

KULTURSENSITIV UNDERVISNING OG UDVIKLENDE LÆRING To projekter

Mariane Hedegaard

Inden for pædagogisk forskning og praksis er et af hovedproblemerne at formulere principper for, hvorledes børnenes baggrund kan indrages i undervisningen. Det er en almen antagelse, at det er vigtigt at trække på børns hverdagserfaringer i undervisning, men principper for, hvordan dette kan gøres, er ikke særlig vel teoretiserede.

Nærværende artikel beskriver to undervisningsprojekter. Det ene omhandler undervisning af puertoricanske børn i New York City efter skoletid, og det andet handler om et skoleprojekt med palæstinensiske drenge i Danmark. Et af de centrale mål med disse projekter var, at udforme pædagogiske principper for, hvorledes man kan bruge børnenes historiske betingelser og kulturelle baggrund for at motivere børnene og styrke deres læreaktiviteter.

Denne undervisningsform kan karakteriseret som kultursensitiv, hvilket peger på betydningen af integration af børnenes hverdagsviden med indholdet i fagbegreberne. Et vigtigt aspekt ved denne undervisningsform er, at det skal give børnene mulighed for at se en sammenhæng mellem deres egen 'community' kultur og andre kulturer, som de møder i dagliglivet.

Jeg vil beskrive to undervisningseksperimenter i denne artikel. Et fritidsklubprojekt med puertoricanske børn i New York City, som jeg var ansvarlig for og gennemførte sammen med Seth Chaiklin og Pedro Pedraza, som er tilknyttet center for 'Puerto Rican Studies Hunter College New York University', og et skoleprojekt med palæstinensiske drenge i Århus, i samarbejde med Søren Frost, chef for familieafdelingen, socialforvaltningen i Århus kommune.

Begge eksperimenter bygger på den lærings- og undervisningstradition, *udviklende læring og dobbeltbevægelsen i undervisningen*, som jeg har anvendt i samarbejde med lærere i tidligere undervisningseksperimenter i folkeskolen, i henholdsvis biologi og historieundervisning (Hedegaard, 1988, 1995; Hedegaard & Hansen, 1986; Hedegaard og Sigersted, 1990).

De to projekter, som vil blive beskrevet her, omhandler undervisning af børn, som har det svært i skolen og samtidig har en familiebaggrund og tilhørsforhold til nærkommunen, som i skolen giver dem status som kulturel minoritet. Børn, som tilskrives en kulturel minoritet, møder ofte vanskeligheder i skolen, fordi deres hjemmebaggrund ikke giver dem samme muligheder for kendskab til de forudsætninger som skoleundervisningen tager for givet, og fordi børnene også selv har negative forventninger til egne muligheder. Målet med disse to projekter er, at bidrage til udformning af en undervisnings- og indlæringstilgang, som er sensitiv over for børns nærmiljø og hjemmetraditioner såvel som deres skolekultur.

Skolebørns udvikling kan ansues som en kulturproces, der skrider frem gennem en interaktion mellem barnets intentionelle aktiviteter og de sociale relationer og praksistraditioner, som det deltager i. For at støtte børns indlæring af fagbegreber og metoder de møder i skolen og samtidig støtte deres udvikling af en positiv kulturel identitet, kræves en undervisningstilgang, som forbinder børnenes livsverden med det indhold, de præsenteres for i undervisningen. For minoritetsbørn betyder det, at undervisningen skal kunne støtte børnene i at forstå deres kulturelle baggrund såvel som den kultur, som de møder i det samfund, de lever i. For de puertoricanske børn i det undervisningseksperiment, som vil blive beskrevet her, er deres baggrund forældrenes immigration til New York og deres relationer til familie i Puerto Rico. Disse børns hverdagsliv er knyttet til den puertoricanske East Harlem 'community' i New York City, men de fagbegreber, de møder i den traditionelle skole, har ikke tilknytning til denne lokalisation eller deres forældres baggrund i Puerto Rico. For de palæstinske drenge er deres hverdagsliv knyttet til en familie, som har oplevelser fra krig og fra flygtningelejre eller fra eksil i Libanon eller andre steder. Deres hverdagsliv efter flytning til Danmark er knyttet til specielle byområder med mange indvandrere/flygtninge, men ingen af disse lokalisationer bliver berørt i den undervisning, som de møder i en dansk folkeskole.

Teori

Det teorigrundlag, som projektet bygger på og som ønskes videreudviklet gennem den empiriske del, er forholdet mellem kultursensitiv undervisning, læring, personlighedsdannelse og kulturel identitet. Kultursensitiv undervisning skal fremme børnenes skolelærdom og berige deres liv også uden for skolen, dvs. bidrage til deres personlighedsudvikling og kulturelle identitetsdannelse, hvor et vigtigt aspekt er deres følelse af tilhørsforhold til det samfund, de vokser op i.

Kulturel identitet og personlighedsdannelse

Bevidsthed om tilhørsforhold har betydning for personlighedsdannelsen. Men en kategorisering af et barn og en ung person, som tilhørende en bestemt kulturel minoritet og karakteriseret ved en bestemt livsform, kan forhindre, at der udvikles sociale relationer, som er vigtige for hans eller hendes fortsatte udvikling. Den alternative opfattelse er, at kulturel identitet er forankret i de forskellige praksistraditioner, som børn, unge og voksne deltager i. Disse forskellige praksistraditioner har alle indflydelse på en persons udvikling af kulturel identitet. En persons kulturelle identitet udvikles gennem alle de praksistraditioner, personen deltager i hele livet igennem. Kulturel identitet kan derfor karakteriseres som kontekstafhængig og situationsspecifik, således at en person kan opleve sig som tilhørende flere forskellige fællesskaber og skifte væremåde, når vedkommende bevæger sig fra en kontekst til en anden (Barth, 1969; Eriksen & Sørheim, 1994).

De kontraster og konflikter som børn konfronteres med, ved at deltage i flere forskellige institutioner (hjem, daginstitution, skole), kan ses som mulige udviklingsfaktorer for personlighed og identitetsdannelse (Elkoinin, 1971).

Læring og motivdannelse

Børns læring forløber gennem deltagelse i fælles praksis, og de lærer gennem at møde krav og løse problemer. Derfor er det vigtigt, at problemer og modsætninger anskues ud fra et samspil, der finder sted mellem et barn og andre personer i de institutionelle kontekster, de befinder sig i.

Læring ses som afhængig af den institutionelle tradition, hvor indenfor den finder sted, men denne tradition forandres også gennem den praksis, som de deltagende personer udøver. Gennem deltagelse i aktiviteter, der finder sted indenfor f.eks. skolens institution, ændres både lærer og elevs handlepotentialer og forholden sig til omverden. Den enkelte elevs læring er karakteriseret ved mestring af procedurer med både praktiske redskaber og teoretiske begreber, men eleverne tilegner sig også motiver og ser nye mål for sin aktiviteter gennem deltagelse i klassens aktiviteter. Redskaber/begreber og procedurer med redskaber/begreber (f.eks. læsning og computerbrug) er skabt, fordi nogle mennesker har haft brug for at kunne kommunikere på andre måder end ansigt til ansigt, dvs. at man principielt kan se redskaber, begreber og procedurer som konkretisering af menneskers behov, ønsker og visioner. Børn tilegner sig derfor ikke kun kendskab til og færdigheder i at bruge redskaber og begreber, men også behov, motiver og ønsker, som er knyttet til dem. Derfor er undervisning ikke kun at kunne videregive viden og færdigheder med redskaber og be-

greber, men også at kunne skabe behov og motiv for at kunne bruge redskaber og begreber (Vygotsky, 1982, 1998). En sådan undervisningsopgave er nemmere, når behov og motiverne er en forlængelse af hvad der sker i hjemmet. Men behov og motiver kan skabes, derfor er begivenhedsrig undervisning vigtig (Elkonin, 1993), og derfor er det vigtigt at arbejde med børnenes forståelse af perspektivet med undervisningen. Hvordan kultursensitiv undervisning skaber læring og motiver, og hvorledes motiver og kulturel identitet bliver en del af børns personlighed, har været fokus i de to projekter.

Kultursensitiv undervisning

Når jeg taler om kultursensitiv undervisning, tager jeg udgangspunkt i en forståelse af, at udviklende læring altid skal finde sted mellem to grænser. En nedre, som omhandler det, en person kender og kan, og en øvre, som er bestemt af, hvad en voksen kan hjælpe barnet til at kunne. Den øvre grænse støder op til aktiviteter, hvor barnet ikke længere, selv med hjælp fra en anden, kan klare opgaverne og forstå meningen med, hvad der sker. Undervisningen skal forløbe inden for disse to grænser, som en bevægelse mellem dem. Denne dobbeltbevægelse i undervisningen bygger på Vygotskys begreb om 'zonen for nærmeste udvikling' (Vygotsky 1982, 1998).

Den nedre grænse berører altid personens hverdagsviden og interesser, og for børn, som starter i skolen og også i de senere klasser, så har den hverdag, med rutiner og viden, som præger hjemmet betydning for deres læring i skolen. Ligeledes er det sådan, at i de ældre klasser, så skal det eleverne har lært i de tidligere klasser, gerne være blevet hverdagsviden, for at kunne give grundlag for ny læring. F.eks. forventes det i 3. – 4. klasse, at læsning og skriftlig kommunikation er blevet elevkompetencer, så de kan danne grundlag for andre fag. Kultursensitiv undervisning betyder at knytte an til barnets hverdagsviden og kompetencer, også i skoleundervisning, således at den er sensitiv overfor kulturelle forskelle, hvad enten de skyldes by-land, klasse eller etniske forskelle. Men kultursensitiv undervisning er mere end at tage hensyn til forskelle i børns erfaringsbaggrunde. Den skal også være begivenhedsrig og fremadrettet mod zonen for nærmeste udvikling. I Danmark er et barns læring i folkeskolen styret af den danske folkeskolelov. Denne lov giver mulighed for en bredt rettet kulturforståelse, der både historisk og geografisk er rettet mod dansk- europæisk- og verdenskultur (jvf. §1 bekendtgørelse 311 af 25 april 1994).

Børn lærer og forstår meget bedre, ved, at de får lov at være aktive og arbejde med kontraster. En kultursensitiv metode er, at lade børnene være aktivt udforskende og bruge kontraster mellem kulturindholdet, i de temaer, som indgår i fagundervisningen i f.eks. dansk, historiefag, samfundsfag og geografi, og samtidig give mulighed for at trække på deres erfaringsverden. Men det er vigtigt her at pointere, at hverken danske børn eller børn fra andre kulturer har tilstrækkelig kendskab til deres egen kul-

tur, når de kommer i skole. Man kan altså ikke forudsætte, at barnets erfaringsverden knytter an til en fælles kulturerfaring, som er særlig omfangsrig. En af skolens opgaver er derfor, med udgangspunkt i centrale fagbegreber, at give børnene kulturkendskab.

Kultursensitiv undervisning bygger på følgende principper som udviklende undervisning og dobbeltbevægelsen i undervisningen (Davydov, 1988-89; Hedegaard, 1995):

- At skabe en forståelse hos eleverne for det overordnede perspektiv (mål) med undervisningen. (For at skabe sammenhæng for børnene i undervisningen, er det meget vigtigt, at gøre målforståelse til en fast del af undervisning, og at indbygge repetition og udbygning af målet løbende gennem undervisningsforløbet, samt evaluering af hvor langt man er kommet i udforskning af de fælles mål. Det er specielt vigtigt i en klasse, hvor børn kommer med forskellig baggrund, og ikke umiddelbart opfatter mål og temaer for undervisningen på samme måde).
- At eleverne lærer metoder, som giver dem mulighed for at være aktivt udforskende.
- At undervisningen bygges op om nøglebegreber og modeller, som kan blive børnenes redskaber for forståelse af temaer og udforskning af områder.
- At de lærer at samarbejde parvis og i mindre grupper.
- At skabe motivation i undervisning for fagområdet, ved at arbejde med kontraster og ved at bygge på børnenes eksisterende interesser.

To undervisningseksperimenter

I det følgende vil jeg argumentere for, at målet med kultursensitiv undervisning, er at give børnene mulighed for at tilegne sig teoretisk viden i form af de centrale begrebsrelationer indenfor et fagområde. Teoretisk viden er karakteriseret ved, at den skaber sammenhæng mellem de almene begreber og lovmæssigheder og den konkrete komplekse virkelighed, som den kommer til udtryk i elevernes hverdagsviden (Hedegaard, 1999).

Et af målene med undervisningen i de to undervisningseksperimenter, som er præsenteret her, er at give eleverne en forståelse for, hvordan det er at leve i de to forskellige lande, som de er knyttet til før og efter immigrationen/flugten. Et mere generelt mål er, at støtte børnene i at tilegne sig en integreret forestilling om, hvad der er centrale historiske begreber, som så gerne skulle blive et redskab, de kan bruge til at analysere og forstå noget af det, der sker i dagens samfund, ud fra et historisk perspektiv.

I det puertoricanske projekt var det specifikke undervisningsmål, at få børnene til at blive opmærksomme på sammenhængen mellem *ressourcer*, *familieliv*, og *levemåde* i Puerto Rico og New York i begyndelsen af det

20. århundrede i forhold til East Harlem (deres 'community') i dag. I det palæstinensiske projekt var målet, at få drengene til at blive opmærksomme på sammenhængen mellem *natur*, *levemåde* og *samfund* i lande i Mellemøsten og i Danmark, og hvordan relationerne mellem disse tre forhold har ændret sig op gennem historiens forskellige perioder¹.

Forskningsmetode

For at realisere en kultursensitiv undervisning, der muliggør et studie af kulturel identitetsdannelse, læring og udvikling, er min forskning udformet som udviklingsforskning, hvor samarbejde med lærere er vigtig i udformning af kultursensitiv undervisning.

Den metode, som blev anvendt, benævnes nogle gange det 'formative eksperiment' eller *Eksperimentel undervisning*. Denne metode finder sted som aktionsforskning, i samarbejde med lærerne, og omhandler planlægning, undervisning og vurdering af et undervisningsforløb, der strækker sig over hele skoleåret (beskrevet i Hedegaard 1987 og eksemplificeret i Hedegaard 1988, Hedegaard og Sigersted, 1992). Undervisningsforløbet blev primært vurderet gennem *deltagerobservation* og indsamling af elevernes opgaveløsninger, tegninger etc. Forsøgsundervisningen med unge palæstinensiske drenge i Danmark blev også evalueret ud fra halvårige *interviews* med eleverne.

Det puertoricanske fritidsklubs projekt

Puertoricanske børn er ofte stigmatiserede i skolen (Nieto). For at styrke deres uddannelse, mente vi, at det var vigtigt for dem at have et positivt begreb om medlemskab i den puertoricanske 'community' i East Harlem i New York City. Vi forventede, at dette ville medføre en mere positiv attitude til skoleundervisning og skolefagene. Da disse børn kom fra et næsten udelukkende puertoricansk 'community', tænkte vi, at undervisning i deres 'community-historie' ville give dem en større indsigt i de positive aspekter ved at tilhøre denne 'community', og få dem til at føle sig glade overfor deres kulturelle identitet.

Det undervisningsprogram, som danner grundlag for denne beskrivelse, forløb over et år. Programmet var lokaliseret i et 'community' center i

1 Sideløbende med dette projekt udarbejdede jeg et undervisningsmateriale sammen med Inge Meldgaard til en udstilling på Moesgaard, som Inge Meldgaard var ansvarlig for (Hedegaard & Meldgaard, 1996). Materialet var også tænkt som et generelt undervisningsmateriale, men det blev først færdigt, da jeg ikke længere deltog i undervisningen som konsulent.

East Harlem, hvor der var fritidsordning og ældreprogram og et læse/skrive-program for voksne. Børnene i denne fritidsordning blev tilbudt lektiehjælp som støtte til deres skolearbejde, fordi de kom fra familier, hvor engelsk var det andet sprog. Undervisningsprogrammet skal ses i denne sammenhæng, hvor et af målene var at motivere børnene for at læse og skrive og hjælpe dem med at blive bedre til dette. Som støtte hertil var der doneret en computer til hvert barn. Men i stedet for at lade computerbrug dominere dette projekt, valgte vi at lade kulturindhold blive det dominerende aspekt (Chaiklin, Hedegaard, Navarro & Pedraza, 1990).

I dette undervisningsprojekt blev fagområdet karakteriseret som historie og samfundsfag, og blev gjort til et udforskningsområde ud fra følgende problemformuleringer:

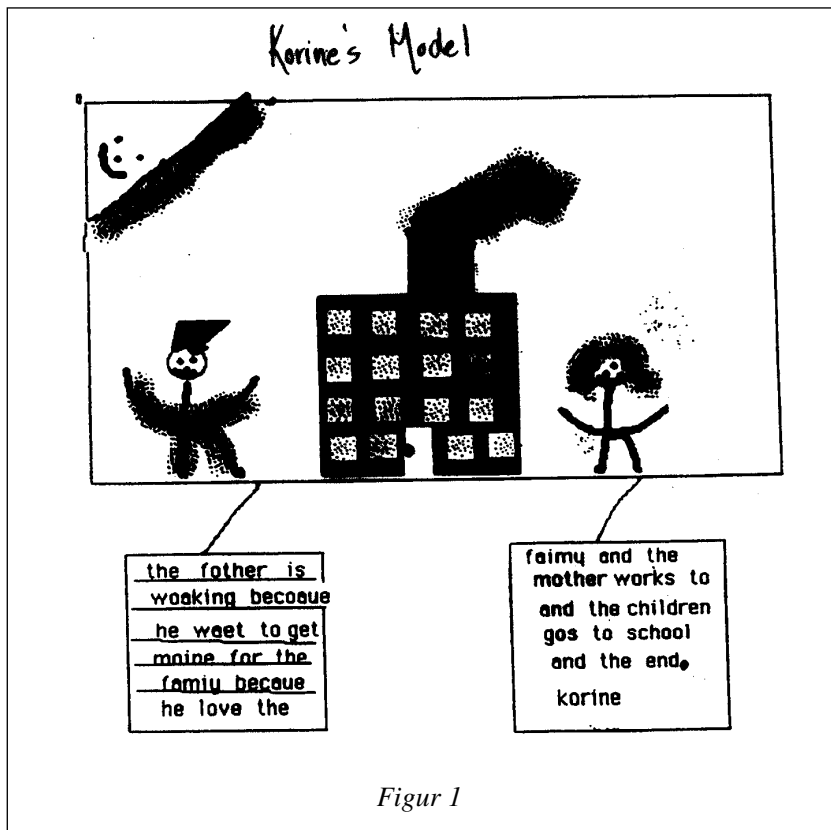
Hvor kommer vi fra? Hvem var vores forfædre? Hvordan levede de?

Ved at arbejde med disse spørgsmål, ønskede vi, at indrage et historisk perspektiv på deres 'community'. Dernæst blev perspektivet rettet mod forskellen mellem de kulturer, de kendte til, og anden fase omhandlede: Hvordan var familierne i Puerto Rico i gamle dage, hvordan er vores familie? Hvordan levede de i gamle dage i Puerto Rico? Hvordan lever vi her i New York City? Hvilket arbejde har vores forældre? Tredje fase: Her gik undervisningstemaerne tilbage til et lokalt perspektiv, og der blev arbejdet med følgende temaer: Hvordan er sammenhængen mellem vores lokalkommune og New York City, har vi de samme faciliteter som i New York City? For at kunne svare på disse spørgsmål fik børnene opgaver, så de f.eks. kunne udforske sammenhængen mellem puertoricansk tradition for hverdagsaktiviteter og familieliv, ud fra hvordan de kendte dem fra deres egen 'community'.

Hver dag skulle børnene så bruge computer til at skrive de erfaringer op, som de havde gjort enten ved at tegne eller skrive og udforme modeller. Eksempler herpå kan ses i Fig. 1 og 2.

De centrale begrebsrelationer familie-levemåde, resourcer-'community' blev introduceret gennem mange forskellige typer opgaver, hvor børnene klart havde en aktiv rolle i, hvordan udformningen af de enkelte opgaver kom til at forme sig. Vi anvendte f.eks. en række billeder fra historiske arkiver af familieliv i Puerto Rico fra omkring århundredeskiftet. De blev så brugt som udgangspunkt for diskussion af forskellene mellem levemåde og familieliv i gamle dage i Puerto Rico og i dag i East Harlem, New York City. Børnene blev sat til at interviewe deres forældre og bedsteforældre om levemåde i gamle dage i Puerto Rico/New York City. Vi anvendte også film og små historier fra begge perioder for at få kontrasterne frem. Anden fase var direkte orienteret mod udforskning af relationen mellem levemåder og familieliv i gamle dage og i dag, ved at udforske de aktiviteter, der karakteriserede deres 'community', både da immigrationen startede og i dag. De metoder, som blev brugt var at interviewe en ældre mand, som var en velrenommeret person i deres community, og

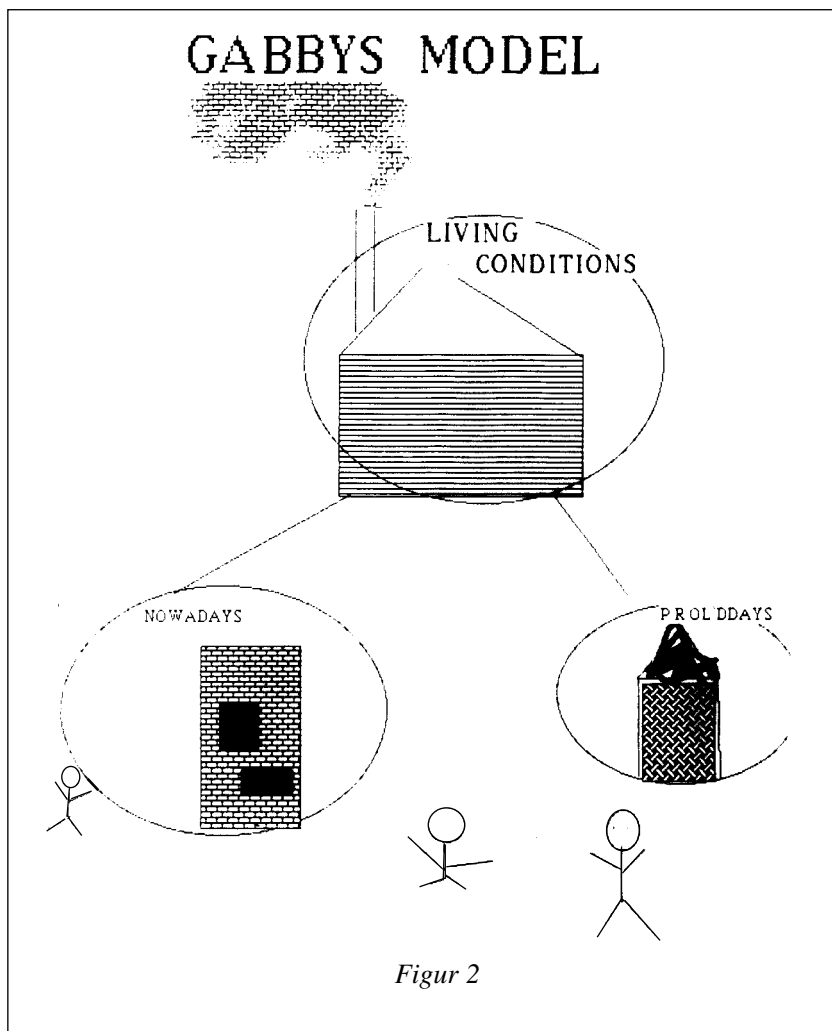
som var immigreret til New York i 1925 (den periode, hvor immigrationen startede) og de besøgte New York City museum. De gik ud og observerede de aktiviteter, der blev huset i deres community og udformede en statistik og sammenlignede den med de samme aktiviteter i New York City.



Programmets succes blev målt ud fra elevernes engagement og deltagelse, eftersom opgaveaktiviteterne var frivillige. Succeskriterierne, som viste elevernes engagement og læring, var:

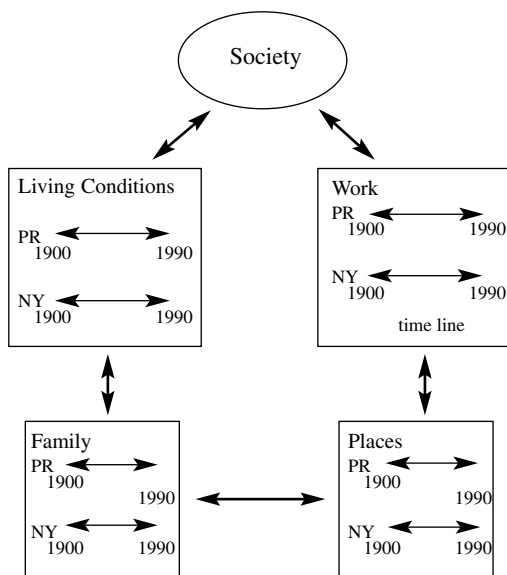
Kvalitativ ændring af elevernes deltagelse i undervisningen, socialt motivationelt og erkendelsesmæssigt

- Godt samarbejde i klassen.
- Forøget motivation hos alle eleverne, som vil vise sig ved aktiv deltagelse i opgaver.
- Anvendelse af computerne til at skrive og modellere deres færdigheder.
- Kendskab til/forståelse for/færdigheder i brug af begreber og metoder, der er blevet introduceret i undervisningen.



Kvalitativ ændring af lærernes undervisning mht. til

- At skabe en forståelse hos eleverne for det overordnede perspektiv (mål) med undervisningen.
- At give eleverne metoder, som giver dem mulighed for at være aktivt udforskende.
- At undervisningen bygges op om nøglebegreber og modeller, som kan blive børnenes redskaber for forståelse af temaer og udforskning af områder.
- At børnene får mulighed for at lære at samarbejde parvis og i mindre grupper.



Figur 3: Model udarbejdet af lærere og elever i fællesskab, 6 måneder inde i undervisningsforløbet

Skoleprojekt med palæstinensiske drenge

De drenge, som fik tilbud om at gå på denne skole, havde alle lidt flere nederlag på andre skoler. Tilbuddet blev givet som en sidste mulighed for at give dem skoleundervisning indenfor en skole. De var 12-15 år og havde opholdt sig i Danmark i mellem 5 og 6 år. De var blevet karakteriseret som drenge med adfærds og indlæringsproblemer, og da de startede i 'projektskolen' havde de alle problemer med at læse og skrive dansk og endnu større problemer med at læse og skrive arabisk, som var et af skolens fire fag (fagene var: dansk, matematik, historie/biologi, arabisk). Computere indgik også som et muligt redskab i disse fag. Skolen startede som et forebyggende projekt for at få drengene væk fra gaderne og ud af problemskabende aktiviteter. Skolen var nomineret til 16, men det første år var der 8-10 drenge. Disse drenge havde et meget utilstrækkeligt kendskab til Palæstina, det land, som de så som deres oprindelsesland. Drengene var født under flygtningeforhold, hvilket også var tilfældet med hovedparten af forældrene, så de havde ingen erfaringer fra det, de så som deres hjemland. Ligeledes var deres viden om det danske samfund sparsom. Deres forældre havde haft dårlige betingelser for at give dem viden herom, da de for hovedparten var uden arbejde på bistandshjælp. Drengene havde et hårdt skoleliv, deres kulturelle viden og identitet var svag, og de startede i skoleprojektet efter 5-6 års mislykket skolegang i Danmark.

På trods af disse forhold blev det besluttet, at undervisning skulle være hovedaktiviteten i denne skole. Vores hypotese var, at disse drenge faktisk kunne undervises, og at deres motivation for at lære faktisk hurtigt kunne genskabes, fordi uddannelse, i den palæstinensiske kulturelle tradition, har høj værdi. Dernæst antog vi, at deres voldelige adfærd var et skjold, som dækkede over deres manglende skolekompetence.

Vi, som planlagde dette projekt, antog, at man kunne arbejde med de disciplinære problemer indenfor drengenes skolegang, og at disse problemer også afspejlede pubertetsalderens problemer, at de ikke kun skyldtes deres forældres og egne oplevelser som krigsflygtninge. Vi antog, at de som pubertetsunge, ønskede at finde et ståsted, hvorfra de kunne forholde sig til hvem de selv var, og hvad de ønskede for dem selv i fremtiden. Vi antog, at det var vigtigt for deres videre udvikling, at de fik liv at se på, og respekterede sig selv som unge palæstinensisk-danskerer med en fremtid i Danmark. Vi besluttede i første omgang, at arbejde med disse fremadrettede perspektiver, ud fra teorien om 'dobbeltbevægelsen i undervisning' og 'udviklende læring', i stedet for at arbejde med et perspektiv rettet mod deres fortid som krigsbørn fra familiesammenhænge med traumatiske oplevelser².

Vi tilskrev forældrenes syn på skolen stor betydning, og ønskede derfor, at involvere specielt fædre som ressourcer i drengenes skoledag, men det virkede faktisk ikke. Derimod var fædre villige til at opholde sig på skolens areal, og der blev dannet en fædreklub som mødtes der efter skoletid, og dermed var med til at give skolen status for drenge.

Hovedopgaven var, at lære drengene at skrive og læse, baseret på et indhold de kunne forstå. Vi startede ikke med almindelige læsebøger, men i stedet skulle drengene skabe deres egne ord, og ud fra disse ord, som blev ophængt i klassen, skulle de så skabe små sætninger. Læsningens indhold blev taget meget alvorligt, og så snart de kunne læse lidt, blev det relateret til deres egen ungdomsperiode og til indholdet i historieundervisningen.

Historieundervisning var stærkt inspireret af det puertoricanske undervisningsprojekt. Den samme type spørgsmål blev også stillet i denne undervisning. Hvem er vi? Hvor kommer vi fra? Hvordan er det samfund, vi lever i idag? Hvordan er det at være ung i Danmark?

Undervisningen i alle fag udviklede sig meget positivt det første år. Da drengene, et halvt år efter skolens start, blev spurgt om hvad de ønskede, så ville de gerne have en længere skoledag og mere undervisning, hvilket de fik. Det samme skete igen ved skoleårets slutning – de ønskede mere undervisning. Drengene blev meget hurtigt motiveret for at lære, hvilket

2 Dette forhold blev der dog også taget højde for i Århus kommunes socialforvaltning, da der i flere omgange blev hentet en palæstinensisk psykolog til Danmark, som arbejdede med disse flygtningefamilier. Men dette indgik i andre sammenhænge, som jeg ikke direkte var involveret i.

ikke betød, at det var let at undervise dem, og at der ikke var uro i de to klasser. To år efter skoleprojektet var startet, blev det en permanent skole, fordi det faktisk lykkedes at skabe en så iøjnefaldende udvikling disse to første år, at de bevilligende instanser blev overbevist om projektets ønskværdighed som en permanent institution. De drenge, som gik på skolen havde udviklet sig meget. Deres meget udadreagerende adfærd var ændret, og de var blevet meget omgængelige, og de, som var på skolen, var gode til at tage imod og socialisere nye drenge. De kunne læse og skrive på et acceptabelt, om end ikke alderssvarende niveau. De fleste kunne læse lette bøger og nogle læste faktisk ungdomsromaner (som en del af skoleaktiviteten). Matematik var aldersvarende. Men i historie var deres viden stadig meget mangelfuld, selv om de blev optaget af at arbejde med de opgaver, lærerne udformede til dem.

Konklusion

De to undervisningseksperimenter har vist:

- At en Vigotsky-inspiret tilgang til kultursensitiv undervisning er en pædagogisk approach, som kan sammenkæde elevers forskellige viden og færdigheder med skolefagenes.
- At arbejde med at skabe sammenhæng mellem minoritetsidentitet og majoritetsidentitet, gennem at forbinde hverdagsviden og fagviden, giver mulighed for at styrke elevers positive identitetsoplevelse og dermed orientere dem mod fagundervisning.

Skolebørns motiver og erkendelsesudvikling bliver forbundet gennem de aktiviteter de tager del i, sammen med mennesker i deres hverdag i familieaktiviteter, fritidsaktiviteter og skoleaktiviteter. For at blive udviklende skal de finde sted indenfor 'Zonen for Nærmeste Udvikling'. Målet er derfor, at undervisning indenfor ZNU skal støtte eleverne i at tilegne sig 'teoretisk viden' (se Hedegaard, 1999), som kan knyttes til og berige barnets hverdagsviden, således at denne viden bliver integreret i barnets begrebs-system, så det bliver brugbart for barnet som en 'mentalt redskab'.

Fagviden og hverdagsviden kan berige hinanden indenfor ZNU. Hverdagsviden er en forudsætning for, at børn kan lære fagområdernes begreber, men derfor stopper hverdagsviden ikke med at være vigtig. Tværtimod, det børnene lærer af faglig viden i skolen, skal integreres i barnets hverdagsviden gennem de pædagogiske aktiviteter og derved kvalificere barnets hverdagsviden og bringe det op på et højere kvalitetsniveau.

For at kunne forstå, hvordan voksne kan undervise gennem 'begivenhedsrig' undervisning, må teoretisk viden bringes med ind i billedet. I projekterne med de puertoricanske børn og palæstinensiske drenge skete dette gennem brug af de historiske dimensioner og relationerne mellem nøg-

lebegreber såsom familie – levemåder – samfund – ressourcer, og disse begrebsrelationer blev de nøgler, som var med til at strukturere børnenes og de unges erfaringer og styre lærerens valg af undervisningsopgaver.

Undervisningseksperimentet med de puertoricanske børn blev anvendt som inspirationskilde for undervisningen med de palæstinensiske drenge. Det var dog ikke en ligetil omsætning af begreber og metoder fra det ene undervisningseksperiment til det andet. Vanskelighederne skyldtes ikke kun kulturelle indholdsforskelle, men også forskelle i erfaringsniveau med den kultur, som børnene og lærerne tilskrev som deres oprindelseskultur.

Hvordan de centrale historiske begreber blev meningsfulde for børnene i de to projekter, var meget forskelligt. En af forskellene var forskellen i indhold og struktur i børnenes hverdagsviden i de to projekter. Indhold i hverdagsviden, som omhandlede puertoricansk familietradition, var meget mere udviklet for de puertoricanske børn end tilsvarende de palæstinensiske drenges viden om palæstinensisk familietradition. Ligeledes var vidensstrukturen forskellig. Vi anvendte små fortællinger og interviews som metode til at få viden om puertoricansk tradition fra starten med de puertoricanske børn. I modsætning hertil skulle de palæstinensiske drenge lære, at koncentrere sig om at høre fortællinger, og det varede flere måneder, før de kunne genfortælle et indhold i en beretning. I begge projekter skulle børnene interviewe personer om deres levemåde og arbejde. Selve interviewaktiviteten var meget motiverende for alle børnene, men når interviewene var afsluttede, kunne de palæstinensiske drenge ikke bruge dem særligt hensigtsmæssigt i andre sammenhænge. I modsætning hertil, anvendte de puertoricanske børn ofte spontant dele af det, den ældre mand havde fortalt dem i sit interview, og de kom, med lærerens hjælp, til at strukturere det ind i en begrebsmæssig sammenhæng med før og nu, og hvordan levemåde og familieliv hang sammen.

Denne forskel i kapacitet kan have flere forklaringer. Min tolkning er, at en persons hverdagsviden kan være af forskellig kompleksitet, og de palæstinensiske drenges oplevelser, der knyttede an til deres palæstinensiske baggrund og kultur, var ikke ret omfattende. Derfor skulle de palæstinensisk-danske drenge også skaffe sig deres viden om deres egen fortid, gennem fagviden. De puertoricanske børn havde derimod en mere omfattende kontakt med den puertoricanske levemåde, værdier gennem personlige relationer. Disse forhold var lettere tilgængelige gennem familie og 'community' aktiviteter og gennem kontakt og besøg hos deres familie i Puerto Rico, end det tilsvarende var for de palæstinensiske drenge. Så når de skulle relatere nøglebegreberne til egne erfaringer, så var det meget mere meningsfuldt for de puertoricanske børn, og derfor kunne nøglebegreberne lettere blive teoretiske begreber, som de kunne anvende også til at forestille sig fremtidige aktiviteter.

REFERENCER

- BARTH, F. (1969): Introduction. IN: Barth, F. (Edi.), *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture differences.* (s. 9-38). Bergen, Norwegian: Universities Press.
- CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M., NAVARRO, K., & PEDRAZA, P. (1990): The horse before the cart: A theory based approach to the use of computers in education. *Theory into Practice*, 29, (s. 270-275).
- DAVYDOV, V.V. (1988-1989): *Problems of development teaching. Soviet Education*, 30, No. 8-9-10.
- ELKONIN, D.B. (1971): Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, (s. 538-653).
- ELKONIN, B.D. (1993): The crises of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 31, (s. 56-71).
- ERIKSEN, T.H. & SØRHEIM, T.A. (1994): *Kulturforskelle i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge.* Oslo: Gyldendal.
- HEDEGAARD, M. (1987): Methodology in Evaluative Research on teaching and learning. IN F. van Zuuren, B. Mook & F. Wertar (Eds.) *Advances in Qualitative Psychology.* Lisse, The Netherlands: Swets Publishing.
- HEDEGAARD, M. (1988): *Skolebørns personlighedsdannelse set gennem orienteringsfagene.* Århus Universitetsforlag.
- HEDEGAARD, M. (1995): *Tænkning – viden – udvikling.* Århus Universitetsforlag.
- HEDEGAARD, M. (1996): Ændring af skolepraksis: Et kommunalt projekt med statsløse palæstinensiske børn. IN M. Hedegaard (red.): *Praksisformers forandring – Personlig udvikling* (s. 71-96). Århus: Århus Universitetsforlag.
- HEDEGAARD, M. & HANSEN, E. (1986): Fagundervisning, elevundervisning og udvikling af elevernes teoretiske tænkning. *Skolepsykologi* 5-6 (s.457-473).
- HEDEGAARD, M. & MELDGAARD, I. (1996): *Den arabiske rejse. Tekstbog, Undervisningsvejledning, Opgavehæfte.* Århus: Moesgaard Museum og Amtscentralen.
- HEDEGAARD, M. & SIGERSTED, G. (1992): *Undervisning i samfundshistorie.* Århus Universitetsforlag
- HEDEGAARD, M. (1999): The influence of societal knowledge traditions on children's thinking and conceptual development. IN Hedegaard, M. & Lompscher, J. (eds.) (1999): *Learning activity and development.* Aarhus, Denmark: Århus Universitetsforlag
- NIETO, S. (2000): Puerto Rican students in US schools: A brief History. IN: Nieto, S. (Edi.), *Puerto Rican students in US schools* (s. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- RIVERA, M. & PEDRAZA, P. (2000): The spirit of transformation: An education reform movement in New York City Latino/a community. IN: Nieto, S. (Edi.), *Puerto Rican students in US schools.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- VYGOTSKY, L.S. M. FL. (1982): *Om barnets psykiske udvikling.* [On the child's psychic development] København: Nyt Nordisk Forlag.
- VYGOTSKY, L.S. (1998): Child Psychology. IN: Reiber, R. W. (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol. 5.* New York: Plenum Press.