

# Organisationskultur og interkulturel kompetence



## Tove Heidemann

Ph.d. Danmarks Pædagogiske Universitet, afd. i Haderslev.

For at udvikle interkulturel kompetence må man møde nogen, der er forskellig fra én selv. Det er imidlertid ikke nok at møde dem, f.eks. på charterferie eller til fodboldkamp, man skal også gøre noget sammen på lige vilkår. Forskellighed, samarbejde og gensidig anerkendelse er både forudsætninger for og værdier i interkulturel kompetence.

Det kan lyde banalt og selvfølgelig. Jeg vil ikke desto mindre i denne artikel argumentere for, at udmøntningen af disse værdier har trange vilkår i den almene skole, dvs. grundskolen og gymnasiet. Den fremherskende organisationskultur fremmer ikke udviklingen af interkulturel kompetence! Jeg vælger at skelne mellem tre forskellige måder at forholde sig til de fremmede på<sup>1</sup> - tre motiver for at have kontakt med de andre i undervisningssammenhæng:

- Vi vil gerne samarbejde med andre, fordi vores elever kan have udbytte af det. Interkulturel kompetence består her i, at den enkelte bliver bedre til at begå sig i en international sammenhæng. Eleverne skal lære fremmedsprog, og de skal kunne bruge IT. De skal i det hele taget være dygtige. Vi skal passe på ikke at sakke agterud i den internationale konkurrence, advarer især de borgerlige partier. Det er *det selvviske motiv*, som samtidig rummer en frygt for, at de andre kommer til at bestemme over os.
- Vi vil gerne gøre noget for de andre. For dem det er synd for. Eleverne skal udvikle medfølelse og medansvar - i et videre perspektiv for at skabe en bedre verden. Altså et *altruistisk, idealistisk motiv*.
- Vi vil gerne arbejde sammen med

andre på lige fod - hvis de vel at mærke ligner os. Det er *samarbejds-motivet*.

Alle tre motiver findes i dansk pædagogisk tradition, men hvert motiv er knyttet til en bestemt del af verden og til en bestemt gruppe af udlændinge.

- Fremmedsproglærerne foretrækker oftest at etablere kontakter til skoler i England, Tyskland og Frankrig. Begrundelsen er, at så kan eleverne lære sproget direkte fra kilden og få et førstehåndsindtryk af målsprogslandet. Engelske og tyske lærere har vanskeligere ved at se fordelene i et sådant samarbejde.
- Det altruistiske motiv kan tidsfæstes til 1960 og den blå Betænkning. Et af de seks 'synspunkter' handlede om vigtigheden af at „fremme børnene sans for international forståelse og mellemfolkeligt samarbejde“. Af undervisningsvejledningen fremgår det, at formålet er, at elever udvikler forståelse og solidaritet med fattige og undertrykte folkeslag i den tredje verden. Der var - og er - ganske mange ministerielle midler til undervisningsmaterialer og kursusvirksomhed om udviklingslandene. Forståelsen og solidariteten går kun den ene vej. Vi forventer ikke, at nepalesere og etiopere skal føle solidaritet med os. Senere er gruppen af dem, det er synd for, blevet udvidet til også at omfatte de central- og østeuropæiske lande og - især - de baltiske. Når Udenrigsministeriets støttefond til Østeuropa hedder Demokratifonden, signalerer det netop, at vi skal lære dem demokrati. Der er ikke tale om nogen gensidighed.

- Og så er der dem, der ligner os: befolkningerne i de nordiske lande. Den pædagogiske socialisering til det nordiske fællesskab fremmes af Foreningen Norden, af læseplanerne, af samarbejdet i modersmåls-sprogene og af morgensangene.

Det nordiske fællesskab afgrænser sig eksplicit fra resten af Europa. De pædagogiske traditioner går netop ikke ud på at etablere de samme nære relationer til naboerne mod syd. Det næsten stammeligende fællesskab med de nordiske brødre er helt forskelligt fra det, vi kan have med andre folkeslag.

Vores forskellige måder at opfatte de fremmede på har givet os problemer m.h.t. måden at forholde os til flygtninge og indvandrere på. I begyndelsen var det synd for dem, nu synes en del danskere at opfatte dem som en trussel. At de kan være ligeværdige partnere er langt vanskeligere, for de ligner ikke os.

### Udlandsrejsen: Interkulturel kompetence?

Man kunne antage, at når skoleelever rejser til udlandet, øges deres interkulturelle kompetence. Men det behøver ikke at være tilfældet.

Det kan sagtens lade sig gøre at rejse til udlandet og undgå at samarbejde med nogen, der er forskellige fra en selv. Det er gymnasiernes ekskursioner et godt eksempel på.

Hvad der er målet med dem, og hvordan de bør tilrettelægges, fremgår af

bekendtgørelsen for gymnasiet.

Det hedder heri, at der normalt skal rejses med hele hold og kun i det skoleår, hvor holdet undervises i det fag, som ekskursionen vedrører. Flerdages-ekskursioner skal fortrinsvis finde sted inden for samme tidsperiode i året for alle skolens elever. I praksis kan det være anden uge i marts i 2.g. Det vigtigste er, at pensum overholdes, og at studierejser forstyrrer skolens struktur så lidt som muligt.

Hvis gymnasielever udvikler interkulturel kompetence i forbindelse med en udveksling med en klasse i Polen i november måned, er det således deres læreres fortjeneste. Det er ikke bekendtgørelsens.

Men nu er gymnasielever faktisk ikke så interesserede i udvekslinger med privat indkvartering. Det fremgår af en spørgeskemaundersøgelse, som Undervisningsministeriet gennemførte i 1996. Eleverne er heller ikke særlig interesserede i at komme til Polen. Topscoreren er ifølge undersøgelsen Italien og derefter England og Frankrig.

I gymnasiet betaler eleverne (eller deres forældre) for rejserne, og de har stor indflydelse på, hvor de skal gå hen, og hvordan de skal bo. Og de foretrækker altså at bo sammen med deres klassekammerater i et vesteuropæisk land.

Det må konstateres, at hovedparten af gymnasiernes udenlandsrejser er turistrejser. Det handler om at opleve de steder og seværdigheder, eleverne

har hørt om i fagene, og så er der alt det sociale samvær med klassekammeraterne, som måske i virkeligheden er det vigtigste.

Hvis formålet var at udvikle interkulturel kompetence, ville udenlandsrejserne have en helt anden karakter.

I grundskolen skal hovedparten af finansieringen komme fra skolen/kommunen selv. Forældrene må godt sponsorere, men kun kostudgifter må opkræves. De økonomiske vilkår indebærer den fordel, at eleverne ikke er medbestemmende!

De kan altså ikke beslutte, at de vil bo sammen på et hotel, hvis læreren har bestemt, at de skal indkvarteres privat. Til gengæld sætter kommunernes økonomi en grænse for, hvor mange klasser, der kan rejse ud, og hvor langt de kan rejse væk. Der er ikke i læseplanerne noget krav om, at elever skal samarbejde med jævnaldrende i et andet land, eller at de i den forbindelse skal på udveksling.

### Udlandsrejser med hele klassen

Både i gymnasiet og i grundskolen er hovedreglen den, at der skal rejses med hele klassen. Det er fra et organisatorisk synspunkt også det letteste. Klassen er den strukturerende enhed for hele skoleforløbet. I grundskolen sker der ideelt set ikke ændringer i klassernes sammensætning, fra eleverne begynder i børnehaveklassen, til de er færdige med 9. klasse. Antropologen Sally Anderson<sup>2</sup> forholder sig kritisk til klassens betydning for elevernes socia-

lisering. Klassen anses for at være en tryk, social ramme for undervisningen. Den fungerer som en familie med klasselæreren i forælderrollen. Det er et mål for lærerne at undgå, at der sker klike-dannelser eller andre former for forskel mellem børnene. Men udadtil afgrænser klassen sig om sig selv ved f.eks. at lægge afstand til parallelklassen. Sally Anderson spørger, om den skjulte læreplan er, at social ansvarlighed og samarbejde har sine grænser, og at det er i orden at forbeholde ansvar og samarbejde til dem, man kender?

Hvis formålet var at fremme udviklingen af interkulturel kompetence, ville skolen træne eleverne i, hvordan man kan skifte fra en gruppe til en anden, eller hvordan man skaber nye fællesskaber.

Men så lærerne da. Kunne man ikke forestille sig, at hvis lærerne var forskellige og samarbejdede på lige vilkår, så ville de kunne fungere som rollemodeller for eleverne? Jo, det kunne man godt, men de er bare ikke ret forskellige.

### Skolens lighedskultur

Næsten alle lærere ansat på kommunale grundskoler er organiseret i Danmarks Lærerforening (DLF). Næsten alle er uddannet på et dansk seminarium. Ifølge folkeskoleloven kan der godt ansættes faglærere, f.eks. lærere uddannet på håndarbejdsseminarier eller musikpædagoger. Der kan også ansættes bachelors med pædagogisk overbygning. Ingen af delene er dog særlig udbredt.

Et EU-direktiv fra 1989 åbner mulig-

hed for at læreruddannede kan få arbejde i deres fag i et andet EU-land, end det de er uddannet i, hvis de kan opfylde samme krav, som stilles til landets egne ansøgere.

Der er i alt 80 medlemmer af DLF, der er læreruddannet i et andet land (ud af godt 60.000 medlemmer). Heraf 34 i et nordisk land og 24 i Tyskland (formentlig medlemmer af det danske mindretal).

Positivt udtrykt kan det altså godt lade sig gøre at få ansættelse i en dansk kommunal skole med en udenlandsk lærereksamen, men normalt kan det ikke siges at være.

Der er nogle seminarier, som har særligt tilrettelagte uddannelser for lærerstuderende med anden etnisk baggrund end dansk. Desuden går lærerstuderende af udenlandsk herkomst på seminarium på lige fod med danske lærerstuderende. Som færdiguddannede registreres de ikke særskilt i DLF's statistik, men det er formentlig begrænset, hvor mange der er.

De fleste tosprogede lærere underviser i de tosprogede elevers modersmål eller fungerer som brobyggere sprogligt og kulturelt især på de yngste klassetrin. Men en ny type af ambitiøse tosprogede lærere er nu ved at komme på banen. De vil ikke kun have med de tosprogede børn at gøre, men vil undervise i de ældste klasser, for det giver mest prestige.

I næsten alle andre lande i verden skifter eleverne skole i 12 års alderen, og der er forskel på både uddannelse, løn



og status mellem en *primary school*-lærer og en *secondary school*-lærer. Men sådan er det ikke i Danmark. Det sammenhængende skoleforløb underbygges af enhedslærerprincippet, som er en mærkesag for Danmarks Lærerforening. Det går ud på, at en seminarieuddannet lærer kan undervise på alle klassetrin og i alle fag. Alle lærere på en skole formodes derfor at have de samme kompetencer og kvalifikationer. Lønforskelle bør alene bero på forskelle i anciennitet. Skolens leder er den første blandt ligemænd og bør derfor være i samme fagforening som lærerne.

Det har medført en lighedskultur, som gør det politisk ukorrekt for en lærer at ønske bestemte klassetrin med henvisning til, at det giver mest prestige. Disse lighedsskabende strukturer er under forandring i disse år, hovedsagelig som følge af reformer oppefra. Lederne har fået tillagt meget mere indflydelse, og der er i år indført nyt, differentieret lønsystem. Kravet om teamdannelse kan medføre, at lærere specialiserer sig i undervisning af bestemte klassetrin<sup>3</sup>.

Den måde en organisation er indrettet på, afspejler de toneangivende medarbejders værdier. Herom handler Edgar Scheins forskning i organisationskultur<sup>4</sup>. Han skelner mellem tre lag i organisationen:

- De synlige organisatoriske strukturer og processer, som han kalder artefaktniveauet. Her f.eks. den måde eleverne er inddelt på i klasser, og den måde udenlandsrejser er organiseret på.

- Værdiniveauet, som omfatter strategier og mål. Altså alt det, lærere og ledere i disse år forhandler sig frem til i målsætningsdebatterne på skolerne.
- De grundlæggende antagelser, som er de ubevidste opfattelser, tanker og følelser. Dem bliver man først selv opmærksom på, når de bliver udfordret at antagelser, som er modsatte. F.eks. de nye tosprogede læreres karriereambitioner eller individuelt tilrettelagte skoleforløb.

Så længe de grundlæggende antagelser hedder lighed, ensartethed og samarbejde med dem, der ligner en selv, og artefaktniveauet signalerer faste rammer og lige vilkår, så kan det ikke nytte, at der står forskellighed og gensidig anerkendelse i målsætningerne. Så er værdierne kun skueværdier. Elevernes mulighed for at udvikle interkulturel kompetence vil fremmes af en organisationskultur, hvis grundlæggende antagelser er forskellighed, udfordring, nysgerrighed, frivillighed, fleksibilitet, individuelle udfoldelsesmuligheder og skiftende fællesskaber. Hverken grundskolen eller gymnasiet behøver at blive ved med at se ud, som de gør i dag.

## Noter

1 Inspireret af Bereket Yebio: Internationaliseringsmotivet förr och nu, Malmø 1992.

2 Artiklen Trykke grænser. I Jordens Folk nr. 1 1998.

3 I min afhandling „Forskelle skaber forandring - internationalisering og skoleudvikling“ (Vejle; Kroghs Forlag, 1999) er lighedskulturen nærmere omtalt s. 195-209.

4 Organisationskultur og ledelse. Forlaget Valmuen 1994