelse
- Ressourcesyn
- Tolerance
- Fællesskab
- Meningsfuld hverdag

Det lyder som store ambitioner, og man kan da også spørge, om det er pædagogikkens – og pædagogiske medarbejders – rolle at forholde sig til politik, eller om man alene bør forholde sig til relationsdannelse, udvikling og læring i de nære rammer. Der er lidt forskellige holdninger til det spørgsmål i medarbejdergruppen, men det er et udbredt synspunkt, at medarbejderne – i forlængelse af Røde Kors' værdier – skal være politisk neutrale. Det handler om, at medarbejderne ønsker, at de pædagogiske rum i Røde Kors skal være frirum for børnene, hvor man ikke diskuterer politik, og det handler om at medarbejderne ikke vil associeres med politiske processer (f.eks. sagsbehandling, national flygtningepolitik), som de ikke har indflydelse på. Det er synspunkter, som giver god mening et sted som et asylcenter, hvor politiske beslutningsprocesser har så stor og akut betydning for beboernes liv (ophold/ikke ophold), og hvor begge parter i de politiske konflikter, som beboerne er flygtet fra, kan være repræsenteret i de pædagogiske tilbud.

Når vi alligevel inddrager det politiske spørgsmål her, er det dels fordi, det konkret kan ses som tæt knyttet til Røde Kors' fortalervirksomhed og forpligtelsen til at varetage asylansøgernes bedste, også når det indebærer en kritik af politikken. Røde Kors' fortalrararbejde er begrundet i Genevekonventionen og betyder, at Røde Kors har en forpligtelse til at gøre relevante aktører opmærksomme på situationer, vilkår og/eller betingelser, som ikke er hensigtsmæssige for asylansøgerne eller for tilbuddet til dem. Fortalrararbejdet peger primært ud af huset, men peger også indad på forpligtelsen til at have en konstant opmærksomhed på, hvilken pædagogik, der er til asylansøgernes bedste.

Desuden er det politiske spørgsmål vigtigt at rejse, fordi det er en gennemgående pointe i forskning om lighed i pædagogik, at pædagogik er uløseligt forbundet med de politiske rammer og normer i samfundet (se afsnit 5.4 om kulturelt relevant pædagogik, se desuden f.eks. Banks 2004, Hauge 2007). Derfor må god pædagogik forholde sig undersøgende, kritisk og kreativt til de politiske rammer. Undersøgende, fordi politiske normer og betingelser ofte virker naturgivne, og man derfor kan få blinde pletter i forhold til den betydning, de har for børns og voksnes betingelser for at trives og lære; kritisk, fordi det er vigtigt, at man udfordrer de politiske normer og betingelser, når man opdager, at de har betydning for børns trivsel og læring; og kreativ, fordi det bliver en opgave for de involverede at udvikle nye praksisformer, som er udtryk for andre normer og som giver børn andre og bedre betingelser for at klare sig godt. I den sammenhæng betyder det at forholde sig politisk til pædagogik (og pædagogisk til politik) ikke, at man politiserer eller skaber konflikter, men at man reflekterer over, hvordan politiske rammer og normer præger hverdagen i børnehaven, klubben og skolen; hvilken betydning det

har for børnenes deltagelse, og hvilke muligheder der er for at skabe større lighed gennem det pædagogiske arbejde.

Grundlæggende kan alle eksemplerne i denne rapport – og selve bestræbelsen på at lave en asylpædagogik – læses som en måde at forholde sig pædagogisk til de politiske rammer: Når medarbejderne bestræber sig på at inddrage børnenes erfaringer og møde dem ligeværdigt, er det en bestræbelse på at udvikle rammer, som ikke (kun) reflekterer danske børns erfaringer, men som reflekterer de mange forskellige sproglige, kulturelle og hverdagslige kompetencer og erfaringer, som børnene repræsenterer. Der er dog fortsat potentialer for at udvikle en mere lighedsskabende pædagogik. Potentialet ligger særligt i – i endnu højere grad end nu – at supplere opmærksomheden på den enkeltes behov (som diskuteret først i dette afsnit) med en systematisk opmærksomhed på, hvilken politik institutionerne selv bedriver: Hvilke muligheder har børnene for at bruge og udvikle deres modersmål? Hvilke muligheder har børnene for at inddrage og videreudvikle den viden, de kommer med, og som de har opbygget gennem deres hverdagsliv og eventuelle skolegang? Og hvilke muligheder har børnene for at føle sig dygtige og værdsatte? Patricia Chow m.fl. som har arbejdet med udviklingen af flersprogspædagogik i Canada, kobler pædagogikken til skolens politik og de strukturelle betingelser for lighed:

Vi bør med andre ord spørge os selv, hvilket billede af eleverne, der bliver skabt gennem skolens (implicitte eller eksplicitte) sprog- og læsepolitik. Skaber sprogpolitikken et billede af alle elever som intelligente, kreative og sprogligt ressourcefyldte? Bygger vores undervisning på elevernes og lokalområdernes kulturelle og sproglige kapital? I hvor høj grad hjælper vi alle elever til at blive udfordret kognitivt og til at investere deres identitet i læreprocesser? (Chow et al 2008: 41)

Citatet her tager udgangspunkt i sprogpolitikken i en skolesammenhæng, men pointen er relevant i forhold til alle de politiske områder og til alle de pædagogiske tilbud. Der er ingen simple løsninger eller metoder, som garanterer strukturel lighed. Derimod består opgaven i en stadig opmærksomhed på de muligheder, som de pædagogiske rammer i Pædagogisk Enhed giver alle børnene for at deltage som ligeværdige borgere.

Opsamling og anbefalinger

Et gennemgående træk ved det pædagogiske arbejde i Røde Kors er medarbejdernes optagethed af myndiggørende pædagogik: Medarbejderne er optaget af at rumme og anerkende børnene (og deres forældre) og skabe rammer, hvor der er plads til at børnene kan være dem, de er. Det indebærer flere ting: For det første indebærer det, at der er fokus på at rumme og anerkende børnene, uanset om de gennemgår en god eller en svær periode, og medarbejderne arbej-

der med at skabe plads til børnenes regressions- og progressionsbehov. Samtidig har medarbejderne et dynamisk perspektiv på børnenes ressourcer, hvilket betyder, at der er en generel overbevisning om, at børnene kan lære og udvikle sig i en positiv retning, uanset om de lige nu befinder sig i en svær situation. For det andet indebærer det, at medarbejderne skaber rum for, at børnenes kulturelle erfaringer anskues som ressourcer, der skal være plads til i de pædagogiske tilbud. Det følges ad med en opmærksomhed på, at børnenes erfaringer ikke skal kulturaliseres, dvs. betragtes som udtryk for kultur alene, og medarbejderne bestræber sig generelt på at møde børnene som individer og lade dem selv beslutte, hvad de vil bringe med sig ind i det pædagogiske rum. For det tredje er medarbejderne optaget af at støtte børnene i at udvikle sig til selvstændige individer, som forholder sig kritisk til deres hverdag, og som er med til at forme de rammer, de befinder sig i. Det kan læses som en måde at støtte børnene i at blive demokratiske samfundsborgere. Disse orienteringer kan læses som en måde, hvorpå medarbejderne forsøger at skabe rammer, som giver alle børn mulighed for at deltage, lære og udvikle sig, uanset hvilke erfaringer de kommer med.

Det er vigtigt, at Pædagogisk Enhed fortsat arbejder med disse principper og med at diskutere, hvordan de spiller ind i den fortsatte udvikling af det pædagogiske arbejde. Det er en vigtig del af det asylpædagogiske arbejde, at Røde Kors derudover udbygger sin praksis i retning af – i endnu højere grad end nu – at inddrage et kulturelt mangfoldigt indhold i pædagogikken og undervisningen, sådan at alle børn får mulighed for at udbygge deres kulturelle erfaringer og lære af den kulturelle mangfoldighed som de blandt andet møder i asylcentret. Det er vigtigt, at denne bestræbelse ikke kulturaliserer børnenes erfaringer, men anskues som et læringspotentiale for alle.

5.6 Sproglig diversitet

Et tema, som medarbejderne er optaget af, er sprog. Vi tematiserede ikke eksplicit sprog på værkstederne, men sprog er en del af den stadige pædagogiske opmærksomhed hos medarbejderne i mange sammenhænge. Opmærksomheden på sprog handler om flere ting, blandt andet om at børnene i Røde Kors' Pædagogiske Enhed ofte ikke taler så godt dansk (som er det eneste sprog alle medarbejderne har til fælles); om at der tales mange forskellige sprog i børnegruppen; og om at det opfattes som en vigtig opgave at lære børnene dansk. Det handler altså dels om en opmærksomhed på, hvordan de individuelle børn og deres forudsætninger kan rummes i den pædagogiske praksis, og dels om overvejelser over, hvad børnene skal lære i den tid, de er i Røde Kors.

Et bredt sprogbegreb

En meget lavpraktisk dimension af arbejdet med sprog handler om, at medarbejderne ofte skal arbejde

med børn, som de ikke deler sprog med. De kan ofte ikke formidle deres budskaber (forventninger, regler, omsorg, forklaring af hvad der foregår) verbalt, og de har ikke mulighed for at forstå, når børnene fortæller om deres budskaber, behov og spørgsmål. Det betyder, at medarbejderne arbejder med en lang række nonverbale kommunikationsformer i deres omgang med børnene. De nævner selv blandt andet tegn til tale, fagter, piktogrammer, fotografier og rutiner.

Fagter og kropssprog er en intuitiv måde at kommunikere på, hvor medarbejderne improviserer og bruger deres erfaringer og læsninger af situationen til at formidle, og de opfordrer børnene til at kommunikere på samme måde. Der er mange muligheder for misforståelser i den kommunikationsform, og det kan resultere både i frustrationer og i latter. Mens kropssproget er intuitivt og improviserende, er tegn til tale en mere systematiseret kommunikationsform, som nogle – men ikke alle – medarbejdere har lært og arbejder med. Tegn til tale supplerer talesproget og kropssproget med tegn. Disse tegn er relativt nemt genkendelige internationalt, men da de er standardiserede, er det noget, som skal tilegnes. Det betyder, at der ligger et stykke arbejde i at lære tegn til tale, men også at kommunikationen kan være lidt mere præcis end kropssprog, når det først er lært. Tegn til tale er udviklet til mennesker uden sprog, små børn eller voksne med handicap (www.tegntiltale.dk), men bruges altså her som en kommunikationsform mellem mennesker, som ikke deler talesprog, og hvor barnet er i gang med at lære dansk.

Mangel på fælles sprog er ikke en hindring, det giver god grund til megen morskab og latter.

En anden nonverbal måde, medarbejderne kommunikerer med børn, som de ikke deler sprog med, er via visuel kommunikation. En medarbejder fortæller:

"Og så havde jeg en elev, som slet ikke kunne [...] et eneste ord på dansk og heller ikke engelsk. Og så var jeg i gang med at tale om mig selv [...]. Og så tegnede jeg en flyvemaskine, jeg fløj fra Rusland til Danmark. Så kommer han til mig med et glas vand, og stiller det foran mig. Så siger jeg: "Jeg er ikke tørstig, men tak for vandet". [Og] så peger han på flyvemaskinen og på mig, og så peger han på glasset. Og så tænker jeg lidt, og så gik det op for mig, at han prøvede at fortælle mig, at han kom med færge eller et skib, ikke? Så tegnede jeg et skib, og så tegnede jeg ham som kaptajn, og siger: "Det er dig.". Han siger: "Nej", han streger det ud og tegner én nede i vandet, som er ved at drukne. Det var ham. Og så kaptajnen, så viser han mig med kropssprog, han fisker ham op, ikke? Sådan fortæller de, når de ikke kan sprog. Så det visuelle og kropssprog, det er utrolig vigtigt." (Interview med medarbejdere)





Ved at arbejde med mange kommunikationsformer har medarbejderne i praksis et bredt sprogbegreb, hvor alle måder at formidle på kan inddrages. Det giver samtidig medarbejderne mulighed for at få adgang til de erfaringer, den viden og de budskaber, som børnene vil formidle, sådan at børnene ikke skal vente med at få mulighed for at kommunikere, til de har lært at tale dansk (eller møder en, som de deler sprog med), men at de kan blive taget alvorligt som mennesker, der har noget på hjertet, lige fra den allerførste dag de møder centrrets medarbejdere. Det er en udbredt pointe i forskning om sprogtilegnelse, at mennesker, som befinder sig i en kontekst, hvor de ikke kan kommunikere, ofte oplever en barnliggørelse og en afmagt, fordi de bliver frataget muligheden for at formidle deres erkendelser, kompetencer og behov. Ved at arbejde med mange forskellige kommunikationsformer og et bredt sprogbegreb forsøger medarbejderne at modvirke denne afmagt (se f.eks. Chow m.fl. 2008).

Fotografier er en anden kommunikationsform, mange medarbejdere bruger. Mange steder i børnehaver, klubber og skoler hænger der laminerede stykker karton med børnenes billeder og med angivelser af deres navne og alder. Det virker som om, det har betydning for børnene, at der er fotografier af dem, og når vi var på besøg i centrene, var der nogle af de små børn, som tog fat i os og viste os deres billede. På den måde fik billederne den funktion, at de viste børnene, at de hørte til. I en klub havde mange af børnene lige været på tur til Tivoli i København. Det var det store samtaleemne både blandt børn og mellem børn og voksne, specielt da der blev hængt fotografier op fra de forskellige ture. Børnene kunne fortælle hinanden, de voksne og os om turen ved at pege på billederne, og det krævede derfor kun få ord at fortælle om oplevelserne til andre, som de ikke delte sprog med.

Nogle medarbejdere bruger desuden piktogrammer til at synliggøre eksempelvis dagsprogrammer, rums funktioner, eller regler i forskellige lokaler:

"En del af ritualerne er også, at det er visuelt. Meget af det, som de gør, og det, vi skal, bliver visuelt for dem. Alle forandringer bliver varslet via piktogrammer og sådan nogle forskellige ting. Fordi de skal kunne se det, samtidig med, at jeg står og fortæller. Så der hele tiden er noget visuelt, der understøtter det, som jeg fortæller, og det jeg skal stå og undervise dem i." (Interview med medarbejdere)

Piktogrammerne bliver også nogle gange brugt til at bygge bro mellem familien og institutionen, fordi de er en måde at skabe sammenhæng og genkendelighed mellem de to sfærer. På den måde er piktogrammer både en måde at kommunikere og en måde at skabe struktur og tydelighed omkring børnenes liv.

Som nævnt refererer mange medarbejdere til STROF som en referenceramme for deres arbejde, og særligt er der mange, som lægger vægt på rutiner som betydningsfuldt for børnene. Det begrundes tit

med, at børnene er sårbare og har brug for forudsigelighed (se også afsnit 5.1), men rutiner har også en funktion i forhold til at kommunikere, når børn og voksne ikke taler samme sprog. Her kan rutiner fungere som en fælles referenceramme, som tydeligt kommunikerer, hvad der skal foregå. I udgangspunktet er rutinerne noget, som medarbejderne skaber og bruger til at formidle, men der er også eksempler på, at børnene refererer til rutinerne eller benytter sig af rutinerne til at fortælle voksne eller andre børn, hvad de er optaget af.

En medarbejder fra børnehaven fortæller, at der er en fast farvelsang med fagter, som bruges når et barn skal rejse. En dag havde en lille pige, som ikke talte meget dansk, været meget ked af det og var ude sig selv, men kunne ikke fortælle, hvad der var galt. Medarbejderen holdt om hende til hun faldt til ro og så lavede pigen de vinkefagter som hører til farvelsangen og sagde 'jeg'. Så vidste medarbejderen, at pigen skulle rejse, og de kunne kommunikere om det – selv med et meget begrænset fælles sprog.

Samtidig beskriver nogle af medarbejderne, at der er udviklet et særligt asylsprog eller et Røde Kors-sprog, dvs. et forenklet sprog, som blander ord fra forskellige sprog (blandt andet engelsk, dansk, farsi, arabisk), og som operer med en simpel grammatik. Fra samtaler med medarbejderne får vi indtryk af, at det kopierer grammatikken fra de sprog, som asylansøgerne taler. Der er refleksioner blandt medarbejderne om det er en god ide, for dels betyder det, at børnene får færre muligheder for at lære at tale korrekt dansk, og dels er der færre muligheder for at få nuancer med i sproget, når sproget er forsimplet. Samtidig er der dog andre medarbejdere, som peger på, at det kan være en fordel med det forsimplede sprog, dels fordi det gør det muligt at kommunikere, og dels fordi det tvinger medarbejderne til at fokusere på de vigtigste pointer i samtaler med børn og forældre og ikke gøre det alt for kompliceret.

Medarbejderne bruger altså mange forskellige strategier og udvikler kreative måder at kommunikere på, som gør, at det selv med meget begrænset fælles sprog bliver muligt at kommunikere.

Det er et mål for det pædagogiske arbejde, at børnene skal lære at tale dansk. Medarbejderne stiller ikke spørgsmålstejn ved, om det er relevant for børnene (og deres forældre) at lære dansk, og det er en (stort set) uproblematiseret antagelse, at dansk er det naturlige fælles sprog og det sprog, der oftest tales i institutionerne. Der er mange forskellige grunde til at dansk sprog opfattes som vigtigt.

En grund til at dansk sprog opleves som vigtigt er, at det er det eneste sprog, som alle medarbejderne taler. Der er mange af medarbejderne, som taler flere

sprog – nogle taler endda rigtigt mange – men det eneste sprog som, samler dem alle, er dansk. Dansk er derfor et vigtigt redskab i hverdagen, som gør det nemmere for børn og medarbejdere at kommunikere og for medarbejderne at arbejde med børnenes læring og udvikling. Samtidig – og i forlængelse af det – er dansk også det eneste sprog, som (på sigt) kan samle alle børnene. Mange af børnene kan tale med andre på deres modersmål, og medarbejderne fortæller, at der er en tendens til at nogle af børnene samler sig i sproggrupper, hvor de kan tale det eller de sprog, de mestrer bedst. Her bliver dansk sprog vigtigt, fordi det er det, der skal muliggøre, at der dannes et fællesskab i klassen, på stuen eller i klubben, på tværs af sprog. Dansk bliver et *lingua franca*, og det bliver samtidig et middel til at skabe fællesskaber, hvor børnene kan høre til, og som kan overvinde de grupperinger og fordomme, som nogle gange er til stede i børnegrupperne.

Dansk opleves også som vigtigt for de børn, som får opholdstilladelse i Danmark. Vi hører få eksempler på, at medarbejderne betragter det som en vigtig kompetence for de børn, som ikke får opholdstilladelse, men der er enkelte medarbejdere, som er inde på, at selve det at lære nye sprog er en vigtig kompetence, som kan bruges overalt i verden. Ellers er medarbejderne primært optaget af, at tiden i asylcentret giver børn og forældre nogle sproglige kompetencer (og kulturelle indsigter), som de får brug for, hvis de skal etablere en hverdag i Danmark.

Flersprogethed: Anerkendelse af børnenes modersmål

Ved værkstederne og i interviewene taler medarbejderne ikke meget om, hvordan børnenes modersmål bliver brugt, eller om medarbejdernes holdning og tilgang til børnenes modersmål i Pædagogisk Enhed. 'Sprog' bliver ofte brugt i betydningen 'dansk sprog', og den pædagogiske opmærksomhed er i høj grad på, hvordan medarbejderne kan arbejde med børnenes dansktilegnelse.

Under vores besøg på asylcentre og iagttagelser af det pædagogiske arbejde blev det dog tydeligt, at det ikke betyder, at børnenes modersmål er fraværende i hverdagen. Det betyder helt konkret, at børnene taler deres modersmål (og de evt. andre sprog, de har tilegnet sig) i samtaler med hinanden i pauser, leg, aktiviteter og undervisning. Børnene taler de sprog de vælger: Det bliver et legalt middel til at tilegne sig viden og til kommunikation mellem kammerater.

Vi har ikke iagttaget nogen regler eller diskussioner om, hvilke sprog man må tale, og det fremstår i det hele taget som et område, der ikke er problematiseret eller giver konflikter. Dermed adskiller den pædagogiske praksis i Pædagogisk Enhed sig fra sammenhænge, hvor minoritetsmodersmål forbydes eller marginaliseres, som det nogle gange sker i danske skoler og institutioner. Flere studier peger på, at ste-

der hvor minoritetssprog forbydes, er der en risiko for, at børnenes modersmål bliver anledning til konflikter mellem børn og voksne, eller at de bruges af børnene som en måde at gøre oprør på (f.eks. Gilliam 2007). Denne modstand kan forklares ved, at forbud mod børnenes modersmål signalerer over for børnene, at det pædagogiske tilbud er uforeneligt med børnenes modersmål, hvilket i praksis betyder, at børnene må vælge mellem en identitet knyttet op på det pædagogiske tilbud og deres sproglige/etniske identitet. For nogle børn betyder en sådan pædagogisk praksis, at de udvikler modvilje mod deres kultur (og deres forældre), og for andre børn betyder det, at de udvikler en modvilje mod det pædagogiske tilbud.

I Pædagogisk Enhed betyder medarbejdernes anerkendelse af børnenes modersmål, at de mange sprog bliver en naturlig del af hverdagen, som ikke er konfliktstof, fordi der ikke fra medarbejdernes side etableres en modsætning mellem hverdagen i Pædagogisk Enhed og børnenes modersmål. Det er en væsentlig forudsætning for, at børnene kan udvikle harmonisk identitet, der trækker på såvel majoritetskultur (det pædagogiske tilbud) og minoritetskultur (familie og hjemland) (se f.eks. Chow m.fl. 2008, Cummins m.fl. 2005).

Når medarbejderne begrundet denne tilgang til børnenes modersmål, trækker de ikke systematisk på f.eks. sociolingvistiske begreber om flersprogethed. Derimod begrundet de deres tilgang bredere med henvisning til børnenes velbefindende og ressourcer: De giver udtryk for, at børnene har brug for, at deres modersmål er tilgængeligt, og at anerkendelse af modersmålet er en måde at vise beboerne (børn og voksne) respekt. På den måde bliver anerkendelsen af børnenes modersmål en integreret del af medarbejdernes optagethed af at anerkende børnene som de individer, de er og med de erfaringer og ressourcer, de har (se også afsnit 5.3).

Flersprogethed: Inddrage børnenes modersmål i læreprocesser

Børnene får altså lov til bruge deres modersmål i børnehave, klub og skole. Men hvilken rolle spiller medarbejderne i at understøtte og inddrage børnenes modersmål aktivt? Det er der flere eksempler på i vores materiale.

Flere af de medarbejdere, som er ansat i Pædagogisk Enhed, taler selv flere sprog. Vi ser flere eksempler på at disse medarbejdere bruger deres sprog aktivt i det pædagogiske arbejde. Dermed kommer de til at spille en nøglerolle, særligt i kontakten med nye børn og forældre. Eksempelvis var der en medarbejder i en børnehave, som talte flere af de sprog, som børnene talte. Hun kommunikerede med børnene både på dansk og på deres forskellige sprog. Det så ud til særligt at have en betydning i forhold til en nyankommen pige, som ikke havde lært så meget dansk endnu, men som virkede til at være tryk ved, at hun

kunne kommunikere på sit modersmål med en af de voksne. Medarbejderen brugte dog også sine sprog til at tale med børn, som allerede kunne noget dansk, og på den måde var der flere ressourcer tilgængelige for børnene og de voksne, når de skulle kommunikere. Medarbejderen kom også til at spille en vigtig rolle i kommunikationen med forældre. Den dag, vi var på besøg i børnehaven, var der mange af forældrene som henvendte sig til hende, når de skulle hente deres børn, lige som vi fik indtryk af, at det var hende, der stod for kommunikationen med forældrene, når der var vigtige eller vanskelige budskaber, som skulle formidles, og hvor 'asylsproget' ikke var tilstrækkeligt. På den måde ser det ud til, at flersprogede medarbejdere spiller en vigtig rolle i at skabe tryghed og formidle mellem Pædagogisk Enhed og børnenes familier.

I skolen har vi også set eksempler på, at flersprogede medarbejdere bruger deres modersmål til at understøtte undervisningen. En medarbejder som talte farsi og arabisk brugte sine egne sproglige kompetencer til at sammenligne dansk og børnenes modersmål i forhold til det faglige forløb, de arbejdede med. Det kan ses som en måde at understøtte, at børnene kan bruge deres viden og erfaringer aktivt som ressourcer i de faglige læreprocesser og som en måde at bygge bro mellem den viden, børnene har tilegnet sig på forskellige sprog (se f.eks. Laursen 1999, Cummins m.fl. 2006).

Det er tydeligt, at det er betydningsfuldt for børnene, at de voksne taler sprog, de kender. Det kommer f.eks. til udtryk i forbindelse med en medarbejder, som fortæller børnene, at han er i gang med at lære arabisk. Børnene synes det er spændende, og de spørger ind til, hvad han har lært. Det, at medarbejderne kan tale arabisk, er både en konkret ressource, som kan gøre kommunikationen med børn (og forældre) i det pædagogiske arbejde nemmere, og en tydelig angivelse af, at medarbejderen er interesseret i børnene. På den måde har medarbejdernes sproglige kompetencer både praktisk, læringsmæssig og symbolsk betydning.

Medarbejderne arbejder med børnenes sprog på mange forskellige måder. Flere af medarbejderne er uddannet i dansk som andetsprog, og de taler om, at de arbejder med "dansk som andetsprog – tilpasset målgruppen". Når de eksemplificerer hvad det betyder, fremhæver de, at de har teoretisk og praktisk viden om sprog (andetsprogstilignelse, betydningen af modersmålet, relationen mellem sprog og identitet, viden om, hvordan man arbejder med relationen mellem sprog og fag osv.), som de har tilegnet sig i løbet af deres (lærer)uddannelse. Samtidig fremhæver flere, at de må 'tilpasse det målgruppen', dvs. arbejde med det på andre måder, end de har været vant til. Det hænger sammen med, at undervisningen i Røde Kors' asylcentre i høj grad må betegnes som begynderundervisning, hvilket oftest ikke er tilfældet for dansk som andetsprogsundervisning i folkeskolen,

hvor mange af de børn, som er i målgruppen, er født eller opvokset i Danmark. Desuden hænger det ifølge nogle af medarbejderne sammen med børnenes tidligere skoleerfaringer: Nogle har ikke tidligere gået i skole og skal til at lære, hvad det betyder, og andre har gået i skole i skolesystemer, som er baseret på andre pædagogiske tænkninger (se også afsnit 5.5). Det betyder, at de undervisningsformer, som medarbejderne måske har erfaring med fra uddannelse eller tidligere ansættelser, ikke nødvendigvis opfattes som god og meningsfuld undervisning af eleverne. En af lærerne beskriver, hvordan han har måttet ændre sine undervisningsforløb, som byggede på elevernes aktive deltagelse og udforskning af sprog og mening, sådan at det blev genkendeligt som god undervisning for eleverne:

"Fordi [...], vi har jo nogle elever, der har gået i skole i mange år og er vant til en helt anden skolekultur. De sidder og venter på, at jeg går i gang. [...] Hvis jeg læser noget op og beder dem om at reagere på det, hvis jeg viser noget tekst - f.eks. nogle klip på vores smart-board dér, [så siger de:] 'Hvornår går vi i gang'? Altså vi starter med at snakke og smage på sproget, og så zoomer ind på en eller anden sproglig, en eller anden meta-sproglig samtale. Det fungerer ikke altid. Det fungerer faktisk slet ikke tit og ofte. Fordi de har en anden forventning om, hvad skole er. Så jeg er faktisk begyndt at gøre det stik modsatte. Jeg er begyndt at starte helt nede i sproget. Helt nede på bunden. Helt nede i ordene, helt nede i ordklasserne. Helt nede i en eller anden form for sproglig særenhed som dansk har. Og så zoomer vi ud bagefter og læser eller snakker om et emne." (Interview, medarbejdere).

Andre eksempler på, hvordan modersmålet spiller en rolle, er, at børnene hjælper hinanden ved at oversætte vigtige begreber, børn og voksne sammenligner ord på forskellige sprog, eller de undersøger sammen, hvad det, som de voksne har sagt, betyder.

Når medarbejderne begrundes, hvorfor det er vigtigt at støtte op om børnenes modersmål, handler det om at udnytte børnenes ressourcer aktivt. Nogle medarbejdere nævner, at det også mere konkret bidrager til at udvikle barnets abstraktionsniveau og færdigheder, når der bygges bro mellem den viden, de har på de forskellige sprog. Nogle medarbejdere nævner dog, at de synes, at de burde blive bedre til at inddrage forskellige modersmål i skolen, og vi har da heller ikke decideret set undervisningsforløb (eller andre pædagogiske forløb), som er systematisk bygget op omkring modersmålene. Her kan der være inspiration at hente hos den canadiske sprog- og pædagogikforsker, Jim Cummins (bl.a. Cummins m.fl. 2006).

Jim Cummins har i nogle år samarbejdet med skolelærere om at udvikle flersprogs-pædagogik og har blandt andet arbejdet med begrebet identitetstekster. Identitetstekster er tekster, som eleverne selv producerer, og som handler om deres egne liv med fokus på et fælles tema. Teksterne kan skrives

på elevernes modersmål, og en del af arbejdet med teksterne handler om at oversætte teksterne fra elevernes modersmål til engelsk (i dette tilfælde ville det skulle oversættes til dansk). Så vidt muligt samarbejder elever med samme modersmål om oversættelsen. I processen får eleverne diskuteret oversættelser og grammatik, men også hvilke begreber, der er ord for på de forskellige sprog, og hvilke fænomener, som skal forklares for deres læsere i klassen. Identitetstekster er tænkt som en måde at forbinde sprog og identitet: ved at give elevernes sprog plads i skolen mærker eleverne, at deres identitet anerkendes. Desuden er det en måde at arbejde med flersprogethed som en ressource og at bruge modersmålet som et middel til læring, blandt andet ved at skabe mulighed for at forbinde viden som hos eleverne er forankret på forskellige sprog. (<http://schools.peelschools.org/1363/DualLanguage/Pages/default.aspx>, Dual Language Showcase Site, klik på et sprog og se eksempler på elevtekster på dette sprog). Denne måde at arbejde med børnenes sprog bygger på en kritik af den udbredte antagelse, at børns modersmål (hvis det ikke er dansk) er irrelevant eller ligefrem en hindring for læring. Det viser, at børns læreprocesser ikke nødvendigvis er afhængigt af, at lærere eller pædagoger forstår alt det, der foregår eller er tæt involveret i alle børnenes aktiviteter.

Opsamling og anbefalinger

Det er et grundlæggende kendetegn ved det pædagogiske arbejde i Pædagogisk Enhed, at medarbejderne skal kommunikere med mange børn (og forældre) som de ikke deler sprog med. Til det har de udviklet en lang række strategier, som blandt andet involverer erfaringer med kommunikation med fagter og kropssprog, tegn til tale samt et 'asylsprog' som blander ord fra mange af de sprog, som beboerne taler. Desuden bruges rutiner og visuelle virkemidler til at understøtte kommunikationen.

Det er desuden en gennemgående bestræbelse i det pædagogiske arbejde i Pædagogisk Enhed at inkludere og rumme børnenes mange sprog. Dette viser sig både i en opmærksomhed på at lade børnene bruge de sprog, som er meningsfulde for dem og i en optagethed af at støtte børnene i at udvikle deres (sproglige) kompetencer ved at trække på deres samlede sproglige ressourcer. Det læser vi dels som en bestræbelse på at skabe gode fællesskaber mellem børn og mellem børn og voksne; om at anerkende børnene; og om at styrke børnenes muligheder for at trække på alle deres erfaringer – også dem som er knyttet til andre sprog – i deres lærings- og udviklingsprocesser.

Der er fortsat potentialer for at udvikle pædagogik og undervisning som i højere grad – og mere eksplicit end nu – inddrager børnenes modersmål som ressource i deres udvikling og læring. Det kan blandt

andet gøres ved at støtte børnene i at reflektere over forholdet mellem den viden og de erfaringer, de gør sig i de pædagogiske tilbud, og den viden og de erfaringer, de kommer med, herunder ved at støtte eleverne i at reflektere over forskelle og ligheder mellem deres modersmål og dansk (og øvrige sprog, som børnene møder), og de sproglige strategier, de anvender for at kommunikere. Det kan også handle om at støtte børnene i at bruge deres modersmål i hverdagen, også ved at arbejde med og på modersmålet, så det fortsat udvikles (Chow m.fl. 2008, s. 41).

En mere eksplicit og systematisk inddragelse af børnenes modersmål er en måde at anerkende og styrke børnenes identitet som flersprogede og som nogle der har viden fra mange sammenhænge og mange sprog. Det vil således være en måde at styrke Pædagogisk Enheds bestræbelse på at anerkende børnene og sætte fokus på deres ressourcer og interesser.

5.7 Anerkendende forældresamarbejde

F'et i STROF står for forældre, og handler mere specifikt om at opbygge et godt forældresamarbejde og om at give forældreskabet tilbage til forældrene.

Forældrene indtager en lidt speciel plads i medarbejdernes arbejde, fordi de på den ene side har stor betydning for medarbejdernes arbejde med børn, men samtidig ikke udgør den primære målgruppe for det pædagogiske arbejde, som er børnene. Desuden kan der i nogle tilfælde gå lang tid mellem, at medarbejderne har ordentligt mulighed for at tale med forældrene. Det kan gøre det vanskeligt at arbejde lige så systematisk med forældrene som med børnene.

De grundlæggende ambitioner og udfordringer knyttet til forældresamarbejdet minder meget om de ambitioner og udfordringer, som medarbejderne beretter om i forbindelse med arbejdet med børnene: Udfordringerne handler for medarbejderne om, at de oftest ikke har (særligt meget) fælles sprog at kommunikere med forældrene på, at der er stor udskiftning i forældregruppen, så der jævnligt er forældre, som skal introduceres til kulturen i Pædagogisk Enhed, at forældrenes kulturelle erfaringer gør, at deres forventninger til og erfaringer med børnehaver, skole og klub kan være anderledes end medarbejdernes. Desuden oplever medarbejderne, at nogle af forældrene er belastede af flugten og ventetiden i asylcentre. Medarbejdernes ambitioner handler om at anerkende og inddrage forældrene; have fokus på deres ressourcer og erfaringer; tilpasse samarbejdet til de kompetencer og det overskud, som forældrene aktuelt har; og bidrage til at ruste dem til de liv de skal leve, når de forlader centret.

I det følgende ser vi nærmere på, hvilke vilkår der præger samarbejdet med forældrene, og hvordan medarbejderne forstår og håndterer forældresamarbejdet.

At give forældreskabet tilbage

Den altoverskyggende ambition for medarbejdernes arbejde med forældrene handler om at støtte forældrene i at tage forældreskabet tilbage. Det bygger på en oplevelse af, at mange forældre har mistet overskuddet i og magten over forældreskabet, både fordi de er belastet af flugt og asylhold og derfor ikke har så meget overskud, og fordi de befinder sig i en situation hvor de på mange måder er afmægtige og ikke har indflydelse på mange grundlæggende forhold i deres liv.

"Og samtidig er det også rigtig vigtigt i asylpædagogikken at slå fast, at børnene er et forældreansvar. Vi tager ikke noget forældreansvar. Vi gør alt for at støtte forældrene, men vi gør aldrig noget i stedet for forældrene, selvom det nogle gange kunne være nemmest bare at sige: 'kom jeg går lige med på klinikken og fortæller, hvordan er det nu lige... Det gør jeg ikke, men jeg fortæller forældrene: 'God idé, og du går op, men jeg kan ikke snakke med dem, men hvis du kan snakke med mig, kan du også snakke med dem'', og viser dem vejen i stedet for at gøre det for dem. Hele tiden støtte forældrene i, op med brystkassen, det kan du godt, du skal tage vare på dit barn, også selvom det er svært for dig. [...] For mange forældre er det jo sådan, at de har tabt rollen som forældre undervejs og det er jo vigtigt at vi giver den tilbage. Vi er ikke forældre. Jeg er pædagog, jeg kan godt give barnet en kramme og jeg kan også trøste dem, når de er kede af det, men jeg går ikke ind og tager rollen som mor. Det er ikke min opgave." (Interview med medarbejdere)

Som tidligere nævnt udgør Røde Kors en særlig slags pædagogisk kontekst, fordi der ikke alene er børnehaver, skole og klub, men også boliger for familier, sundhedscenter osv. På den måde er der Røde Kors medarbejdere inde over mange aspekter af familiernes liv, og det må derfor være en særlig opmærksomhed i medarbejdernes arbejde, at de skal give slip og trække sig, selv om de principielt set havde mulighederne for at gribe meget mere ind i familiernes liv og overtage forældrerollen.

Ambitionen om at give forældreskabet tilbage bliver også presserende af, at forældrene har vanskeligt ved at etablere en almindelig familie, så længe de befinder sig i asylcentret og i en ventesituation. Det er forhold som de små boliger, som gør det vanskeligt at få privatliv, og det kan være vanskeligt at få råd og overskud til at tage på ferie som familie. Et eksempel på, hvordan man kan understøtte den ambition, ser vi hos en Kultur- og fritidskoordinator, som søgte midler hos Ferienfonden og arrangerede en sommerhustur med familierne. Her var der fokus på, at hver familie boede hver for sig i sommerhuse, så de fik mulighed for at holde ferie som familie.

Forældrenes muligheder for og vanskeligheder ved at tage forældreskabet tilbage, og medarbejdernes muligheder og vanskeligheder ved at støtte dem i dette, afspejler i høj grad den situation, forældrene

befinder sig i, nemlig at de som asylansøgere bor i et asylcenter med begrænsede rettigheder og i et land, de ikke kender så godt, og hvor de ikke mestrer det sprog, som det pædagogiske arbejde foregår på. Her er det betydningsfuldt, at medarbejderne – ligesom i deres kommunikation med børnene (se afsnit 5.6) – anvender et bredt sprogbegreb og trækker på mange forskellige strategier. Det understøtter forældrene i at være aktive i forhold til deres børns hverdag i de pædagogiske tilbud, fordi det gør det lettere for dem at forstå, hvad der foregår og formidle deres egne spørgsmål, forventninger og ønsker.

At støtte forældrene i at klare sig i Danmark

Ifølge medarbejderne har forældrenes historie og erfaringer betydning for den måde, de griber forældrerollen på, ligesom deres aktuelle situation som asylansøgere har betydning for den måde, de kan være forældre på.

"Forældrene bliver svagere og svagere, jo længere tid, der går. I begyndelsen oplever vi superengagerede forældre, der kommer og spørger, og som gerne vil være med og vil vide, hvad der sker på skolen. Men efter 7-8 måneder, så begynder det at gå ned ad bakke, fordi de ikke ved, om de skal være her, eller hvor ender de henne?" (Interview, medarbejdere)

Nogle af medarbejderne understreger, at de fleste af forældrene er rigtigt gode forældre, som er meget optaget af at støtte deres børn, men at livet i asylcentret sætter forældreskabet under pres. Citatet ovenfor afspejler, at forældrenes måde at forholde sig til deres børns hverdag i de pædagogiske tilbud hverken alene afspejler, hvordan forældrene forstår deres forældrerolle, eller hvordan de pædagogiske tilbud griber deres opgave an. Den afspejler også den samlede livssituation, forældrene står i, og som ligger uden for medarbejdernes indflydelse. Det handler både om den belastning, som ventetiden kan udgøre, men også de regler og rettigheder, forældrene oplever, mens de bor i asylcentre, som adskiller sig fra de vilkår, de fleste andre familier er underlagt, og som varierer afhængigt af, hvor de er i systemet. Eksempelvis er der forskel på, hvordan økonomien fungerer i modtagecentre og opholdscentre:

"Det [morgenmad] får de ikke hos os. Men vi gør meget ud af at snakke med børnene og forældrene om, at man skal huske at spise hjemmefra. Der er meget stor forskel på, om man er på et modtagelsecenter, eller om man er på et opholdscenter. Det her er et opholdscenter, hvor familierne er på selvhushold. Det vil sige de laver selv mad og får lommepenge til at kunne lave mad. For det er også en ting, ligesom at få lært forældrene. De starter med morgenmad, og der skal være en god madpakke med, og sådan nogle ting. Så vi spiser ikke morgenmad sammen med dem." (Interview, medarbejdere)

Det betyder, at det også bliver en del af medarbejdernes opgave at lære forældrene, hvordan de skal

håndtere det liv, der kan leves i et asylcenter. Samarbejdet med forældrene er altså præget af den helt særlige kontekst, som forældrene befinder sig inden for.

Ud over optagetheden af at give forældreskabet tilbage er medarbejderne meget optaget af at lære forældrene at være forældre i Danmark. Det handler helt konkret om at lære forældrene at forholde sig til de rutiner og forventninger, de vil møde i danske daginstitutioner. Det drejer sig blandt andet om madpakker: Børnene skal have madpakker med, og der er særlige forestillinger om, hvad en god madpakke er. Nogle steder hænger der fotografier i børnehaverne, der viser, hvordan gode madpakker kan se ud, så det bliver tydeligt for forældrene, hvad medarbejderne forventer. Også vejret, og de krav det stiller til børns påklædning, er et tema, som medarbejderne er optaget af:

"F.eks. forældresamarbejde, du kan jo lynhurtigt skrive hundrede indberetninger på en familie, fordi det er vinter og barnet har ingen strømper på, nej, nej, nej, hvad tænker de forældre? Ja, hvad tænker de forældre? Der er faktisk ikke nogen, der har fortalt dem at i Danmark forventer vi, at dine børn har strømper og hjemmesko med." (Interview, medarbejdere)

Det er en gennemgående holdning i de beskrivelser, medarbejderne giver, at misforståelserne skyldes, at forældrene ikke kender til det danske vejr og ikke ved, hvordan man kan klæde sig i kulde – og at der f.eks. er forskel på termotøj (som er uegnet som overtøj i vintervejr) og flyverdragter (som er varme og vandtætte og egner sig til udeleg om vinteren). Det bliver særligt forstærket af, at særligt børnene i børnehaverne er på legepladsen i alt slags vejr, hvilket ikke alle forældre er vant til. I stedet for at læse det som tilfælde af forældresvigt, læser medarbejderne det som udtryk for et kulturmøde og en læreproces. Der er dog oftest ikke tale om en gensidig læreproces, men om et kulturmøde, hvor det er forældrene, der skal lære at begå sig i det danske. Her opfatter medarbejderne Røde Kors som et godt og trygt sted for forældrene at lære disse ting, fordi medarbejderne har fokus på forældrenes ressourcer. Medarbejderne har erfaringer med at introducere forældrene til dansk institutionskultur, og de er med til at skabe et rummeligt og mangfoldigt miljø. Nogle medarbejdere mener ligefrem, at forældre næsten kan opholde sig for kort tid i asylcentrene, fordi de så har lært for lidt om, hvad danske institutioner kræver, når de kommer ud til kommunerne:

"Der er jo rigtig mange ting, fordi forældresamarbejdet i folkeskolen er meget med: 'Vi har et godt forældresamarbejde, de kommer når vi indkalder til møder, og de melder til når de skal og...' Men det her forældresamarbejde, det kræver faktisk noget mere. Vi gør alt, hvad vi kan for at klæde forældrene på, men mange får rigtig hurtigt ophold, så vi når jo kun en brøkdel af, hvad de egentlig måske har brug for at vide. [...] Og give forældrene nogle redskaber også til at være de gode forældre fordi, de er jo gode forældre de fleste af dem. Det er der jo ingen tvivl om. Men de

ved ikke, hvordan man er en god forælder i Danmark. Og det er vores opgave at hjælpe dem med det." (Interview, medarbejdere)

Den vurdering er i modstrid med medarbejdernes beretninger om, at manglen på vished og rettigheder, som kendetegner ventetiden i asylcentrene, er opslidende for forældrene og ødelæggende for deres overskud som forældre. Derfor kan udsagnet måske snarere læses som en implicit kritik af danske institutioner for at være for lidt rummelige og for dårlige til at håndtere kulturmødet og modtage nye forældre på samme gode måde, som Røde Kors kan.

At involvere og myndiggøre forældre

Ud over de praktiske dimensioner knyttet til at være forældre i Danmark er medarbejderne også optaget af at håndtere forestillinger om opdragelse, som medarbejderne opfatter som kulturelt anderledes – og kulturelt problematiske. Det handler blandt andet om konflikthåndtering: Om forældre, som bruger fysisk afstraffelse, men også om synet på den pædagogik, der bedrives i børnehave, skole og klub og som nogle gange af medarbejderne betegnes som 'anerkendende pædagogik'. Når medarbejderne taler om at lære forældrene at være gode forældre i Danmark, handler det nogle gange om at lære forældrene, hvad der er lovligt og ulovligt i Danmark (at man ikke må slå sine børn), og nogle gange mere alment om at støtte forældrene i spørgsmål om opdragelse – et arbejde, som generelt tager udgangspunkt i det, der beskrives som danske værdier.

Det rejser to dilemmaer, som også nogle gange diskuteres af medarbejderne. Det første dilemma handler om, hvorvidt medarbejdernes fokus på at myndiggøre børnene betyder, at forældrene bliver umyndiggjort. Det dilemma handler om, at medarbejderne nogle gange oplever, at den anerkendende pædagogik, som de bestræber sig på at praktisere i Pædagogisk Enhed, påvirker børnenes omgang med autoriteter og lærer dem at være mere selvstændige, hvilket påvirker relationen til forældrene og udfordrer de samværs- og opdragelsesformer, som forældrene har været vant til. Det forstærkes af, at børnene ofte lærer dansk meget hurtigere end forældrene, og at børnene derfor kan begå sig – også uden for asylcenteret – hurtigere end forældrene. Tilsammen er dette med til at skabe en asymmetrisk relation, der kan betyde, at forældrene har svært ved at finde deres ben som forældre.

Et andet dilemma, som medarbejderne italesætter, handler om, at der er en risiko for, at medarbejdernes fokus på at informere og opdrage forældrene om praksis og pædagogik i asylcenteret betyder, at der ikke i tilstrækkelig grad er fokus på at inddrage og myndiggøre forældre. De reflekterer over risikoen for, at der opstår en asymmetrisk relation mellem medarbejdere og forældre, hvor der ikke trækkes på forældres erfaringer, viden og holdninger i forhold til deres børns hverdag, opdragelse og skolegang.

Begge dilemmaer peger på, at fokus på anerkendende pædagogik for børnene kan betyde, at forældre på forskellige måder umyndiggøres. Det gør dilemmaerne vanskelige at håndtere, fordi de dermed rører ved en central værdi i det pædagogiske arbejde, nemlig anerkendelse, som de ikke er villige til at give afkald på.

Dilemmaerne er genkendelige fra forskning i multikulturel pædagogik (f.eks. Ladson-Billings 2009, May 1999, Hauge 2007) og kan blandt andet forstås i forlængelse af diskussionerne om kulturelt relevant pædagogik (se også kapitel 5.4). I sin diskussion af norske folkeskolars tilgang til flerkulturel pædagogisk skelner Hauge mellem problemorienterede og ressourceorienterede skoler: "På skoler, som er problemorienterede, vil lærernes opmærksomhed være rettet mod elevens [og forældrenes] mulighed for at tilpasse sig skolens eksisterende tilbud."² (s. 29, vores oversættelse). I forældresamarbejdet får en problemorienteret tilgang den effekt, at skolens og institutionens tilgang anses som det rigtige, og at forældrene bliver umyndiggjort, fordi deres viden ikke anerkendes som legitim eller som noget, der kan bidrage til børnenes skole- og institutionsliv. For relationen mellem forældre og børn betyder det, at børnene kan føle sig splittet mellem skole/institution og forældre, som repræsenterer to forskellige verdener.

En ressourceorienteret tilgang til forældresamarbejde bygger på en forståelse af forældres viden og erfaringer som betydningsfulde og som relevante for skolen/institutionen og som vigtige ressourcer for deres børn. En gruppe af medarbejdere lavede et projekt omhandlende forældresamarbejdet, som kan forstås i lyset af disse begreber. Projektet omhandlede velkomstpædagogik, fordi der var et særligt fokus på de første møder mellem Pædagogisk Enhed og forældrene. Gruppen arbejdede med at "informere om og inddrage forældrene i den anerkendende pædagogiske tilgang, der er tradition for i Danmark, uden at underkende forældrenes eget syn på pædagogik og opdragelse". Gruppen refererede også eksplicit til de dilemmaer i forældresamarbejdet, som er nævnt ovenfor.

Gruppen satte flere initiativer i gang. Det initiativ, som tydeligst taler ind i en ressourceorienteret tilgang, er pædagogiske workshops, hvor forældre kunne udveksle viden og erfaringer med hinanden og med medarbejderne. En vigtig del af rammesætningen var, at forældrene også skulle hjælpe medarbejderne med at kvalificere deres projekt – og deres pædagogiske praksis. I den situation blev forældrene modtaget som de vidende, og det er vores indtryk, at forældrene fik rum til at udfolde deres erfaringer og ønsker og dermed nuancere og udfordre forestillinger om, hvad forældre ved og ønsker. En mor sagde:

"I Kenya er der 47 forskellige etniske grupper – og muslimer, kristne, ateister osv. Jeg voksede op i det miljø. Her er det det samme. Mine forældre lærte mig, at jeg skulle respektere alle. Det er det, jeg fortæller mine børn... Mennesker er forskellige men samtidig det samme. De føler det samme." (Forælder i en samtale med medarbejdere, citeret fra medarbejderes fremlæggelse af projekt)

I citatet berører moren et tema, som også medarbejderne i Pædagogisk Enhed er optaget af, nemlig børnenes fordomme, og moren viser, at hun også både har erfaringer og holdninger til emnet, og at hun forsøger at præge sine børn. På den måde viser citatet moren som en vigtig ressource og samarbejdspartner i Pædagogisk Enheds arbejde med børn.

Gruppens forældreworkshop minder om tilgange, som Ladson-Billings (2009) iagttager hos lærere med en kulturelt relevant tilgang, nemlig at undersøge systematisk, hvilken viden forældrene har, og hvordan den kan bruges i skolen (og institutionen):

En af fællestrækkene blandt denne forskelligartede gruppe af lærere [som arbejder med kulturelt relevant pædagogik] er en grundlæggende tro på, at elever kommer i skole med viden, og at den viden må udforskes og udnyttes, hvis eleverne skal klare sig godt. [En af lærerne] bruger forskellige metoder til at opdage den viden, som eleverne bringer med sig ind i klasseværelset. Først bruger hun tid på at tale med forældrene om de måder, de har opdraget deres børn. Så taler hun med eleverne om deres interesser og de ting, som de er 'eksperter' i. (Ladson-Billings 2009, s. 56-57, vores oversættelse)

En anden lærer har udformet et spørgeskema, hvor hun spørger børnene, hvad de interesserer sig for, hvad de bruger deres fritid på, og hvad de synes om skolen (Ladson-Billings 2009, s. 72). Et tilsvarende spørgeskema (eller en tilsvarende samtale) kunne man lave med forældrene, både som en måde at anerkende forældrene som samarbejdspartnere i Pædagogisk Enhed og som en måde at drage nytte af de mangfoldige indsigter, som forældre har om deres børn.

Ulla Kofoed (2010) som i en dansk kontekst har arbejdet med forældresamarbejde i modtageklasser giver flere eksempler på, hvordan forældrene kan hjælpe med at stilladsere og understøtte deres børns læreprocesser, også selv om de ikke selv mestrer skolesproget. Dette understøttes af, at forældre inviteres med i nogle af de pædagogiske aktiviteter, sådan at de får et indblik i hvad deres børn oplever, og så de kan spørge, kommentere og bidrage som forældre.

Disse forskellige tilgange viser, at svaret på de dilemmaer, vi pegede på ovenfor, ikke er at begrænse den anerkendende tilgang for børnene eller at vælge mellem, om det er et barn eller forældre, der skal anerkendes og myndiggøres. Derimod er svaret at udvide den anerkendende tilgang til i højere grad også at omfatte forældrene og inddrage dem i børnenes hverdag i Pædagogisk Enhed.

² Ladson-Billings (2009) skelner tilsvarende mellem assimilationistiske og kulturelt relevante skoler (s. 60)

Opsamling og anbefalinger

Det er et generelt træk ved medarbejdernes tilgang til forældresamarbejde, at medarbejderne er optaget af at anerkende forældrene og støtte dem i at forvalte deres forældreskab – et forældreskab, som ofte er under pres på grund af forældrenes flugt og ophold i asylcentret. Medarbejdernes orientering er rettet mod at støtte forældrene i at hjælpe deres børn, blandt andet ved at støtte dem i at forstå de forventninger og praksisser, der kendetegner de pædagogiske tilbud. Det er en kompleksitet i forældresamarbejdet, at forældrene på den ene side er afgørende for børnenes hverdag i de pædagogiske tilbud, men på den anden side ikke direkte er målgruppe for medarbejdernes praksis. Det betyder, at medarbejderne har ringere muligheder for at arbejde med forældrene. Derfor er det pædagogiske arbejde med forældrene mindre omfangsrigt og mindre systematisk end med børnene, og medarbejdernes kontakt til forældrene er mindre omfattende. I forlængelse af det, er det vanskeligt for medarbejderne at håndtere den modstand, der nogle gange kommer fra forældrene i forhold til den pædagogiske faglighed, som kendetegner arbejdet i Pædagogisk Enhed, og medarbejderne peger selv på, at de nogle gange befinder sig i et dilemma mellem at informere forældrene og at inddrage dem.

Det er vigtigt, at Røde Kors fastholder sin ambition om at give forældreskabet tilbage til forældrene og om at bygge på en anerkendende og myndiggørende tilgang til forældrene. Samtidig er der potentialer for at udbygge den anerkendende og myndiggørende tilgang. Det kan eksempelvis gøres ved mere systematisk at spørge ind til forældrenes erfaringer, ønsker og perspektiver på deres børns liv i de pædagogiske tilbud og ved at inddrage forældre i samtaler om målet for – og udfordringer i – opdragelse, dannelse og uddannelse. Det kan danne udgangspunkt for en fælles udforskning af dilemmaer i den pædagogiske praksis og af de ressourcer, som forældrene besidder, og som har betydning for deres børn. På den måde kan et tæt og myndiggørende forældresamarbejde bidrage til en gensidig læreproces, der kan udvikle og kvalificere det pædagogiske arbejde.



KAPITEL 6
OPSAMLING:
PERSPEKTIVER
PÅ ASYLPÆDAGOGIK

Vi har igennem rapporten præsenteret medarbejder-nes refleksioner og praksisser omkring det asylpædagogiske arbejde. Kapitel 5 fremhæver praksisser og refleksioner, som er særlig centrale for forståelsen af, hvad en god asylpædagogik bør indeholde. Dette er struktureret omkring 7 forskellige dimensioner, som tilsammen udgør et bud på en fælles asylpædagogik. Vi har vist, at den pædagogiske praksis i Pædagogisk Enhed bygger på en række grundlæggende værdier, der orienterer sig imod anerkendelse af de enkelte børn (og deres forældre), fokus på børnenes ressourcer og en bestræbelse på at skabe stærke fællesskaber med deltagelsesmuligheder for alle, og som udgør et frirum for børnene, der lever under vanskelige betingelser.

Vi har yderligere forsøgt at sammenfatte nogle af de centrale intentioner og vise, hvordan de reflekterer og bygger på veletablerede forskningstraditioner inden for det pædagogiske felt. Vi har dog samtidigt forsøgt at fastholde og fremskrive de dilemmaer og paradokser store dele af det asylpædagogiske arbejde nødvendigvis er funderet – og nogle gange måske fanget – i, og som former de måder, det pædagogiske arbejde kan udfolde sig på. Hvert afsnit i kapitel 5 munder ud i nogle anbefalinger. Disse fremstår ikke som entydige og formelagtige forsøg på at bidrage til udvikling af asylpædagogik, men har typisk en åben og reflekterende karakter. Dette skyldes ikke primært vores mangel på mod til at skære igennem og på Røde Kors' vegne at formulere Asylpædagogikken. Vi er af den overbevisning, at det er vigtigt at formulere nogle fælles principper for, hvad der er retningen i en asylpædagogisk indsats i Røde Kors. Det har også vist sig tydeligt undervejs i projektet, at det ikke kun er den centrale ledelse og lederne i de enkelte tilbud, der har udtrykt dette ønske. På tværs af arbejdet i projektet har mere eller mindre samtlige af de pædagogiske medarbejdere udtrykt et ønske om udvikling af et fælles sprog om, hvad det er for særlige intentioner og indsatser, det asylpædagogiske arbejde bygger på. Samtidig har projektet også vist, at hverken lederne eller medarbejderne i de enkelte pædagogiske tilbud ønsker eller kan se mening i at udvikle en endimensionel "pædagogisk model", der kan give ensartede og forhåndsdefinerede handlingsinstruktioner på tværs af de enkelte tilbud, medarbejdere, børn og unge. Dette afspejler, at asylpædagogik nødvendigvis må forstås og defineres som en langt mere organisk, bevægelig og til dels åben størrelse. Dette af flere grunde:

For det første ønsker alle – uanset placering inden for Pædagogisk Enhed – at bibeholde rummet for den individuelle og kollektive, lokale og kontekstualiserede pædagogiske dømmekraft og faglighed.

For det andet, og i forlængelse af dette, er det vigtigt, at de enkelte medarbejdere og de enkelte pædagogiske tilbud fortsat skal have en vis grad af definitivitet, byggende på de pædagogiske kompetencer

og det engagement, de alle besidder. Dermed er der også mulighed for at videreudvikle de kvaliteter, der er i den lokale pædagogiske kultur, som er møjsommeligt bygget op over årene.

For det tredje har det både været medarbejdergruppens og forskergruppens opfattelse, at pædagogik er en levende ting, der altid også må tilpasses den konkrete situation, de tilstedeværende børn og voksne, og ikke mindst de uforudsete pædagogiske muligheder, der kontinuerligt opstår, når institutionsliv leves.

Endelig for det fjerde, og meget i forlængelse af det foregående, er netop asylpædagogikkens genstands-område – pædagogisk praksis i pædagogiske tilbud i asylcentersammenhæng – af så omskiftelig, kompleks og dynamisk karakter, at det også må afspejles i den pædagogiske tilgang.

Dette betyder imidlertid ikke, at der ikke er et udbredt ønske om at etablere forskellige former for fælles pædagogisk retning, hvilket den fælles orientering mod at bygge på STROF i det daglige arbejde vidner om. En sådan fælles pædagogisk retning må dog kombineres med løbende tolkninger af situationen og den rette indsats, lige som den må være bredere formuleret end STROF for at indfange de komplekse fagligheder og opgaver, vi finder i Pædagogisk Enhed.

Når vi derfor her til sidst skal opsummere og forsøge at etablere et kort og præcist bud på "Asylpædagogik" på tværs af de pædagogiske tilbud i Pædagogisk Enhed, er det forsøgt formuleret, så det på samme tid bygger på ambitionen om at bidrage til "et fælles sprog" og en fælles orientering og bestræbelse, som alle medarbejderne i enheden kan identificere sig med, samtidig med at det levende, åbne og kontekstbestemte fastholdes som et af de helt centrale fælles principper.

6.1 Syv asylpædagogiske principper

Asylpædagogik er udtryk for fælles pædagogiske intentioner inden for en hverdag, hvor centrale ambitioner handler om at tage hensyn til den særlige gruppe af børn, om at handle inden for de permanente omskiftelige hverdagsbetingelser og om at skabe en hverdag, hvor børn, ud over at trives og have det godt, også kan udvikle sig og tilegne sig viden og færdigheder. Den pædagogiske praksis udfoldes i en hverdagssammenhæng, som kontinuerligt er præget af dilemmaer og paradokser, som betyder, at de konkrete pædagogiske valg og præferencer må forstås som en permanent pendlen mellem og kombination af en stræben efter at efterleve overordnede pædagogiske principper og at foretage kontekstspecifikke, fagligt funderede pædagogiske skøn og valg. Ligeledes må formuleringen af asylpædagogik ses som et udtryk for, hvordan fælles grundlæggende værdier på den ene side og fælles faglige orienteringer på den anden side kan samles i og oversættes til retningsgivende pædagogiske orienteringer,

der bidrager til at fastholde og videreudvikle en høj kvalitet i arbejdet.

Asylpædagogik er formuleret, så det retter sig mod arbejdet på tværs af de forskellige pædagogiske tilbud og på tværs af de geografisk spredte afdelinger.

Asylpædagogik inden for den Pædagogiske Enhed i Røde Kors er derfor i sin praksis forsøget på at håndtere den aktuelle situation på en kvalificeret måde, struktureret omkring følgende asylpædagogiske principper:

1: Gripe nuet og skabe forudsigelighed

Hverdagens omskiftelighed og den uforudsigelige dimension, der præger både børnenes hverdag og de pædagogiske medarbejders arbejdsituation, forsøger asylpædagogikken at håndtere ved at etablere et dobbeltblik på mødet med barnet: Det er et grundlæggende pædagogisk princip, at medarbejderne dagligt må foretage konkrete afvejninger af de enkelte børns og børnegruppens omskiftelige behov for tryghed og genkendelse (regressionsbevægelse) og for nye udfordringer og videns- og færdighedserobringer (progressionsbevægelse). På den ene side støttes dette ved at etablere daglige rutiner, genkendelighed og forsøg på kontinuitet, som såvel børn som voksne kan finde ro og tryghed i. På den anden side betyder uforudsigeligheden også, at de enkelte børn kan have meget forskellige orienteringer, forudsætninger, stemninger og muligheder, som kræver, at det pædagogiske personale bestræber sig på at møde det enkelte barn netop der, hvor det er, her og nu. At kunne rumme, respektere, give støtte til og udviklingsmuligheder for samtlige børn inden for et sådant dobbelt perspektiv er et helt centralt asylpædagogisk princip. Det indgår derfor som et naturligt element i en asylpædagogik, at der i det daglige arbejdes med inspiration fra STROF, i kombination med inddragelse af de asylpædagogiske dimensioner med udgangspunkt i en aflæsning af den konkrete situation og det enkelte barns betingelser og muligheder. Denne bestræbelse på at forankre den pædagogiske indsats i en aflæsning af den konkrete kontekst peger også på det ønskelige i at medtænke de fysiske betingelsers betydning for såvel at gribe nuet og skabe forudsigeligheden. Det er et væsentligt element i forsøget på at kvalificere indsatsen på dette område at spørge til, i hvilken udstrækning de fysiske rammer og den konkrete organisering af rummene bidrager til, eller tendentielt forhindrer, efterlevelsen af dette pædagogiske princip.

Derfor er det vigtigt, at medarbejderne fortsat beskæftiger sig med både rutiner og improvisation, fleksibilitet og forudsigelighed og udforsker det spændingsfelt, der er imellem dem. Det er vigtigt, at rutinerne ikke transformeres til mekaniske 'metoder', der nødvendigvis skal bruges ens hver dag eller i alle afdelinger, for det vil gøre pædagogikken stiv og insensitiv over for de komplekse situationer, som børn, forældre og medarbejdere står i. Og samtidig er det

vigtigt, at rutinerne ikke afskaffes, for de er med til at skabe ro, sammenhæng og orienteringsmuligheder for børn, forældre og medarbejdere, ligesom også fælles faglige sprog som STROF og asylpædagogik er vigtige som fælles referenceramme for den faglige kvalitet. Balanceringen mellem rutiner og fællesskab på den ene side og improvisation og fokus på det enkelte barns behov på den anden side forudsætter, at medarbejderne har et stort fagligt spillerum og mulighed for at bruge deres dømmekraft i de komplekse og foranderlige kontekster, de arbejder indenfor.

2: Erfaringer

I det pædagogiske arbejde prioriteres det at tage afsæt i og inddrage børnenes erfaringer. I dette ligger en ambition om at være lydhøre og interesserede i at lade børnenes interesser, nysgerrigheder og ressourcer være meddefinerende for den måde, som situationer håndteres på og for de aktiviteter og forløb, der iværksættes. Dette har betydning for børnenes oplevelse af mening i det pædagogiske rum og dermed motivation for at indgå aktivt i de daglige pædagogiske initiativer. Det har endvidere betydning for, at de legeprocesser, pædagogiske situationer og aktiviteter, samt de undervisningsmæssige forløb, som børnene indgår i, åbner for, at børnenes egne erfaringer kan knyttes til de nye oplevelser, indsigter og færdigheder, der tilegnes gennem den daglige pædagogiske praksis. I dette ligger ligeledes et dobbelt perspektiv på det daglige arbejde: På den ene side at respektere og inddrage børnenes umiddelbare erfaringer, samtidig med på den anden ikke at lade disse erfaringer være ubearbejdede, men forsøge at åbne for at udvikle det, der betegnes som middelbare erfaringer, dvs. bearbejdede og kvalificerede erfaringer, som udvider børnenes horisont og støtter dem i deres orientering i og håndtering af deres hverdag.

Det er vigtigt, at arbejdet med at være nysgerrig i forhold til og at inddrage børnenes erfaringer fortsat præger den pædagogiske indsats. Samtidig kan der ligge en udfordring i at forsøge at styrke sammenhængen mellem de forløb, der bygger på børnenes erfaringer, og de typer af pædagogiske aktiviteter og undervisningsforløb, der umiddelbart ser ud til at orientere sig mod mere traditionelle former for indlæring af viden og færdigheder.

En del af eksemplerne fremstår som udtryk for enkelte pædagogers eller læreres improviserede inddragelse og viderebearbejdning af børnenes erfaringer, hvilket det er vigtigt at fortsætte med. Men dette kan også suppleres med flere fælles initiativer, hvor man i medarbejdergruppen bevidst arbejder på at eksperimentere med forskellige typer af erfaringsdannelsesprocesser.

3: Undersøgende metoder

Med afsæt i børnenes erfaringer, deres nysgerrighed og interesser, åbnes for en prioritering af undersø-

gende metoder som centralt pædagogisk princip. Med undersøgende metoder menes blandt andet, at det er vigtigt, at pædagogiske aktiviteter og forløb ikke alene inddrager børnenes erfaringer, men også sammen med børnene bearbejder og kvalificerer dem i form af at søge svar på, viden om og handlemuligheder i forhold til de spørgsmål og undringer, børnene formulerer og selv forsøger at forfølge. På denne måde kan bevægelsen fra umiddelbare til middelbare erfaringer understøttes og gøres til en bevidst del af den pædagogiske praksis. De undersøgende metoder kan også have betydning for muligheden for, at de pædagogiske medarbejdere – og børnene indbyrdes – får øget kendskab til, indsigt i og potentielt respekt for hinanden. Hvilket er væsentligt i en hverdagssammenhæng, hvor omskifteligheden og asyllivet som sådan omvendt tendentielt bidrager til en fremherskende uvished og uvidenhed om sig selv og hinanden.

Netop med afsæt i børnenes situation som nytilkomne til Danmark og med deres relativt begrænsede muligheder for at skabe primære erfaringer med, hvad det vil sige at agere og gebærde sig i en dansk kulturel sammenhæng, kan det anbefales, at der på tværs af de forskellige typer af pædagogiske tilbud ikke alene tages udgangspunkt i de erfaringer, børnene bringer med sig, men også i højere grad, end det er tilfældet, arbejdes bevidst på at eksperimentere med, hvordan børnene etablerer flere nye primære erfaringer, som der kan arbejdes videre med i den pædagogiske sammenhæng. Det er også vores indtryk, at de pædagogiske medarbejderes erfaringer med at kombinere kognitive, kropslige og æstetiske læringsstilgange med fordel kan styrkes. Måske blandt andet ved også mere kollektivt i medarbejdergruppen at udveksle erfaringer med dette og ved at tage fælles initiativer til nye afprøvninger af denne type af forløb.

4: Kulturel relevant pædagogik

Såvel metodisk som indholdsmæssigt må de pædagogiske processer forsøge at etablere og synliggøre sig som kulturelt relevante for de deltagende børn. I forlængelse af såvel erfaringsprincippet og princippet om den undersøgende tilgang er det vigtigt at arbejde konstruktivt med mangfoldigheden i børnegruppens kulturelle, religiøse, etniske og erfaringsmæssige baggrunde som anerkendelsesværdige ressourcer. Dette har betydning for en aktiv nedbrydning af børns (og voksnes) fordomme; for det enkelte barns oplevelse og udvikling af selvverd; for at alle børn får kendskab til mange forskellige vidensformer; og for at alle børn kan genkende sig selv og deres erfaringsverden i de pædagogiske tilbud. På den måde understøtter kulturelt relevant pædagogik, at alle børn får udvidet deres horisont og får lige muligheder. Kulturelt relevant pædagogik kan f.eks. omfatte undersøgelser af de mangfoldige kulturelle erfaringer, som børnene repræsenterer, samt bearbejdning og udforskning af

ligheder og forskelle i børnenes forskellige historiske, sociale, geografiske og kulturelle forudsætninger og erfaringer. Det er relevant både i forhold til en efterfølgende mulig integration i en dansk sammenhæng, og i forhold til at udvikle færdigheder i at kunne orientere sig og handle i andre mulige fremtidssammenhænge.

I forlængelse af dette ligger der et solidt fundament for mere specifikt at arbejde med børnenes kulturelle erfaringer, ligheder og forskelle på kreative og produktive måder. Samtidig kan der ligge en udfordring i forhold til at arbejde mere bevidst med at udvide børnenes erfarings- og videnshorisont omkring betydninger af kulturelt forankrede former for viden og forståelser. Børnenes kulturelle forståelse er ikke kun knyttet til, hvordan de indbyrdes kan udvise nysgerrighed og respekt, men kan også med fordel tematiseres mere aktivt som afsæt for egentlige faglige forløb og undersøgelser af, hvordan viden, kategoriseringer og magt ofte er udtryk for kulturelle hierarkier. Om ikke andet kan det være en form for tilgang til viden, som det kan være vigtigt at de pædagogiske medarbejdere tager op til indbyrdes diskussion med henblik på at reflektere over egen mulig medvirken til forskellige mere eller mindre tydelige former for kulturalisering.

5. Myndiggørende pædagogik

En myndiggørende pædagogik omfatter bestræbelserne på at rumme børnenes aktuelle behov og ønsker og at give plads til såvel børnenes behov for tryghed og genkendelighed (regression) og for nysgerrighed og udvikling (progression). Det indebærer en orientering mod at forstå og arbejde med børnenes behov og ønsker som foranderlige, hvilket indebærer et ressourceorienteret perspektiv på børnene, som bestræber sig på at arbejde med børnenes potentialer og skabe rum for, at disse kan udfolde sig. En vigtig dimension af myndiggørende pædagogik er orienteringen mod at støtte børnene i at udvikle sig til selvstændige, kritiske mennesker, som kan tage stilling til deres omverden og fungere som demokratiske medborgere. En væsentlig forudsætning for dette er, at børnene møder et kulturelt mangfoldigt indhold i pædagogikken og i undervisningen, sådan at alle børn får mulighed for at udbygge deres kulturelle erfaringer og bruge den kulturelle mangfoldighed, som de blandt andet møder i asylcenteret, som en læringsressource.

Det er vigtigt, at Pædagogisk Enhed fortsat arbejder med disse dimensioner af myndiggørende pædagogik og med at diskutere, hvordan de spiller ind i den fortsatte udvikling af det pædagogiske arbejde. Det er en vigtig del af det asylpædagogiske arbejde, at Røde Kors derudover udbygger sin praksis i retning af – i endnu højere grad end nu – at inddrage et kulturelt mangfoldigt indhold i pædagogikken og undervisningen, sådan at alle børn får mulighed for at udbygge deres kulturelle erfaringer og lære af den

kulturelle mangfoldighed, som de blandt andet møder i asylcentret. Det er vigtigt, at denne bestræbelse ikke kulturaliserer børnenes erfaringer, men anskues som et læringspotentiale for alle.

6: Sproglig diversitet

Sprog er kommunikation, og kommunikation er en social udveksling og relation med et eller flere andre mennesker om noget. Kommunikation kan foregå på mange måder og inddrage både forskellige sprog og forskellige typer af (kropslige og andre nonverbale) sprog. Det er derfor et centralt pædagogisk princip at arbejde med et bredt sprogbegreb for derigennem at styrke børnenes kommunikationsformåen, hvilket både kræver evne til at udtrykke sig og til at forsøge at forstå. I det pædagogiske arbejde lægges derfor vægt på at understøtte børnenes afprøvninger af at udtrykke sig og forstå gennem andre sproglige udvekslingsformer. I dette ligger både en intention om at skabe en fælles interesse og nysgerrighed i forhold til børnenes forskellige modersmål og en interesse i at udvikle både det pædagogiske personale og børnenes forskellige udtryksformer – såsom kropslige udtryksformer, mimik, kommunikation gennem billeder, osv. Derudover prioriteres bestræbelser både med vægt på at skabe muligheder for at udtrykke sig på et fælles sprog, dansk, og på at skabe en åbenhed og nysgerrighed i forhold til at styrke børnenes evne til at udtrykke sig – også fagligt – på modersmålet. Arbejdet med sproglig diversitet indebærer en bestræbelse på at støtte børnene i at udvikle en positiv identitet som flersproget og på at opmuntre børnene til at arbejde med deres modersmål – også selv om medarbejderne ikke selv taler disse – således at disse er i fortsat udvikling.

Der er fortsat potentialer for at udvikle pædagogik og undervisning, som i højere grad – og mere eksplicit end nu – inddrager børnenes modersmål som ressource i deres udvikling og læring. Det kan blandt andet gøres ved at støtte børnene i at reflektere over forholdet mellem den viden og de erfaringer, de gør sig i de pædagogiske tilbud, og den viden og de erfaringer, de kommer med, herunder ved at støtte eleverne i at reflektere over forskelle og ligheder mellem deres modersmål og dansk (og øvrige sprog, som børnene møder), og de sproglige strategier de anvender for at kommunikere. Det kan også handle om at støtte børnene i at bruge deres modersmål i hverdagen, også ved at arbejde med og på modersmålet, så det fortsat udvikles.

En mere eksplicit og systematisk inddragelse af børnenes modersmål er en måde at anerkende og styrke børnenes identitet som flersprogede og som nogle, der har viden fra mange sammenhænge og mange sprog. Det vil således være en måde at styrke Pædagogisk Enheds bestræbelse på at anerkende børnene og sætte fokus på deres ressourcer og interesser.

7: Forældresamarbejde

Overordnet bygger det asylpædagogiske princip om at udvikle et stærkt forældresamarbejde på en inddragende og anerkendende tilgang til forældrene. Det betyder, at de opmærksomhedspunkter, der er defineret i forhold til det asylpædagogiske arbejde med børnene, også gælder i forhold til forældresamarbejdet. Forældresamarbejdet skal yderligere bygge på to ligeværdige pædagogiske indsatser. Dels at bidrage til at forældrene mere generelt kan tage forældreskabet på sig – eller generobre forældreskabet – i en kontekst, hvor forældrenes vante rutiner, erfaringer og handlerum er udfordret. Dels at etablere en ligeværdig, demokratisk orienteret tilgang i kommunikationen med og tilgangen til forældrene, med henblik på at øge forældrenes muligheder for at forholde sig til og få indflydelse på børnenes hverdag i det pædagogiske tilbud. Dette fordrer etableringen af systematiske og omfattende praksisser for dialog og inddragelse, som gør det muligt for forældre og medarbejdere at skabe en gensidig udforskning af hinandens viden, erfaringer og ønsker som forudsætning for at forældrene involveres i refleksionerne over arbejdet i de pædagogiske tilbud.

Det er vigtigt, at Røde Kors fastholder sin ambition om at give forældreskabet tilbage til forældrene og om at bygge på en anerkendende og myndiggørende tilgang til forældrene med dialog og inddragelse. Samtidig er der potentialer for at udbygge denne anerkendende og myndiggørende tilgang. Det kan eksempelvis gøres ved mere systematisk at spørge ind til forældrenes erfaringer, ønsker og perspektiver på deres børns liv i de pædagogiske tilbud og ved at inddrage forældre i samtaler om målet for – og udfordringer i – opdragelse, dannelse og uddannelse. Det kan danne udgangspunkt for en fælles udforskning af dilemmaer i den pædagogiske praksis og af de ressourcer, som forældrene besidder, og som har betydning for deres børn. På den måde kan et tæt og myndiggørende forældresamarbejde bidrage til en gensidig læreproces, der kan udvikle og kvalificere det pædagogiske arbejde.

6.2 Evaluering

Inden for de seneste årtier er evaluering både herhjemme og internationalt i stadig stigende grad blevet forbundet med bestræbelser på at indfange og skabe pædagogisk kvalitet, forstået i relativt entydige og specifikke begreber. Dette gøres ved på den ene side at stille krav om, at pædagogiske institutioner (daginstitutioner, skoler, ungdomsuddannelser, m.m.) skal udføre dokumentation for, at de har gennemført bestemte typer af indsatser og handlinger, som er defineret som (mål for) kvalitet. På den anden side ved at de samme institutioner (tillige) skal gennemføre målinger og tests af, hvorvidt børnene har opnået de resultater, som en gennemførelse af de pågældende pædagogiske handlinger forventes at medføre. For at

dette kan lade sig gøre og fremstå meningsfuldt, er der en forestilling om, at såvel dokumentation af den pædagogiske indsats som måling af børnenes udbytte kan og skal kvantificeres, hvilket igen kræver, at der defineres standarder både for, hvad man forventer, at de pædagogiske handlinger skal bestå i, og for, hvad man måler børnene i forhold til. Dette har ført til mange forskellige former for evalueringspraksisser, men tendensen har været, at den enkelte institution har skullet gennemføre sin evaluerings- og dokumentationspraksis ved at forholde sig til forhåndsdefinerede målopfyldelseskriterier i forhold til det pædagogiske arbejde og gennemførelse af test på børn med hensyn til afklaring af børnenes udbytte. Såvel den pædagogiske praksis som barnet bliver derved opdelt i afgrænsede og hver for sig målbare enheder. Disse stykker opdelt virkelighed beskrives og måles hver for sig, hvorefter nødvendige indsatser i forhold til hver enhed defineres med henblik på opnåelse af den ønskede kvalitet – af den samlede virksomhed eller det hele barn. Der har været rejst mange former for kritik mod denne type af kvalitetsmåling, hvoraf blot to skal nævnes her: For det første sker der herved en transformation af såvel det pædagogiske arbejde som barnet fra at være opfattet og mødt som organiske størrelser, som er levende, flertydige, kontekstuelte forankrede og påvirkede, samt til dels uforudsigelige, til at være sammenlignelige med apparater, som kan defineres entydigt, er styrbare, kan skilles og samles, og hvor de enkelte maskindele kan udskiftes eller repareres ud fra en forhåndsbeskrevet manual med henblik på det, der i disse år ofte betegnes som "læringsoptimering". For det andet har der været fremført en kritik, som går på, at man flytter definitionsmagten fra dem, der selv deltager i hverdagens pædagogiske processer – de pædagogiske medarbejdere og børnene – til de eksperter, der på afstand af og uden berøring med de konkrete mennesker det vedrører, udfærdiger manualer, tests, skemaer og handleanvisninger osv. Denne form for "styringsoptimering" begrundes nogle gange som en bestræbelse på professionalisering af arbejdet ved at højne kvaliteten i det pædagogiske arbejde og de professionelles status. Styringsoptimeringen er dog også udsat for en ganske voldsom kritik for at føre til en deprofessionalisering af de pædagogiske medarbejdere, idet de mere og mere bliver reduceret til at være "teknikere", som skal udføre og virkeliggøre eksperter, forvalteres og politikeres ofte ganske konkrete pædagogiske anbefalinger, hvorved den pædagogiske dømmekraft og faglighed udgrænses. Et andet kritikpunkt har været, at den øgede centrale styring udgør en magtfuld tendens, som man ser som antidemokratisk, i og med deltagerne i institutionernes hverdag – professionelle, børn og forældre – får mindre indflydelse på beslutninger, der berører deres eget hverdagsliv. I forhold til Deweys, og mange andres, opfattelse af demokrati som en livsform, der tilegnes og realiseres gennem

praktisering af demokratiske processer i de forskellige hverdagslivssammenhænge, vi indgår i, betyder denne øgede grad af "fjernstyring" en trussel mod demokratiske processer.

Disse nye tendenser i forhold til evaluering kan give indtryk af, at den systematiserede evaluering er et nyt fænomen, hvor udefra- og ovenfrakommende evalueringsformer introducerer evalueringer i en praksis, som er uvant med at evaluere. Det er dog et misvisende billede, da evaluering i pædagogisk sammenhæng har en lang tradition bag sig. Det er en tradition for at evaluering i højere grad betragtes som et uundværligt pædagogisk redskab, der knytter sig til medarbejdernes egne refleksioner over den pædagogiske hverdag og som en del af den daglige praksis. I den sammenhæng er evaluering blevet brugt til udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis på grundlag af praktikernes egne kvalifikationer og faglighed. I dette kan både ligge et fokus på at beskrive og at vurdere den pædagogiske praksis og de professionelles indsats, samt et fokus på at kvalificere de professionelles forståelse af, indsigt i og beskrivelser af deltagernes (børnene, de unge, eleverne, de lærende) mulighed for og oplevelse af at være involveret i de pædagogiske processer, og hvad de opnår gennem denne deltagelse. Der har ofte i den sammenhæng været tale om vurderinger baseret på kvalitative beskrivelser og tolkninger af konkrete situationer og forløb, som det pædagogiske personale selv har gennemført. Der er således typisk tale om forskellige former for evaluering, som er sensitive over for den særlige kontekst, den pædagogiske handling er forankret i, hvilket kan vedrøre såvel den pædagogiske intention, de specifikt deltagende børn, handlingens relation til øvrige pædagogiske indsatser i den pågældende institutionelle sammenhæng, osv. Derved har evaluering i denne tradition haft sin styrke ved at være yderst sensitiv i forhold den konkrete sammenhæng, som de pædagogiske handlinger må forstås i forhold til, mens den omvendt har været kritiseret for at fremstå tilfældig og for meget præget af "synsninger".

At evaluere i en pædagogisk sammenhæng er uanset tilgang og intention altid en proces, hvor nogle vurderer nogen eller noget. Men det at vurdere nogen eller noget er aldrig en neutral eller objektiv proces. For evalueringen er altid knyttet til noget: Et mål eller målsætning, man ønsker at opnå, og nogle værdier, som arbejdet retter sig imod. Enten i form af at man ønsker, at den pædagogiske praksis skal leve op til nogle værdibaserede mål, der er formuleret med henblik på en bestemmelse af hensigten med den pågældende pædagogiske indsats. Eller det kan være bestemt af nogle lige så værdibaserede intentioner om, hvad deltagerne skal have ud af deres deltagelse. Evaluering er således altid knyttet til refleksioner over, på hvilke måder man kan vurdere og forbedre bestræbelsen på at opnå de værdibaserede målsætninger. Men det er afgørende vigtigt, at man i indkredsning

gen af, hvilke former for evaluering man ønsker at oparbejde, gør sig klart, i hvilken udstrækning det værdigrundlag, evalueringen bygges op omkring, er i overensstemmelse med de værdier, som ligger til grund for det pædagogiske arbejde.

Vi har tidligere vist, at det er en udbredt opfattelse blandt de pædagogiske medarbejdere i Pædagogisk Enhed, at de indgår i en værdibaseret organisation og, at deres pædagogiske indsats dermed også er båret af nogle grundlæggende værdier. Vi har flere steder i rapporten redegjort for de pædagogiske medarbejderes opfattelse af deres grundværdier som værende, at det enkelte barn skal have det godt, at institutions-hverdagen skal udgøre et frirum for børnene, at alle børn skal rummes, at der skal udvikles fællesskaber med børnene (og forældrene), og at hverdagen skal orienteres mod, og bygge på, demokratiske værdier. Vi anser det for vigtigt, at der i forbindelse med udviklingen og implementeringen af en asylpædagogik sker en styrkelse af evalueringskulturen på en måde, så asylpædagogikkens værdimæssige og faglige grundlag afspejles i evalueringskulturen.

Beskrivelse og evaluering af det pædagogiske arbejde

Det empiriske materiale fra interviews og værksteder er fyldt med eksempler på, hvordan det pædagogiske personale har en ganske udbredt praksis omkring både evaluering og beskrivelse af det pædagogiske arbejdes kvalitet og dets relevans i forhold til de enkelte børn. Det gennemgående i de nævnte eksempler er, at en stor del af evalueringerne foregår løbende i hverdagen og som uformelle samtaler kolleger imellem. Det synes i hovedsagen at foregå på to måder: Der er dels de daglige udvekslinger, som tager udgangspunkt i de pågående pædagogiske processer, dels bruges de jævnligt afholdte personalemøder i høj grad til evaluering af det pædagogiske arbejde.

I forhold til de daglige udvekslinger kolleger imellem foregår det tilsyneladende ofte i de små pauser, hen over frokosten og i tiden, efter dagens pædagogiske program er gennemført. Disse formelt set personalemæssige frirum fyldes tilsyneladende ganske ofte ud af sådanne uformelle løbende evalueringer mellem to eller i hvert fald nogle få kolleger ofte med henblik på at lave små eller større justeringer i forhold til igangværende forløb. Der er også eksempler på, at denne form for akut evaluering med henblik på øjeblikkelig justering foretages uden ord, men alene med udveksling af mimik og fagter, som i den pågældende situation er tilstrækkelig til at foretage de nødvendige småændringer. Dette er særligt tilfældet, når kollegerne kender hinanden "ud og ind".

I forhold til evaluering på de jævnligt afholdte personale- eller teammøder foregår evalueringen af det pædagogiske arbejde tilsyneladende oftere i sammenhæng med planlægning af fremtidige pædagogiske initiativer. Fælles for begge evalueringstyper er imidlertid

ifølge medarbejderne, at det kun i meget begrænset omfang fører til egentlig skriftlig dokumentation.

På den ene side kan der siges at ligge en enorm styrke og ressource i, at de fleste medarbejdere umiddelbart har en oplevelse af, at de løbende og uformelt evaluerer den pædagogiske praksis, som de her og nu er involveret i. Evaluering synes at være en praksisform, alle føler sig delagtige i, har ejerskab til og finder meningsfuld i forhold til en løbende justering og kvalificering af deres arbejde. Ud fra vores materiale fremstår det som en ret udbredt evalueringskultur på tværs af de forskellige pædagogiske tilbud. Kendskabet til hinanden, åbenhed omkring at tale om såvel vellykkede og mindre vellykkede initiativer, aktiviteter og forløb vidner om en tryk kollegakultur, som også fremhæves af både de mere gamle i gårde og nytilkomne medarbejdere. Samtidig beskriver medarbejderne, at der er en stor vilje til at hjælpe hinanden med ideer til pædagogiske forløb, når der er behov. Hvis evaluering skal virke tilbage på såvel de enkelte medarbejderes som det pædagogiske kollektivs indsats, er det væsentligt, at opmuntringer, kritik, fremsættelse af ideer om mulige alternativer og afprøvninger af nye pædagogiske tiltag foregår i et kollegialt rum, som er angstfrit, trygt og loyalt opbakkende. Men det kræver også en vis fælles faglig orientering, så alle medarbejdere føler, at de taler ind i, bestyrker og udfordrer fagligheden inden for et fælles rum. Det synes netop at være den form for evaluering og evalueringskultur, der præger de enkelte afdelinger og pædagogiske tilbud inden for Pædagogisk Enhed, i høj grad båret af en faglighed baseret på STROF og fælles værdiorienteringer.

På den anden side kan denne form for evalueringspraksis også indeholde nogle sårbarheder. Indadtil i det enkelte pædagogiske tilbud og i det pågældende team eller den afgrænsede medarbejdergruppe kan den fraværende skriftlighed skabe usikkerhed eller uklarhed om, hvordan det egentlig var, man evaluerede et givet forløb. Dels fordi man så at sige kan have forskellige hukommelser om, hvad det var, der blev sagt eller besluttet, dels fordi der ofte vil være en eller to relevante kolleger, som måske ikke har deltaget i den pågældende uformelle udveksling. Udadtil kan den manglende skriftlighed knyttet til tilbuddenes evalueringspraksis betyde, at det pædagogiske arbejde, der udføres, og de vigtige mål, der opnås, ikke fremstår som synlige for andre end dem, der har deltaget. I en tid, hvor alle pædagogiske institutioner – og tilsyneladende også Pædagogisk Enhed i Røde Kors – forventes at gøre deres pædagogiske indsatser, processer og resultater, synlige kan det selvsagt bidrage til en usynliggørelse af det store arbejde, der foregår. Desuden er der en risiko for et organisatorisk videnstab, fordi der er stor udskiftning i medarbejdergruppen. Det er derfor vigtigt, at man både lokalt i det enkelte tilbud og mere centralt i Pædagogisk Enhed bliver enige om en fælles forventning om de

måder, man kan evaluere det pædagogiske arbejde på, herunder eventuelle forventninger, sådan at det kan synliggøres for andre end de umiddelbart medvirkende. Og vel at mærke uden at miste den forankring i hverdagen og i den kollegiale kultur, som kendetegner den aktuelle evalueringspraksis. Her kan en asylpædagogik – og et fælles asylpædagogisk sprog, sammen med STROF, bidrage til at give medarbejderne et fælles sprog og en fælles retning, når pædagogiske aktiviteter beskrives og evalueres.

Beskrivelse og evaluering af børnene

På samme måde som, der er en udbredt uformel evaluering af det pædagogiske arbejde, er der tilsyneladende også en udbredt uformel evaluering af børnene. Flere giver udtryk for, at de i det daglige arbejde udveksler synspunkter i forhold til, hvor de enkelte børn er henne i deres udviklingsproces, hvilke udfordringer de henholdsvis kan magte og ikke magte, osv. Denne daglige vurdering af børnene foregår langt hen ad vejen primært mundtligt, men bliver så suppleret med mere systematiske og tilbagevendende vurderinger af de enkelte, hvor det skrives ind i f.eks. LetAsyl; et elektronisk system, som standardiserer udvekslingen af informationer på tværs af centre. Desuden arbejder medarbejderne med f.eks. elevplaner og børnebeskrivelser, som danner udgangspunkt for det daglige arbejde, for udveksling af viden mellem medarbejdere, og for forældresamarbejdet. Igennem denne form for tilbagevendende vurdering og beskrivelse af de enkelte børn synes der at ligge en ganske omfattende mængde af skrift på samtlige børn. Det er gennemgående, at medarbejderne i Pædagogisk Enhed anser det for væsentligt, med henblik på den fortsatte kvalificering af deres pædagogiske arbejde og indsatsen i forhold til de enkelte børn, at have anvendelige og – ikke mindst – sensitive beskrivelser af de enkelte børn. Der tales ofte om vigtigheden af beskrivelser af barnet, som kan fastholde helhedsindtrykket af barnet, hvordan det trives og udvikler sig. Der er på den ene side en udbredt enighed, om at sådan helhedsorienterede beskrivelser ikke kan undværes, og at de blandt andet styrker de pædagogiske medarbejderes ambition om at møde børnene, hvor de er og rumme dem, uanset hvem de er. Det kræver en respekt for og nysgerrighed i forhold til, hvordan de enkelte børn er forskellige individer og personligheder – i deres "helhed". På den anden side er der også en udbredt opmærksomhed på, at der er stor forskel på, hvordan og hvor omfattende børnene beskrives, både inden for og på tværs af de forskellige pædagogiske tilbud. Dette nævnes af nogle medarbejdere som en problemstilling, der bør handles i forhold til. Derudover er alle også enige om, at man af hensyn til forventninger fra forskellige former for pædagogiske aftagerinstitutioner, og med henblik på at gøre barnets eventuelle overgang til en kommunal institution – eller andre institutionelle sammenhænge

– så konstruktiv og sammenhængende som mulig, kan have brug for et vurderingsredskab, der så at sige kan tale sammen med de redskaber, der bruges i disse institutioner. Dette vurderingsredskab er nogle gange omtalt som progressionsmålingsredskab.

Selv om der er et bredt ønske blandt medarbejdere og ledere om at få et stærkt og anvendeligt redskab til at beskrive og vurdere børnene, synes der at være en vis uklarhed i forhold til, hvad dette redskab skal kunne, hvor meget det skal fylde (tidsmæssigt), og hvordan det kan spille sammen med den eksisterende praksis. Det kan læses som et udtryk for, hvor kompleks en situation et evalueringsværktøj spiller ind i, og det rejser i denne sammenhæng tre principielle spørgsmål og udfordringer i forhold til en mulig udvikling af en ny fælles metode til beskrivelse og evaluering af børnene:

For det første: Hvad er det i den allerede etablerede praksis, som ikke fungerer godt nok – og hvad er det dermed mere præcist et nyt værktøj til beskrivelse og evaluering skal kunne?

For det andet: Hvordan kan de forskellige funktioner, som et beskrivelses- og evalueringsværktøj skal opfylde, forenes sådan, at behovet for kvantitative evalueringer ikke betyder, at de kvalitative beskrivelser og evalueringer afskaffes – eller omvendt. Med andre ord: Hvordan kan der opereres med differentierede og forskelligartede beskrivelses- og evalueringsformer, som kan kombineres, eller som man kan trække på afhængigt af det aktuelle behov.

For det tredje: Kan man indføre nye målingsværktøjer, uden at det tager vigtig tid fra det centrale i den pædagogiske indsats, samværet med børnene og de unge. Flere medarbejdere udtrykker en klar skepsis over for indførelse af nye og omfattende beskrivelses- og evalueringsprocedurer, ikke alene af principielle pædagogiske grunde, men på grund af den ændrede prioritering af kostbar og sparsom tid, som det kan føre med sig.

Perspektiver for fælles praksis omkring beskrivelse og evaluering

I udviklingen af en fælles praksis omkring beskrivelse og evaluering af den pædagogiske praksis og af børnene er det vigtigt, at der er overensstemmelse mellem det værdigrundlag og de faglige orienteringer, som det pædagogiske arbejde bygger på. Herunder er det vigtigt, at der er plads til en vis åbenhed i evalueringerne, således at nuancer og dobbeltheder kan komme til udtryk, og så der er mulighed for at formidle et helhedsorienteret perspektiv, hvor børnenes egne ønsker, behov og prioriteringer, såvel som den pædagogiske praksis' egne logikker kan komme til udtryk. Her spiller et fælles fagligt sprog en væsentlig rolle i at videreudvikle en praksis, som på en gang er fælles og dynamisk. Samtidig er det vigtigt at overveje, hvordan beskrivelse og evaluering ikke bliver så omfattende, at den tager unødigt meget arbejdstid

fra det centrale pædagogiske arbejde. Denne overvejelse er generelt vigtig at gøre sig i relation til implementeringen af ændringer i den pædagogiske praksis, hvilket vi ser nærmere på i det næste afsnit.

6.3 Forankring af en fælles asylpædagogik

Hvis der var tale om formuleringen af en asylpædagogik som et fuldt og færdigt program, ville implementeringsprocessen være simpel og ligetil: Man kunne afholde en serie af kurser, hvor samtlige pædagogiske medarbejdere lærte programmets enkelte elementer at kende og måske under kontrollerede former afprøvede de enkelte pædagogiske teknikker og specificerede arbejdsformer, som programmet bestod af. Og så kunne man med passende mellemrum afholde nogle opdaterings- og opkvalificeringskurser, hvorefter det var forventeligt at programmet kørte på skinner.

Når det nu forholder sig anderledes, og hele forståelsen af asylpædagogik, som ramme, orientering og fælles sprog, bygger på nogle andre forståelser, skaber det også andre betingelser for, hvordan en forankring af dette i praksis på tværs af de pædagogiske tilbud skal foregå.

Vi ser udfordringer og muligheder på 4 niveauer: Pædagogisk Enhed som samlende organisation, Den enkelte afdeling, Det enkelte tilbud, Den individuelle medarbejder.

Den Pædagogiske Enhed

Det er vigtigt, at Pædagogisk Enhed påtager sig en rolle som koordinator og inspirator i forhold til på den korte bane at støtte implementeringen af asylpædagogik i de enkelte pædagogiske afdelinger og tilbud. Men samme funktion er vigtig i forhold til på den længere bane at støtte en egentlig forankring og vedligeholdelse af asylpædagogik. Det forudsætter, at der gives plads til, at den fælles asylpædagogik tilpasses de enkelte pædagogiske tilbuds særlige kendetegn og forankres i de lokale kulturer. Det kræver tillige, at det fælles grundlag, asylpædagogik bygger på, hele tiden udfordres og justeres, da der netop er tale om en dynamisk forståelses- og orienteringsramme og ikke om prædefinerede bestemte pædagogiske teknikker. Asylpædagogik kan kun forankres, hvis det vedbliver at være en levende og foranderlig størrelse, der ikke mindst udvikles og kvalificeres gennem udveksling af lokalt forankrede eksempler på, hvordan asylpædagogik omsættes til pædagogisk praksis. Pædagogisk Enhed har en vigtig opgave med at sikre opsamling og udveksling af lokale beskrivelser af succesfulde og mindre succesfulde tiltag, forsøg, forløb og pædagogiske initiativer. Pædagogisk Enhed kunne i denne sammenhæng tænkes som en i første omgang organisationsintern vidensbank, som de enkelte tilbud både bidrager til og trækker på. Umiddelbart kan man forestille sig, at Asylakademiet kunne spille en rolle i denne proces.

Det er i forlængelse af dette en oplagt opgave for

Pædagogisk Enhed med passende mellemrum at afholde fælles inspirationsseminarer på tværs af landet, hvor det er organisationens interne, lokale erfaringer der udveksles, diskuteres og kvalificeres med henblik på en kollektiv styrkelse af asylpædagogik.

Pædagogisk Enhed må ligeledes løbende bidrage til at skabe optimale betingelser for, at der i de enkelte afdelinger kan skabes lokalt forankrede refleksioner over og bearbejdninger af, på hvilke måder asylpædagogik giver mening inden for den enkelte afdeling og i de enkelte pædagogiske tilbud.

Den enkelte afdeling

Når der er formuleret en fælles ramme for asylpædagogik i den Pædagogiske Enhed på tværs af de forskellige konkrete tilbud, kan det være voldsomt udfordrende, men også voldsomt inspirerende, at fastholde en faglig og pædagogisk udveksling imellem de forskellige pædagogiske tilbud, der findes i den enkelte afdeling. Ud over tid og rammer i form af tilbagevendende møder kræver dette formentlig også et bevidst og systematisk arbejde med at etablere en gensidig nysgerrighed og fortælle- og informationslyst. Det har været påfaldende i forbindelse med dette projekt – både i interviews og ved værksteder – hvor stor fortællelyst der er til stede i den samlede personalegruppe. Men fortællelyst hænger også sammen med, om der er interesserede "ører", der lytter og forholder sig til de pædagogiske beretninger. Det vil derfor være vigtigt at udvikle/styrke den lokale kultur med hensyn til at udveksle og skabe fælles læringsrum på tværs af de enkelte tilbud. Det kræver både tid til og prioritering af dialoger og udvekslinger omkring det pædagogiske arbejde, dets metodiske og indholdsmæssige udfordringer, sammenhængen mellem hverdagspraksis og asylpædagogik, osv.

Det er desuden en væsentlig opgave på afdelingsniveau at fastholde og videreudvikle den kollegiale kultur på stedet, således at den kollegiale tryghed og fælles faglige orientering forsøges holdt i live. Dette er en forudsætning for en fortløbende og gensidig interesse og åbenhed på tværs af de enkelte pædagogiske tilbud.

Det enkelte tilbud (forstået som den enkelte børnehave, skole, klub, osv.)

En reel praksisforankring af en fælles asylpædagogik kræver fortløbende systematiserede diskussioner af og nye faglige indspil til, hvordan asylpædagogikken kan være grundlag for den praktiserede pædagogiske indsats i hverdagen netop i denne lille enhed. Det er derfor vigtigt at prioritere møder på dette niveau – og vel at mærke også tiden på disse møder – til at diskutere de principielle og konkret lokale udfordringer med at praktisere asylpædagogik. På dette niveau vil det være af særlig betydning, hvis den daglige evalueringspraksis kan udvikles, så den – i hvert fald i perioder – fokuserer på evaluering og refleksion i for-

hold til erfaringer med at arbejde bevidst med praktisering af asylpædagogik. Det giver også mening på særligt dette niveau at tage fælles initiativer (men det kan også være i form af fælles initiativer på afdelingsniveau) til afprøvning og eksperimenter af forskellige måder at arbejde med asylpædagogik. Som på afdelingsniveau kræver dette også inden for det enkelte pædagogiske tilbud et fortsat arbejde med at dyrke den trygge kollegiale udveksling, ligesom det kræver en kollektiv beslutning om, hvordan der skal findes tid til dette i en pædagogisk kontekst præget af travlhed og mange opgaver.

Det individuelle

Den grundlæggende forståelse i asylpædagogik er, at den forsøger at tilbyde et fælles sprog, en fælles overordnet ramme og nogle mere specifikke pædagogiske orienteringer. Det vil dog fortsat være op til den enkelte medarbejder at have det konkrete og situations-specifikke faglige ansvar, som betyder at den pædagogiske dømmekraft og faglighed fortsat vil være den enkelte medarbejders primære pædagogiske værktøj. Det kræver på den ene side, at de enkelte medarbej-

dere fortsat skal gøre sig overvejelser omkring det, de pædagogisk kan tilbyde, og hvad de skal gøre for at videreudvikle og kvalificere de pædagogiske kompetencer, de ser som deres centrale bidrag til den fælles pædagogiske kultur. Hvilket omvendt på den anden side kræver, at medarbejderne inden for de enkelte teams og kollegiale grupper giver plads til hinandens særlige kompetencer, initiativer og pædagogiske bidrag – og tillige støtter op og hjælper med til at redde situationer, når en kollega har bevæget sig ud på for dybt vand.

Ud over at den enkelte således har et særligt ansvar for at holde sig fagligt åben, udviklende og afprøvende i forhold til egen særlige måde at arbejde på i overensstemmelse med den overordnede asylpædagogiske ramme, stiller dette også krav til et bevidst arbejde med at udvikle den kollektive lokale pædagogiske kultur, hvor der både er fælles retning og plads til individuelle tilbøjeligheder og interesser. For os at se kræver dette igen, at teammøder bruges til at fastholde og udvikle de pædagogiske diskussioner, der løbende tematiserer samspil og udfordringer i relationen mellem det individuelle og det kollektive.



LITTERATUR

- Banks, J.A. (2008):** An Introduction to Multicultural Education. New York: Pearson. 4th edit.
- Banks, J.A. (2004):** Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. I. Banks, James & Cherry A. McGee Banks (red.): Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchardt, M. (2008):** Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag. Ph.d.-afhandling. Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, København.
- Chow, P., J. Khan, P. Sastri, A. Shirashi, L. Leoni, S. Cohen, J. Cummins (2008):** Elevers hjemmesprog: Ven eller fjende? Sprogforum nr. 43, 2008.
- Corsaro, W. (1997):** Sociology of Childhood. London: Sage Publications.
- Cummins, J., V. Bismilla, P. Chow, S. Cohen, F. Giampapa, L. Leoni, P. Sandhu, & P. Sastri (2005):** Affirming Identity in Multilingual Classrooms. Educational Leadership, vol. 63, No. 1, s. 38-43. <http://www.ritell.org/resources/Pictures/Fall%202016%20Conference%20Resources/Identity%20Texts.pdf>
- Cummins, J., V. Bismilla, P. Chow, S. Cohen, F. Giampapa, L. Leoni, P. Sandu & P. Sastri (2006):** ELL Students Speak for Themselves: Identity Text and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms. https://www.researchgate.net/publication/255580913_ELL_Students_Speak_for_Themselves_Identity_Texts_and_Literacy_Engagement_in_Multilingual_Classrooms_1
- Dewey, J. (1974):** Erfaring og opdragelse. København: Chr. Ejlers Forlag.
- Dual Language Showcase Site: <http://schools.peelschools.org/1363/DualLanguage/Pages/default.aspx>**
- Formandsskabet for Rådet for Børns Læring (2017): Beretning fra formandsskabet. www.børns-læring.dk**
- Freire, P. (1974):** De undertrykkes pædagogik. København: Chr. Ejlers Forlag.
- Gilliam, L. (2007):** Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritets elever. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 4, 2007.
- Gustafsson, L. H., Lindkvist, A. Böhm, B. (1989):** Krigens Barn. Kommuneforlaget, 1989.
- Hauge, A.-M. (2007):** Den fellesskulturelle skolen. 2. udgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedebo, B. (2009):** Kan eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder. I: Tidsskrift om læsning, nr. 6, september 2009. <http://www.videnomlaesning.dk/media/1596/bodil-hedeboe.pdf>
- Kamp, A., H. Lund & H. Hvid (2009):** Tid, belastning og fællesskaber i det grænseløse arbejde. Psyke & Logos, nr. 30, 2009.
- Kemp, P. (2013):** Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, U. (2010):** Forældresamarbejde med fokus på elevernes læring. København: Akademisk Forlag.
- Ladson-Billings, G. (1992a):** Liberatory consequences of Literacy: A case of Culturally Relevant instruction for african American students. The journal of Negro Education, vol.61, nr.3.
- Ladson-Billings, G. (1992b):** Reading between the Lines and beyond the pages: A Culturally relevant Approach to Literacy Teaching. Theory into Practice, vol.31., nr.4.
- Ladson-Billings, G. (1995):** Toward a Theory of culturally Relevant Pedagogy. American Educational Research Journal, Vol.32, nr.3.
- Ladson-Billings, G. (2009):** The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children. San Francisco: Jossey-Bass, 2nd edit.
- Ladson-Billings, G. (2014):** Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. Harvard educational Review, Vol.84, nr.1.
- Laursen, H.P. (1999):** Magt over sproget: en kvalitativ undersøgelse af opmærksomhed på sprog hos tosprogede børn i skolealderen. Ph.d. afhandling, Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Humanistiske fag
- May, S. (1999):** Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. I: May, Stephen (red.): Critical multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Negt, O. (1978):** Skole som erfaringsproces – samfundsmæssige aspekter af Glocksee-projektet. Kontext nr.35
- Negt, O. (1984):** Barndom og børneoffentlighed. Kontext nr.47.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007):** Aktionslæring: læring i og af praksis. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rinaldi, C. (2006):** I dialog med Reggio Emilia. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornwood Public School: Dual Language Showcase Site. <http://schools.peelschools.org/1363/DualLanguage/Pages/default.aspx>**
- Warren, K., D. Mitten & T.A. Loeffler, T.A. (eds.) (2008):** Theory & Practice of Experiential Education. Boulder, CO: Association for Experiential Education. www.tegntiltale.dk
- Ziehe, T. (1978):** Subjektiv betydning og erfaring. Om Glocksee-skoleforsøgets didaktiske koncept. Kontext nr.35
- Ziehe, Thomas (1983):** Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser, kulturel frisættelse og subjektivitet. København: Politisk Revy.
- Ziehe, Thomas (2004):** Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur. København: Politisk Revy.

BILAG: 7
ASYLPÆDAGOGISKE
PRINCIPPER

DEN ASYLPÆDAGOGISKE DIAMANT: 7 ASYLPÆDAGOGISKE PRINCIPPER

Nuet og forudsigelighed

- At skabe forudsigelighed
- Foranderlighed og improvisation
- Forudsigelighed og fleksibilitet for medarbejderne

Arbejde med erfaringer

- Motivation
- Børnenes aktive involvering
- Middelbare og umiddelbare erfaringer

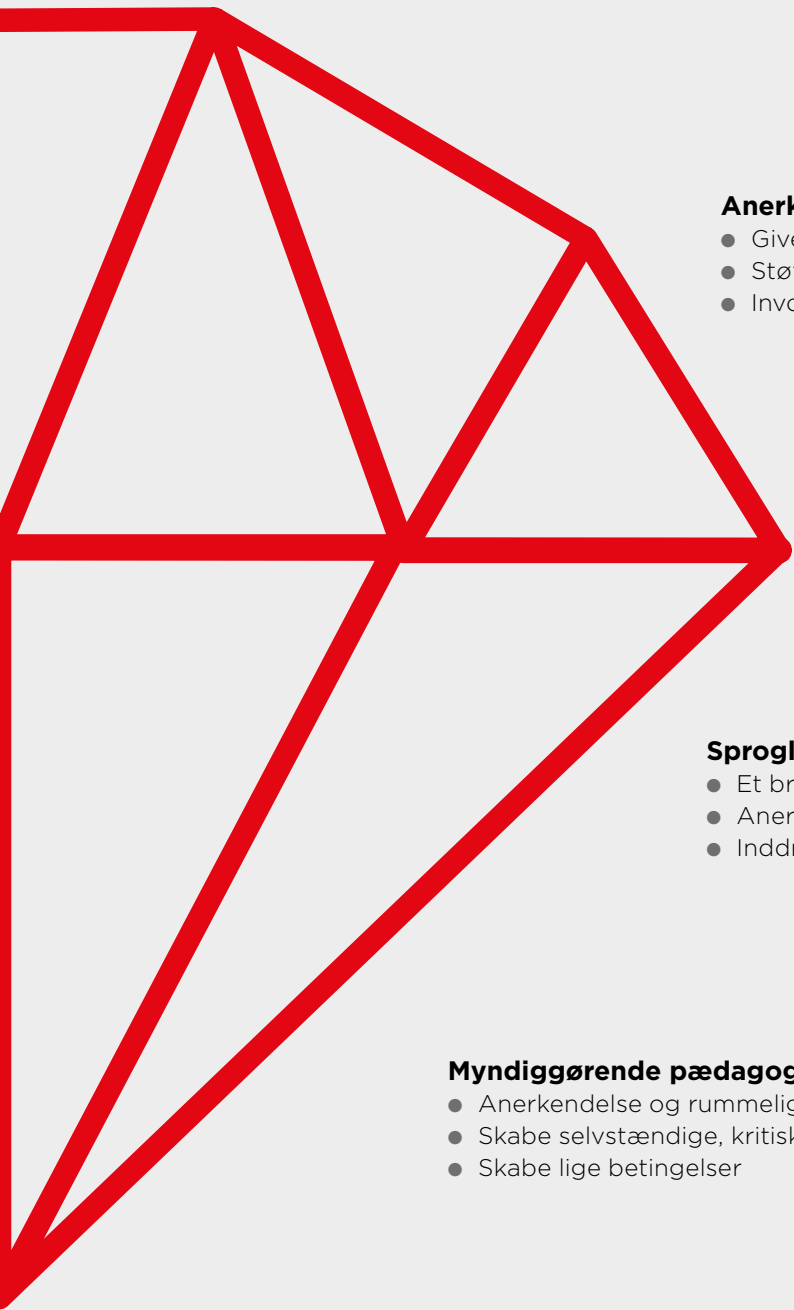
Mangfoldige arbejdsformer

- Den undersøgende tilgang
- Mangfoldige metoder og legende tilgange
- Primære og sekundære erfaringer

Kulturelt relevant pædagogik

- Kulturel kompetence og fordomsreduktion
- Mangfoldigt indhold og faglig succes
- Vidensskabelse og sociopolitisk bevidsthed





Anerkendende forældresamarbejde

- Give forældreskabet tilbage
- Støtte til at klare sig i Danmark
- Involvere og myndiggøre forældre

Sproglig diversitet

- Et bredt sprogbegreb
- Anerkendelse af børnenes modersmål
- Inddrage børns modersmål i læreprocesser

Myndiggørende pædagogik

- Anerkendelse og rummelighed
- Skabe selvstændige, kritisk tænkende børn
- Skabe lige betingelser

Røde Kors er verdens største humanitære organisation. Gennem 150 år har vi hjulpet mennesker igennem ensomhed, krige og katastrofer. Alle verdens lande har i fællesskab givet Røde Kors særstatus og skrevet under på, at vi altid skal have lov at hjælpe uden hensyn til nationalitet, race eller politiske holdninger. I dag er vi 13 mio. frivillige i 188 lande. Vi er en del af dit lokalsamfund, uanset hvor du bor. Så når krisen rammer, er vi altid til stede. Vær med. Sammen gør vi en verden til forskel. rodekors.dk