
Kulturel imødekommenhed i skolen og medborgerlig integration

Per Mouritsen, Liv Bjerre, Kristian Kriegbaum Jensen

Kulturel imødekommenhed i skolen og medborgerlig integration

Udgivet af:

© ROCKWOOL Fondens Forskningsenhed

Adresse:

ROCKWOOL Fondens Forskningsenhed

Ny Kongensgade 6

1472 København K

Telefon 33 34 48 00

E-mail: kontakt@rff.dk

www.rockwoolfonden.dk

Januar 2024

1.

Indledning

Integration i skolen i Danmark og Sverige

Denne forskningsrapport er en del af det af Rockwool Fonden støttede projekt *When do children of immigrants thrive: How schooling and politics affect civic and educational out-comes*. Rapporten har til formål at undersøge, om det gør en forskel for unge indvandrere og efterkommeres medborgerlige integration at de modtager deres undervisning i en mere eller mindre multikulturel imødekommende kontekst. Fokus er således på det vi i denne rapport kalder medborgerlig integration, såvel som på skole-, klasse- og lande- konteksten. Rapporten belyser den medborgerlige integration af niendeklasseelever i Danmark og Sverige, idet der sammenlignes mellem forskellige grupper med indvandrerbaggrund og henholdsvis danske og svenske flertalselever i henholdsvis mere eller mindre kulturelt imødekommende skoler og klasser. Rapporten ser også på betydningen af om der er mange eller få ikke-vestlige elever på skolerne. Endelig ser den også på eventuelle sammenhænge med elevernes trivsel, og med deres faglige resultater.

Hensigten med rapporten er at præsentere et empirisk materiale på en overskuelig måde, der taler ret direkte til antagelser og diskussioner i offentlig debat i Danmark (og Sverige), og samtidigt at gøre forskere, fagfolk og politikere med interesse for området bekendte med de vigtigste resultater. Det har derimod ikke været formålet at forankre fremstillingen i nogen systematisk diskussion af teoridannelser, hypoteser, eller anden empirisk forskning på området. En sådan *state of art*, med tilhørende mere detaljerede statistiske analyser og designs, leveres i en eller flere planlagte internationale forskningspublikationer.

Men først er det dog oplagt at spørge: Hvorfor et fokus på medborgerlig integration? Hvorfor skole og klassekonteksten? Og hvorfor en sammenligning af Danmark og Sverige? Dette kommer vi ind på i de følgende afsnit i dette indledende kapitel sammen med en kort beskrivelse af undersøgelsens design, og slutteligt en gennemgang af rapportens opbygning.

Skolen som kontekst for medborgerlig integration

Det er ikke mindst i den fælles, offentlige skole at børn og unge forventes at blive socialiseret til de grundværdier, den sociale tillid og samhørighed på tværs af sociale og kulturelle skel, og

den orientering mod såvel kompetent deltagelse i det politisk-demokratiske system, og identifikation med nationale fællesskab, som et demokratisk samfund behøver.

Det er disse elementer af hvad man ofte i dansk skolesammenhæng benævner demokratisk dannelse (fx EMU 2020), vi i denne rapport kalder *medborgerlig integration* (Borevi, Jensen & Mouritsen, 2017). Ligesom det forventes, at alle danske børn dannes til et liv som demokratiske medborgere i samfundet, er der et berettiget ønske om at også indvandrere, flygtninge og ikke mindst deres efterkommere indføres – integreres – i dette fællesskab.

Ifølge folkeskolens officielle formål¹ skal den danne eleverne til hele og selvstændige individer, der med selvværd og tillid til egne evner kan forme deres eget liv og deltage i samfundet generelt. Disse aspekter af selvværd, autonomi og generel trivsel er ikke en del af medborgerlig integration, men de kan givetvist anses som en af dens væsentligste forudsætninger.

Denne sammensatte dannelsesopgave ses ofte som lige så vigtig som skolens faglige kompetence- og kundskabsgenererende funktion, ja understøttende for den (Hermann, 2016). I Danmark er forestillingen om dannelse til medborgerskab således accentueret efter årtusindskiftet, samtidig med at selve medborgerskabsbegrebet er blevet meget udbredt i officiel sprogbrug. Som i andre lande er det sket parallelt med øget politisk bekymring om unge indvandreres og efterkommeres integration (Mouritsen & Jaeger, 2018).

Hvordan skolen bedst fremmer elevers medborgerskab er et vanskeligt spørgsmål, som denne rapport ikke søger at besvare. Den belyser blot en lille del af problemstillingen, nemlig betydningen herfor, af hvordan skolen håndterer etnisk og kulturel forskellighed. Vi ved i den forbindelse ret lidt, især i den danske, men også i den internationale forskningslitteratur, om hvorvidt det egentlig gør en positiv eller en negativ forskel for elevers integration at klasseværelset og skolen er imødekommende overfor kulturel forskellighed. Er det en god eller dårlig ide, eller gør det måske ikke den store forskel?

Måske afhænger svaret af hvilket aspekt af den medborgerlige integration, man interesserer sig for. På forskersprog: Hvilken afhængig variabel ser man på? Er det effekten af kulturel imødekommenhed på *identitetsmæssige* integrationsaspekter som oplevelse af tilknytning til det danske nationale fællesskab? Eller på *sociale* integrationsaspekter som generel tillid eller fordomsfuldhed over for andre grupper? Eller *politiske* aspekter, såsom oplevet evne til at deltage i

¹ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>.

politik eller tilslutning til liberale værdier? Det er langt fra sikkert at der er nogen entydig effekt på den sammensatte buket af egenskaber og dispositioner, som det danske samfund ønsker at fremme blandt sine nye medborgere. Problemstillingen bliver ikke mindre kompliceret af to forhold:

For det første er skolens formål ikke blot medborgerlig dannelse, men også udvikling af elevernes faglige kompetencer. På samme måde ønskes det naturligvis også at indvandrere og deres børn bliver fagligt dygtige. Man taler i den forbindelse om *uddannelsesmæssig* integration – der er snævert sammenhængende med arbejdsmæssig og økonomisk integration. Det, der eventuelt fremmer medborgerlig integration skulle nødt til samtidig bremse elevernes faglige udvikling og evne til at klare sig på det danske arbejdsmarked. Derfor ser vi også på sammenhænge mellem kulturel imødekommenhed og elevernes faglige resultater.

For det andet opleves skolens eventuelle kulturelle imødekommenhed jo ikke kun af indvandrere og efterkommere, og ikke kun af dem der kommer fra de mellemøstlige og andre muslimske lande, som er i særlig fokus i den danske debat. Man kan dermed tænke sig at tiltag opleves forskelligt af – og har en mindre positiv effekt på – andre grupper. Især kan man forestille sig et uheldigt *trade-off*, således at noget af det der tænkeligt har en gunstig virkning på indvandrere og efterkommere fra muslimske lande, har en negativ effekt på danske og svenske flertalselever. I undersøgelsen sammenligner vi systematisk sammenhængen imellem skolers kulturelle imødekommenhed og elevernes medborgerlige integration, trivsel og faglighed på tværs af de forskellige grupper.

Den systematiske, kvantitative forskning, der inddrager data fra mange skoler, og som er i stand til at kontrollere for diverse baggrundsfaktorer, er ikke stor, om end der i de senere år er kommet en del studier. Der findes således en litteratur, der peger på en positiv sammenhæng mellem en mere minoritetsinkluderende undervisning og bedre faglige resultater, ofte med minoriteters selvfølelse og tryghed som mellemliggende faktorer (Derks et al. 2007; Baysu et al. 2016; Aronson & Laughter, 2016; Celeste et al. 2019). En anden forskning har fundet effekter på øget tolerance og færre fordomme mellem grupper (men også øget tendens til at minoriteter lægger mærke til diskrimination) af 'multicultural education', målt på forskellige måder (se fx reviewstudiet Verkuyten & Thijs, 2013). Vi er dog ikke bekendt med tilsvarende systematiske studier af effekterne af kulturel imødekommenhed på variable som social og politisk tillid, politiske værdier, eller andre aspekter af medborgerskabslig orientering, og slet ikke i en dansk kontekst.

Er imødekommelse af kulturel forskellighed en god ide?

Undersøgelsens fokus relaterer til diskussioner om 'multikulturalisme'. Her tænkes ikke på den teoretiske debat om rimeligheden af minoritetsrettigheder i et liberalt samfund (Kymlicka, 1996), men snarere den mere sociologiske og politologiske undersøgelse af målbare effekter af 'multikulturel politik', og herunder den brede, men principielt empiriske diskussion af om kulturimødekommelse kolliderer med, eller snarere understøtter, forskellige aspekter af integration (Kymlicka, 2012). En litteratur på feltet har påpeget at det ofte er vanskeligt at afdække identificerbare, separate effekter af specifikke tiltag blandt mange andre. Især når den effekt der ledes efter er sociologiske integrationsniveauer på samfunds- eller gruppeniveau som tillid og national identitet (Goodman & Wright 2015; Simonsen, 2017: 13-14). Pointen er ikke, at det ikke gør en forskel om et lands regulering på integrationsområdet er restriktiv. Men snarere at effekter er medieret igennem, og spiller sammen med, medieomtale og politisk diskurs om integrationspolitik, som den opleves (typisk på en generel måde, som et samlet billede) af fx muslimske indvandrere (Simonsen, 2017).

Undersøgelse af integration på folkeskoleniveau sker på tilsvarende betingelser. Mens man nok kan måle effekter på konkrete mål som læsefærdighed af en specifik type intervention som modersmålsundervisning, der har stor betydning for berørte elever (Andersen, Guul & Humlum, 2022), er det mindre forventeligt at der er en isolerbar, målelig effekt på fx muslimske elevers nationale identitet af at en skoles kantine tilbyder halal-mad. Det er her en mere farbar vej at spørge til en sammenhæng mellem skolers og klassers mere generelle grad af kulturimødekommenhed – som den opleves af eleverne i skolen – og på den anden side forskellige aspekter af integration.

Dette er da også undersøgelsens strategi. Den ser for det første på hvordan elever oplever at emner om det multikulturelle og integration bliver talt om i klasseværelset. Dernæst på hvordan eleverne oplever eller ikke oplever lærerne som imødekommende, når der sker diskrimination i klassen. For det tredje ses der på i hvilken grad klassekammeraterne har positive eller negative holdninger til værdien af indvandring og kulturel forskellighed i samfundet (og dermed må forventes at møde minoriteter blandt klassekammerater med disse holdninger). Denne sammensætning af holdninger, der måles som et gennemsnit af elevernes svar, udgør et samlet mål for klassekulturen i forhold til kulturel forskellighed. Endelig, for det fjerde, ser undersøgelsen også på et sammensat mål om 'multikulturel politik' på skoleniveau, altså i hvilken grad skolen institutionelt praktiserer imødekommenhed i forhold til minoriteter ved at tilbyde halamad og

fritagelse for fællesbad, og ved at have fridag ved Ramadan og Eid og multikulturelle skolefester (her kan man forestille sig at hvorvidt en skole er 'meget' versus 'lidt' imødekommende er led i en bredere *etos* på en skole, som det er meget vanskelig at kvantificere, men som de nævnte faktorer kan fungere som proxy for).

I rapporten bruger vi primært de sidste to variable – sammensætning af elevernes holdninger til indvandring og forskellighed – målet for klassekulturens grad af imødekommenhed samt graden af institutionaliseret kulturimødekommelse på skoleniveau – de har begge rent metodisk den fordel, at de ligger uden for den enkelte individs selvrapporterede oplevelser – til at undersøge sammenhænge med forskellige integrationsmål (jf. figur 1 nedenfor). Også de andre mål er dog interessante, både rent deskriptivt og komparativt.

Hvilken sammenhæng kan man da forvente med kulturel imødekommenhed? *When do Children of Immigrants Thrive*-projektet har behandlet det som et åbent spørgsmål, om det er godt for den medborgerlige integration at gå i en klasse og en skole, der er præget af et mere minoritetskulturelt imødekommende perspektiv. Der er som nævnt en noget begrænset empirisk forskning på området. Men i litteratur om *minority incorporation* i skoler opereres der med to helt overordnede modsatrettede ideer (Levinson, 1997; Celeste et al, 2019: 1604).

Den ene er en idé om at elevens samfundsmæssige integration – ikke mindst minoriteters – sikres bedst ved at de tages ud af deres partikulære kulturelle og sociale familiebaggrund og behandles *ens*. I en fransk (republikansk) variant skal skolen være neutral i betydningen universel og 'farveblind' (Schnapper, 2018). I lande som Tyskland og Danmark forbindes tankegangen ofte med en ide om en kernekultur, der nok rummer universelle demokratiske værdier men også har en bestemt national historisk-kulturel forankring, og hvor kendskab til det sidste er lige så vigtig som det første (Mouritsen et al, 2019). I både den universalistisk-republikanske og den nationalt-kulturelle variant er tankegangen ofte at enhver anerkendelse af minoritetsidentitet stigmatiserer indvandrere og efterkommere. Det gør dem anderledes og fastholder dem i egne og andres øjne som en gruppe, som det er synd for, og som man ikke kan forvente sig så meget af. Børn og unge hjælpes ikke i tilstrækkelig grad 'væk' fra deres minoritetsbaggrund (eller fra en socialt begrænsende underklassebaggrund) med dens traditionelle autoriteter og mønstre, og ikke tilstrækkeligt effektivt 'ind i' samfundets mainstream. Regulering og politiske signaler, der understreger særlige behov, påvirker ikke kun samfundets syn på en given minoritet, men også dens egen selvpåførte segregering. Uanset hvilken specifik psykologisk

eller socialpsykologisk mekanisme der er på spil, er antagelsen her, at minoriteten 'fryses fast' i en begrænsende eller undertrykkende identitet.

Den anden opfattelse betoner vigtigheden for den enkelte af at få sin identitet – den tradition eller religion man er rundet af, som *de facto* ofte forbindes af både omgivelser og minoriteten selv med fænotypisk synlig (fx 'mellemøstlig') anderledeshed – positivt anerkendt. Identiteten er vel at mærke her noget minoriteten, snarere end majoriteten, bør have adgang til at definere og forhandle (Modood, 2013). Det afgørende her er ikke det mere normative spørgsmål om hvorvidt en sådan anerkendelse er rimelig eller ej, men den psykologisk eller sociologisk baserede forventning om, at det at blive set positivt, som medlem af en gruppe (som man ikke kan undslippe fra at 'ligne'), er vigtigt. Vigtig både for minoritetens selvopfattelse og for dens ønske om at høre til en værtsnation (herunder måske også at acceptere dens værdier, nære tillid til landets institutioner etc.) – snarere end at udvikle en modkulturel identitet. Igen er antagelsen, at det netop er når minoriteten enten usynliggøres eller tilskrives negative karakteristika, som den ikke selv kan genkende, at medlemmer fremmedgøres eller udvikler fjendtlighed (Taylor, 1992) – ja skubbes tilbage i en traditionel eller isoleret livsform. Hvorimod anerkendelse fra flertalssamfundet giver overskud til at kombinere egen gruppeidentitet med værtslandsloyalitet, eller til at gøre en aktiv integrationsindsats.

Begge de to teoretiske scenarier, der i vidt omfang er blevet til politiske eller ideologiske 'integrationsfilosofier' (Favell, 1998), kan egentlig virke plausible. Man kan også forestille sig at de underliggende antagelser kan virke forskelligt på forskellige individer, i forskellige kontekster. Det er som sagt et empirisk spørgsmål. Man kan kun nærme sig en indikation af den typiske, overordnede tendens, ved at lave en større spørgeskemaundersøgelse som den foreliggende.

Den danske og svenske skole – og dens nationale kontekst

Skolen er ikke blot en væsentlig motor for den samfundsmæssige integration generelt. Den er også et selvstændigt mikrokosmos for studiet af integration og integrationspolitik. Den forskellighed i tilgange – både i love og regulering, og i den politiske diskurs om minoriteter – der karakteriserer forskellige landes nationale 'integrationskontekst' (Crul & Schneider, 2010) må formodes også at kunne observeres på skoleniveau. Specifik må den måde, hvorpå skolerne er skruet sammen – hvordan eleverne mødes af lærere, hvilke rettigheder for minoriteter, skolen

har indført, men også undervisningens karakter og pensum – antages at påvirke eleverne. Effekterne af den ene eller anden tilgang er i princippet nemmere at isolere og sammenligne på skoleniveau, fordi der til trods for den nationale kontekst er variation på tværs af skolerne i undersøgelsen.

Hvorfor sammenlignes der så med Sverige? Det skyldes både at dette land ofte diskuteres i Danmark (ligesom Danmark diskuteres i Sverige), og at undersøgelsen blev foretaget i samarbejde med svenske forskere. Der er desuden nogle metodiske fordele ved at kunne sammenligne med et land, hvor ikke kun skolesystemet, men den politiske debat og samfundets generelle indvandring er præget af en anden tilgang til integration end den danske – mens der samtidig er store variationer på skoleniveau i begge lande.

Selvom rapporten undertiden rummer observationer om hvor enten Danmark eller Sverige tilsyneladende 'klarer sig bedst', er det dog ikke ambitionen at sammenligne, endsige evaluere de to lande, eller de integrationsmodeller, som de måske kan siges at repræsentere (Borevi, Jensen & Mouritsen, 2017). Ud over det rent beskrivende er formålet det mere begrænsede at nærme sig spørgsmålet om hvorvidt kulturimødekommenhed i skolen ser ud til at optræde sammen med – vi tøver, af metodiske grunde der forklares i kapitel to, med at tale om kausale effekter – højere eller lavere niveauer for medborgerlig integration, trivsel og faglige resultater.

Også den større nationale kontekst uden for skoleregiet må imidlertid antages at have betydning for elevernes integration. Ideen med at sammenligne skoler i både Danmark og Sverige er som nævnt ikke mindst at begge lande er interessante i en dansk offentlighed. Både i forhold til hvordan elever og lærere oplever skolens kulturelle imødekommenhed, og hvordan de oplever den store, nationale kontekst. Kan man fx iagttage mere negative erfaringer blandt ikke-vestlige minoritetslever af værtssamfundet i Danmark end i Sverige? Det sidste måler vi med to spørgsmål om elevernes oplevelse af henholdsvis politikeres og danskeres/svenskeres holdninger til minoriteter.

Der er også en metodisk pointe her; Det er godt at kunne sammenligne skoler med forskellig grad af imødekommenhed (og forskellig etnisk sammensætning) *både* i Danmark og Sverige, hvis man vil tættere på at kunne isolere betydningen af skolekonteksten fra den store, nationale kontekst, og elevernes oplevelse af den.

Forskellen i Danmarks og Sveriges tilgang til indvandring og integrationspolitik er for velkendt til at blive diskuteret nærmere her. Sverige har igennem de sidste årtier ikke blot haft en langt mere liberal tilgang til indvandring og til tildeling af opholdstilladelser og statsborgerskab

(Bech, Borevi & Mouritsen, 2017; Jensen, Fernandez & Brochmann, 2017). Landet er også, uanset hvordan man definerer begreberne, langt mere multikulturel på områder som minoritetsrettigheder, anti-diskrimination og accept af kulturel 'valgfrihed' end de andre nordiske lande, især Danmark (Borevi, Jensen & Mouritsen, 2017; Brochmann et al, 2012), samt i den måde politikere og myndigheder taler om integration og kulturel forskellighed (Jensen, 2016). Landet har en af de højeste scorere i MIPEx – et ofte anvendt internationalt indeks for landes åbenhed på integrationsområdet – på 86 ud af 100 (2020), hvor Danmark til sammenligning ligger på 49.²

Forskellen ses også på skoleområdet – et område, hvor Danmarks MIPEx score er nede på 45, mens Sveriges er 93. De to lande har på mange måder haft sammenlignelige skolesystemer historisk. I begge lande blev en fælles, socialt integrerende og lighedsskabende folkeskole – *grundskola* på svensk – set som et centralt element i velfærdsstaten, med de socialdemokratiske partier som dens stærke fortalere. I begge lande har der fra 90'erne været en forestilling om at skolen ikke kun skulle være kundskabsleverende og fokuserende på det enkelte barns autonomi og almene udvikling, men at den også skal være samfundsmæssigt værdi-integrerende og medborgerskabsorienteret (Fernandez & Jensen 2017: 6).

Men måden dette blev forstået og indlejret i officiel skolepolitik har været forskellig, selv om den skete på den samme baggrund, nemlig samfundets stigende påvirkning af globalisering, indvandring og kulturel forskellighed. I Sverige pegede en offentlig skoleudredning i begyndelsen af 90'erne, under den daværende borgerlige regering, på, at den interkulturelle udfordring skulle mødes med en Humboldtsk betoning af universalistiske, liberal-demokratiske værdier (SOU 1992). Men under de socialdemokratiske regeringer der fulgte fra 1994-2006 skete der en vending mod en mere pluralistisk-kritisk og internationalistisk tilgang. Nu skulle skolen formidle en mere flydende, pågående forhandling og fortolkning af det nationale værdifundament (Skolverket 2000, SOU 2002). Samtidig kom der en stærk betoning af (obligatoriske) anti-diskriminations- og ligebehandlingsprogrammer, bekæmpelse af strukturel racisme, men også en meget stærk fokus på beskyttelse af det enkelte barns rettigheder, der var mere traditionelt liberalt-individualistisk end multikulturalistisk-gruppeorienteret (Fernandez 2012; Jensen & Fernandez 2017), og, iflg. Fernandez (2012: 263), med en forskydning mod 'negativ' frihed og tolerance, i nogen grad væk fra 'positiv' opdragelse til moralsk autonomi og myndighed. Denne overordnede skolefilosofi fortsatte under de borgerlige regeringer fra 2006-14.

² <https://www.mipex.eu/sweden>.

I Danmark har udviklingen været anderledes, ja næsten modsat. Folkeskoleloven i 1993 fik på Bertel Haarders foranledning (Hardis, 2002) en ny formålsformulering om at eleverne skulle være fortrolige med dansk kultur (og forstå andre kulturer), en betoning der i slutningen af 90'erne under den radikale undervisningsminister Margrethe Vestager blev forbundet med internationalisme og kulturel åbenhed, men også med forankring i et nationalt fællesskab, og med behovet for at undervise i demokrati og medborgerskab (Undervisningsministeriet, 1999; 2000). Mens der i 90'erne var en vis betoning af det nationale fællesskab som noget der er under fortsat fortolkning og udvikling (Jensen & Fernandez, 2017: 7), blev skolepolitik under Anders Fogh Rasmussens regeringer fra 2001 stadig mere nationalt og kulturkonservativt præget, med betoning af uforanderlige danske værdier, historisk kontinuitet, og kristendommens betydning i samfundet, mens behovet for demokratiundervisning og medborgerskab primært associeredes med muslimske elever (Mouritsen & Haas, 2022).

Denne kontrast i den overordnede forståelse af skolens formål genfindes, når man ser på undervisningen og de enkelte fag. I Danmark blev modersmålsundervisning igennem 90'erne set som mere og mere kontroversiel, og afviklet for ikke EU-borgere i 2002, fordi den ikke sås at have nogen betydning for indlæring af dansk, og kolliderede med et princip om at folkeskolen skulle undervise på dansk. I Sverige ses den derimod fortsat som gavnlig både for elevernes faglige og personlige udvikling og for deres integration i samfundet (Jensen & Fernandez, 2017: 8-9). I Danmark er Kristendom et meget vigtigt, obligatorisk fag, med dobbelt så stor timedækning gennem de ni skoleår som samfundsfag, med væsentligt mere vægt på Kristendom end andre religioner, og med en vis fokus på liturgi, bibelsk tekst og lutheranismens betydning for dansk kultur og demokrati. I Sverige, hvor kirke og stat i dag er adskilt, undervises der i stedet i Religion, med mere vægt på økumenisk forståelse, etiske spørgsmål, og på faren for at religion og religiøsitet som sådan kan føre til konflikt. Mens historiefaget i Danmark, ligesom Dansk og Kristendom siden årtusindeskiftet i stigende grad ses som kultur og identitetsbærende, med fokus på historisk kontinuitet og på Danmark, er det i Sverige mere orienteret mod internationale forhold, socialhistorie og kritisk refleksion (Jensen & Fernandez, 2017: 10-13).

Der er altså nogle ret klare forskelle på det danske og svenske skolesystem i den overordnede, fagligt-didaktiske tilgang til kulturel forskellighed, og ikke mindst i betoning af det nationale og af national værdiintegration. Der er næppe tvivl om at det svenske skolesystem er meget systematisk orienteret mod at beskytte mod racisme og diskrimination. Det er ikke så meget en (nordamerikansk) traditionelt multikulturalistisk anerkendelse af den ene eller anden gruppes

tradition eller identitet, men mere en individorienteret fokus på det enkelte barns ligebehandling og beskyttelse mod fordomme og racisme. Det svenske system er også, i stærk kontrast til det danske, meget lidt orienteret mod eksplicitte ideer om en særlig svensk national identitet eller kultur – til forskel fra en liberalt-universalistisk medborgerlig kultur – som mål for integration (Fernandez, 2012).

Når alt dette er sagt er det dog fortsat i nogen grad et åbent spørgsmål hvor store forskellene egentlig er mellem Danmark og Sverige på skoleniveau, og herunder hvor forskellige skolerne er *internt* i landene. En dansk etnografisk forskning har således påvist ganske store forskelle både mellem skoler, der har høje og lavere koncentrationer af indvandrere og efterkommere og undertiden imellem skoler med samme koncentration, i fx imødekommelse af muslimske elever i forbindelse med Ramadan, bede-muligheder og tørklæderegler. Disse forhold administreres decentralt og med store ledelsesdiskretion på danske skoler (Jensen, 2017). Det samme er tilfældet i Sverige, hvor skolesystemet siden 2012 er blevet decentraliseret til kommunalt niveau, samtidig med en omfattende økonomisk liberalisering, med privatdrevne (men offentligt finansierede) fri skoler, der inden for visse rammer har fået flere muligheder for at profilere sig (Gustafsson, 2012). Og selvom den svenske *Grundskola* på det nationale og officielle niveau er langt stærkere orienteret mod anti-diskrimination og bekæmpelse af racisme, er disse værdier næppe fraværende i danske skoler, endsiige blandt danske lærere.

Endelig gælder det at kulturel imødekommenhed – også i denne undersøgelse – i høj grad må formodes at være noget socialt og inter-subjektivt. Det er slet ikke kun et spørgsmål om regler, politikker og programmer, men også om hvad der konkret artikuleres og praktiseres mellem klassekammerater, i klasseledelsen, og ved lærernes egne eksempler. Det er et empirisk spørgsmål i hvilket omfang denne artikulation og praksis, i sin yderste *street level* implementering (Lipsky, 1980), modsvarer de officielle, skolepolitiske mål – i Danmark såvel som i Sverige.

Undersøgelsens design

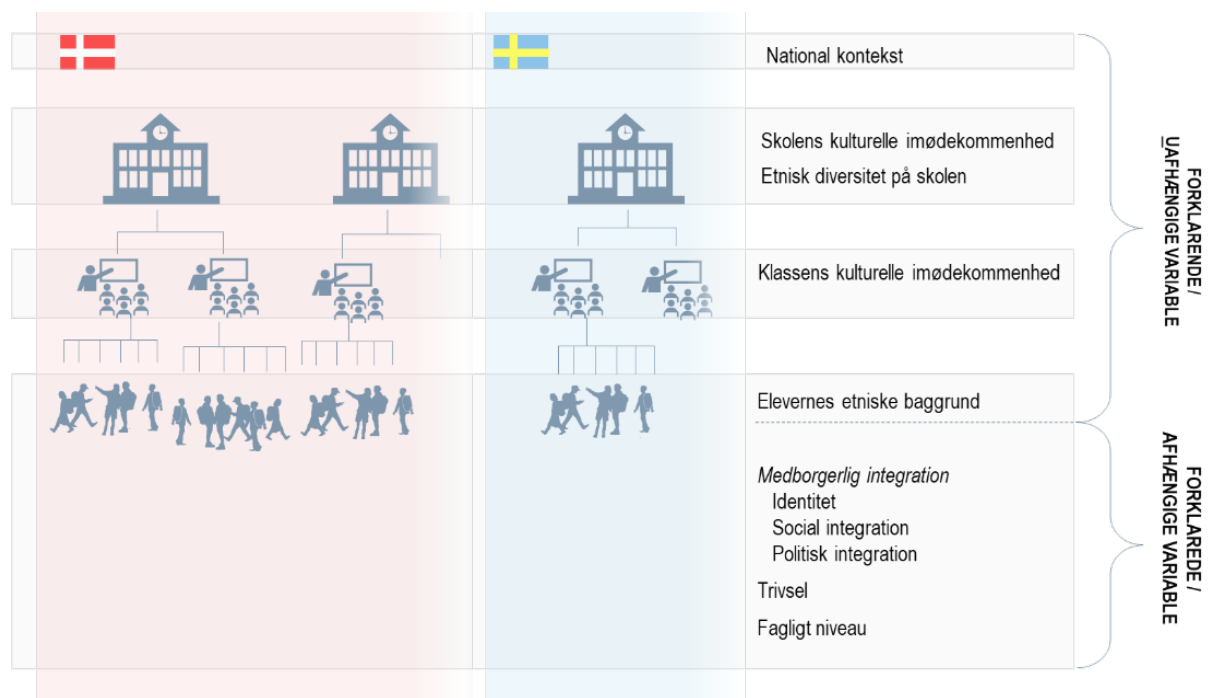
Disse ubesvarede spørgsmål om forskelle i kulturel imødekommenhed på tværs af national-, skole- og klassekontekst, samt om sammenhængen med medborgerlig integration, var en væsentlig baggrund for en ansøgning om forskningsmidler fra Rockwool-Fonden til projektet *When do Children of Immigrants Thrive? How Schooling and Politics Affect Civic and Educational Outcomes*, der afsluttedes i 2022. Et vigtigt element i projektet er en survey-undersøgelse

af niendeklasseelever i Danmark og Sverige i skoleklasser med mange elever med anden familiebaggrund end de etniske flertalselever.

Det er resultater fra denne undersøgelse, der afrapporteres i det følgende. Formålet er dermed at tage en aktuel temperatur på elevernes medborgerlige integration på de nævnte områder, der forklares nærmere nedenfor. Foruden dette rent deskriptive formål, vil rapporten endvidere se på sammenhængen mellem kulturel imødekommenhed i skolen og klassen (der dermed er de forklarende eller uafhængige variable) og de forskellige integrationsparametre, herunder både de nævnte aspekter af medborgerlig integration, faglige resultater og trivsel (der således er de forskellige afhængige variable – altså de forhold der søges forklaret). Man kan måske også formulere formålet endnu mere beskedent, men nok så relevant i forhold til den danske politiske debat – især for så vidt sammenhængene viser sig ikke at være så store – som at finde ud af om det egentligt ser ud til at 'gøre noget', at nogle skoler vælger at være mere imødekommende overfor kulturel forskellighed.

Undersøgelsen blev gennemført i klasser med forskellig koncentration af elever med ikke-vestlig baggrund, og med forskellig politik på skoleniveau for at imødekomme minoriteter. Ved siden af elevundersøgelsen modtog lærerne, der varetog undervisning i klasserne, et separat spørgeskema. Kapitel to beskriver nærmere undersøgelsens data og metode samt fremgangsmåden i rapportens analyser. Resten af dette indledningskapitel behandler dog lidt nærmere undersøgelsens faktorer eller variable, altså de forhold vi ønsker at undersøge forskelle på tværs af og sammenhængen imellem. Den følgende figur 1.1 sammenfatter og illustrerer de undersøgte variable og de forskellige niveauer som undersøgelsen bevæger sig på tværs af.

Figur 1.1, Bagvedliggende struktur af undersøgelsens forklarende og forklarede variable



Som det fremgår af figuren, har analysen tre niveauer, inden for henholdsvis en dansk og svensk kontekst. På niveau 1 – individniveau – har vi selve de danske og svenske niendeklasses elever. Eleverne går i nogle klasser, som er analysens niveau 2, og klasserne er på nogle skoler, som er analysens niveau 3. Figuren illustrerer desuden de forklarende faktorer – eller uafhængige variable – for hvert niveau, såvel som de afhængige variable, altså de fem tema-tikker, som undersøgelsen ønsker at belyse. Vi stater med en uddybning af sidstnævnte, og vender os derefter mod de forklarende faktorer.

Medborgerlig integration, trivsel og fagligt niveau

Så hvad menes der mere præcist med 'medborgerlig integration'? Svaret er, at vi ser på en ganske omfattende vifte af dispositioner og træk ved eleverne jf. figur 1. Medborgerskab og det at være en 'god medborger' er notorisk omstridt (Mouritsen, 2015; Simonsen, 2021). I undersøgelsen og i denne rapport skelnes der mellem tre forskellige aspekter, der hver især udgør grupper af variable, der er velkendte fra den videnskabelige litteratur og relevante i den politiske debat om integration.

For det første ser vi på elevernes *identitet*, og specifikt deres identifikation med tre forskellige kollektiver. Med det danske eller det svenske nationale fællesskab. Med den etniske gruppe, som de og deres forældre tilhører eller stammer fra (det oprindelige hjemland). Og endelig med et religiøst fællesskab – i betydningen hvor vigtig religion er for dem i deres liv. Det antages

ofte at den ene identitet, fx den religiøse eller etniske gruppeidentitet, konkurrerer med, eller ligefrem er i konflikt med en anden, fx den nationale. Hvorvidt det er tilfældet er imidlertid et empirisk spørgsmål. Under alle omstændigheder handler dette integrationsaspekt om den følelses- og identitetsmæssige integration: Om minoriteter oplever sig selv som lige så meget en del af værtslandet som andre, eller om de 'vender sig væk'. I samme forbindelse ser vi endvidere på hvordan eleverne oplever *nationens grænser* som mere eller mindre lukkede eller åbne, dvs. hvad de mener der skal til for at kunne kalde sig dansk eller svensk.

For det andet ser vi på aspekter af det vi kalder *social* medborgerlig integration. Det er elevernes oplevelser af, og interaktion med andre i samfundet. Vi ser på i hvilket omfang eleverne har venner på tværs af etniske skel. Dernæst undersøges elevernes sociale tillid, dvs. deres generelle oplevelse af at andre mennesker er til at stole på. Og endelig ser vi på 'outgroup bias', der er et mål for hvor fordomsfulde eleverne er i forhold til andre grupper, relativt til oplevelsen af deres egen gruppe. Alt sammen aspekter, der ofte forbindes med bekymringer om forholdet mellem grupper i samfundet.

For det tredje undersøges en række aspekter af mere *politiske* sider af medborgerlig integration. Der er to delaspekter heraf. Det ene handler om elevers orientering mod det demokratiske fællesskab. Ser de sig selv som kompetente og myndige deltagere i dette demokrati, og i hvilket omfang oplever de at politikere er responsive og tager almindelige borgere alvorligt (henholdsvis 'intern' og 'ekstern effektivitet' i den politologiske fagjargon)? I hvilket omfang interesserer de sig for politik? Og hvor meget tillid har de til 'systemet'? Ikke kun politikere og regering, men også offentlige myndigheder som politi og domstole. Det andet aspekt er politisk i en mere substantiel, normativ forstand. Det handler dels om elevernes opfattelse af deres egne forpligtelser som medborgere, fx til at stemme ved valg. Og dels om hvorvidt de bekræfter det liberaldemokratiske værdifællesskab, et fællesskab som undersøgelsen operationaliserer med fire centrale holdningsspørgsmål.

Ud over disse tre aspekter, med hver deres adskillige underkomponenter, af medborgerlig integration, ser undersøgelsen også på elevernes generelle trivsel, herunder deres optimisme i forhold til fremtiden, deres selvværd, og deres oplevelse af, og relation til, lærerne i klassen. Selvom disse forhold ikke normalt forbindes med integration, er de vigtige. Både i sig selv, og fordi de i forskningen har vist sig at udgøre væsentlige faktorer for elevernes øvrige udvikling, og for hvordan de klarer sig i skolen. I en del af den ovenfor citerede forskning kobles trivsel

endvidere til gruppeanerkendelse, og derigennem til integration. Vi er på tilsvarende vis interesserede i tegn på sammenhæng mellem elevers oplevelse af at blive set og værdsat som minoriteter, og på den anden side deres optimisme og selvværd.

Rapporten diskuterer som nævnt kun i begrænset omfang forskningslitteraturens forskellige teorier om *kausale mekanismer*, som i sagens natur kan variere i forhold til forskellige integrationsmål og andre effekter. Under alle omstændigheder er det dog interessant at se om skolers og klassers minoritetsimødekommelse har betydning, ikke kun for 'bløde', medborgerlige integrationsmål som tillid, værdier og identifikation, men også for et 'hårdt' parameter, der også med god grund ses som ganske afgørende for indvandreres og efterkommeres integration i samfundet: Elevernes faglige præstationer, målt med registerdata om deres standpunktskarakter i niende klasse, hvilket er den sidste afhængige variabel i undersøgelsen.

Forklarende faktorer på klasse og skoleniveau

Undersøgelsen er innovativ i sit brede fokus på imødekommelse af kulturel forskellighed inden for skoleregion. Som nævnt ovenfor ses der på såvel den kulturelle imødekommenhed i klassen som på den kulturelle imødekommenhed på skoleniveau. Som det fremgår af figur 1, er der dog endnu en forklarende faktor på skoleniveau. Undersøgelsen ser ikke kun på sammenhængen mellem forskellige former for kulturel imødekommenhed i skolerne og de forskellige mål for medborgerlig integration (samt for faglige resultater og trivsel), men også på betydningen af større eller lavere koncentration af ikke-vestlige elever for samme integrationsmål. Dvs. at der ved siden af skolernes og elevernes oplevede kulturelle imødekommenhed indsættes endnu en uafhængig eller forklarende variabel: Gør det en forskel om der er mange eller få ikke-vestlige elever på skolen?

Litteraturen har set på etnisk sammensætning i boligområder, på arbejdspladser og, som her, i skoler. Den eksisterende forskning (som igen ikke diskuteres nævneværdigt) fokuserer især på effekter af diversitet på social tillid (fx Dinesen, 2011). Mekanismen i denne type studie er ofte varianter af såkaldt konflikt- og kontaktteori, hvor den første fokuserer på negative effekter af gruppers konkurrence om ressourcer og status (Blumer, 1958; Quillian, 1995), mens den anden betoner positive effekter af den gensidige læring og forståelse, der kan opstå i kulturmødet, når det finder sted under bestemte omstændigheder (Allport, 1954; Pettigrew et al., 2011; Palluck, Green & Green, 2018). Det er omstændigheder, hvor deltagere i princippet har samme status, indgår i et samarbejde om bestemte, givne mål, i en interaktion, hvor de første to aspekter

understøttes af en form for ledende myndighed der må formodes at karakterisere skoler og klasseundervisning (Birkmose & Frølund Thomsen, 2012).

Vores undersøgelse giver mulighed for at undersøge sammenhænge mellem skolernes etniske diversitet – der varierer noget mellem Danmark og Sverige såvel som imellem skolerne internt i landene – og ikke kun social tillid, men også en lang række andre integrationsmål, både for majoriteten og minoriteten. Den giver også mulighed for at se på et eventuelt samspil mellem elevdiversitet og skolens imødekommende overfor kulturelle minoriteter. Er der fx en større chance for et tillidsskabende, fordomsreducerende kulturmøde på skoler med mange ikke-vestlige elever, når konteksten er imødekommende for minoriteter? Gælder det i givet fald også for flertalselever? Rapporten leverer en række primært deskriptive og komparative analyser, som de fremstår i de undersøgte svenske og danske niendeklasser.

Betydning af kulturel imødekommende for hvem?

Uanset om vi undersøger betydningen af undersøgelsens hovedvariabel – skolernes og klassernes kulturelle imødekommende – eller af den etniske sammensætning af skolerne, vil der desuden altid være et ekstra spørgsmål: Betydningen for hvem? Det er næppe altid tilfældet, at de sammenhænge der observeres for ikke vestlige elever, også gælder for eleverne fra det etniske flertal, og heller ikke at de samme mønstre observeres i de tre minoritetsgrupper, som undersøgelsen undersøger separat (vestlige minoritets elever, MENAPT-elever, og andre ikke-vestlige elever). Igen kommer rapporten ikke nævneværdigt ind på de forskellige sammenhænge, der kan tænkes teoretisk i forhold til forskellige integrationsmål. Helt overordnet vil vi dog kunne belyse det spørgsmål som uvægerligt rejser sig: Er der nogen tegn på et trade-off, således at eventuelle positive sammenhænge for ikke-vestlige minoriteter (eller kun MENAPT-elever) er mere negative i forhold til de etniske flertalselever (eller for andre minoriteter)?

Rapporten er som sagt komparativt beskrivende og redegør nøgternt for de, undertiden små eller manglende sammenhænge der ses i datamaterialet.

Indholdet i rapporten

I det følgende kapitel forklares der nærmere om undersøgelsens datagrundlag, herunder hvordan dataindsamlingen blev gennemført i niendeklasser i Danmark og Sverige, hvordan skolerne

blev udvalgt og kontaktet af Danmarks Statistik og Statistikmyndigheten SCB, indsamlingen af oplysninger om lærere og skolernes minoritetspolitik, opdelingen i flertals- og minoritetsgrupper, og berigelsen af spørgeskemadata med danske og svenske registerdata på sociale baggrundsvariable og karakterer i niende klasse. Desuden redegøres der nærmere for undersøgelsens afhængige og uafhængige variable – hvordan de mere specifikt er målt og hvilke indeks, der er konstrueret – gennemførte analyser mv. I kapitlet adresseres også kort sammenhængen mellem de primære forklarende variable. Er der fx. tegn på, at det er skolerne med den største andel af indvandrere og efterkommere, der er mest kulturimødekommende?

Afsnit 3 redegør yderligere for undersøgelsens vigtigste uafhængige (forklarende) variable. Formålet med afsnittet er at beskrive forskelle i den lokale klasse- og skolekontekst mellem Danmark og Sverige. Hvor stor forskel er der i hvor kultur-imødekommende skolerne er, både med hensyn til konkrete gruppe-tiltag (halalkød i kantiner osv.), elevernes egne holdninger til det multikulturelle samfund, og endelig elevernes egne oplevelser af minoritetsimødekommenhed i klassen? Man kan også sige at afsnittet belyser i hvilket omfang de velkendte forskelle mellem det multikulturelle Sverige og det mere nationalt-assimilerende Danmark rent faktisk 'siver ned' og genfindes i den institutionelle og kulturelle skolekontekst, som eleverne møder i dagligdagen. Hvor forskellige er de to landes skoler egentlig? Afsnit 3 ser endvidere kort på en anden potentielt forklarende, og vigtig kontrolvariabel, nemlig den 'store', nationale kontekst: I hvilket omfang er der forskel på danske og svenske elevers oplevelser af diskrimination i samfundet eller fra politikere?

Resten af rapporten er opdelt i tematiske afsnit, der i store træk følger samme skabelon, og i vidt omfang med den samme slags tabeller. Først beskrives der, hvordan det står til for et givet integrationsmål på de forskellige målte delaspekter. Vi ser her på 'integrationsgab': Hvor godt klarer de forskellige minoriteter – herunder ikke mindst indvandrere og efterkommere fra MENAPT-landene – sig i forhold til de etniske flertalselever?

Men derefter ser vi også på lande-forskelle. Er integrationsgabene mindre, for den ene eller anden gruppe, i Danmark eller i Sverige, når der i øvrigt kontrolleres for oprindelsesland og sociale baggrunds faktorer? Denne sammenligning giver et første billede af, om Danmark eller Sverige på den ene eller anden måde 'lykkes bedre' med integrationen, i forståelsen at der er mindre forskel mellem grupper, uafhængigt af niveauet af det pågældende integrationsaspekt.

For hvert enkelt integrationsmål endelig det afgørende skridt: Vi ser her på om der er sammenhæng mellem det enkelte integrationsaspekt og dels skolens og klassens minoritetsimødekomme-
menhed, dels skolernes etniske sammensætning. Ser det ud til at gøre noget godt eller dårligt
for elevernes integration, på de undersøgte områder for medborgerlig integration, trivsel, og
karakterer, at eleverne møder den ene eller anden tilgang til kulturel forskellighed i skolen?

Her udgør flertalsgruppen ikke længere blot en *baseline* for sammenligning. Det er nemlig også
interessant at se på, om det, der eventuelt har en positiv integrationseffekt for minoriteter, virker
mindre (eller ligefrem virker negativt) for det etniske flertal.

Afsnit 4 behandler national identitet, etnisk gruppeidentitet, religion, og elevernes grænsedrag-
ningsoplevelser. Afsnit 5 handler om social integration – inter-etniske venskaber, tillid, og for-
domsfuldhed. Afsnit 6 analyserer elevernes politisk-demokratiske integration – deres oriente-
ring mod politik, kompetencefølelse, og politiske værdier. Afsnit 7 handler om elevernes trivsel
og selvværd. Endelig ser afsnit 8 på hvordan eleverne klarer sig fagligt, og hvilken sammen-
hæng der er mellem faglige præstationer og skolekonteksten. Afsnit 9 sammenfatter resulta-
terne fra de enkelte afsnit og konkluderer.

2.

Rapportens metode og data

I dette kapitel beskrives rapportens data og analysemetoden. Først gennemgås datagrundlaget i form af en beskrivelse af stikprøverne fra de to lande, spørgeskemaundersøgelsen og dataindsamlingsprocedurerne. Herefter beskrives sammensætningen af stikprøverne i forhold til de kontrolvariabler, som indgår i analyserne, og de kontekstvariabler – etnisk koncentration, klassens gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet og kulturelt akkommoderende skolepolitikker – hvis forklaringskraft undersøges på tværs af de forskellige tematikker i analyseafsnittene til at belyse kontekstens betydning for den medborgerlige integration. De fem tematikker – og dertilhørende afhængige variable – beskrives herefter, og endeligt beskrives analysemetoden.

Datagrundlag

Som nævnt i det indledende kapitel, er undersøgelsen en del af forskningsprojektet *”When do children of immigrants thrive: How schooling and politics affect civic and educational outcomes”*, der er støttet af Rockwool Fonden, og er et flerårigt samarbejde mellem en forskningsgruppe på Aarhus Universitet og Malmø Universitet. De data, der ligger til grund for rapporten, er indsamlet ved en omfattende spørgeskemaundersøgelse af niendeklasses elever fra henholdsvis den danske og svenske grundskole, og af deres lærere i dansk/svensk, historie, samfundsfag og kristendomskundskab/religion. Disse fag – og lærerne der varetager dem – anses for at være centrale arenaer og indholdsmæssige bærere af en skoles, og det omkringliggende samfunds, opfattelse af og tilgang til kulturel forskellighed. Da projektet særligt har haft fokus på, hvad skolen betyder for unge indvandrere og efterkommeres medborgerlige integration, trivsel og faglige niveau, er disse grupper overrepræsenterede i undersøgelsen. Dette er gjort ved at definere skolepopulationen, hvorfra stikprøverne blev udtrukket, som skoler hvor mindst 20 procent af eleverne har indvandrer- eller efterkommerbaggrund. Undersøgelsen fokuserer på niendeklasses elever, fordi grundskolen må antages at have haft sin ’maksimale’ effekt på dette tidspunkt, og fordi eleverne her har en alder, hvor de om ikke længe er fuldt myndige samfundsborgere.

Danmarks Statistisk gennemførte dataindsamlingen blandt de danske grundskoler, mens Statistiska Centralbyrån foretog dataindsamlingen blandt de svenske grundskoler. I Danmark blev alle grundskoler med en udskoling og mindst en femtedel elever med anden etnisk baggrund

inviteret til at deltage. 75 danske grundskoler ud af en population på 178 folkeskoler indvilgede i at deltage i undersøgelsen. I Sverige blev 125 tilfældigt udvalgte skoler inviteret til at deltage ud af en population på 607 skoler med over en femtedel elever med anden etnisk baggrund. 65 svenske grundskoler deltog. Tabel 2.1 sammenligner henholdsvis de danske og svenske skoler som deltog, og viser at de svenske skoler gennemsnitligt har et lavere elevtal, der er færre forældre med videregående uddannelse, og i snit 5,3 procentpoint flere elever med anden etnisk herkomst.

Tabel 2.1. Sammenligning af deltagende skoler. Gennemsnit.

| | Danmark | Sverige |
|--------------------------------------|---------|---------|
| Antal elever | 590 | 367 |
| Forældre med videregående uddannelse | 46,2 % | 40,3 % |
| Elever med anden etnisk herkomst | 32,8 % | 38,1 % |
| N | 75 | 65 |

Note: Videregående uddannelse inkluderer korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. Elever med anden etnisk herkomst inkluderer indvandrere og efterkommere.

I udgangspunkt blev to niendeklasser tilfældigt udvalgt til at deltage på hver grundskole. Der var her et ønske om at undgå, at et mindre antal af meget store skoler kom til at udgøre en forholdsvis stor andel af stikprøven. Hvis skolen kun havde to eller én niendeklasse blev hele årgangen udvalgt. Den danske stikprøve var på 3382 elever hvoraf 2039 besvarede spørgeskemaet. Den svenske stikprøve var på 5933 hvoraf 2125 besvarede spørgeskemaet. Svarprocenten i Danmark således var på 60,3 procent, imens den i Sverige på 35,8 procent. Mens et stort bortfald aldrig er fordelagtigt, er det særligt problematisk hvis bortfaldet er skævt, således at de, der deltog, adskiller sig fra de, der ikke deltog. Tabel 2.2 viser en bortfaldsanalyse for begge lande. Tallene viser ikke store kompositionsforskelle mellem de elever, som deltog, og dem, der ikke deltog, i forhold til køn, om man er født i landet, eller forældres højeste uddannelse. Dog er der lidt lavere deltagelse blandt elever, som er udenlandsk fødte og hvis forældre har en grundskoleuddannelse. I de deskriptive analyser angives derfor de vægtede gennemsnit for folkeskoleleverne. Den udregnede vægt er en elevvægt baseret på variablerne listet i tabel 2.2. I regressionsanalyserne er ikke anvendt vægte, da det stadig er til debat i litteraturen, om survey-vægte bør anvendes ved lineær regression (Wooldridge 2019, Salon, Haider & Wooldridge 2013), særligt i tilfælde som vores, hvor sampling vægtene er en funktion af de uafhængige variable (Winship og Radbill 1994).

Tabel 2.2. Bortfaldsanalyse (procent af landenes rækketotal)

| | Danmark | | Sverige | |
|-----------------------------|--------------------|----------------|--------------------|----------------|
| | Bortfald (39,7) | Svar (60,3) | Bortfald (64,2) | Svar (35,8) |
| Køn | | | | |
| Dreng | 40,0 | 60,0 | 64,6 | 35,4 |
| Pige | 39,5 | 60,5 | 66,0 | 34,1 |
| Udenlandsk født | | | | |
| Nej | 39,4 | 60,6 | 63,9 | 36,1 |
| Ja | 42,0 | 58,0 | 70,0 | 30,1 |
| Faderes højeste uddannelse | | | | |
| Grundskolen | 42,4 | 57,6 | 66,8 | 33,2 |
| Ungdomsuddannelse | 37,7 | 62,3 | 64,6 | 35,4 |
| Videregående uddannelse | 39,8 | 60,2 | 62,3 | 37,7 |
| Uoplyst | 42,8 | 57,2 | 74,0 | 26,0 |
| Moderens højeste uddannelse | | | | |
| Grundskolen | 45,6 | 54,4 | 69,5 | 30,5 |
| Ungdomsuddannelse | 37,7 | 62,3 | 64,2 | 35,8 |
| Videregående uddannelse | 37,8 | 62,2 | 63,2 | 36,8 |
| Uoplyst | 41,0 | 59,0 | 73,5 | 26,6 |
| N | 1343 | 2039 | 3808 | 2125 |

Note: Tabellen skal læses horisontalt, således at af alle drenge i den danske del af undersøgelsen har 40% ikke svaret (bortfald), og 60% svaret, for at give et eksempel.

For hver klasse blev lærerne i dansk/svensk, samfundsfag, historie og kristendomskundskab/religion inviteret til at besvare et spørgeskema om hvordan de indlejrer kulturelle forskelle i deres undervisning, og om deres egne holdninger til kulturel diversitet, samt til hvorvidt skoler bør tilpasse sig sådanne forskelle. 129 svenske og 161 danske lærere deltog. Dog er der stor variation i hvor mange lærere, som deltog fra de enkelte klasser, hvilket gør disse data svært anvendelige i forhold til at estimere hvilken form for undervisning eleverne modtager uden et stort frafald af elever. Sætter man som kriterie, at en klasse skal have lærersvar fra mindst to ud af de fire fag, lever kun 2467 elever af de 4164 i undersøgelsen op til dette. Derfor anvendes lærersvarene ikke til at estimere undervisningsmiljøet i den enkelte klasse, men i kapitel 3 analyserer lærerbesvarelserne for sig selv. Som det fremgår at kapitel 3, svarer lærernes vurdering af egen undervisningspraksis dog godt overens med elevernes oplevelse.

I undersøgelsen inddeles eleverne i fire grupper i henhold til deres etniske baggrund – i rapporten simpelt operationaliseret som forældres oprindelsesland: majoritet, vestlig, MENAPT og andre (ikke-vestlig). Disse fire grupper sammenlignes på tværs af Danmark og Sverige.

Elever defineres som tilhørende majoriteten, hvis begge forældre har oprindelse i henholdsvis Danmark eller Sverige. Hvis mindst én af forældrene har oprindelse i et andet vestligt land, defineres eleven som havende anden vestlig baggrund. Ligeledes hvis én af forældrene har baggrund i et land fra MENAPT-gruppen (Mellemøsten, Nordafrika, Pakistan og Tyrkiet). De resterende elever, hvor mindst én forælder har oprindelse i et land uden for Danmark/Sverige, vesten eller MENAPT, indfanges af 'andre' (ikke-vestlige)-gruppen. Denne inddeling minder om Danmarks Statistiks lande-inddeling, men altså med 'ikke-vestlig gruppen' brudt op i MENAPT og andre ikke-vestlige.

Vi foretager denne inddeling, fordi det i høj grad er gruppen med baggrund i MENAPT-lande, som diskuteres i offentligheden, og som er potentiel målgruppe for skolepolitikker der er særligt rettede mod etnisk-religiøse minoriteter. Pointen med at udsondre elever med baggrund i MENAPT-lande fra andre er desuden, at det er fælles for disse lande at de har en langt overvejende muslimsk befolkning. Der er naturligvis undtagelser, som syriske kristne, ligesom ikke alle med muslimsk oprindelse – heller ikke blandt landenes egne befolkningsgrupper – nødvendigvis er religiøse. Men langt de fleste indvandre og efterkommere fra disse lande er, og ser rent faktisk sig selv som muslimer, ligesom religion betyder langt mere for denne gruppe end for etnisk danske og svenske elever. Vi har medtaget et spørgsmål om religiøsitet ('hvor vigtigt er religion i dit liv?'), men det bruger vi som en afhængig variabel, som et aspekt af integration. Vi tillader os imidlertid undertiden udtryk som 'de muslimske elever' eller 'de muslimske MENAPT-elever', velvidende at ikke helt alle med MENAPT-oprindelse er muslimer, og ikke alle er lige religiøse, eller religiøse overhovedet.

Tabel 2.3 viser blandt andet hvorledes stikprøverne fra de to lande fordeler sig på de fire grupper. Der er ca. lige mange majoritetselever i begge stikprøver, hvorimod der er flere elever med MENAPT-baggrund i den danske stikprøve og flere elever med vestlig eller anden ikke-vestlig baggrund i den svenske stikprøve.

Dataindsamling

Efter en pilottestning blev spørgeskemaet udsendt og data indsamlet i foråret 2019 i Sverige og i efteråret 2019 i Danmark. Skolerne blev inviteret via brev og mail, og de skoler der ikke svarede på henvendelsen, blev kontaktet igen.

Det tog eleverne 20-45 minutter at besvare spørgeskemaet, med en gennemsnitlig svartid på 25 minutter. Dataindsamlingen foregik i skoletiden (uden besøg, men igangsæt og overværet af en

af klassens lærere). I Danmark blev spørgeskemaet udfyldt online, mens det blev udfyldt på papir i Sverige. Denne forskel vurderes ikke at være problematisk, da web-baserede surveys er ligeså præcise som andre indsamlingsmetoder, når først repræsentativiteten er sikret (Sanders et al., 2007).

Sammensætning af stikprøverne

Der er grund til at se lidt nærmere på elevsammensætningen i de to landes stikprøver. Tabel 2.3 herunder viser fordelingen af eleverne efter køn, om man er udenlandsk født, etnisk baggrund samt forældrenes uddannelses- og beskæftigelsesmæssige baggrund.

Tabel 2.3. Deskriptiv statistik for de deltagende elever. Kolonneprocent.

| | Danmark | Sverige |
|------------------------------|---------|---------|
| Køn | | |
| Dreng | 50,8 | 51,9 |
| Pige | 49,2 | 48,1 |
| Udenlandsk født | | |
| Nej | 89,6 | 78,1 |
| Ja | 10,4 | 21,9 |
| Etnisk baggrund | | |
| Majoritet | 57,0 | 55,7 |
| Vestlig | 5,4 | 8,3 |
| MENAPT | 27,1 | 19,4 |
| Andre | 10,5 | 16,6 |
| Forældres højeste uddannelse | | |
| Grundskolen | 12,5 | 8,6 |
| Ungdomsuddannelse | 47,9 | 57,5 |
| Videregående uddannelse | 38,7 | 28,9 |
| Uoplyst | 0,8 | 5,0 |
| Beskæftigelse, mor | | |
| Nej | 28,9 | 19,5 |
| Ja | 69,2 | 74,8 |
| Uoplyst | 1,9 | 5,7 |
| Beskæftigelse, far | | |
| Nej | 22,5 | 14,9 |
| Ja | 71,0 | 74,7 |
| Uoplyst | 6,6 | 10,5 |
| N | 2039 | 2187 |

Note: Datakilde er Danmarks Statistik. Beskæftigelse er baseret på 2018 tal fra variabelen BESKST13 hos Danmarks Statistik. Denne angiver personens væsentligste indkomstkilde i året. 'Nej' inkluderer pensionerede, efterlønsmodtagere, dagpenge- og kontanthjælpsmodtagere samt personer, som har været arbejdsløse mindst halvdelen af året.

Flere forhold bør bemærkes. Mens 21,9 procent af de svenske elever er født i udlandet, gør det sig kun gældende for 10,4 procent af de danske elever. En større andel af de danske elever er således efterkommere af indvandrere. Som tidligere nævnt er der også betydelig forskel i den etniske baggrund med flere elever med MENAPT-baggrund i Danmark (27,1 procent) i forhold til Sverige (19,4 procent), hvorimod flere elever har vestlig eller anden ikke-vestlig baggrund i den svenske stikprøve. Herudover er der færre i Sverige hvis forældre har grundskoleuddannelse og videregående uddannelse, men flere med ungdomsuddannelse. Endelig er forældrenes beskæftigelse en smule højere i Sverige blandt mødre såvel som fædre.

Hvad angår forældrenes oprindelsesland er der ikke store landeforskelle inden for gruppen af vestlige og andre. Blandt vestlige har den ene af forældrene ofte dansk/svensk baggrund. Herudover har en betydelig del polsk og rumænsk baggrund i både Danmark og Sverige. I andre gruppen har en del baggrund i Balkan-området, Vietnam og Thailand. Den mest markante landeforskel er i MENAPT-gruppen, hvor den største forældre gruppe i Danmark har baggrund i Tyrkiet, hvorimod den største gruppe i Sverige stammer fra Syrien. I Danmark er syrisk baggrund ikke i top fem – og i Sverige er tyrkisk baggrund ikke i top fem. Forskellen afspejler dels det større antal syriske flygtninge, som kom til Sverige i forbindelse med krigen. Dels at der – selv om der kom en stor gruppe tyrkisk/kurdiske indvandrere og familiesammenførte til Sverige ligesom i Danmark, og på nogenlunde samme tidspunkt – simpelthen er kommet langt flere indvandrere og flygtninge fra mange andre oprindelseslande til Sverige, sammenlignet med Danmark.

Tabel 2.4. Forældrenes oprindelsesland. Fem største grupper. Procent af gruppen i parentes

| | Mor | Far |
|-----------------|--|--|
| <i>Vestlige</i> | | |
| Danmark | Danmark (29), Polen (21), Rumænien (6), Island (6), Litauen (6) | Danmark (29), Polen (18), Rumænien (6), Island (5), Grækenland (5) |
| Sverige | Sverige (34), Polen (14), Rumænien (9), Norge (4), Tyskland (4) | Sverige (25), Polen (12), Finland (10), Rumænien (9), Danmark (7) |
| <i>MENAPT</i> | | |
| Danmark | Tyrkiet (19), Irak (14), Somalia (12), Pakistan (11), Libanon (10) | Tyrkiet (20), Irak (16), Libanon (12), Pakistan (11), Somalia (11) |
| Sverige | Syrien (25), Irak (23), Somalia (15), Afghanistan (8), Libanon (7) | Syrien (28), Irak (24), Somalia (12), Libanon (8), Afghanistan (7) |
| <i>Andre</i> | | |

| | | |
|---------|---|---|
| Danmark | Jugoslavien (11), Vietnam (10), Thailand (9), Danmark (9), Filippinerne (7) | Danmark (19), Jugoslavien (11), Vietnam (10), Makedonien (7), Bosnien-Hercegovina (7) |
| Sverige | Sverige (14), Bosnien-Hercegovina (13), Jugoslavien (12), Thailand (9), Vietnam (7) | Sverige (20), Jugoslavien (18), Bosnien-Hercegovina (12), Vietnam (7), Chile (5) |

Endelig skal det bemærkes, at antallet af elever varierer en smule mellem de enkelte delanalyser, fordi svarprocenten varierer på spørgsmålene i undersøgelsen. Hvis elever har haft svært ved at svare på et spørgsmål, har de haft mulighed for at springe spørgsmålet over. Herudover sammenlignes eleverne på en række mål, som er sammensat af svar på flere spørgsmål, såsom institutionel tillid eller national identitet. Hvis man ikke har svaret på alle spørgsmål, som indgår i disse mål, modtager man ikke en score og udelades fra analyser med det pågældende mål. I noterne til hver figur fremgår spørgsmålsformuleringerne og antallet af elever i analysen (N).

Forklarende variabler

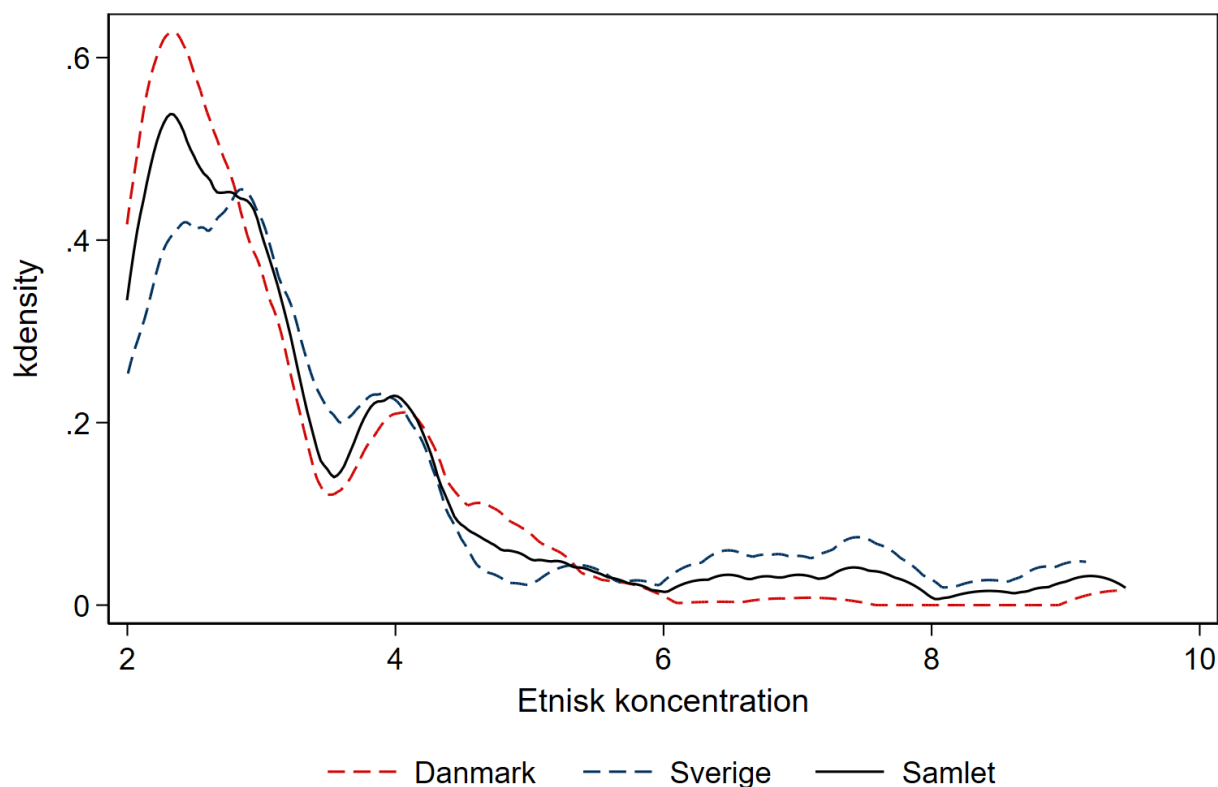
Analysen undersøger gennemgående forskelle mellem Danmark og Sverige inden for de fire elevgrupper – majoritet, vestlig, MENAPT og andre ikke-vestlige – samt forklaringskraften af skolernes etniske koncentration, deres skolepolitikker i forhold til kulturelle forskelle samt skoleklassen gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet på en række mål omkring social integration, identitet, politisk integration, trivsel og karakterer – analysens afhængige variable. Landesammenligningen tester betydningen af den nationale kontekst, mens de tre mål for etnisk sammensætning og kulturel imødekommenhed i henholdsvis skolen og klassen, tester betydningen af klasse- og skolekonteksten. Herunder gennemgås og diskuteres først de tre forklarende variabler på skole- og klasseniveau, hvorefter gennemgås målene for medborgerlig integration, trivsel og fagligt niveau, og afslutningsvist præsenteres og diskuteres den gennemgående statistiske analysemetode.

Etnisk koncentration måles som andelen af elever på skolen med anden oprindelse end henholdsvis dansk eller svensk i henhold til Danmarks Statistiks definition af herkomst. Ifølge denne har en person et andet land end Danmark/Sverige som oprindelsesland, hvis denne er født uden for Danmark/Sverige (betegnes indvandrere), eller hvis *ingen* af forældrene er både dansk/svensk statsborger og født i Danmark/Sverige (betegnes efterkommer). Hvis blot én af forældrene er født i Danmark/Sverige og har dansk/svensk statsborgerskab, defineres personen med Danmark/Sverige som oprindelsesland. Denne definition kan derfor undervurdere graden

af etnisk diversitet og koncentration på skolerne, som dokumenteret af Larsen og Larsen (2022). Om end den etniske koncentration generelt er højere, hvis man havde inddraget personer, hvor blot én af forældrene er født i et andet land end Danmark/Sverige, så giver vores mål for etnisk koncentration stadig et retvisende billede af *variationen* mellem skoler. Det er netop variationen i etnisk koncentration, som er relevant for denne undersøgelse, fordi det er betydningen af forskellige niveauer af kulturel imødekommenhed i skole- og klassekonteksten, som undersøgelsen interesserer sig for.

Figur 2.1 herunder viser fordelingen af etnisk koncentration hos de deltagende skoler. Bemærk at variabelen går fra 2 til 10, hvor 2 svarer til 20 procent og 10 til 100 procent. Dette er gjort dels for at lette tolkningen af koefficienterne fra regressionsanalyserne – de estimerede koefficienter svarer til ændringen i den afhængige variabel ved en 10 procent stigning i etnisk koncentration – og så for at både etnisk koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet (den anden centrale forklarende variabel), er skaleret ens. De fleste skoler falder i spændet mellem 20 og 50 procent elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund.

Figur 2.1. Koncentration af elever med anden etnisk baggrund i skolen. Procent.



Note: En person defineres som havende anden etnisk baggrund hvis denne er født uden for Danmark/Sverige, eller hvis *ingen* af forældrene er både dansk/svensk statsborger og født i Danmark/Sverige.

^a Kernel-funktionen estimerer sandsynligheden for alle mulige datapunkter inden for datas udfaldsrum baseret på de observerede datapunkter.

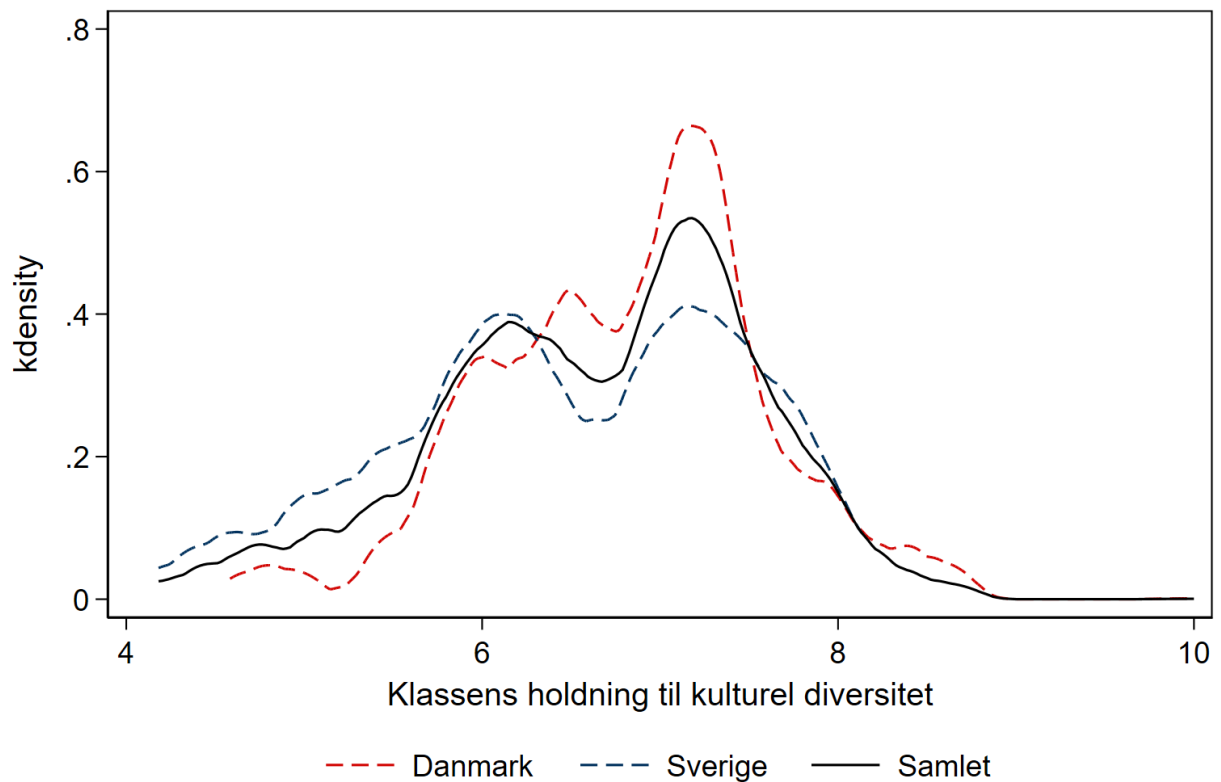
Ud over skolens etniske koncentration undersøges også betydningen af *klassens holdning til kulturel diversitet*. Hver elev i klassen, som var til stede den pågældende dag for dataindsamlingen, har besvaret fem spørgsmål om deres holdning til kulturel diversitet³. En faktoranalyse viste, at der var én bagvedliggende faktor⁴. På baggrund af disse spørgsmål er derfor udregnet et indeks fra 0 til 10, hvor hver enkelt elev har fået en score baseret på deres svar. 10 udgør den mest positive ende af skalaen, og gives hvis eleven på alle fem spørgsmål udtrykker den maksimale positive indstilling over kulturel forskellighed. Indekset har en acceptabel intern konsistens (Chronbach's alpha på 0,78). Klassens holdning til kulturel diversitet er beregnet som gennemsnittet på denne skala blandt klassens elever. Dette gennemsnit vurderes at repræsentere et relativt 'objektivt' mål for klassens kulturelle imødekommenhed, sammenlignet med mål (der også nævnes i rapporten) for den enkelte elevs subjektive rapportering af sin oplevelse af kulturimødekommenheden i klassen.

Figur 2.2 viser fordelingen for klassernes gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet. Langt de fleste elever går i en klasse, hvor den gennemsnitlige holdning falder mellem 4 og 8 på skalaen. Man skal derfor være påpasselig med at tolke resultaterne fra regressionsanalyserne uden for dette spænd. Eksempelvis giver data ikke anledning til at diskutere forskellen mellem at gå i en klasse med en gennemsnitsscore på 2 og at gå i en hvor scoren er 9.

Figur 2.2. Klassens gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet.

³ De fem spørgsmål lyder: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? 1) Det er bedst for Danmark, hvis alle deler de samme skikke og traditioner, 2) På lang sigt er indvandring godt for det danske samfund, 3) Kulturel forskellighed er godt for Danmark, 4) Mennesker fra forskellige kulturer kan lære meget af hinanden og 5) Det er dårligt for Danmark, hvis indvandrere holder fast i deres kultur.

⁴ Faktoranalyse (PCF) viser én eigenværdi (2,81) over 1.



Note: Klassens gennemsnitlige holdning er beregnet på baggrund som klasseelevernes gennemsnitlige score på holdningen til kulturel diversitet. Målet herfor er sammensat af svar på fem spørgsmål: I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn? 1) Det er bedst for Danmark, hvis alle deler de samme skikke og traditioner, 2) På lang sigt er indvandring godt for det danske samfund, 3) Kulturel forskellighed er godt for Danmark, 4) Mennesker fra forskellige kulturer kan lære meget af hinanden og 5) Det er dårligt for Danmark, hvis indvandrere holder fast i deres kultur. Fire svarmuligheder til hvert spørgsmål fra (1) Meget enig til (4) Meget uenig. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenverdi (2,81) over 1. Cronbach's alpha = 0,78.

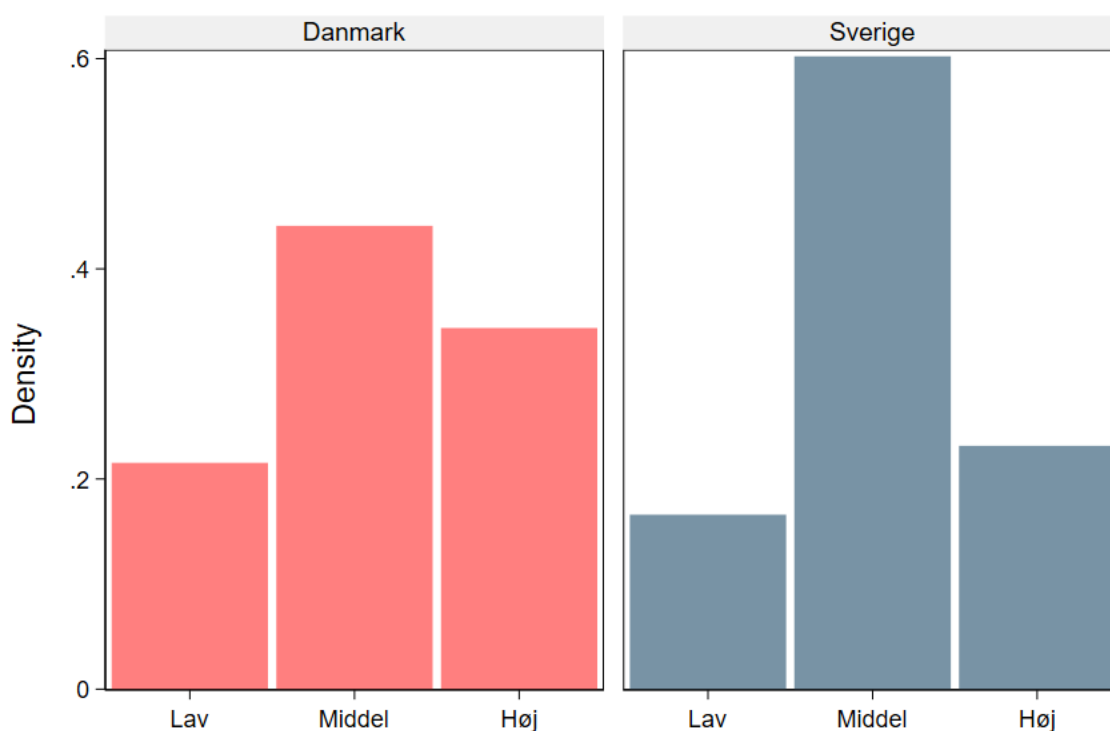
a Kernel-funktionen estimerer sandsynligheden for alle mulige datapunkter inden for datas udfaldsrum baseret på de observerede datapunkter.

Den sidste forklarende variabel er *skolens 'officielle' eller institutionelle politik i forhold til at imødekomme kulturel diversitet*. På baggrund af lærerspørgeskemaerne er der dannet en kategorisk variabel, som inddeler de enkelte skoler i henholdsvis lav, middel og høj grad af kulturel imødekommelse. Da der ikke eksisterer en litteratur for måling af skolers 'officielle' kulturelle imødekommenhed, er målet udarbejdet af forskergruppen med fokus på at indfange variation på tværs af relevante institutionelle politikker. Lærerne er blevet spurgt om, hvorvidt skolen har en festfridag for muslimske elever ved Ramadanen og Eid, om skolen tillader fritagelse for fællesbadning efter idræt, om der serveres halal mad i kantinen, og om der afholdes multikulturelle skolefester. Svarer lærerne nej til alle fire, kategoriseres skolen som havende en lav grad af kulturel imødekommelse. De valgte items udgør eksempler på tiltag, som dels ofte diskuteres og anses for mere eller mindre kontroversielle i de to lande, og hvor de tre første

vurderes at stå højt på MENAPT-minoriteters ønskeseddel om imødekommenhed. Har skolen ikke indført nogen af politikkerne, kategoriseres den med en lav grad af kulturel imødekommenelse, mens imødekommelsen kodes som henholdsvis middel, hvis 1 eller 2 skolepolitikker er indført, og høj, hvis 3 eller 4 skolepolitikker er indført.

Figur 2.3 viser skolernes fordeling på disse tre kategorier for henholdsvis Danmark og Sverige. Der er lidt færre skoler i Sverige, som falder i kategorien 'lav', flere i kategorien 'middel' og igen færre i kategorien 'høj'. Der tegner sig således *ikke* et entydigt billede af, at de svenske skoler har mere kulturelt tilpassede skolepolitikker – blot at lidt flere danske skoler helt synes at afvise dem. I stedet for viser det en betydelig variation inden for begge lande – dog mere i Danmark end i Sverige.

Figur 2.3. Fordeling af kulturimødekommende skolepolitik på tværs af lande.



Note: Lærerne er blevet spurgt om, hvorvidt skolen har en festfridag for muslimske elever ved Ramadanen og Eid, om skolen tillader fritagelse for fællesbadning efter idræt, om der serveres halal mad i kantinen, og om der afholdes multikulturelle skolefester. Svarer lærerne nej til alle fire kategoriseres skolen som havende en lav grad af kulturel imødekommenelse. Har skolen indført 1 eller 2 af politikkerne kategoriseres den med en middel grad af kulturel imødekommenelse, mens imødekommelsen kodes som høj, hvis 3 eller 4 indførte skolepolitikker er indført.

Forklarede/afhængige variable

Undersøgelsen ser på sammenhængen mellem ovenstående tre forklarende variabler og medborgerlig integration, trivsel og faglighed. Som beskrevet i kapitel 1 undersøges medborgerlig integration bredt med fokus på tre aspekter, nemlig identitetsmæssige, sociale og politiske integrationsaspekter. Hvert aspekt uddybes yderligere i de respektive kapitler (4-6). Her er fokus på at beskrive operationaliseringen af hvert aspekt, såvel som operationaliseringen af rapportens to øvrige tematikker: trivsel og fagligt niveau. Flere aspekter måles ved hjælp af sammensatte mål, eller mere specifikt: refleksive indeks, da der er tale om latente faktorer, som ikke direkte kan observeres, som eksempelvis national identifikation eller politisk effektivitetsfølelse.

Da litteraturen på området er begrænset, er en del af spørgsmålene, som benyttes til at måle disse begreber, udviklet af forskergruppen med henblik på netop at indfange det ønskede aspekt bedst muligt i en dansk/svensk kontekst. Faktoranalyse (PCF) viser, at samtlige sammensatte mål har én bagvedliggende faktor, og Cronbach's alpha for indeksene ligger imellem 0,69 og 0,87, med undtagelse af ét mål, ekstern politisk effektivitetsfølelse, som har en Cronbach's alpha på 0,39. Den interne konsistens i de sammensatte mål vurderes som acceptabel (med undtagelse af sidstnævnte), ikke blot fordi Cronbach's alpha i langt de fleste tilfælde er tæt på eller over den generelt accepterede grænse på 0,7, men fordi der i de 'lave tilfælde' netop er tale om eksplorativ forskning, for hvilken værdier så lave som 0,5 har været foreslået som passende (Peterson 1994). Hvert af de respektive mål uddybes nedenfor.

De *identitetsmæssige integrationsaspekter* af medborgerlig integration dækker over religiøsitet, etnisk gruppeidentitet, national identifikation og opfattelsen af det nationale fællesskab og dets grænser. For at begynde med sidstnævnte, er en inklusiv(/eksklusiv) *nationsforståelse* målt som indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) sammensat af svarene til en række spørgsmål om national grænsedragning, som er sammenlignelige med items fra litteraturen, eksempelvis med items fra the International Social Survey Programme's (ISSP) nationale identitets modul (Bakker 2016: 13). Spørgsmålene inkluderer hvor vigtigt det er for at en person kan kalde sig dansk, at man: kan tale dansk, er født og opvokset i Danmark, tager dansk kultur til sig, at ens familie har boet i Danmark gennem mange generationer, at man har dansk statsborgerskab, og at man har kristen baggrund. Der er fire svarmuligheder fra meget enig til meget uenig. Faktoranalyse viser som sagt én bagvedliggende faktor (én egen værdi på 2,8 over 1) og Cronbach's alpha for indekset er på 0,78. *National identifikation* er ligeledes målt som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj)

sammensat af tre spørgsmål, som alle indfanger aspekter såvel som betydningen af tilknytning: 'Hvor vigtig er det at være dansker for hvem du er?', 'Hvor ofte tænker du på dig selv som dansker?' og 'I hvor høj grad føler du, at du har noget til fælles med andre danskere?'. Alle tre spørgsmål har fire svarmuligheder fra meget vigtig/ofte/høj grad (1) til slet ikke vigtigt/næsten aldrig/slet ikke (4). De tre items viser i en faktoranalyse (PCF) at loades på én faktor (én eigen-værdi på 1,85 over 1), og Cronbach's alpha for målet er på 0,69. På samme måde er **etnisk identifikation** også målt som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj), sammensat af tre spørgsmål: 'Hvor vigtig er dine forældres etniske eller nationale baggrund for hvem du er?', 'Hvor ofte tænker du på dig selv som en person med samme etniske eller nationale baggrund som dine forældre?' og 'I hvor høj grad føler du, at du har noget til fælles med andre personer, der har samme etniske eller nationale baggrund som dine forældre?'. Alle tre spørgsmål har ligeledes fire svarmuligheder fra meget vigtig/ofte/høj grad (1) til slet ikke vigtigt/næsten aldrig/slet ikke (4). I modsætning til spørgsmålet om national identifikation er denne række af spørgsmål dog kun stillet til elever, som selv angav, at deres forældre havde anden baggrund end dansk. Faktoranalysen viser ligeledes hér én faktor (én eigen-værdi på 2,11 over 1) og en acceptabel intern konsistens (Chronbach's alpha på 0,79). Elevernes **religiositet** er målt med spørgsmålet 'Hvor vigtigt er religion i dit liv?' med svarmulighed fra 1 (overhovedet ikke vigtigt) til 10 (meget vigtigt).

De **socialle integrationsaspekter** af medborgerlig integration dækker i undersøgelsen elevernes inter-etniske venskaber, deres sociale tillid, og deres fordomsfuldhed over for dem, der ikke tilhører egen etniske gruppe, også kaldet outgroup-bias. Elevernes **inter-etniske venskaber** er målt som andel venner med indvandrerbaggrund. Eleverne besvarede spørgsmålet 'Hvor mange af dine venner har indvandrerbaggrund?' med svarmulighederne 'Alle, de fleste, omkring halvdelen, de færreste, ingen'. I analyserne ses på tværs af elevernes egen etniske baggrund, hvorved en analyse af inter-etniske venskaber muliggøres. **Social tillid** er målt med tre standardspørgsmål fra litteraturen (eksempelvis inkluderet i European Social Survey): 'Alt i alt, mener du så, at folk er til at stole på, eller mener du, at man ikke kan være for forsigtig, når man har med andre mennesker at gøre?', 'Vil du mene, at de fleste mennesker vil forsøge at udnytte dig hvis de fik chancen, eller tror du de fleste vil behandle dig fair?' og 'Vil du mene, at mennesker for det meste forsøger at være hjælpsomme, eller tror du, at de for det meste tænker på sig selv?'. Alle tre spørgsmål besvares på en skala fra 1 til 10. Faktoranalyse (PCF) viser også her én faktor (én eigen-værdi på 2,00 over 1). På baggrund af de tre spørgsmål er der konstrueret et indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) grad af social tillid med en Cronbach's alpha værdi

på 0,75. Det sidste aspekt af social integration – elevernes *outgroup-bias* – er målt som forskellen mellem evaluering af egen etniske gruppe(/ingruppen) fratrukket evalueringen af den anden etniske gruppe(/'outgruppen'). Evalueringen af såvel egen ingruppe som outgruppen er et indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) baseret på svarene på spørgsmålet, om hvor enige eleverne er i, at henholdsvis "De fleste danskere uden indvandrerbaggrund er ... (1) venlige, (2) ærlige, (3) til at stole på", og at "De fleste med indvandrerbaggrund er... (1) venlige, (2) ærlige, (3) til at stole på". Egen in-gruppe er hér danskere/svenskere. hvis ens oprindelsesland er Danmark/Sverige og 'indvandrere,' hvis man har et andet oprindelsesland end Danmark/Sverige (jf. opdeling ift. oprindelsesland i kap. 2, afsnittet om datagrundlag). Det modsatte gælder for 'out-gruppen'. Faktoranalyser for hver gruppe af udsagn (for henholdsvis danskere og indvandrere) viser i begge tilfælde én eigenverdi (hhv. 2,14 og 2,37) over 1, hvorfor der er konstrueret ét indeks for hver gruppe-evaluering. Begge indeks har forholdsvis god intern konsistens (Cronbach's alpha på henholdsvis 0,80 og 0,87). Det endelige mål for outgroup-bias (ingruppevurdering fratrukket outgruppe-vurdering) er et mål fra -10 (positiv bias mod 'out-gruppen') til 10 (negativ bias mod 'out-gruppen').

De *politiske integrationsaspekter* af medborgerlig integration dækker elevernes institutionelle tillid, deres interne- og eksterne politiske effektivitetsfølelse, politisk interesse, politiske værdier og holdning til medborgerlige pligter. Elevernes *institutionelle tillid* er målt med elementer fra et klassiske batteri i litteraturen (eksempelvis inkluderet i European Values Study), bestående af spørgsmålet 'Hvor meget tillid har du til følgende institutioner?' efterfulgt af kategorierne politiske partier, politiet, nyhedsmedier, kommunen, folketinget, domstolene og regeringen. Der er fire svarkategorier fra (1) Meget tillid til (4) Næsten ingen tillid. Faktoranalyse (PCF) viser at tilliden til de ovennævnte institutioner udgør et endimensionelt fænomen hér (analysen viser én eigenverdi (3,82) over 1). Institutionel tillid måles derfor som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj) institutionel tillid. Målet har forholdsvis god intern konsistens (Cronbach's alpha på 0,86). *Intern- og ekstern politisk effektivitetsfølelse* er henholdsvis oplevelsen af at kunne forstå og deltage i politik, og oplevelsen af at det politiske system er lydhørt over for borgerne, og at man kan komme til orde. Begge fænomener måles som indeks fra 0 (lav) til 10 (høj). Målet for intern effektivitetsfølelse er sammensat af svarene på tre udsagn: 'Hvor godt passer følgende udsagn på dig?'; (1) 'Jeg føler, at jeg kan deltage i de fleste politiske diskussioner'; (2) 'Jeg synes, at jeg har en god forståelse for de vigtigste politiske spørgsmål i Danmark'; (3) 'Jeg mener, at jeg vil være godt i stand til at deltage i politik, når jeg bliver 18', alle med svarmuligheder fra (1) Det passer meget godt til (4) Det passer meget dårligt. Samme

svarmuligheder er benyttet til spørgsmålet for ekstern effektivitetsfølelse, men her er kun spurgt til to udsagn: (1) 'Almindelige borgere har gode muligheder for at påvirke politikernes beslutninger' og (2) 'Politikere er ligeglade med hvad almindelige borgere mener'. Mens faktoranalyse viser, at begge fænomener er éndimensionelle, er den interne konsistens for et indeks for *intern* politisk effektivitetsfølelse forholdsvis godt (Cronbach's alpha på 0,83), imens den er mindre god for *ekstern* effektivitetsfølelse (Cronbach's alpha på 0,39). At målet for den interne konsistens for ekstern effektivitetsfølelse er forholdsvis lavt er ikke så overraskende, da der dels kun er benyttet to items til målet, og da disse er udvalgt med henblik på netop at opfange de to 'forskellige' aspekter i fænomenet – systemets lydhørhed såvel som borgernes mulighed for at påvirke politisk. Som robusthedscheck køres modellerne derfor også med de to individuelle items. De resterende aspekter under politisk integration er alle enkelte eller u-sammensatte mål. Elevernes *politiske interesse* er målt ved spørgsmålet 'Hvor interesseret er du i politik?' med svarmulighederne 'meget interesseret', 'ret interesseret', 'ikke særligt interesseret', og 'slet ikke interesseret'. Deres *politiske værdier* er målt ved spørgsmål der spørger ind til fire centrale liberaldemokratiske værdier. Eleverne angav hvor enige de var i udsagnene 'Homoseksuelle par skal have ret til at adoptere børn' og 'Mænd er bedre ledere end kvinder', samt hvor vigtigt det var for dem 'At kunne leve sig ind i hvorfor andre mennesker har holdninger vidt forskellige fra ens egne' og 'At kunne kritisere andre menneskers holdninger, selvom det skaber konflikt'. Svarmulighederne var hhv. 'Meget uenig, ret uenig, ret enig, meget enig' og 'slet ikke vigtigt, ikke særlig vigtigt, ret vigtigt og meget vigtigt'. Elevernes holdning til *medborgerlige pligter* er målt ved at eleverne er spurgt til deres tilslutning til tre centrale 'borgerdyder'. De blev bedt om at angive hvor godt udsagnene passer på deres holdninger og svarede på om en voksen har pligt til: (a) at deltage i demokratiet ved at stemme til valg; (b) at arbejde og betale skat; (c) at gøre en frivillig indsats i sit lokalsamfund eller i foreningslivet, med svarkategorierne 'det passer meget dårligt', 'det passer ret dårligt', 'det passer ret godt' og 'det passer meget godt'.

Vi vender os nu mod målene for elevernes *trivsel*. Dette aspekt dækker i undersøgelsen elevernes optimisme, selvværd og relation til lærerne. Elevernes *optimisme* er målt ved spørgsmålet 'Hvor godt passer følgende udsagn på dig? Jeg er altid optimistisk omkring min fremtid', med svarmulighederne 'det passer meget godt, ret godt, ret dårligt, meget dårligt'. Deres *selvværd* er målt via Rosenberg's Self-Esteem Scale (Rosenberg 1979). Et indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) er således sammensat af svar på hvorvidt ti udsagn stemmer overens med 'hvad du tænker om dig selv'. F.eks. 'Alt i alt er jeg tilfreds med mig selv', 'Jeg er i stand til at gøre noget lige så

godt som de fleste andre' og 'Alt i alt er jeg tilbøjelig til at tro, at jeg er mislykket' med svarmuligheder fra (1) 'Det passer meget godt' til (4) 'Det passer meget dårligt'. På baggrund af faktoranalyse (PCF) vurderes at være tale om et endimensionelt koncept (analysen viser ganske vist to egenverdier (på hhv. 5,30 og 1,23) over 1, men der vurderes at være tale om et én underliggende faktor på baggrund af scree plot – en tilstrækkelig tæt korrelation mellem de to faktorer og det bagvedliggende begreb. Den interne konsistens i det éndimensionelle indeks for selvværd er meget højt (Cronbach's alpha på 0,90). Elevernes *relation til deres lærere* er ligeledes målt som et indeks. Det går fra 0 (meget negativ) til 10 (meget positiv) relation og er sammensat af svar på fem udsagn om deres lærere, formuleret af forskerholdet bag projektet: 'Hvor godt synes du følgende udsagn passer på dine lærere på skolen? Forsøg at gengive dit overordnede indtryk af lærerne'; (1) 'Mine lærere accepterer mig som jeg er'; (2) 'Mine lærere stoler på mig'; (3) 'Mine lærere bekymrer sig om mig'; (4) 'Mine lærere bemærker kun mine fejltagelser'; (5) 'Mine lærere interesserer sig for mig'. Eleverne kunne svare fra (1) Det passer meget godt til (4) Det passer meget dårligt. Faktoranalyse viser én bagvedliggende faktor (én egenverdi (2,83) over 1), og det sammensatte mål har en Cronbach's alpha værdi på 0,78.

Det sidste tema – *elevernes faglige niveau* – er målt med registerdata. Via de danske og svenske registre har vi adgang til elevernes standpunktskarakterer i dansk/svensk, historie og samfundsfag. Karakteren i matematik var kun tilgængelig for de danske elever, hvorfor den ikke er medtaget. Da den danske karakterskala er en syvtrinsskala fra -3 til 12, mens den svenske skala har seks trin fra A til F, hvor hvert bogstav svarer til en numerisk værdi fra 0 til 20⁵, er det svært at sammenligne de to. For alligevel bedre at kunne holde de to op mod hinanden, reskaleres begge skalaer til at gå fra 0-12. I Danmark er [-3;0] sat til 0, og i Sverige oversættes F til 0, E til 2, D til 4, C til 7, B til 10 og A til 12. For de svenske elever er desuden en gennemsnitskarakter (på tværs af fag) tilgængelig. Et gennemsnit er beregnet for de danske elever, på baggrund af karaktererne i dansk og matematik. Begge gennemsnit er reskaleret til at gå fra 0-12 (da de svenske gennemsnit har udfaldsrummet [0;320⁶] er reskalering foretaget ved normalisering).

Analysemodeller

⁵ På den svenske karakterskala modsvares karakterbogstaverne af følgende værdier: A – 20; B – 17,5; C – 15; D – 12,5; E – 10; F – 0

⁶ Udfaldsrummet for de svenske gennemsnit går fra 0 til 320 grundet særlige modeller for sammenlægning af karakterer.

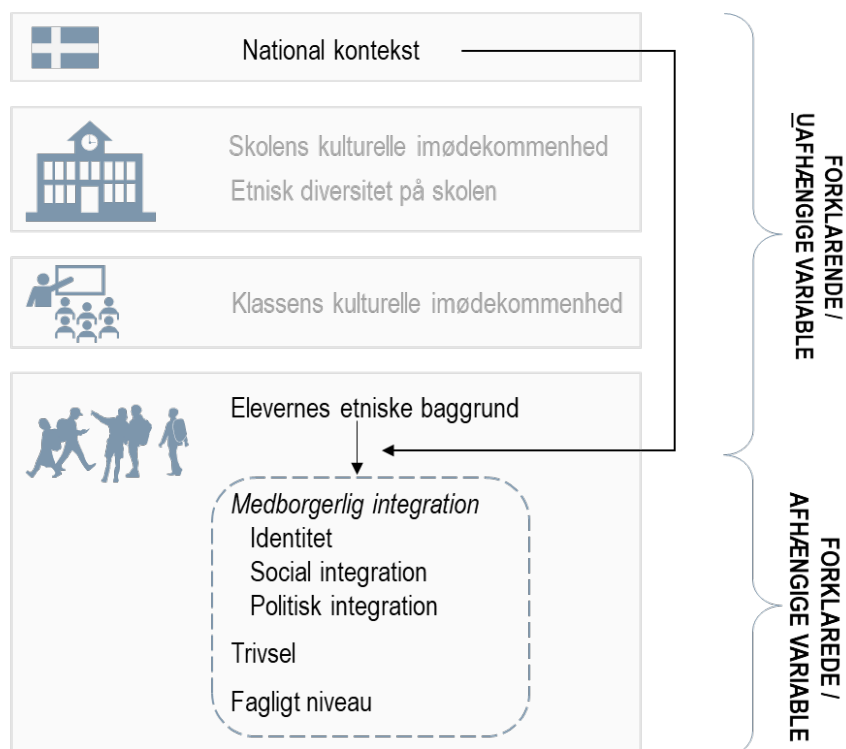
Figur 1.1 i kapitel 1 illustrerer analysens struktur. Inden for hver af de nationale kontekster – Danmark og Sverige – har analysen tre niveau: (1) individniveau, (2) klasseniveau og (3) skoleniveau. Analysens afhængige variable måles alle på individniveau, og det samme gør elevernes etnisk baggrund. Gennemgående analyseres sammenhænge inden for hver af de fire elevgrupper, med henblik på at fastslå om nogle elevgrupper responderer anderledes end andre, dels på etnisk diversitet, dels på forskelle i kulturel imødekommehed i klasse- og skolekonteksten. Som udgangspunkt præsenteres fem analyser for hver enkelt af rapportens fem tematikker om identifikation, social integration, politisk integration, trivsel og faglige resultater. Først et vægtet gennemsnit brudt ned på de fire elevgrupper – majoritet, vestlig, MENAPT og andre ikke-vestlige – inden for både Danmark og Sverige. Dette giver det første indledende indblik i gruppe- og landeforskelle. Herefter gennemføres fire separate multilevel lineære regressionsanalyser. Denne type regressionsmodel kommer tættere på karakteren af data, hvor elever er indlejret i klasser, som er indlejret i skoler, og tillader at både interceptet (skæringen med y-aksen) og de estimerede koefficienter (hældningen) kan variere mellem klasser og skoler. Bemærk at enkelte af de afhængige variable dikotomiseres i disse analyser, hvorfor der her er tale om lineære sandsynlighedsmodeller (se beskrivelser af variablene i de respektive figurbeskrivelser i kapitlerne).

For hver analyse estimeres en model hvor elever er niveau et og hvor henholdsvis klasser og skoler udgør niveau to og tre i modellen. Da de analyserede tematikker er formet af en række andre forhold på både individ, klasse og skoleniveau, kontrollerer vi desuden i hver model for: køn, om man er udenlandsk født, forældrenes højeste uddannelsesniveau, om moderen er i beskæftigelse, om faderen er i beskæftigelse, elevgruppe, klassens gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet, skolestørrelse (antal elever), skolens etniske koncentration, skolens grad af kulturelt imødekommelse samt undersøgelsesland (Danmark, Sverige).

Første model er en 'random intercept'-model, som tillader variation i skæringen med y-aksen på tværs af enheder (hér skole-klasser). Med denne model, illustreret i figur 2.4, er vi interesserede i at se på landeforskel mellem Danmark og Sverige inden for de fire elevgrupper mht. etnisk baggrund (majoritet, vestlig, MENAPT og andre ikke-vestlige), og inkluderer derfor et interaktionsled mellem elevgruppe og land.

Figur 2.4, Illustration af model 1

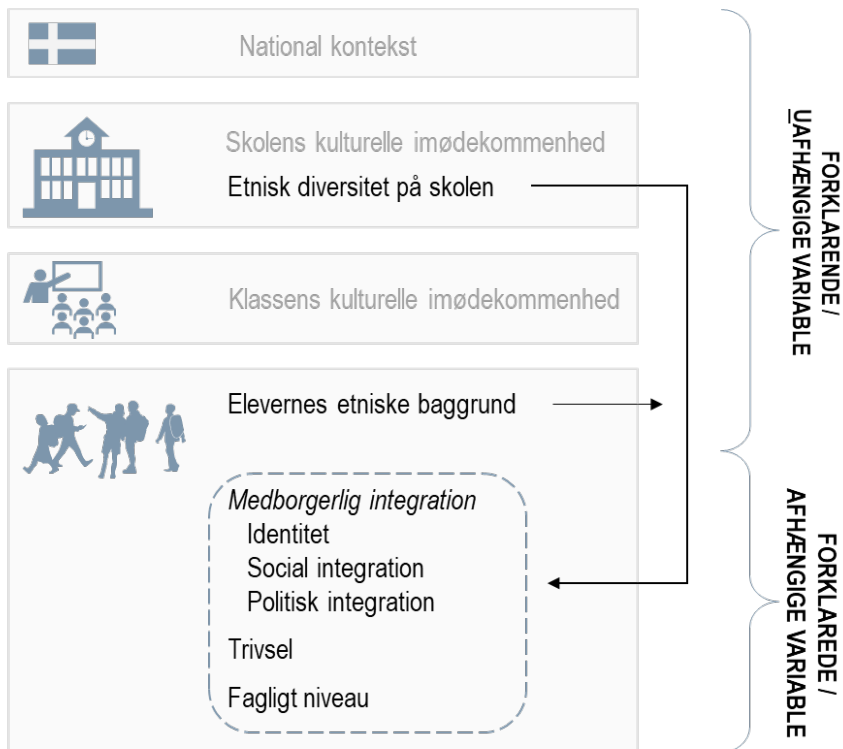
Model 1



Anden model, illustreret i figur 2, er en 'random slope'-model, som tillader forskellige koefficienter (hældninger) på tværs af enheder. Vi ser hér på sammenhængen med skolens etniske koncentration. Her inkluderes et interaktionsled, som går på tværs af niveauer, mellem elevgruppe og skolens etniske koncentration. Der specificeres en 'random slope' for hver elevgruppe. Heisig og Schaeffer (2019) demonstrerer, at når sådanne 'cross-level' interaktionsled inkluderes i en multivel model, skal der specificeres en 'random slope' for variabelen på det nederste niveau – her individniveau (elevgruppe). Mangel på dette resulterer i betydelige anti-konservative estimater, hvilket vil sige, at man i højere grad fejlagtigt vil afvise nulhypotesen om ingen effekt, selv om der ingen effekt er.

Figur 2.5, Illustration af model 2

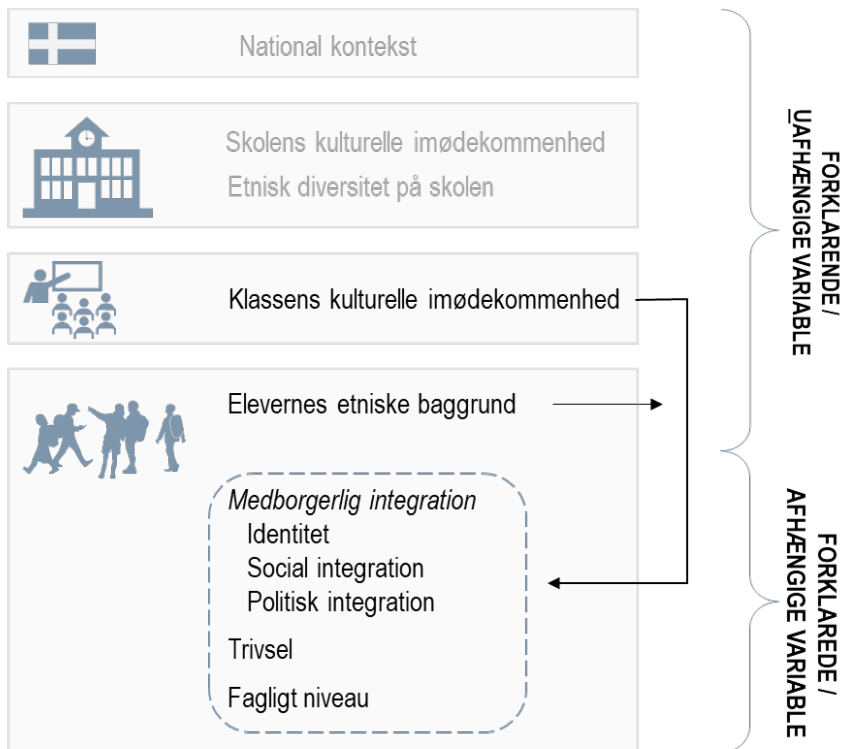
Model 2



Tredje model er ligeledes en 'random slope'-model, som ser på sammenhængen med klassens kulturelle imødekommenhed. Her inkluderes et interaktionsled mellem elevgruppe og klassens kulturelle imødekommenhed (figur 2.6), og en 'random slope' specificeres for elevgruppe.

Figur 2.6, Illustration af model 3

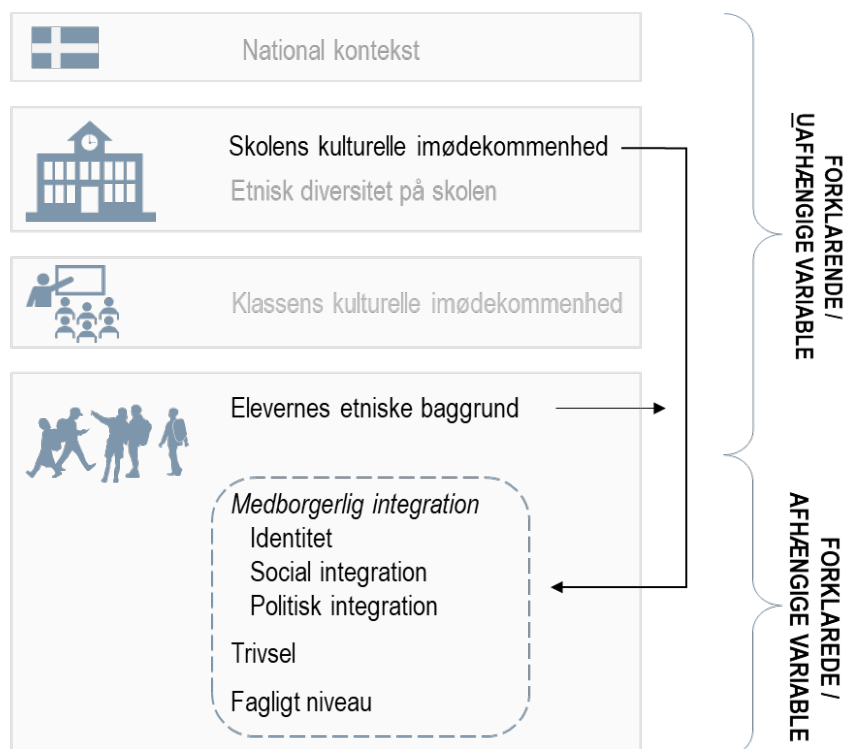
Model 3



Den fjerde og sidste model ser på sammenhængen med skolens grad af kulturel imødekom-melse (figur 2.7). Her inkluderes et interaktionsled mellem elevgruppe og skolens grad af kul-turel imødekommelse, og en 'random slope' specificeres for elevgruppe for netop at undgå anti-konservative estimater.

Figur 2.7, Illustration af model 4

Model 4



I nogle af kapitlerne er vi – foruden en analyse af den nationale-, skole- og klassekonteksten – interesserede i at analysere sammenhænge mellem forhold på individniveau, fx sammenhængen imellem national identifikation og etnisk identifikation (for elever med anden etnisk baggrund). Hertil benyttes en 'fixed effects' model med klasse fixed effects, hvormed der kontrolleres for variation på klasseniveau.

Den gennemgåede spørgeskemaundersøgelse af niendeklasses elever i Danmark og Sverige, ovennævnte mål, samt analysemetoder danner således rammerne for at belyse rapportens fem tematikker. For hver tematik gennemgås ganske kort teoretiske forventninger, efterfulgt af en systematisk præsentation af data i en serie figurer og tabeller, med uddybning og diskussion af centrale tendenser blandt eleverne i Danmark og Sverige. I afrapporteringen af analyserne inkluderes både 90 og 95 procent konfidensintervaller, mens vi i tolkningen udelukkende forholder os til hvorvidt de respektive sammenhænge er signifikante på et 95 procent niveau. Når vi beskriver en given sammenhæng som 'signifikant' eller 'ikke signifikant', er det altså på et 95 procent niveau. 90 procent konfidensintervaller er inkluderet for at tillade åbenhed omkring potentiel ændring af tolkninger, hvis man tillod en lavere grad af sikkerhed. Overordnet set og på tværs af analyserne vil der dog ikke være store ændringer i konklusionerne som følge heraf.

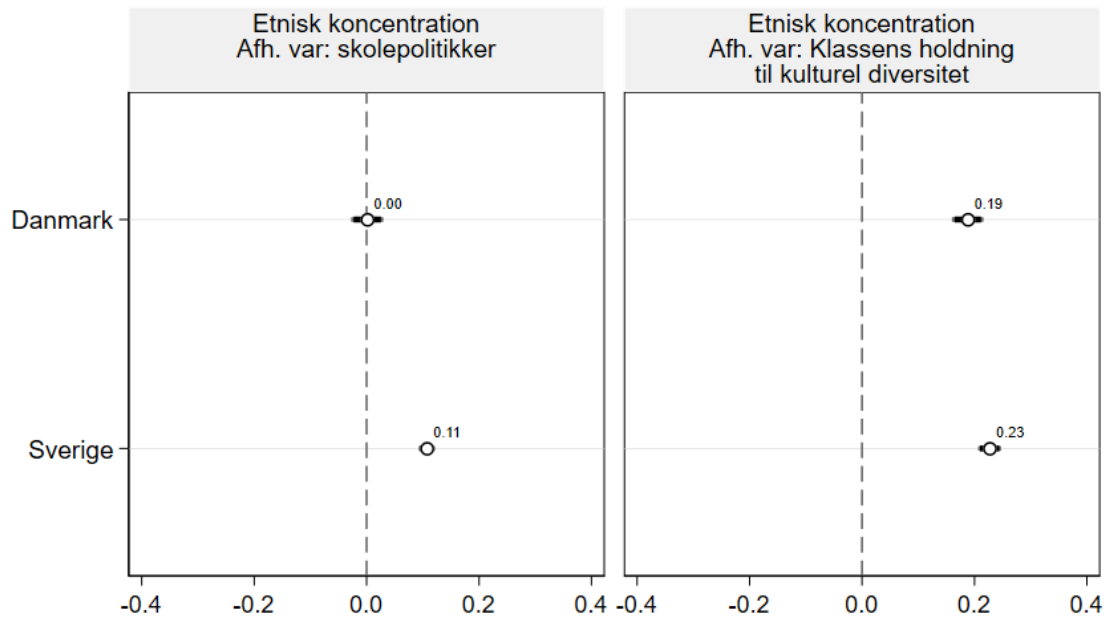
I tillæg til de fem tematikker præsenterer Kapitel 3 tal fra lærerspørgeskemaet med henblik på at belyse om de nationale forskelle i skolepolitik og indvandrerdiskurs også viser sig i lærernes prioritering af emner og holdning til kulturel diversitet. Som nævnt var der et stort frafald blandt lærerne, og vi er derfor påpasselige med de konklusioner, som drages. Af samme grund anvendes lærernes besvarelser heller ikke til at estimere variabler for klasse miljøet til anvendelse i analysen af eleverne. De fungerer derimod som endnu en vinkel i belysningen af kontekstens betydning for den medborgerlige integration.

Sammenhæng mellem de forklarende/uafhængige variable

Inden vi vender os mod kontekstens betydning i de følgende kapitler, er det dog interessant først at se på sammenhængen mellem de tre kontekst-variable – skolernes etniske koncentration, deres skolepolitikker i forhold til kulturelle forskelle, samt skoleklassen gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet.

Forventningen her er for det første, at der alt andet lige vil være en større tendens til at skoler indfører kulturimødekommende politikker som multikulturelle skolefester eller halal-mad i kantinen, når der er en større andel af etnisk ikke-svenske eller ikke-danske elever (herunder især MENAPT-elever). Man kan naturligvis forestille sig at skoler med lav koncentration er 'på forkant' med imødekommelsen, eller at skoler med stor koncentration modsat gør en dyd af *ikke* at imødekomme, fx ud fra en bestemt opfattelse af hvad der er den bedste integrationsstrategi. En anden forventning er måske mere usikker: nemlig at der vil være en større tendens til at eleverne i hver skoleklasse – også kontrolleret for oprindelse – har en gennemsnitligt positiv indstilling til kulturel diversitet og indvandring, i skoler med høj koncentration. Man kan her forestille sig dels at eleverne er mere vant til forskellighed i dagligdagen, dels at skolens etos, formidlet via ledelse, skolens dagligdag og lærerne, går i retning at understrege en positiv indstilling. Man kan naturligvis også, jf. konflikthypotesen, der er nævnt i indledningen, tænke sig at indstillingen snarere bliver negativ. Figur 2.8 viser sammenhængen mellem koncentrationen af elever med anden etnisk baggrund og hhv. skolens og klassens kulturimødekommethed.

Figur 2.8 Sammenhæng mellem koncentrationen af elever med anden etnisk baggrund i skolen og hhv. kulturimødekommende skolepolitikker og klassens holdning til kulturel diversitet.



Note: OLS regressions med kontrol for antal elever, antal lærere og undersøgelsesland (th) og kontrol for køn, om man er udenlandsk født, forældrenes højeste uddannelsesniveau, om moderen er i beskæftigelse, om faderen er i beskæftigelse, elevgruppe, skolestørrelse (antal elever), lærernes gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet (jf. kap. 3), skolens grad af kulturelt imødekommenhed, samt undersøgelsesland (tv). 3211 respondenter.

Her viser der sig for det første at være en mindre, signifikant, positiv sammenhæng mellem koncentrationen af elever med anden etnisk baggrund og kulturimødekommende skolepolitikker. Og kun i Sverige. Der ser ikke ud til at være nogen væsentlig forskel mellem skoler, der har et mindre antal, og skoler med et større antal elever med anden etnisk baggrund. Det skal her erindres, at alle de samlede skoler har en vis mængde (mindst 20 %) ikke-flertalsetniske elever. For det andet ser vi en klar sammenhæng mellem større andel elever med anden etnisk baggrund og en mere positiv holdning til diversitet og indvandring i klasseværelset.

3.

Synker nationale integrationsforståelser ned til lærer- og skoleklasseniveau?

I indledningen beskrev vi, at der er ganske store forskelle i danske og svenske skoleforståelser, selv om de to lande deler et ideal om en stærk, fælles folkeskole, der skal samle børn fra alle befolkningslag i et lige og demokratisk samfund. Både med hensyn til overordnede formålserklæringer for skolen, og indholdet i en række fag, er der i Danmark en større orientering imod det historisk og nationalt identitetsskabende og integrerende, herunder mod kristendom som kulturel arv. I Sverige er der en stærk fokus på anti-diskrimination og antiracisme og en mere kritisk tilgang til ideer om en fælles national historie, og der undervises komparativt og dialogisk om religion.

Formålet med skoleundersøgelsen i danske og svenske niendeklasser er især at undersøge om der er en sammenhæng mellem en mere eller mindre kulturimødekommende skolekontekst og forskellige dimensioner af medborgerlig integration – samt trivsel og faglige resultater. Vi ser også på klassernes etniske sammensætning, men vi er mest optaget af den del af skolekonteksten – kulturel imødekommenhed – som skolerne mere direkte kan påvirke.

Imødekommenhed overfor kulturel forskellighed er et sammensat fænomen, der kan måles på forskellige niveauer: det institutionelle skoleniveau, lærernes holdninger og tilgange, klimaet blandt elever i klassen i form af gennemsnitlige elevopfattelser, og opfattelser/oplevelse på enkelt-elevniveau af mere eller mindre inkluderende og anerkendende undervisning. Det sidste kan fx vedrøre spørgsmål om værdien af kulturel forskellighed og indvandring, og om det at være minoritet i klassen. Vi undersøger i de følgende kapitler om der er en sammenhæng mellem kulturel imødekommenhed, målt på forskellig vis, og forskellige aspekter af integration, og hvordan eleverne i øvrigt klarer sig.

Graden af imødekommenhed varierer mellem skoler *inden for* hvert land. Vi har dog haft en forventning om at de svenske skoler og skoleklasser afspejler landets generelle integrationsmodel, og at de dermed er gennemsnitligt mere kulturimødekommende end de danske. Inden vi ser på sammenhængen med integration af den ene eller anden skolekontekst er det derfor på sin plads at belyse om der egentlig *er* de forskelle mellem danske og svenske skolers kulturimødekommenhed – forskelle på undersøgelsens 'uafhængige variabel' – som vi forventede?

Anderledes formuleret: Genfindes den samme kontrast på skole- og klasseniveau som findes i samfundet generelt?

De to kontekster spiller måske sammen, sådan at den nære og 'lille' skolekontekst kan tænkes at blive oplevet i lyset af den 'større', nationale kontekst. Det er, som nævnt i metodeafsnittet, baggrunden for at sammenligne skoler i Danmark og i Sverige: Er det sådan at en sammenhæng mellem et aspekt af kulturimødekommenhed og en bestemt slags integration kun ses i det ene land? I den sammenhæng er også elevernes selvrapporterede oplevelse af de to landes politiske tilgang til indvandring og muslimer interessant, både i sig selv og som en mulig kontrolvariabel. Er der faktisk det forventede mønster her, således at der opleves mere åbenhed i Sverige over for ikke-vestlige minoriteter? For at belyse det, er der i undersøgelsen medtaget enkelte spørgsmål om elevernes oplevelse af den nationale 'integrationskontekst' (Crul & Schneider, 2010), om henholdsvis befolkningens og politikernes holdning til flygtninge og muslimer. Vi kommer kort ind på disse i slutningen af kapitlet.⁷

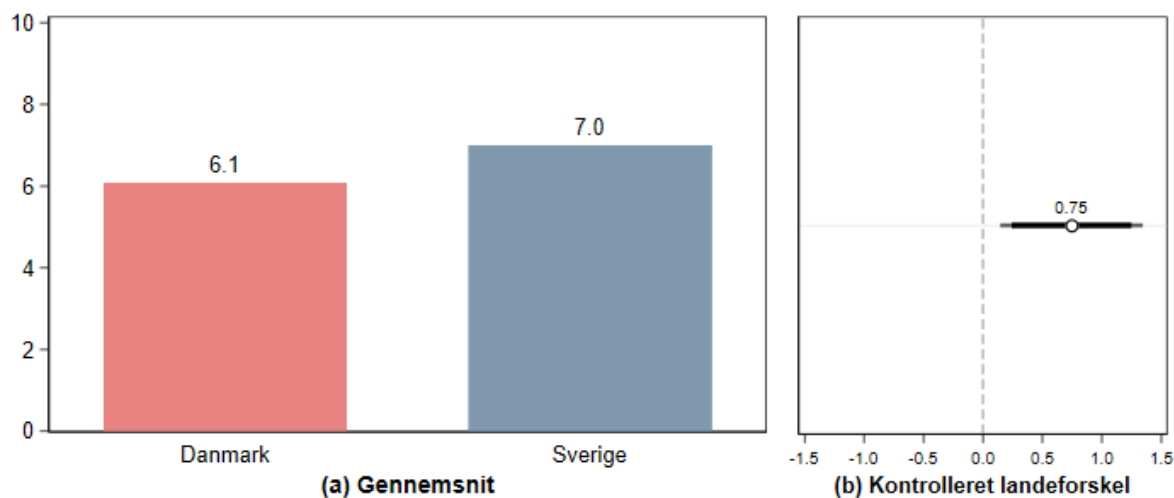
Lærernes holdninger

Vi begynder med lærernes egne holdninger. Det skal straks understreges at disse tal primært har deskriptiv interesse. Det skyldes, at der ikke er så mange skoler, og dermed heller ikke så mange mulige lærere at spørge i undersøgelsen, men også, at det kun giver mening at se på sammenhænge i de tilfælde, hvor lærerne rent faktisk har undervist de undersøgte elever i et rimeligt omfang, jf. bemærkningerne i metodekapitlet herom. Det er dog bestemt ikke uinteressant at se helt overordnet på de danske og de svenske læreres holdninger og egne tilgange.

Hvis vi først ser på lærerens generelle holdning til multikulturalisme og kulturel diversitet i samfundet, er der et forventeligt billede (figur 3.1). I begge lande er holdningerne ret positive. Vi har ikke spurgt til lærernes politiske ståsted, men der er tænkeligt at svarene afspejler bagvedliggende holdninger, der er mere venstreorienterede end gennemsnittet. Svenske lærere i undersøgelsen er dog signifikant mere positivt indstillede end de danske.

⁷ Vi har dog valgt ikke at komplicere analyserne i rapporten med denne kontrolvariabel. Ideen med at lave løbende sammenligninger af, hvordan de enkelte korrelationer (skolekontekst-integrationsmål) ser ud i Danmark og Sverige, er allerede at kontrollere om lokale sammenhænge er sensitive over for den store, nationale kontekst. Her kan man indvende, at det ikke kun er denne kontekst i sig selv men også elevens oplevelse af den – fx i form af oplevelse af diskursen i samfundet og blandt politikere – der kan tænkes at præge deres oplevelse af skolen. Denne mulighed og de mere komplicerede analyser den indebærer vil blive inddraget i mere dybdegående artikel-studier senere.

Figur 3.1 Lærernes holdning til kulturel diversitet

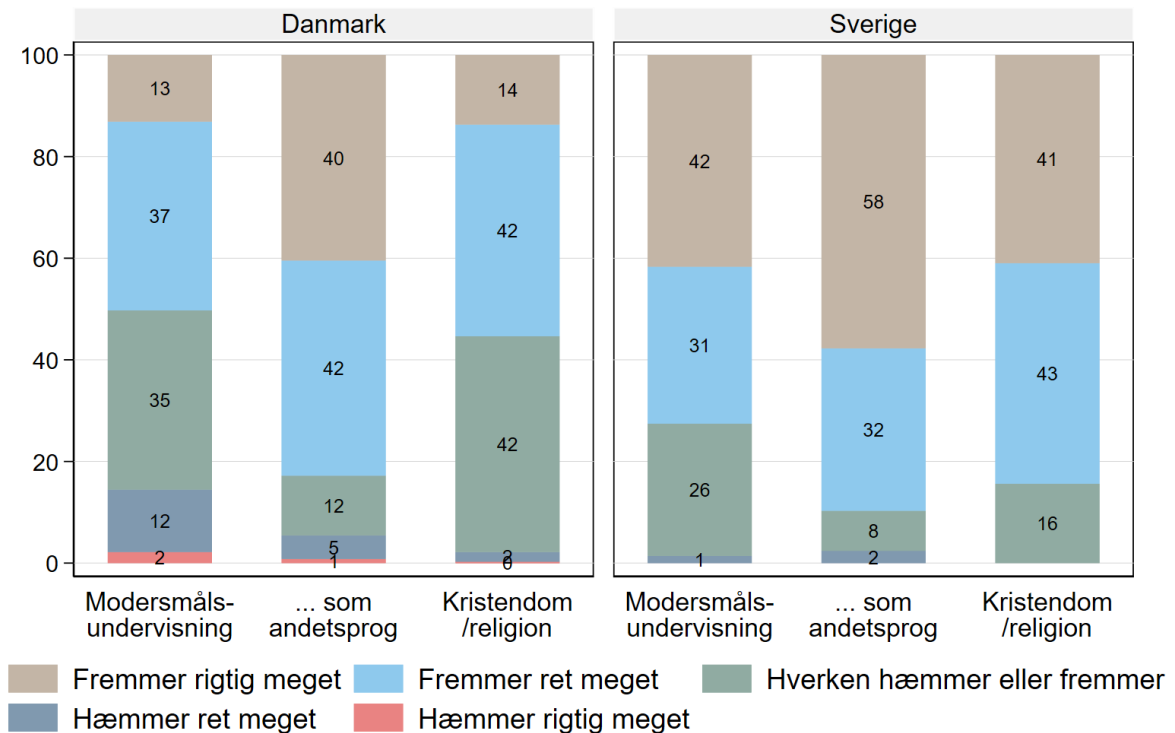


Note: Lærernes holdning til kulturel diversitet er målt som indeks fra 0 (meget negativ) til 10 (meget positiv) sammensat af fem spørgsmål. Respondenterne har forholdt sig til hvorvidt de er enige i fem udsagn: (1) Det er bedst for Danmark, hvis alle deler de samme skikke og traditioner; (2) På lang sigt er indvandring godt for det danske samfund; (3) Kulturel forskellighed er godt for Danmark; (4) Mennesker fra forskellige kulturer kan lære meget af hinanden; (5) Det er dårligt for Danmark, hvis indvandrere holder fast i deres kultur. Fire svarmuligheder: meget enig, enig, ret uenig, meget uenig. Faktoranalyse (PCF) viser én eigen værdi (2,69) over 1. Cronbach's alpha = 0,77.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 253 respondenter. Figur (b): OLS med robuste standardfejl og kontrol for alder, køn og fag. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 253 respondenter.

En tilsvarende markant forskel i samme retning ses i lærernes evaluering af tre konkrete *undervisningsmæssige* tilgange til minoriteter, hvor fordelingerne på tre forskellige spørgsmål vises i figur 3.2. Det drejer sig om lærernes holdning til om henholdsvis modersmålsundervisning, dansk som andetsprog og religionsundervisning fremmer integration.

Figur 3.2 Lærernes holdning til om modersmålsundervisning, dansk som andetsprog og kristendomsundervisning fremmer integration



Note: Lærernes holdning til henholdsvis modersmålsundervisning, dansk som andetsprog og kristendomskundskab er målt som andele, der angiver, at undervisningen henholdsvis hæmmer eller fremmer integration i danske skoler. Fem svarmuligheder fra 1 (hæmmer rigtig meget) til 5 (fremmer rigtig meget).

Der er en meget klart positiv holdning til modersmålsundervisning i Sverige (hvor denne undervisning har været praktiseret længe og er politisk ukontroversiel), med 42% af respondenterne der mener at den fremmer integration 'rigtig meget', og yderligere 32% der mener den fremmer integration 'ret meget'. Det er en klart stærkere tilslutning end i Danmark, selv om halvdelen af danske lærere dog er i de to positive svarkategorier. Mens lærere i begge lande er temmelig positivt indstillede over for en særlig læsepædagogik for børn med dansk/svensk som andetsprog, er tilslutningen også her endnu tydeligere og mere ubetinget i Sverige. Dette er markante (og klart signifikante) forskelle. Man kan måske sige det sådan, at der ses en forskel i evalueringen af minoritetsimødekomende tiltag på to relaterede områder af den konkrete didaktiske praksis. De er dog ikke nødvendigvis udtryk for multikulturel 'anerkendelse' i nogen principiel forstand, men snarere for nationale traditioner og erfaringer på områder om hvordan man tror integration *virker* (Favell, 1998: 8-39).

Forskellen ses også på spørgsmålet om Kristendom/religionsundervisning. Spørgsmålet skal vurderes i lyset af fagenes udformning i de to lande, jf. indledningen. Når svenske lærere således er meget positive overfor 'religion' (med 41% der mener undervisningen fremmer integration rigtig meget), mens danske lærere er mere forbeholdne, afspejler det nok at det svenske

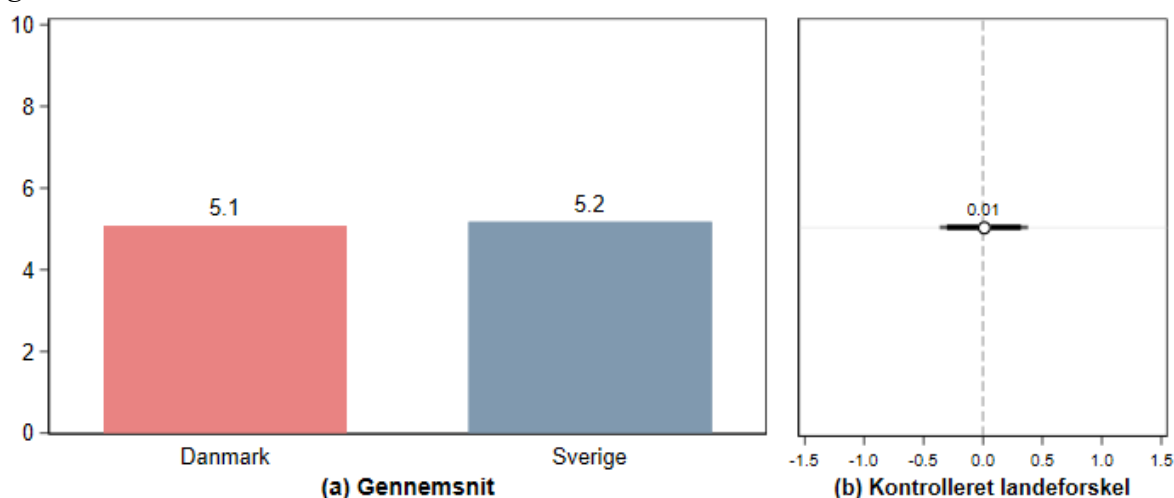
fag er systematisk økumenisk og rettet mod tolerance og antidiskrimination, mens den danske Kristendomsundervisning har en hel anden national og kulturbærende karakter, og først indtager andre religioner i de øverste klassetrin.

Hvis vi nu vender os mod holdninger og tilgange vedrørende andre traditionelle aspekter af *multicultural education* (Banks, 1995), ser vi imidlertid på to centrale felter en bemærkelsesværdig *lighed* mellem de to nationale lærerkorps, som de er repræsenteret i undersøgelsen.

For det første er der *ikke* nogen forskel mellem svenske og danske lærere i opfattelsen af om skolepolitiske minoritetspolitikker fremmer integration. Figur 3.3 angiver et samlet mål, sammenvejnet af holdning til de enkelte politikker, der er angivet under figuren. Niveauerne er endvidere en del lavere, hvilket indikerer en større usikkerhed blandt lærerne i begge lande om betydningen af disse tiltag.

Det er her vigtigt at huske, at der ikke spørges til, om disse politikker opleves som ønskelige eller rimelige, men om de opleves at have en effekt. Alligevel er det en mulighed, at svenske læreres større åbenhed overfor kulturel pluralisme som et aspekt af samfundet ikke nødvendigvis afspejler en særskilt positiv opfattelse af den traditionelle forskels-multikulturalismes undtagelsesrettigheder på skoleområdet (Kymlicka, 2012). Kontrasten til det positive syn på andetsprogsdidaktik, modersmålsundervisning og religion er i hvert fald slående.

Figur 3.3 Lærernes holdning til om kulturel imødekommelse i skolens dagligdag fremmer integration



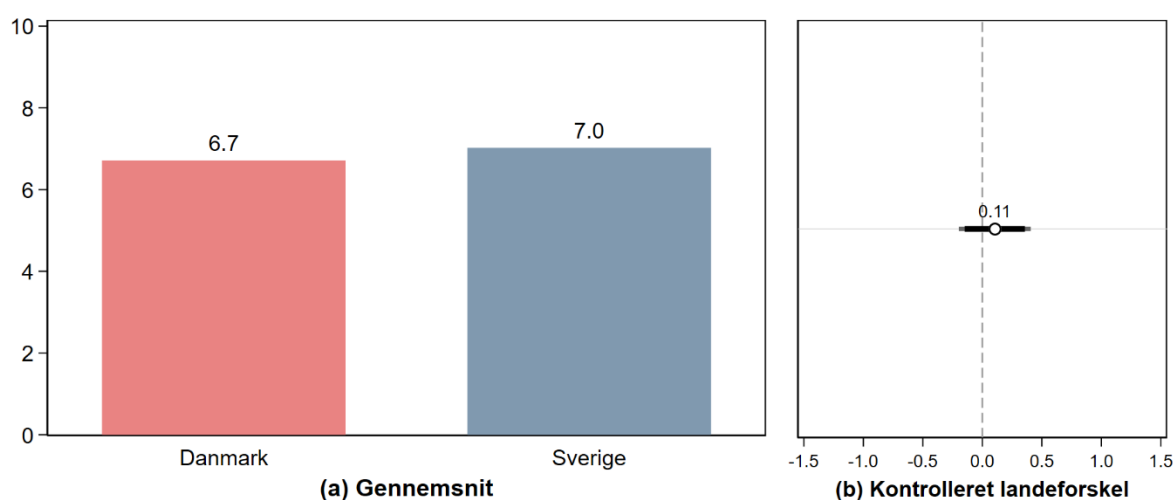
Note: Lærernes holdning til kulturel imødekommelse i skolen er målt som indeks fra 0 (meget negativ) til 10 (meget positiv) sammensat af fem spørgsmål, om hvorvidt henholdsvis en festfriday for muslimske elever ved Ramadanen og Eid, fritagelse for fællesbadning ved idræt, det muslimske tørklæde, halal mad i kantinen og

multikulturelle skolefester hæmmer eller fremmer integration i danske skoler. Fem svarmuligheder fra 1 (hæmmer rigtig meget) til 5 (fremmer rigtig meget). De fem items loader på en faktor (eigenvalue = 2,96) i faktoranalyse (PCF). Cronbach's alpha = 0,71.

^a Figur (a): Gennemsnit. 253 respondenter. Figur (b): OLS med robuste standardfejl og kontrol for alder, køn og fag. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 253 respondenter.

For det andet, og måske endnu mere bemærkelsesværdigt, er der ingen signifikant selvrapporeret forskel på, hvordan svenske og danske lærere praktiserer kulturimødekommenhed i deres *egen* undervisningspraksis. I figur 3.4 ses der ganske vist en lille forskel i Sveriges favør, men den er ikke statistisk signifikant.

Figur 3.4 Lærernes vurdering af inklusion af indvandrer kulturer i deres undervisning



Note: Lærernes vurdering af inklusion af minoritetskulturer i deres undervisning er målt som indeks fra 0 (slet ikke vigtigt) til 10 (meget vigtigt) sammensat af seks spørgsmål, om henholdsvis (1) hvor vigtigt de synes det er at inddrage indvandrer kulturer i deres undervisning, (2) hvor meget indvandrer kulturer fylder i deres undervisning, (3) hvor ofte de forsøger at give eleverne forskellige kulturelle perspektiver i deres undervisning, (4) hvor ofte de i deres undervisning inddrager elevernes kulturelle forskelle, (5) i hvilken grad de synes, at det er deres opgave, som lærer at give eleverne forståelse for indvandrer kulturer, og (6) hvorvidt de mener, at indvandrer kulturers normer og traditioner ikke bør fylde noget i skolens undervisning. Alle spørgsmål havde fire svarmuligheder fra 1 (meget vigtigt/meget/oftes/i meget høj grad/helt enig) til 4 (slet ikke vigtigt/aldrig/intet/slet ikke/slet ikke enig). Faktoranalyse (PCF) viser én eigen værdi (2,66) over 1. Cronbach's alpha = 0,74.

^a Figur (a): Gennemsnit. 641 respondenter. Hver lærer har svaret specifikt for hvert fag, som denne underviser i. Hver lærer tælles for det antal respondenter, som det antal fag denne underviser i. Figur (b): OLS med robuste standardfejl og kontrol for alder, køn og fag. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 641 respondenter.

Måske er danske lærere tilbøjelige til at overvurdere deres egen kulturimødekommenhed, eller svenske lærere til at betragte den så meget som en selvfølge, at den underrapporteres. Det er rent spekulativt. Men de ovenstående forskelle imellem danske og svenske læreres holdning til multikulturalisme og kulturel diversitet i samfundet støtter umiddelbart en tolkning af, at konteksten kan være baggrunden for den manglende forskel i egen undervisning, eftersom

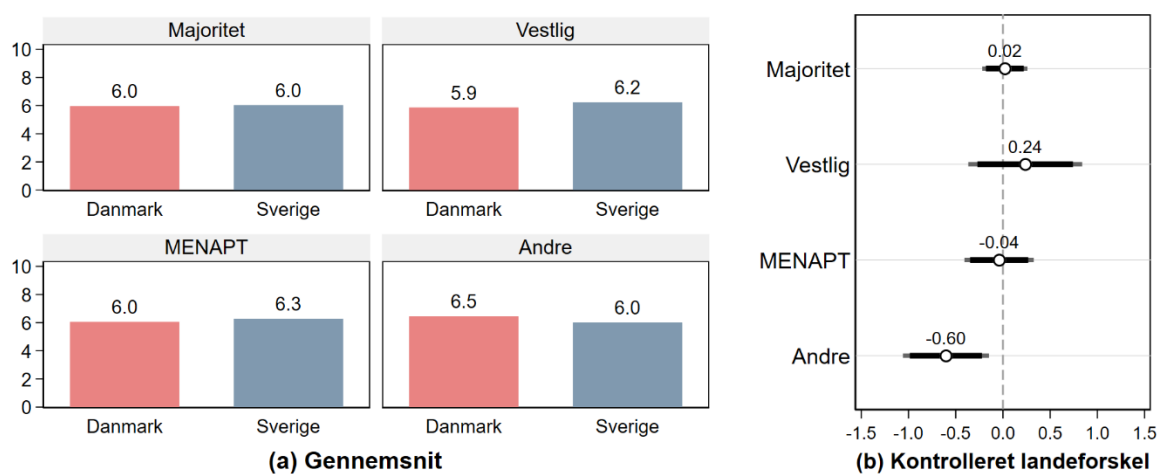
vi normalt vil forvente en vis omsætning af holdninger i handlinger. Det er meget tankevækkende, at der ikke observeres nogen statistisk signifikant forskel her.

Elevernes opfattelser, oplevelser og holdninger

Vi skal nu se på imødekommelsen, sådan som den ser ud fra elevernes side. Der er to sider heraf. Den første side er spørgsmålet om elevernes egne holdninger til det multikulturelle samfund. Vi er her ikke så meget interesseret i den enkelte elev som i den aggregerede, gennemsnitlige holdning. Det er vi, fordi dette samlede mål kan ses som udtryk for en 'klassekultur.' Dvs., det er den *typiske* holdning blandt eleverne, og dermed den norm og rolleforventning, som især minoritetselever vil opleve som større eller mindre åbenhed for forskellighed i klassen, fra de klassekammerater, de er sammen med dagligt. Vi skal se på tre mål, hvoraf det sidste (3.7 herunder) bruges som den vigtigste forklarende variabel for klassens kulturimødekomme-ghed igennem hele undersøgelsen.

Ser vi først på opfattelser af, hvad der udgør en barriere for integration, er der ikke nogen signifikant forskel mellem svenske og danske elever i deres tilbøjelighed til at udtrykke, at det er flertalsbefolkningens manglende åbenhed og kultur, der udgør et problem for integrationen – med gruppen af andre ikke-vestlige som eneste undtagelse (hvor svenske ikke-vestlige er signifikant mindre tilbøjelige til at lægge ansvaret på flertalsbefolkningen).

Figur 3.5 Elevernes holdning til majoritetsbefolkningen som barriere for integration

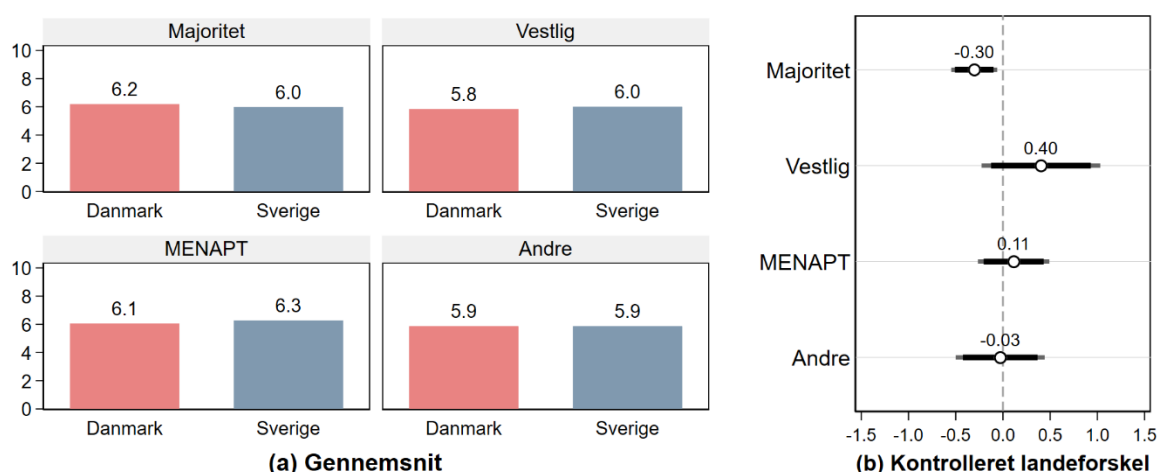


Note: Elevernes holdning til majoritetsbefolkningen som barriere for integration er målt som indeks fra 0 (i lav grad) til 10 (i høj grad). Respondenterne har svaret på spørgsmålet: I hvilken grad mener du, at følgende ting er

en udfordring for at integrere mennesker i det danske samfund?: (a) Danskernes kultur, (d) Danskernes manglende åbenhed. Fire svarmuligheder fra (1) I meget høj grad til (4) Slet ikke. Faktoranalyse (PCF) for disse to svarmuligheder sammen med svarmulighederne (b) Indvandrernes egen kultur og (c) Indvandrernes personlige indsats viste to faktorer, én for danskere som barriere (a+d) og én for indvandrere som barriere (b+c). Chronbach's alpha for indeks for majoritetsbefolkningen (danskere/svenskere) = 0,41.

Figur 3.6 viser måske lidt overraskende at svenske flertalselever er lidt *mere* tilbøjelige end de danske til at tilskrive integrationsproblemer til indvandreres kultur og manglende personlige indsats (der er ingen signifikant forskel for de øvrige grupper).

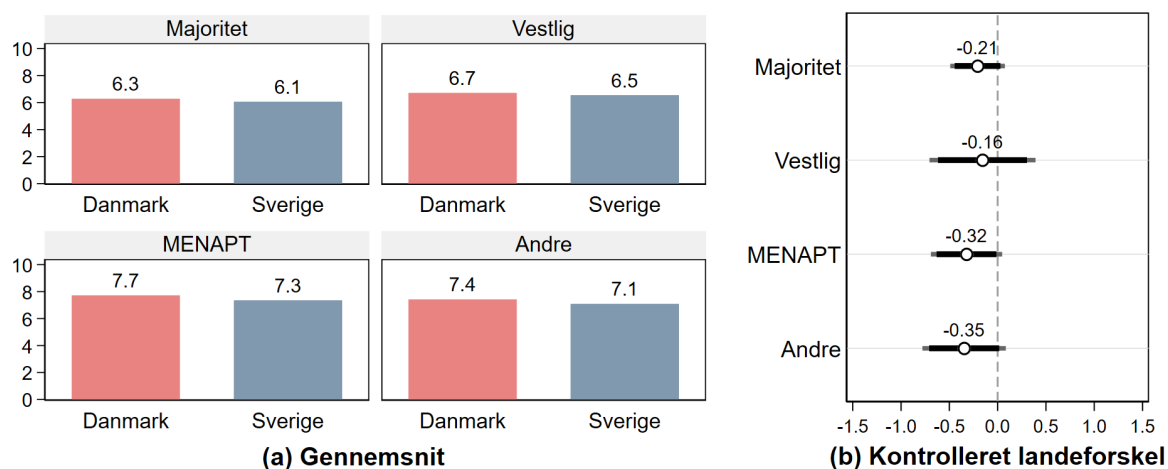
Figur 3.6 Elevernes holdning til minoritetsbefolkningen som barriere for integration



Note: Elevernes holdning til minoritetsbefolkningen som barriere for integration er målt som indeks fra 0 (i lav grad) til 10 (i høj grad). Respondenterne har svaret på spørgsmålet: I hvilken grad mener du, at følgende ting er en udfordring for at integrere mennesker i det danske samfund?: (b) Indvandrernes egen kultur og (c) Indvandrernes personlige indsats. Fire svarmuligheder fra (1) I meget høj grad til (4) Slet ikke. Faktoranalyse (PCF) for disse to svarmuligheder sammen med svarmulighederne (a) Danskernes kultur, (d) Danskernes manglende åbenhed viste to faktorer, én for danskere som barriere (a+d) og én for indvandrere som barriere (b+c). Chronbach's alpha for indeks for minoritetsbefolkningen (indvandrere) = 0,59.

Endelig ser vi (figur 3.7) på elevernes generelle opfattelse af værdien af kulturel diversitet og indvandring. Det er dette batteri af fem spørgsmål (de kan ses i figurteksten), som vi i de følgende kapitler bruger som mål for klassens kulturelle imødekommenhed – forstået som forekomst og styrke af mere eller mindre positive holdninger blandt eleverne – som vi bruger som forklarende variabel. Figur 3.7. viser den rent deskriptive forskel mellem danske og svenske elever på tværs af etnicitet:

Figur 3.7 Elevernes holdning til kulturel diversitet



Note: Elevernes holdning til kulturel diversitet er målt som indeks fra 0 (meget negativ) til 10 (meget positiv) sammensat af fem spørgsmål. Respondenterne har forholdt sig til hvorvidt de er enige i fem udsagn: (1) Det er bedst for Danmark, hvis alle deler de samme skikke og traditioner; (2) På lang sigt er indvandring godt for det danske samfund; (3) Kulturel forskellighed er godt for Danmark; (4) Mennesker fra forskellige kulturer kan lære meget af hinanden; (5) Det er dårligt for Danmark, hvis indvandrere holder fast i deres kultur. Fire svarmuligheder: meget enig, enig, ret uenig, meget uenig. Faktoranalyse (PCF) viser én eigen værdi (2,81) over 1. Cronbach's alpha = 0,78.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4156 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3534 respondenter.

Her ser vi, igen ret overraskende, at det tilsyneladende *ikke* er tilfældet at elever i svenske niende klasser er mere positivt indstillede end de danske over for indvandring og kulturel diversitet – modsat det billede vi så for de svenske lærere. Faktisk er der en modsat tendens for alle grupper, der dog er mest tydelig for MENAPT-gruppen og andre ikke-vestlige elever – og lige netop ikke signifikant for disse grupper (på 95%-niveauet). Det er her under alle omstændigheder interessant, at der ikke er den forventede forskel i mere positiv svensk retning, når man i øvrigt betænker kontrasten i national politisk debat og selvforståelse om indvandring i de to lande. Når dette er noteret, bør det bemærkes, at niveauerne i begge lande er ganske høje, og at de som forventeligt er højere blandt de ikke-vestlige minoriteter.

Men der er også en anden side af elevdimensionen. Det er oplevelsen for eleverne af undervisningens indhold, respekt for forskellige kulturer i den daglige undervisning og interaktion i klasseværelset, som rapporteret på det individuelle elevniveau. Disse aspekter vises i figur 3.8-3.10. Vi bruger ikke disse mål som forklarende (uafhængige) variable i analyserne, selv om de rent begrebsmæssigt opfanger noget af den kulturimødekommenhed i undervisning og skole, som vi teoretisk er interesserede i. Årsagen er metodisk; Der er her en mindre 'afstand' mellem

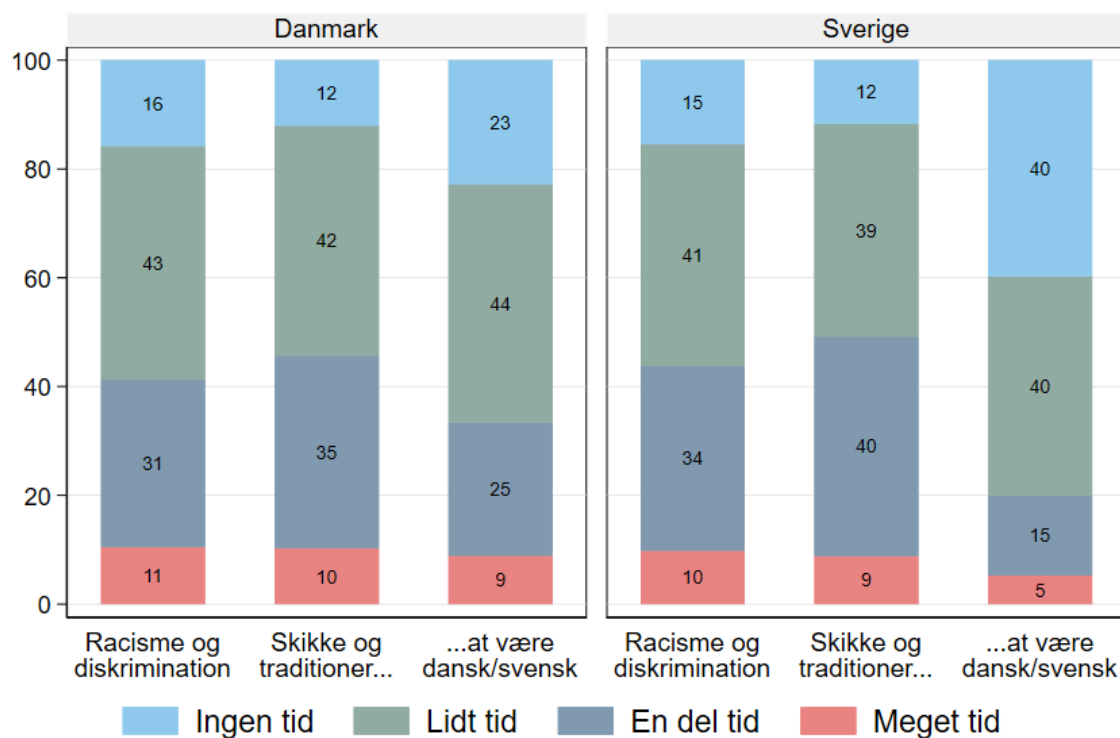
den uafhængige variabel (oplevet kulturel imødekommenhed) og en række af de afhængige variable (aspekter af integration), både konkret (i samme spørgeskemaundersøgelse, med få minutter imellem svarene på de enkelte spørgsmål) og social-psykologisk (den selvrapporterede oplevelse kan være farvet af og selv farve fx de forskellige holdninger og dispositioner, der måles).

Igen er niveauer og forskelle dog interessante rent deskriptivt. Vi undersøgte således (figur 3.8) elevernes opfattelse af hvor meget tid, de oplever at der bliver brugt på at tale om tre centrale emner i undervisningen. Det overordnede billede her – også svarende til lærernes vurdering af egen undervisningspraksis – er faktisk, at der *ikke* bruges mere, eller kun marginalt mere tid på at diskutere 'racisme og diskrimination' og 'skikke og traditioner i forskellige kulturer' i Sverige. Igen ser det altså ikke ud til at man i svenske skoler er forfærdeligt meget mere 'multikulturelle' på undervisningens indholdsside – ikke engang om det centrale første item om diskrimination og racisme. Dette er en interessant og slående ikke-forskel.

Forskellene kan måske tolkes som udtryk for den nationale kontekst. Hvad der udgør 'meget tid' vurderes måske i forhold til en fælles forventning om en 'passende' mængde. Den samme mængde kan være 'lidt' for svenske elever, men 'en del' for danske i lyset af de to landes traditioner på området. Dette er dog rent spekulativt.

Kun i forhold til det sidste emne – hvor meget tid der bruges på at diskutere 'hvad det vil sige at være dansk/svensk', ser den afvigende svenske forståelse af det nationale (Fernandez, 2019) ud til at slå igennem. Selvom spørgsmålet egentlig heller ikke fylder meget i de danske elevers opfattelser, hvis man betænker debatten om kulturkanoner og danske værdiers plads i folkeskolen, er der en meget større andel svenske elever (40 %) end danske (23 %), der oplever at der slet ikke bruges tid på spørgsmålet.

Figur 3.8 Elevernes vurdering af tid brugt i klassen på emner

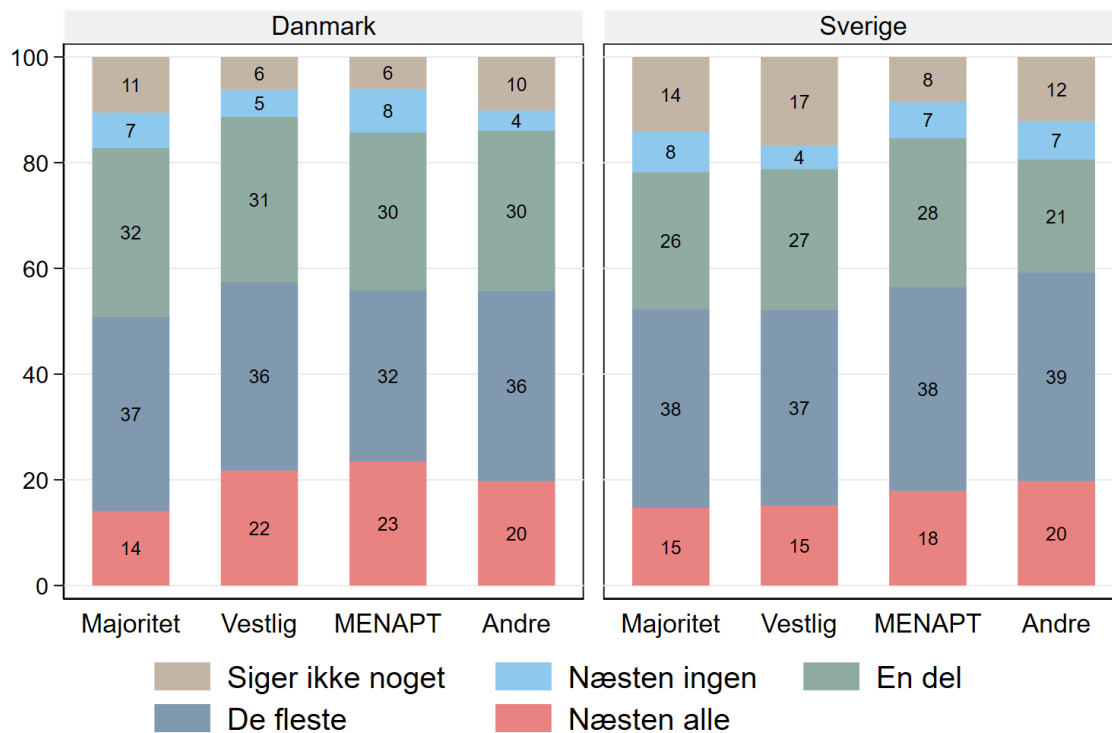


Note: Respondenterne har svaret på: Hvor meget tid bruger I sammen med jeres lærere på at diskutere: (a) racisme og diskrimination, (b) skikke og traditioner i forskellige kulturer og (c) hvad det vil sige at være dansk. Fire svarmuligheder, som gengivet i figuren. Henholdsvis 4101, 4080 og 4084 respondenter.

Vi så også på elevernes oplevelse af at blive lyttet til, når diskussionen i klassen handlede om multikulturelle emner; og – det multikulturelle spørgsmål *par excellence* – om eleverne i denne sammenhæng oplevede, at kulturer fik lige meget 'respekt' i klasseværelset.

Det første spørgsmål, målt som hvorvidt næsten alle, de fleste, en del eller næsten ingen 'vil lytte til dine synspunkter', viser ingen nationale forskelle – og i øvrigt heller ikke mellem de enkelte grupper. MENAPT-minoriteten og de andre ikke-vestlige føler sig lige så meget lyttet til som majoriteten (faktisk scorer MENAPT-minoriteten lidt bedre end majoriteten i Danmark ($p < 0.05$)), og de samme grupper føler ikke større lydhørhed i Sverige end i Danmark (figur 3.9).

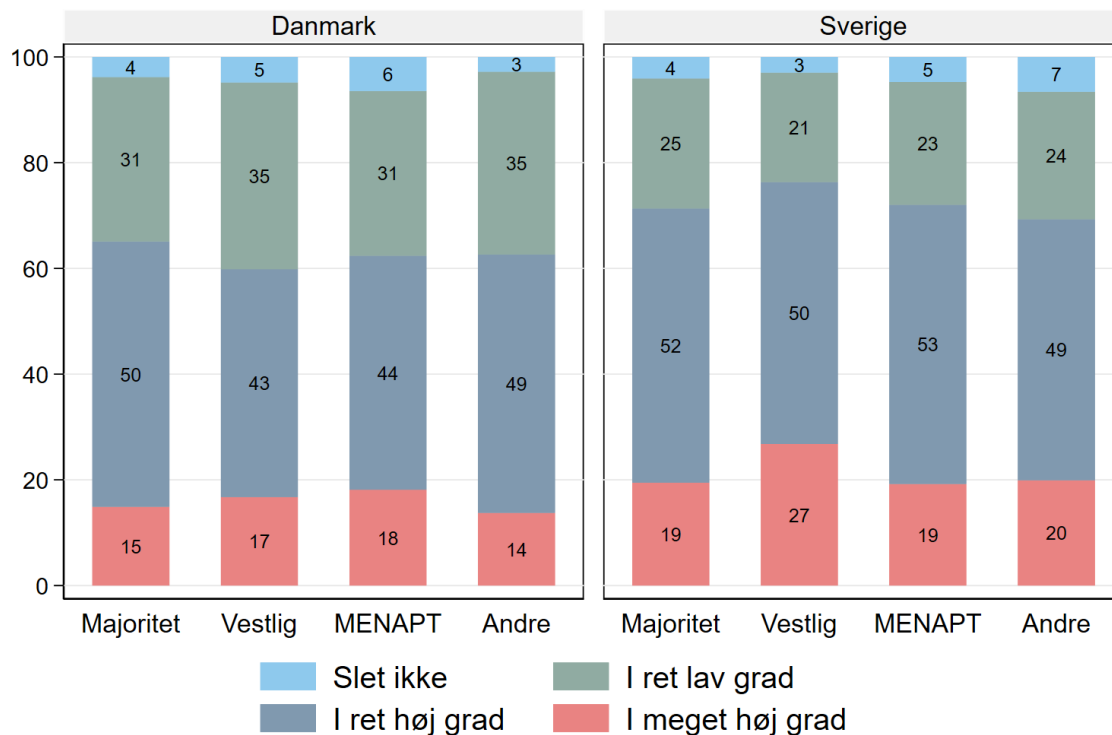
Figur 3.9 Elevernes oplevelse af at blive lyttet til



Note: Respondenterne har svaret på: Når diskrimination, kulturelle forskelle og danskhed diskuteres i klassen, hvor meget oplever du, at de andre lytter til dine synspunkter? Fem svarmuligheder, som gengivet i figuren. 4044 respondenter.

Hvad med det sidste spørgsmål om lige respekt for kulturer? Her ses den forventede forskel, om end den ikke er voldsom. Både MENAPT og andre ikke-vestlige elever er mere tilbøjelige i Danmark end i Sverige til at opleve at der ikke gives lige høj respekt til forskellige kulturer. Forskellen er at henholdsvis 10 % (MENAPT) og 6 % (andre ikke-vestlige) flere i Sverige end i Danmark, i ret eller meget høj grad oplever respekt for forskellige kulturer (figur 3.10). Møn-
stret er i øvrigt det samme for de etniske flertalselever og især for de øvrige vestlige.

Figur 3.10 Elevernes oplevelse af respekt for forskellige kulturer

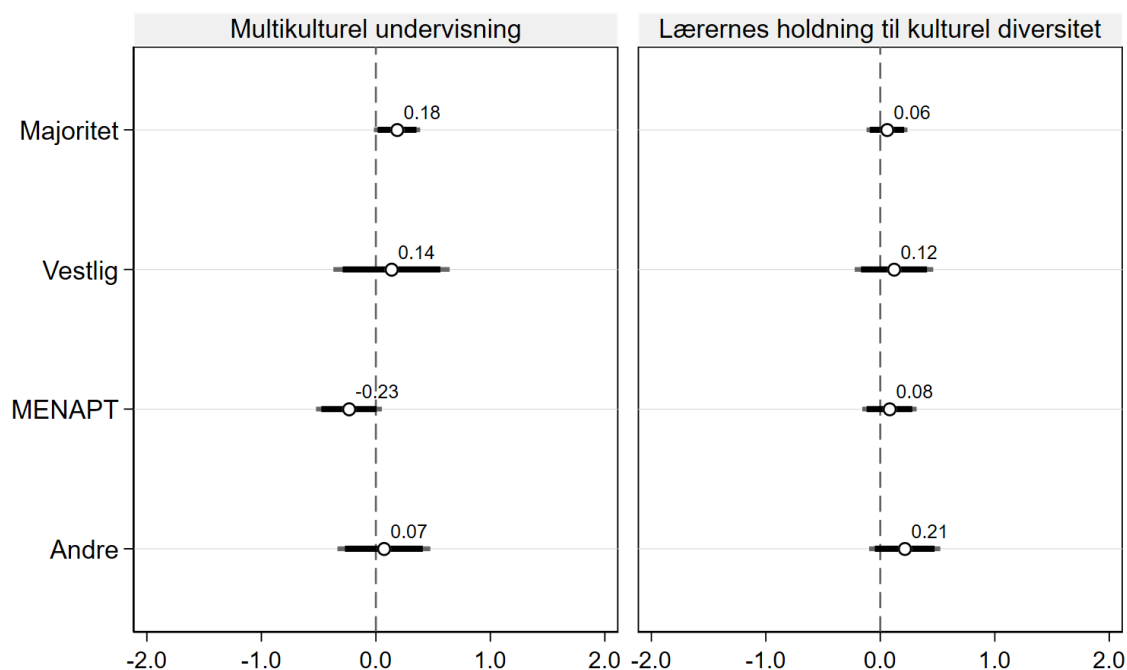


Note: Respondenterne har svaret på: Når diskrimination, kulturelle forskelle og danskhed diskuteres i klassen: I hvilken grad oplever du, at forskellige kulturer får lige meget respekt? Fire svarmuligheder, som gengivet i figuren. 4019 respondenter.

Uanset at det ikke – hverken af elever eller lærere – opleves at emnerne fylder mere i timerne i Sverige, så er der altså en vis tendens til at flere elever oplever en normativ ligebehandling af kulturer i Sverige. Når man ikke ser nogen indholdsmæssig forskel i undervisningens betoning af emner, rejser spørgsmålet sig om, hvordan denne ligebehandling opleves. Måske afspejler den måden der undervises på og tales om emnerne, eller en tydeligt artikulere norm om ligebehandling?

Vi så også på om der var en sammenhæng mellem elevoplevelsen af lige respekt for kulturer og henholdsvis lærernes betoning af multikulturelle emner i undervisningen og lærernes egne holdninger til det multikulturelle samfund.

Figur 3.11 Sammenhæng mellem lærernes undervisning og holdninger og elevernes oplevelse af respekt for forskellige kulturer

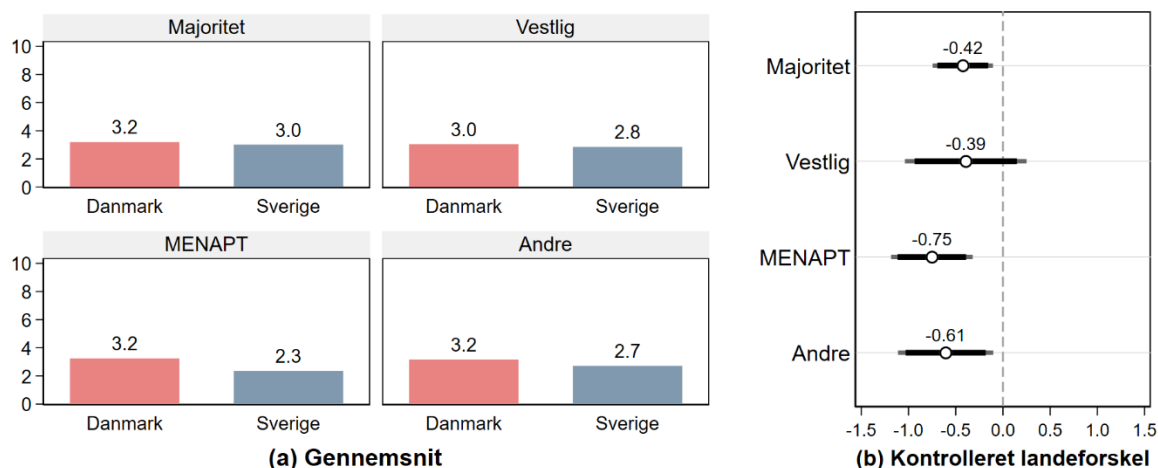


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Henholdsvis 2306 og 2290 respondenter. Kun medtaget klasser hvor lærere fra mindst to forskellige fag har svaret på spørgeskemaet.

I figur 3.11 er data for Sverige og Danmark slået sammen af statistiske grunde, fordi der i sagens natur er så få lærerbesvarelser. Vi kunne ikke iagttage nogen sammenhæng med lærernes egen mere eller mindre positive eller negative holdning til kulturel diversitet og på den anden side elevernes oplevelse af respekt for forskellige kulturer. En tilsyneladende svag sammenhæng med hvilke emner og diskussioner, der ifølge lærerne vægtes i undervisningen (der er positiv for majoritetselever, men negativ for MENAPT), er akkurat ikke signifikant

Undersøgelsen havde også to spørgsmål om elevernes oplevelse af, at de ville sige noget til lærerne, hvis de oplevede diskrimination, og om lærerne i givet fald ville lytte. Et sammenvejet mål er vist i figur 3.12. Det bemærkes, at en højere værdi skal læses som en større forventning om at man *ikke* vil sige noget til læreren/at denne *ikke* vil gøre noget ved sagen.

Figur 3.12 Elevernes opfattelse af lærernes respons på etnisk diskrimination



Note: Elevernes opfattelse af lærernes respons på etnisk diskrimination er målt som indeks fra 0 (altid respons) til 10 (ingen respons) sammensat af to spørgsmål: Forestil dig at du oplever, at en fra din klasse bliver mobbet, fordi han/hun har indvandrerbaggrund. (a) Fortæller du det til en lærer? (b) Gør læreren noget ved det? Fire svarmuligheder: ja, altid; ja, sandsynligvis; Nej, sandsynligvis ikke; Nej, aldrig. Faktoranalyse (PCF) viser én egen-værdi (1,33) over 1. Cronbach's alpha = 0,5.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4156 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3517 respondenter.

Figuren viser her en forventet signifikant forskel mellem klassemiljøerne i de to lande (dog ikke signifikant for vestlige minoriteter), hvor svenske elever er mere tilbøjelige til sige fra over for diskrimination og mere optimistiske i forhold til om at læreren vil lytte.

Oplevelse af den bredere nationale integrationskontekst

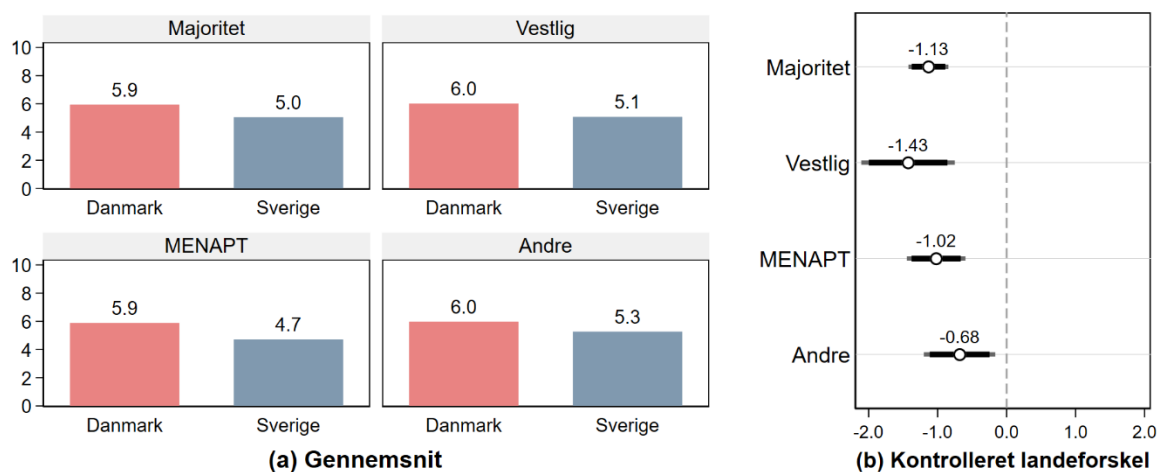
Vi skal kaste et blik på et sidste aspekt af, om de nationale integrationsmodeller 'siver ned' til skoleeleverne. Vi så ovenfor, at svenske skoleelever, især fra majoritetsgruppen, faktisk ikke er mere, men snarere lidt mindre positivt indstillede overfor kulturel diversitet og indvandring i samfundet end de danske, på trods af den store kontrast i officiel dansk og svensk politik og i landenes offentlige debat.

Når danske elever faktisk er så relativt positivt indstillede over for et kulturelt pluralistisk samfund og indvandring (jf. også Albrekt, 2016), kan man forvente, at de vil være tilbøjelige til at bemærke en negativ diskurs om indvandrerne, både i samfundet og blandt politikere.

I spørgeskemaet havde vi to spørgsmål, der måler deres oplevelse af den store, nationale kontekst, i supplement til det, der er undersøgelsens hovedfokus, nemlig elevernes oplevelse af

skolekonteksten. De to spørgsmål vedrører dels elevernes opfattelser af danskernes holdning til flygtninge og til muslimer, dels politikeres holdning til samme grupper, og de er sammenfattet i et mål. I figur 3.13 ses her en signifikant forskel, der som forventeligt viser, at de danske elever er markant mere tilbøjelige til at se en negativ social og politisk diskurs om flygtninge og muslimer end de svenske elever. Hvad mere er, der er ikke nogen forskel i niveauerne mellem de enkelte grupper, sådan som man kunne have forestillet sig – de ikke-vestlige elever, herunder MENAPT-eleverne – vurderer ikke diskursen mere negativt end flertalseleverne.

Figur 3.13 Elevernes opfattelse af hvor negativ holdningen til muslimer er blandt danske og de fleste politikere



Note: Opfattelsen er målt som indeks fra 0 (meget positiv) til 10 (meget negativ) sammensat af svar på to spørgsmål om henholdsvis hvorvidt de fleste danskere og de fleste politikere har en positiv eller negativ holdning til muslimer. Fire svarmuligheder fra (1) Meget positiv til (4) Meget negativ. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenværdi (1,43) over 1. Cronbach's alpha = 0,60.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4100 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3489 respondenter.

Konklusion

Vi indledte kapitlet med at spørge om nationale integrationsforståelser der kan iagttages på et institutionelt og politisk niveau i Danmark og Sverige afspejles på skole-, klasse- og lærerniveau? Svaret er ikke et entydigt ja eller nej.

På væsentlige områder af lærerholdninger og klassemiljø ses en forventede større imødekommenthed for kulturel forskellighed i Sverige. Svenske lærere er mere positive overfor kulturel

diversitet i samfundet, og mere imødekommende overfor konkrete undervisningsmæssige tilgange til minoriteter (fx modersmålsundervisning). Svenske elever mener ikke at der tales meget om hvad der er svensk, i forhold til danske elevers oplevelse af danskhedsdiskussion. Frem for alt ses en forventet forskel i oplevelsen af klassemiljøet, hvor flere svenske end danske elever – på tværs af etniske grupper – oplever at kulturer får lige respekt i klasseværelset, ligesom svenske elever er mere tilbøjelige til at sige fra over for diskrimination og har større tiltro til at læreren vil lytte hvis de gør det. Disse forskelle er dog ikke voldsomt store.

På andre områder er der derimod ikke den forventede forskel. Svenske og danske lærere er lige tilbøjelige til at mene at skolepolitiske minoritetspolitikker faktisk fremmer integration, og de flugter også i rapporteringen af hvordan de selv praktiserer kulturimødekommenehed i undervisningen. Og blandt eleverne er der – trods den overordnede oplevelse af større kulturel respekt og imødekommelse af diskrimination i Sverige – ingen signifikant forskel mellem landene (eller mellem grupper af elever inden for landene) på oplevelsen af, at der blev lyttet til deres synspunkter når der diskuteredes multikulturelle emner i klassen. Der var heller ingen forskel i konkret oplevet kulturimødekommenehed i undervisningen – i hvor meget der blev diskuteret 'racisme og diskrimination' og 'skikke og traditioner i forskellige kulturer.' Nogle ligheder afspejler måske forskelle på hvad der anses som et normalt omfang i Sverige og Danmark. Dette er dog rent spekulativt.

Heller ikke hvad angår bredere opfattelser af indvandring og integration så vi den forventede forskel mellem eleverne i de to lande: Mens svenske og danske elever generelt var lige tilbøjelige til at begrunde integrationsvanskeligheder med flertalsgruppens manglende åbenhed og kultur, var de svenske flertalselever lidt *mere* tilbøjelige til tilskrive vanskelighederne indvandreres kultur og manglende personlige indsats. Og lidt i forlængelse heraf er danske unge ikke blot temmelig 'multikulturelle' i deres generelle opfattelser af diversitet og indvandring. De er faktisk snarere lidt *mere* positive end de svenske, om end tendensen ikke er helt statistisk signifikant.

Både de beskrevne forskelle og ligheder mellem danske og svenske folkeskoler i multikulturelle aspekter af undervisningen, klassemiljøet og elevernes individuelle holdninger er interessante i sig selv. Bag ved nogle af lighederne mellem landene ligger der forskelle mellem skoler inden for de to lande. Spørgsmålet som resten af denne rapport sigter mod at besvare er i hvilket omfang disse forskelle påvirker den medborgerlige integration.

4.

Identitet

Dette afsnit behandler det første aspekt af medborgerlig integration, som vi omfatter med begrebet 'identitet.' Identitetsmæssige aspekter af medborgerlig integration udgør religiøsitet, etnisk gruppe-identitet og spørgsmål om national identitet og opfattelser af det nationale grænser. For hvert aspekt redegøres for forskelle mellem minoritets elever med MENAPT og med anden ikke-vestlig baggrund og på den anden side de etniske flertals elever, og for forskelle mellem Danmark og Sverige. Derefter ser vi på om henholdsvis minoritets-koncentration i en klasse og klassens gennemsnitlige imødekommenhed overfor kulturel forskellighed har nogen betydning for elevernes identifikation.

I et integrationsperspektiv vedrører diskussioner om indvandreres og efterkommeres identitet spørgsmål om tilknytning og fællesskabsfølelse i forholdet mellem den etniske oprindelse og religionen og den danske/svenske værtsnation. Her antages der ofte at eksistere et modsætningsforhold mellem en stærk religiøs/etnisk gruppeidentitet og tilknytning til det nationale.

Føler minoriteterne sig ligeså danske/svenske som flertals eleverne? Hvor ofte tænker de på sig selv som danske eller svenske, i hvor høj grad oplever de at have noget til fælles med majoriteten, og hvor vigtigt er det at være dansk/svensk for dem? Disse aspekter af national identitet kan man også kalde for national *identifikation*. Dermed understreges det, at undersøgelsen ikke i første omgang måler indholdsmæssige eller normative opfattelser af national identitet – hvad det 'danske' eller 'svenske' generelt er for noget – men graden af tilknytning, vigtigheden af det nationale, og den oplevede fælleshed.

Undersøgelsen af disse variable er ikke mindst relevant i lyset af at følelsesmæssig investering i det nationale fællesskab ofte antages at være en forudsætning for både værdimæssig og funktionel integration. Processen mod at 'ville det danske' ses ofte i den danske debat at gå for langsom, hvilket kobles til en bekymring om at den især for unge med MENAPT-baggrund hæmmes af en stærk etnisk identitet og religiøsitet.

Tilknytning til, og værdsættelse af det nationale fællesskab kan tænkes at variere med konteksten. Anden forskning har således peget på at det nationale anses for mindre vigtigt og spiller en lidt mindre rolle – både for majoritet og minoriteter – i et mere postnationalt Sverige end i

Danmark (Fernandez, 2019; Breidahl, Jensen & Mouritsen, under review). Man kan dog modsat forestille sig at minoriteters identifikation med nationen alt andet lige er mindst i et land, Danmark, der opleves som mere fjendtlig over for indvandring og kulturel forskellighed (Breidahl, Jensen & Mouritsen, under review).

Selvom en eventuel landeforskel er interessant, er forskningsprojektet dog i første række optaget af den mere lokale og umiddelbare kontekst for unges identitetsdannelse, som foregår i skolen og klassen på et tidspunkt – i 9. skoleår – hvor den sekundære socialisering til det 'store' fællesskab er i fuld gang. Som vi så i de forrige kapitler er der variation på en række forhold, både i Danmark og Sverige, i skolernes og de enkelte klassers imødekommenhed overfor kulturel forskellighed, og også i hvor stor en koncentration der er af elever med minoritetsbaggrund. Projektet rejser her spørgsmålet fra rapportens indledning, om det – i begge betydninger – er godt eller dårligt for integrationen at have et *multicultural classroom*:

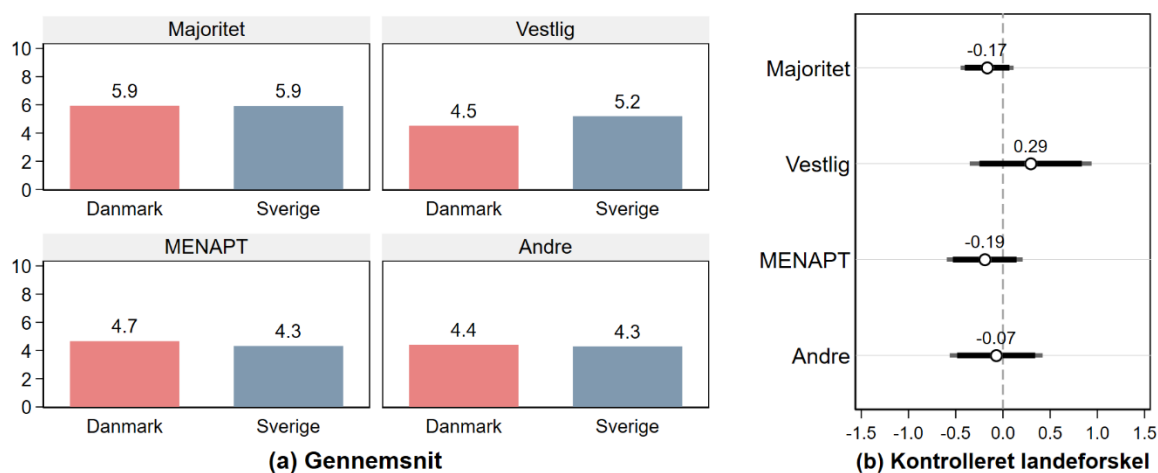
Er minoritets elever, der er omgivet af relativt mange kammerater, der heller ikke har en majoritetsbaggrund, mere tilbøjelige til positivt at betone deres (forældres) etniske baggrund, og mindre tilbøjelige til at identificere sig nationalt? Når de samme elever oplever imødekommenhed overfor kulturel forskellighed, dels fra skolen og dels fra deres klassekammerater, kan man forestille sig at de føler sig bedre tilpas og mere accepterede (spørgsmålet om trivsel behandles mere specifikt i kapitel 7). Men får sådanne oplevelser af kulturel inklusion og accept i mikrokonteksten også eleverne til at knytte sig mere til det nationale fællesskab – eller snarere til at understrege en etniske gruppeidentitet (og religiøsitet)? Den etniske identitet fremstår nok mere legitim i en inkluderende kontekst – men den kan også, modsat, udgøre en reaktion på (negativ) kategorisering? Er der overhovedet et trade-off mellem den etniske og den nationale identitet? Og hvilken forskel – om nogen – gør klassekonteksten for *majoritets* eleverne?

Undersøgelsen viser et sammensat billede, med flere forskelle mellem landene. Væsentligst ses at national identifikation er lavere i klasser med kulturelt imødekommende klasseværelser – men tendensen er stærkest i Sverige og gælder ikke danske MENAPT-elever. Større ikke-vestlig koncentration hænger sammen med mere religiøsitet, men igen kun i Sverige. I Danmark ses en noget stærkere betoning af et etnisk gruppertilhørsforhold, ligesom der – modsat i Sverige – er en vis tendens blandt MENAPT-elever til 'identitets-trade-off': Hvis man har en stærk etnisk identifikation, er man også mindre tilbøjelig til at identificere sig med det nationale fællesskab.

National identitet: elevgrupper, landeforskelle og klassekonteksten

Figur 4.1 nedenfor viser de deskriptive resultater for national identitet for de fire grupper, vi opererer med – den etniske majoritet, vestlige indvandrere og efterkommere, indvandrere og efterkommere fra de muslimske MENAPT-lande samt fra gruppen af andre ikke-vestlige lande, i både Danmark og Sverige.

Figur 4.1 National identifikation



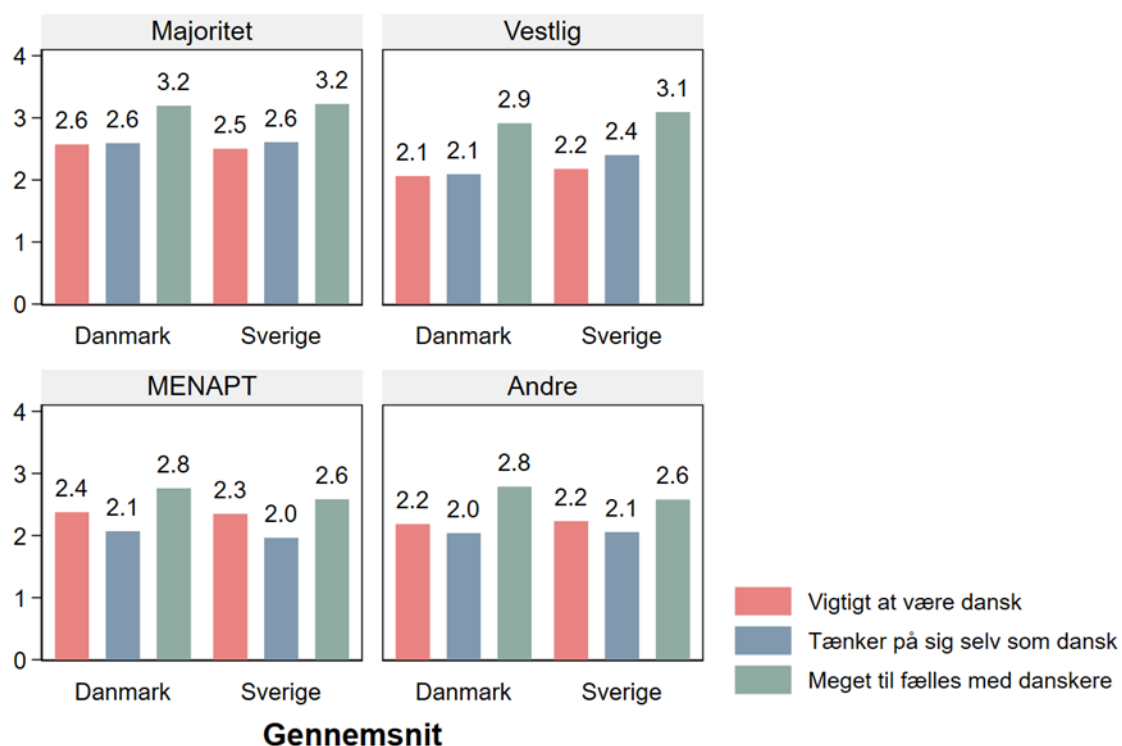
Note: National identifikation er målt som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj) sammensat af tre spørgsmål: 'Hvor vigtig er det at være dansker for hvem du er?', 'Hvor ofte tænker du på dig selv som dansker?' og 'I hvor høj grad føler du, at du har noget til fælles med andre danskere?'. Alle tre spørgsmål havde fire svarmuligheder fra meget vigtig/ofte/høj grad (1) til slet ikke vigtigt/næsten aldrig/slet ikke (4). Faktoranalyse (PCF) viser én egen-værdi (1,85) over 1. Cronbach's alpha = 0,69. Danmark er referencekategori.

Der er ret små, og i de fleste tilfælde ikke signifikante forskelle grupper og lande imellem. Majoritetslever har dog, ikke overraskende en klart højere national identifikation. På en 10-pointsskale ligger de omkring 1½ point højere end minoriteterne, en forskel der er statistisk signifikant. Forskellen mellem minoritetsgrupperne inden for de to lande er små og ikke-signifikante. Den tilsyneladende noget større identifikation blandt vestlige minoriteter i Sverige er kun signifikant i forhold til gruppen af andre ikke-vestlige. Heller ikke forskellene på tværs af landene mellem de samme minoritetsgrupper er tydelige. I en anden undersøgelse fandt vi at svenske unge voksne generelt – både det etniske flertal og en række minoriteter (Bredahl, Jensen, Mouritsen, under review) – var lidt mindre tilbøjelige til at identificere sig med nationen end i både Danmark og Norge. Selvom retningen er mod en anelse lavere identifikation i

Sverige for alle grupper, bortset fra den vestlige minoritet (jf. forventet svensk 'postnationalisme'), er forskellene ikke signifikante.

Vi målte national identitet med tre spørgsmål, som vurderes at være en del af den samme holdningsdimension eller følelse, jf. beskrivelsen af målet i kapitel 2.

Figur 4.2 National identifikation på hver af de tre spørgsmål (gennemsnit).

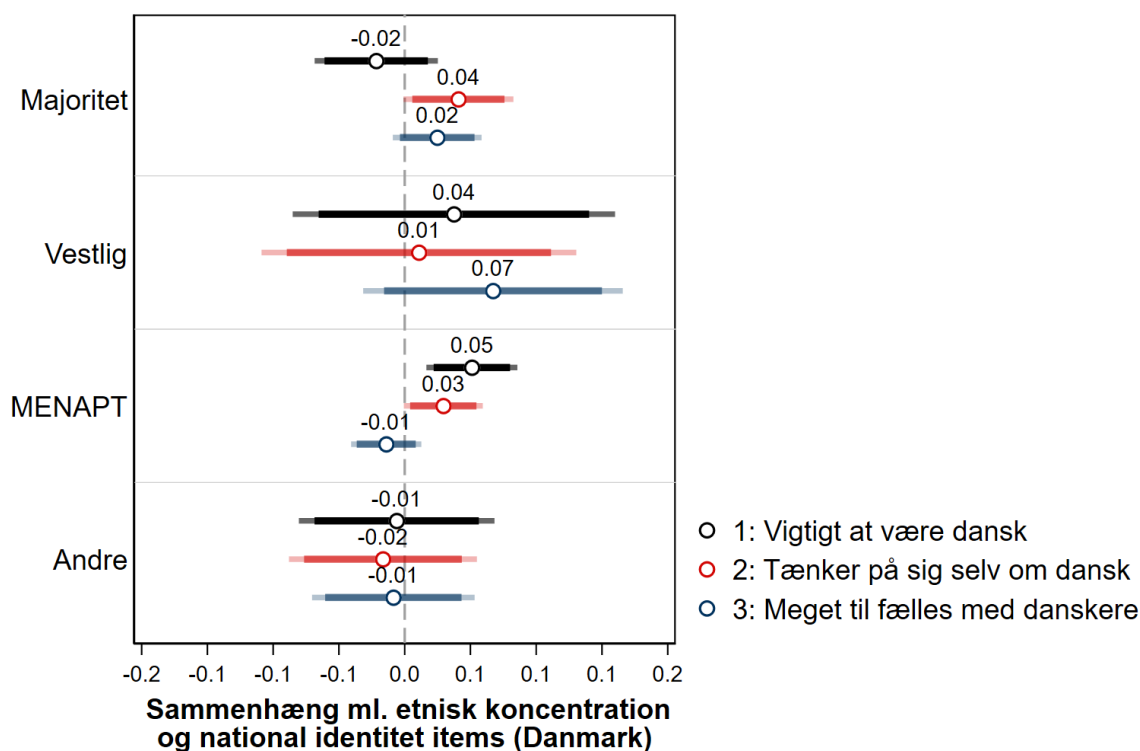


Note: De tre items for national identifikation har følgende ordlyd i spørgsmålene: 'Hvor vigtig er det at være dansker for hvem du er?', 'Hvor ofte tænker du på dig selv som dansker?' og 'I hvor høj grad føler du, at du har noget til fælles med andre danskere?'. Alle tre spørgsmål har fire svarmuligheder fra slet ikke vigtigt/næsten aldrig/slet ikke (1) til meget vigtig/ofte/høj grad (4). Henholdsvis 4127, 4151 og 4139 respondenter.

Vi kigger dog lige på de enkelte spørgsmål og svarfordelingerne mellem grupperne. Fordelingerne mellem grupperne i Danmark og Sverige ses ovenfor i figur 4.2. Den dimension hvor minoriteterne adskiller sig relativt set mest fra majoriteten er 'tænker på sig selv som dansk/svensk'. I en anden undersøgelse af unge voksne (Breidahl, Jensen & Mouritsen, under review) så vi at danske muslimer betonedede dette national identitets-aspekt lidt mere end de svenske, men denne forskel kan ikke ses her.

Figur 4.3 zoomer ind på Danmark og en korrelation med større koncentration af ikke-majori-
tets elever. Vi ser her en lille interessant nuance, der næppe skal overdrives. Hvis man sammen-
ligner MENAPT-eleverne med majoriteten, scorer de danske unge med muslimsk baggrund
lidt stærkere på de apirations- og identifikationsmæssige 'vigtigt at være dansk', og 'tænker på
sig selv som dansk', når der er en *større* ikke-dansk etnisk koncentration. Måske – dette er dog
spekulativt – er det faktisk lidt nemmere for nogle MENAPT-elever at identificere sig som
dansk, når der er færre etniske danske elever til at minde dem om at de er 'anderledes.'

Figur 4.3 Sammenhæng mellem etnisk koncentration og spørgsmål om national identifikation
(Danmark)

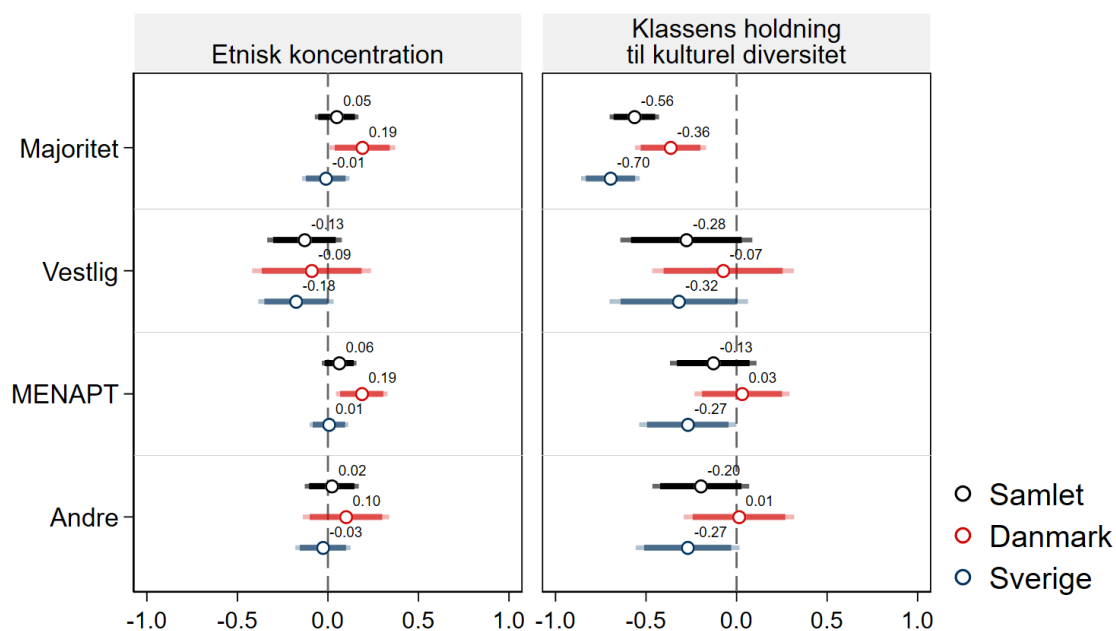


Note: De tre items for national identifikation har følgende ordlyd i spørgsmålene: 'Hvor vigtig er det at være dansker for hvem du er?', 'Hvor ofte tænker du på dig selv som dansker?' og 'I hvor høj grad føler du, at du har noget til fælles med andre danskere?'. Variablene er dikotomiseret hvor 1 er lig meget/ret vigtig; meget/ganske ofte; meget/ret høj grad og 0 er lig ikke særlig/slet ikke vigtig; indimellem/næsten aldrig; i ret lav grad/slet ikke. Fixed effects (OLS) model hvor skoleklasse er fixed. Kontrol for social baggrund (se tabel 2.3). 90 og 95 procent konfidensinterval. 1723 respondenter.

Figur 4.4 ser videre på undersøgelsens hovedspørgsmål om skolekontekstens betydning for aspekter af medborgerlig integration. Venstre side af figuren viser igen, men nu for begge nationer, sammenhængen mellem højere koncentration af ikke-etniske danske/svenske elever i

skolen og national identifikation. I ingen af de to lande er nogen tendens til at ikke-vestlige minoritetselever (MENAPT og øvrige ikke-vestlige) identificerer sig mindre med nationen, selv om de i højere grad er omgivet af kammerater uden flertalsetnisk baggrund. Heller ikke majoriteten identificerer sig mere. I Danmark er der en signifikant tendens til lidt *større* national identifikation for MENAPT-eleverne – og for flertalseleverne – i forhold til svenske skoler med høj ikke-vestlig koncentration.

Figur 4.4 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og national identifikation

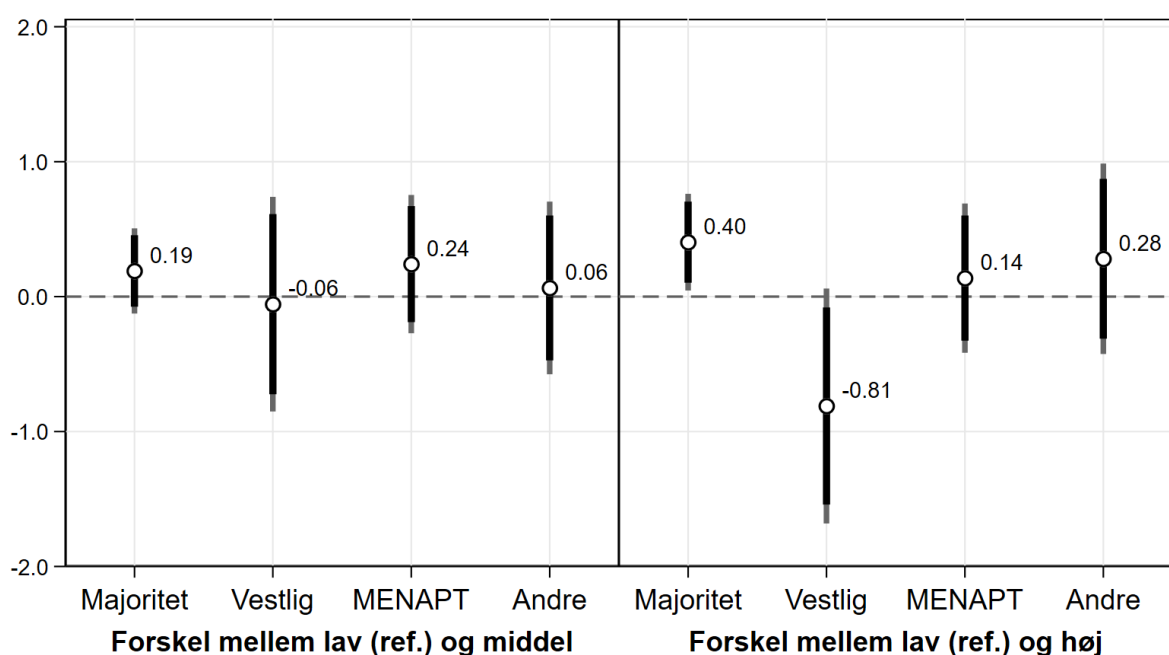


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3559 respondenter.

Højre side af figuren viser sammenhængen mellem klassens imødekommenhed overfor kulturel forskellighed og national identifikation. Her er der en signifikant tendens i begge lande, og især i Sverige, til at *flertalselever* identificerer sig mindre med nationen i den mest kulturimødekomende kontekst, operationaliseret som der hvor elevernes gennemsnitlige tilslutning til udsagn om værdien af indvandring og kulturel diversitet er størst. For andre grupper er der ikke en signifikant sammenhæng med kulturimødekommenhed, om end der i Sverige er en næsten

signifikant negativ tendens for MENAPT og andre ikke-vestlige elever. Den multikulturelle klasse-etos korrelerer altså med en vis dæmpning af nationalfølelsen – og mest i Sverige. Igen kan fundet måske tolkes i lyset af at den svenske italesættelse af det multikulturelle, i modsætning til fx Canada (Citrin et al, 2012), kombinerer internationalisme og skepsis mod det nationale (Fernandez, 2019).

Figur 4.5 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitik og national identifikation



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2,3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3559 respondenter.

Figur 4.5 viser betydningen af et andet mål for kulturel imødekommenhed, nemlig om *skolen* har lav, mellem eller høj hensyntagen til (muslimske) minoriteter. Figuren skelner af statistiske grunde (det begrænsede antal skoler) ikke mellem Danmark og Sverige.

Der ses ikke her nogen hverken højere eller lavere national identifikation for nogen af de to ikke-vestlige grupper, når man sammenligner mindre imødekommende skoler med henholdsvis mellem eller i høj grad imødekommende skoler. Derimod er der en signifikant tendens til

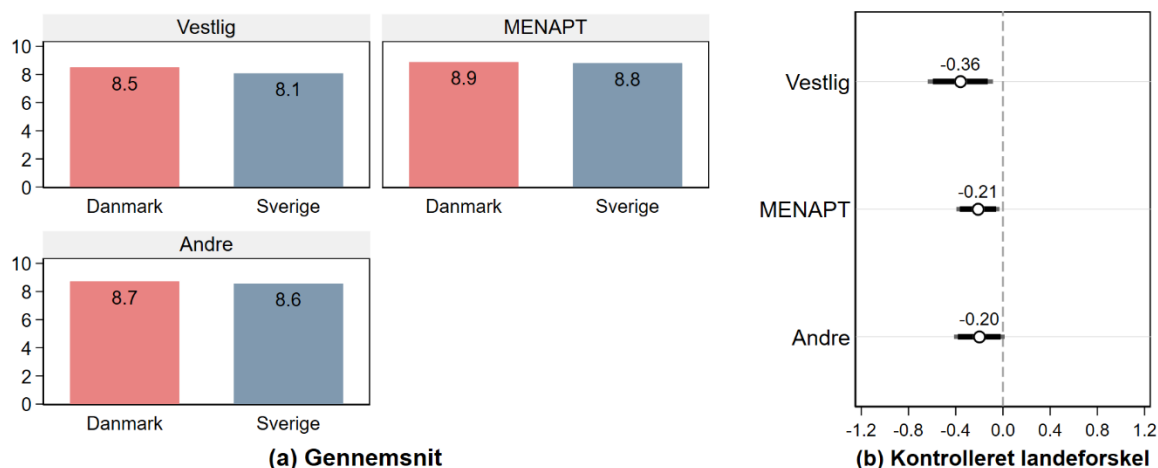
lidt højere national identifikation for majoriteten, og en – dog netop ikke-signifikant tendens – til lavere identifikation for gruppen af vestlige minoritetslever.

Etnisk identitet og religiøsitet

Der antages som nævnt ofte i debatten at være en trade-off mellem etnisk gruppeidentitet og national identitet. Tilsvarende antages det at især muslimers stærke religiøsitet indebærer en risiko for at man vender sig væk fra værtssamfundet. Der findes dog også en akademisk litteratur om kontekstuel forhandlet bindestregs- eller *dual identity*, hvor dobbeltidentiteten bevirker, at gruppeidentiteten ikke føles truet samtidig med at de gavnlige effekter af en fælles gruppeidentitet bibeholdes (Dovidio et al, 2007).

Vi undersøgte såvel etnisk gruppeidentifikation som religiøsitet og interesserede os mindre for eventuelle niveauforskelle landene imellem, og mere for hvorvidt der er en modsætning imellem de forskellige identiteter, om den er mere udtalt i det ene eller andet land, og om identitet og identitetskombination er sensitiv over for skolekonteksten.

Figur 4.6 Etnisk identifikation



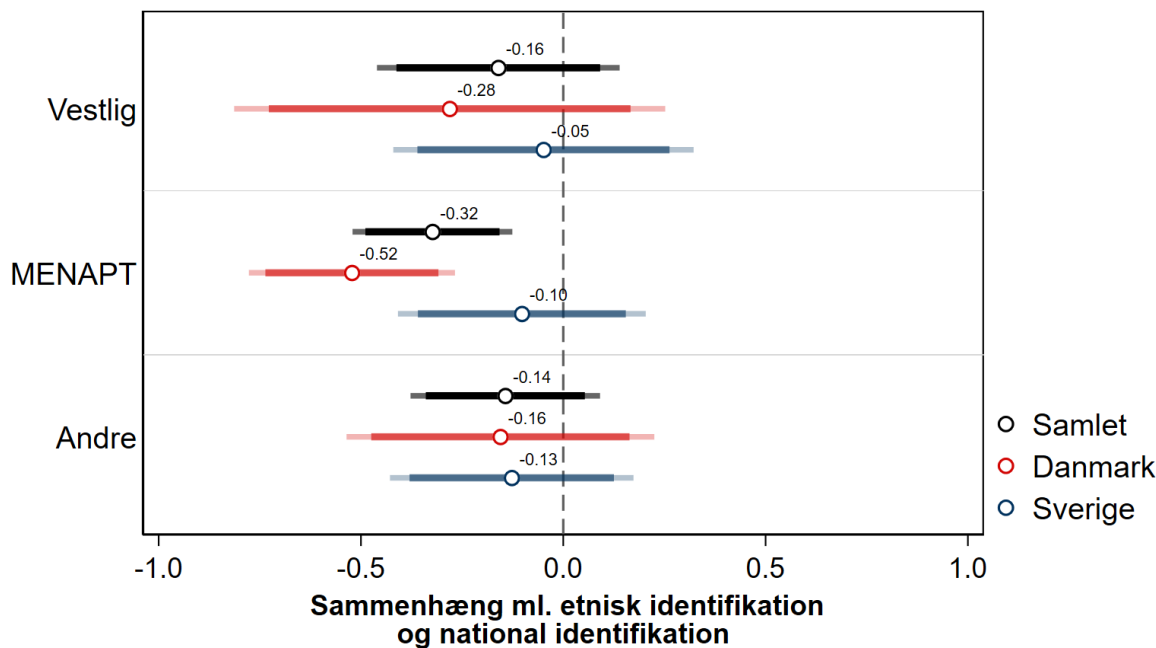
Note: Etnisk identifikation er målt som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj) sammensat af tre spørgsmål: 'Hvor vigtig er dine forældres etniske eller nationale baggrund for hvem du er?', 'Hvor ofte tænker du på dig selv som en person med samme etniske eller nationale baggrund som dine forældre?' og 'I hvor høj grad føler du, at du har noget til fælles med andre personer, der har samme etniske eller nationale baggrund som dine forældre?'. Alle tre spørgsmål havde fire svarmuligheder fra meget vigtig/ofte/høj grad (1) til slet ikke vigtigt/næsten aldrig/slet ikke (4). Kun elever, som selv angav, at deres forældre havde anden baggrund end dansk, fik spørgsmålene. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenverdi (2,11) over 1. Cronbach's alpha = 0,79.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 1992 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 1422 respondenter.

Figur 4.6 viser en signifikant lidt lavere etnisk identifikation for de tre mindretalsgrupper i Sverige i forhold til Danmark for alle tre minoritetsgrupper. Forskellene er små, og diskussion om mekanismer må være spekulative. Det at være udsat for svensk multikulturalisme ser ikke i sig selv ud til at være forbundet med mere etnisk gruppefølelse, men snarere mindre. Billedet af de to lande *kunne* i nogen grad støtte – i hvert fald modsiger det ikke – en teori om at en mindre kulturimødekommende/assimilationistisk (dansk) integrationskontekst kan få minoriteten til at fastholde eller have vanskeligere ved at opgive sin oprindelige gruppeidentitet, mens en mere åben (svensk) tilgang kan løsne den.

Et nok så væsentligt spørgsmål i samme forbindelse er, om der er et trade-off mellem etnisk og national identitet, sådan at minoriteter er mindre tilbøjelige til at identificere sig med det nationale ('tilbageatrækning'), hvis de har en stærk etnisk identitet? Vi korrelerede målene for de to identiteter for at komme nærmere på et svar. Figur 4.7 viser det lidt foruroligende resultat. Der ses et sådant ret tydeligt og signifikant trade-off for én minoritetsgruppe, nemlig MENAPT-eleverne. Men kun i Danmark, ikke i Sverige. Resultatet svarer til en tendens der også ses i et survey af unge voksne indvandrere og efterkommere (Breidahl, Jensen & Mouritsen, u. review).

Figur 4.7 Sammenhæng mellem etnisk og national identifikation



Note: Fixed effects (OLS) model med klasse fixed effect. Kontrol for social baggrund (se tabel 2.3). 1573 respondenter (746 i Danmark, 827 i Sverige).

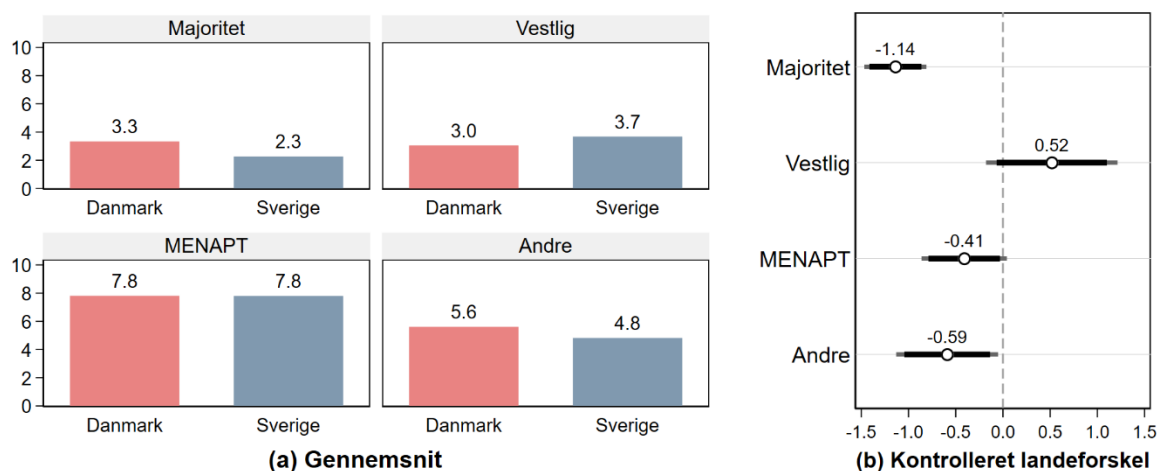
Igen kan det se ud til at der er noget i Danmark – eller i danske skoler – der gør det noget vanskeligere at identificere sig selv som både ’dansk’ og fx tyrkisk, somalisk osv., mens denne vanskelighed er mindre i Sverige.

Figur 4.8 viser gruppernes religiøsitet i de to lande. Vi ved fra mange tidligere undersøgelser, at muslimer i Vesteuropa er langt mere religiøse end andre. Det mønster ses også for niende-klasses-elever, da flertallet af indvandrere og efterkommere fra MENAPT-landene netop vil være muslimer. Også andre ikke-vestlige minoriteter er mere religiøse – de befinder sig et sted mellem MENAPT eleverne og den etniske majoritet.

Den største forskel mellem de to meget stærkt sekulariserede lande er, at svenske flertalselever er ganske meget mindre tilbøjelige til at mene at religion er vigtigt i deres liv end de etnisk danske unge. Forskellen er statistisk signifikant, og man kan spekulere på, om ikke den stærkere stilling for kristendommen, både i den danske folkeskole og i dansk national selvforståelse, som flere forskere har fremhævet (Mouritsen & Olsen, 2013), ligger bag.

Forskellen ses også, om end i mindre grad, for begge ikke-vestlige grupper, inklusive MENAPT-gruppen (dog lige netop ikke signifikant), når der vel at mærke kontrolleres for baggrundsvARIABLE. Det kan se ud til at svensk sekularisme smitter lidt af på de ikke-vestlige unge. Det er muligt – parallelt med den lidt svagere etniske gruppe-identitet – at der opleves et lidt mindre behov for at understrege den religiøse identitet i den svenske integrationskontekst.

Figur 4.8 Religiøsitet



Note: Religiøsitet er målt med spørgsmålet 'Hvor vigtigt er religion i dit liv?' med svarmulighed fra 1 (overhovedet ikke vigtigt) til 10 (meget vigtigt).

^a Figur (a): vægtet gennemsnit. 4171 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3547 respondenter.

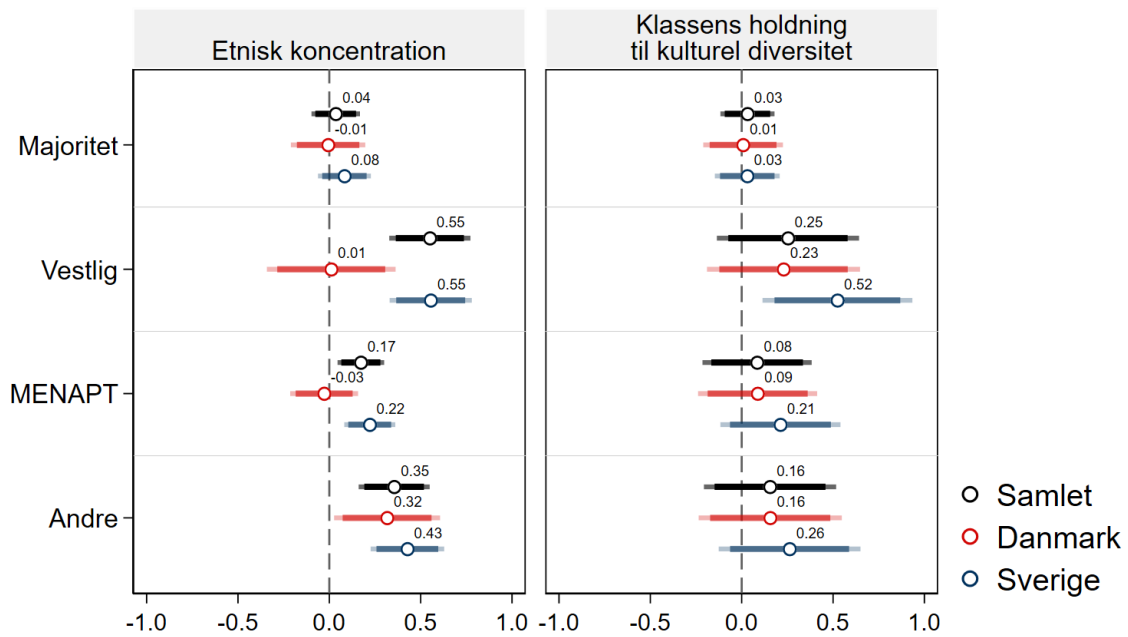
Figur 4.9 og 4.10 viser sammenhængen mellem klasse/skolekonteksten og henholdsvis religiøsitet og etnisk identifikation.

I klasseværelser med større koncentration af minoritetselever er der en tendens til lidt større religiøsitet – men primært i Sverige. Her gælder det for alle minoritetsgrupper, mens tendensen i Danmark kun ses for andre ikke-vestlige. I forhold til elevernes betoning af deres etniske gruppeidentitet er der en meget begrænset og lige netop ikke signifikant sammenhæng i begge lande.

Ser vi på betydningen af klassens gennemsnitlige kulturelle imødekommenhed, er der for religiøsitetsvariablen vedkommende kun en signifikant sammenhæng for den vestlige minoritet i Sverige. Med hensyn til betydningen af en større kulturimødekommen i klassen for den etniske

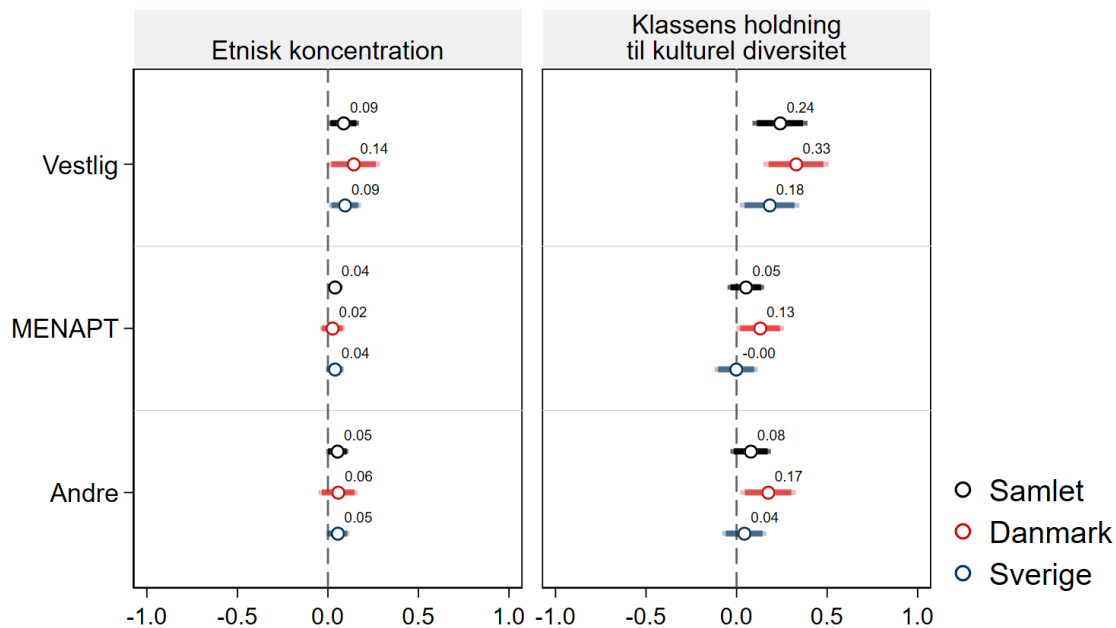
identitet, ses der en større positiv sammenhæng i Danmark end i Sverige, men primært i gruppen af andre vestlige, og slet ikke signifikant for MENAPT-elever.

Figur 4.9 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og religiøsitet.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3547 respondenter.

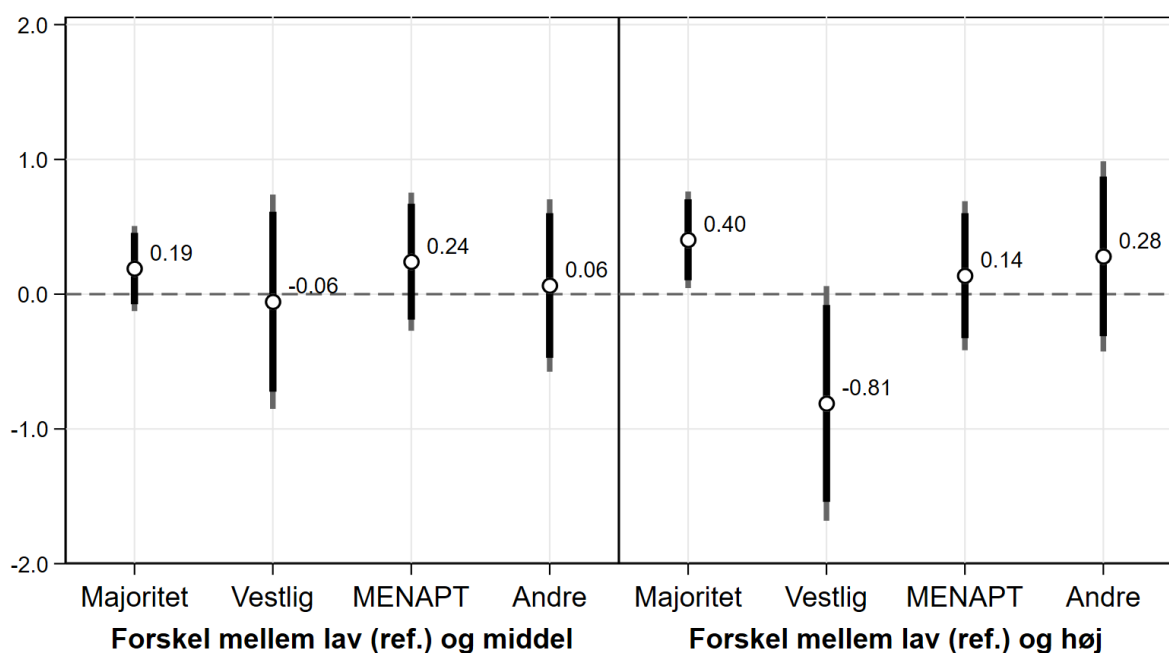
Figur 4.10 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og elevernes etnisk gruppe-identifikation



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 1422 respondenter.

Der er altså kun få og små tegn på at klassekonteksten har en betydning for religiøsitet og etnisk gruppeidentitet, og sammenhængene skifter mellem lande og afhængig variabel på måder, der ikke viser noget klart mønster. For den gruppe af elever, der oftest er i søgelyset – indvandrere og efterkommere fra muslimske lande (MENAPT) – er der kun en signifikant effekt på én ud af fire på 95%-niveauet, nemlig den lille tendens, i Sverige, til at muslimske skoleelever understreger deres religion en lille smule mere, når de er sammen med mange andre muslimske elever. Vi undersøgte også om henholdsvis etnisk identitet, national identitet og religiøsitet var følsom over for en mere 'officiel' multikulturel imødekommenhed fra skolens side i form af forskellige tiltag som halalkød i kantiner og separate bademuligheder, idet vi så på forskellen mellem børn på skoler der var henholdsvis lidt, mellem og meget imødekommende (figur 4.11-4.13). Af statistiske grunde er data igen slået sammen, så det ikke er muligt at sammenligne Danmark og Sverige.

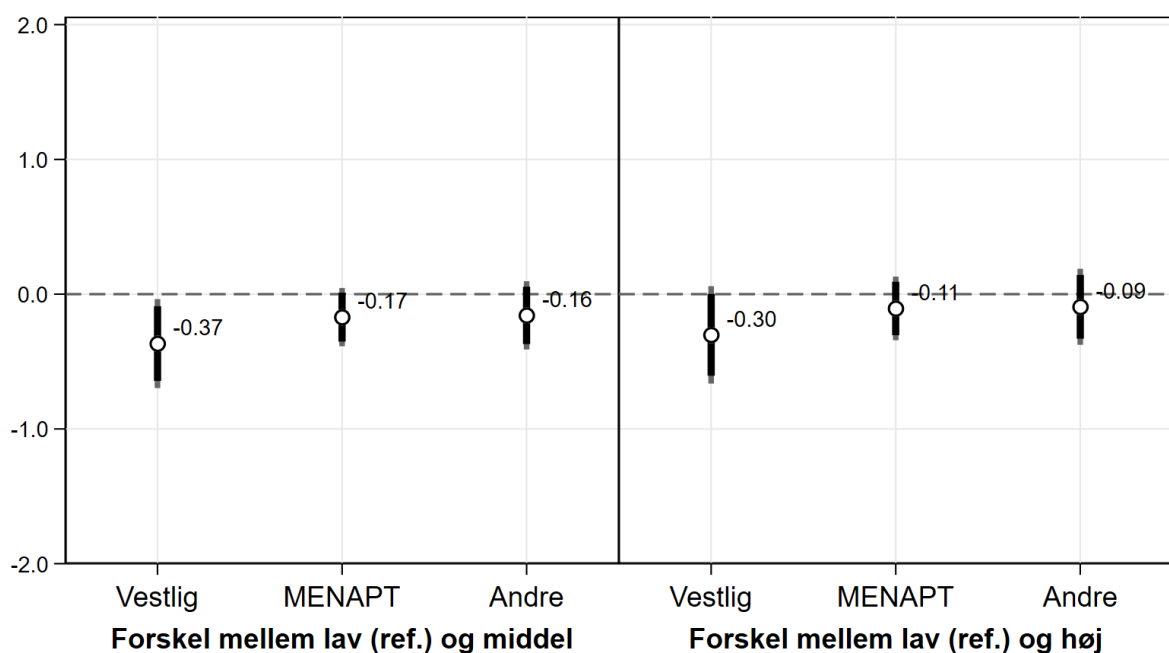
Figur 4.11 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og national identifikation.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3559 respondenter.

Vi fandt (figur 4.11) en lille, netop signifikant positiv sammenhæng med national identifikation for majoritetsgruppen mellem skoler med lavt og højt niveau af imødekommelsespolitik – men ingen sammenhæng for minoriteter (en negativ sammenhæng for andre vestlige er akkurat ikke signifikant). Vi fandt ingen sammenhæng med etnisk gruppe-identitet, hverken positiv eller negativ, for MENAPT- og andre ikke-vestlige elever (men en vis negativ sammenhæng for andre vestlige) (figur 4.12).

Figur 4.12 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og etnisk identifikation.

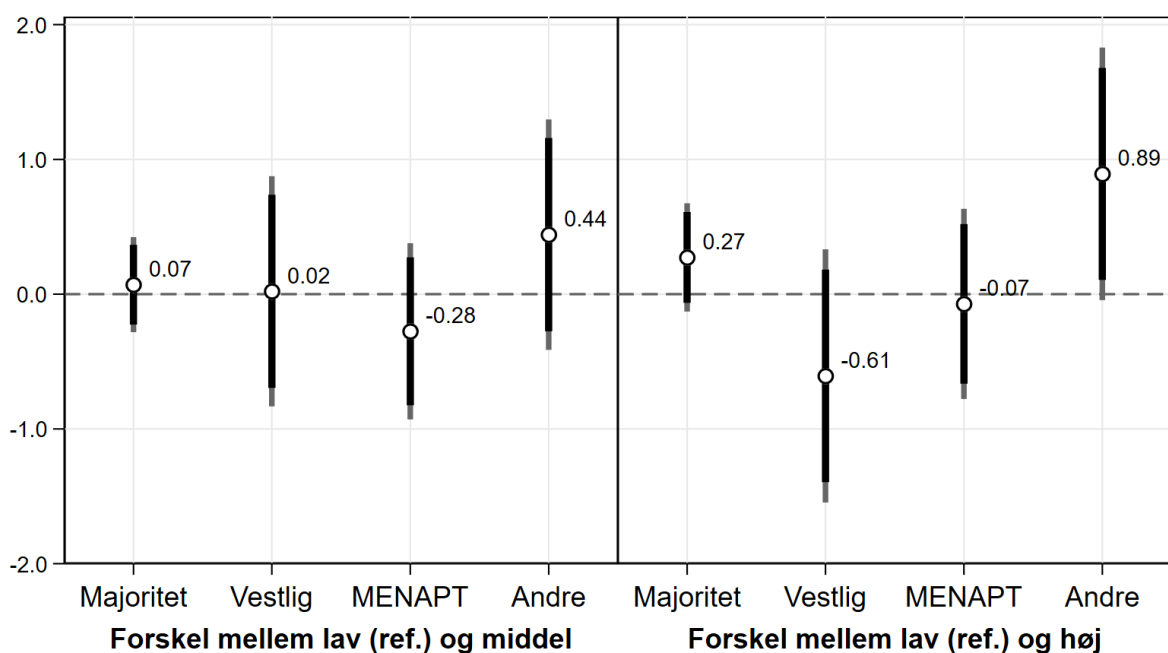


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 1422 respondenter.

Endelig var der heller ingen sammenhæng med øget religiøsitet (en vis positiv sammenhæng for andre ikke-vestlige var netop ikke signifikant) (figur 4.13).

Der er dermed ikke rigtigt nogen tegn på at skolens anvendelse af kulturimødekommende tiltag i skolens institutionelle dagligdag har nogen nævneværdig sammenhæng med elevernes forskellige identitetsmæssige tilhørsforhold eller religiøsitet.

Figur 4.13 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og religiøsitet



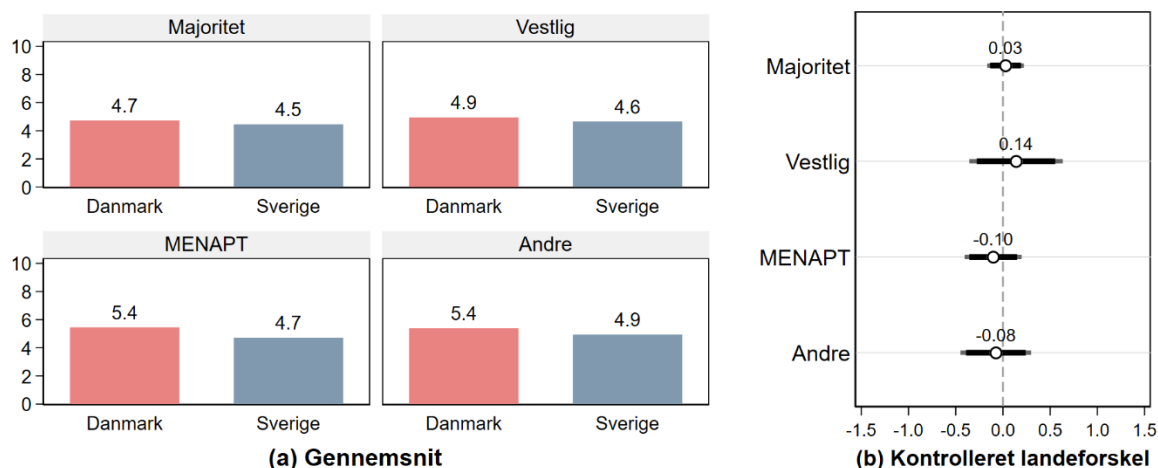
Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3547 respondenter.

Nationens karakter og nationsmedlemsskabets grænser

Det sidste identitetsaspekt vi ser på er de svenske og danske elevers opfattelse af det nationale fællesskab og de grænser der er for at være medlem af det.

Disse opfattelser er målt ved at spørge eleverne, hvad de mener der skal til for at kunne kalde sig dansk eller svensk, hvor de bliver bedt om at vurdere betydningen af de forskellige aspekter (der fremgår af figurteksten figur 4.14)'s betydning på en skal fra 'meget enig' til 'meget uenig'. Vi fandt at disse aspekter i tilstrækkelig grad afspejler to bagvedliggende dimensioner, henholdsvis en voluntaristisk-åben og en askriptivt-lukket – eller, som vi kalder det, henholdsvis en inklusiv og en eksklusiv nationsopfattelse.

Figur 4.14 Inklusiv nationsforståelse



Note: Inklusiv nationsforståelse målt som indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) sammensat af svarene til hvor vigtigt det er, for at en person kan kalde sig dansk, at man kan snakke dansk/svensk, at man er født og opvokset i Danmark/Sverige, at man tager dansk/svensk kultur til sig, at ens familie har boet i Danmark/Sverige gennem mange generationer, at man har dansk/svensk statsborgerskab og at man har kristen baggrund. Fire svarmuligheder fra meget enig til meget uenig. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenverdi (2,8) over 1. Cronbach's alpha = 0,78.

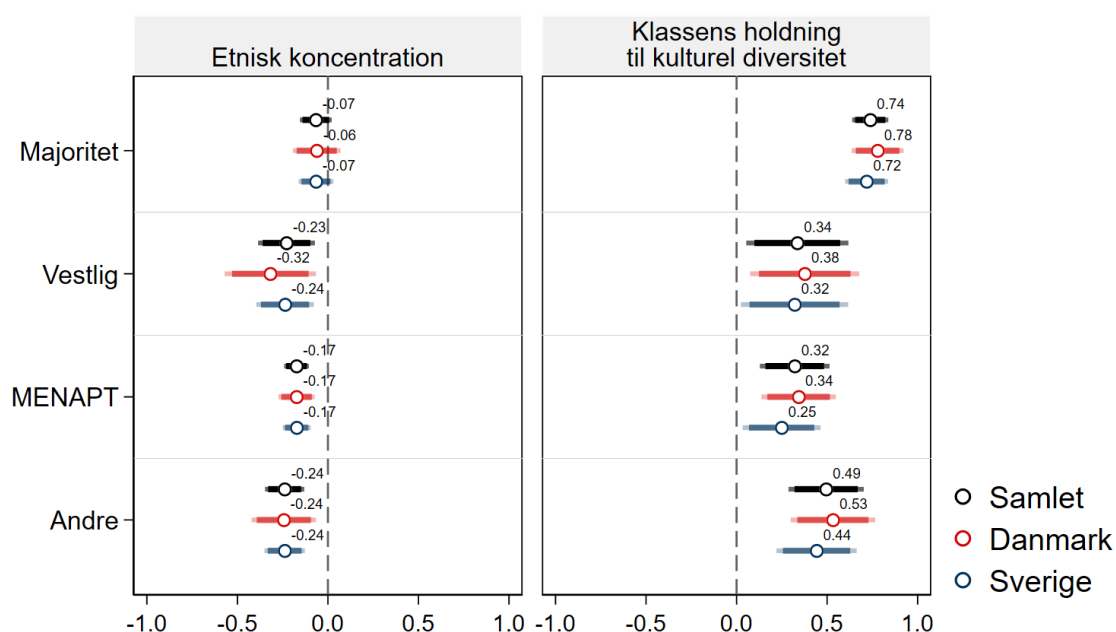
^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4043 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3433 respondenter.

Igen ser vi at forskellene er begrænsede. Det slående er snarere ligheden. Det er således lidt overraskende at de svenske grupper ikke har en mere inklusiv nationsopfattelse end de danske (snarere en *mindre* inklusiv, men tendensen er ikke signifikant). Billedet fra komparative studier af nationsopfattelser i den politiske diskurs omkring immigration og integrationspolitik, med Sverige som mest voluntaristisk eller medborgerlig (Brochman et al., 2012) ses også i *European Social Survey*-undersøgelser med sammenlignelige items (Simonsen, 2016). Man kunne således forvente at kontrasten mellem 'assimilatorisk' dansk og 'post-national' svensk nationsdiskurs i forhold til indvandring og integration, der også ses i landenes skoledebat (Brochman et al., 2012; Mouritsen & Olsen, 2013; Fernandez 2019), slog igennem på individniveau – også blandt niende klasses elever. Men det gør den altså ikke.

Selvom spørgsmålsformuleringen, som vi måler nationsforståelse med, er 'hvor vigtigt synes du de følgende ting er for at en person kan kalde sig dansk/svensk', er der måske en vis ambivalens mellem det normativt-holdningsmæssige, som det er hensigten at afdække, og noget mere deskriptivt, om hvilke kriterier, respondenter anser for at være reelt gældende for at blive accepteret som dansk/svensk i lyset af deres viden og måske deres kritiske holdning om politik og offentlig mening i landet. En nationskritisk tolkning *kunne* tænkes at være mere udbredt i

det multikulturelle, anti-racistiske Sverige. Ud fra samme logik ville man dog så forvente at minoriteter – især de ikke-vestlige grupper, der må antages at have været mest udsat for kulturel lukkethed og fordomme i de to lande – scorede lidt lavere på inklusiv nationsforståelse end de etniske flertalsgrupper. Men det gør de ikke – disse unge har et mere inklusivt nationsbegreb, hvilket kan tænkes at afspejle deres interesser og aspirationer om at blive set som danske og svenske.

Figur 4.15 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og inklusiv nationsforståelse



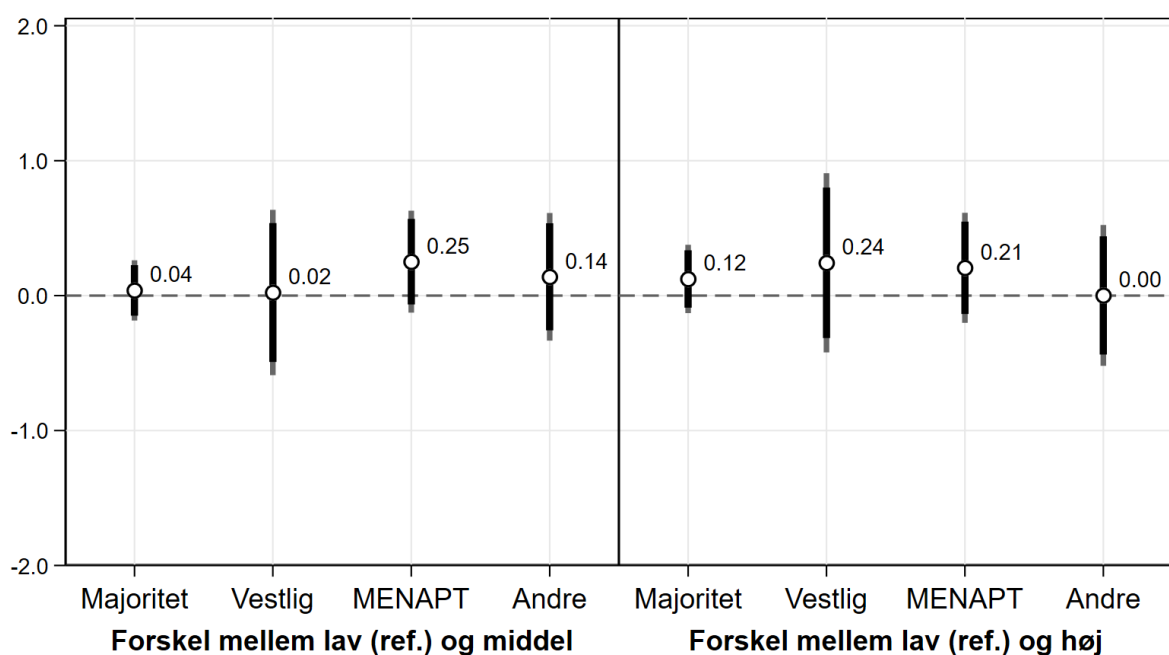
Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3433 respondenter.

Varierer nationsforståelsen da med klassekonteksten? Ja, det gør den (figur 4.15). For det første varierer den positivt med klassens gennemsnitlige kulturimødekommenhed. Det er forventeligt, for så vidt at kulturel åbenhed og en inklusiv nationsforståelse i den enkelte elevs bevidsthed må antages at være ganske tæt relaterede fænomener. For det andet ser man en sammenhæng – men nu negativ – med graden af minoritetskoncentration i skolen, både i Danmark og Sverige. Man kan tænke sig at større grupper af minoriteter på en skole både bekræfter

hinanden i, og 'forklarer' majoriteten, hvilke kriterier der er reelt gældende i samfundet, hvilket fremmer en mere pessimistisk (eksklusiv) nationsopfattelse. I givet fald kunne man måske forvente at den negative tendens var stærkest i den mere eksklusive danske kontekst. Men der er ikke nogen forskel mellem de to lande.

Varierer nationsforståelsen så også med skolekonteksten, når det kommer til de officielle, institutionelle skolepolitikker om fx halal-mad? Ikke meget eller tydeligt: For samtlige grupper ses en lille positiv sammenhæng mellem imødekommende skolepolitikker og en inklusiv nationsopfattelse, men den er ikke statistisk signifikant.

Figur 4.16 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og inklusiv nationsforståelse



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3433 respondenter.

Konklusion

Minoritets eleverne har, ikke overraskende, lavere national identifikation end majoritets eleverne, mens de alle har et højt absolut niveau af etnisk gruppeidentifikation. Det er imidlertid lidt *lavere* gruppeidentifikation i det kulturimødekommende Sverige end i Danmark. For de fleste grupper er der ingen sammenhæng mellem national og etnisk identitet – med en markant undtagelse: For MENAPT eleverne i Danmark er der således et vist trade-off mellem etnisk og national identitet. Måske gør en dansk diskurs (hvor muslimer i højere grad end i Sverige italesættes som fremmede) det lidt vanskeligere for MENAPT-elever at se sig selv som både danske og fx somaliske. I den forbindelse kan det nævnes at det for danske MENAPT-elever opleves som lidt mere *vigtigt* at være danske – et 'aspirationsapekt' af national identitet – i skoler med mange ikke-vestlige elever.

Med hensyn til religion er MENAPT-elever mest, andre ikke-vestlige elever næstmest, og flertals eleverne og de andre vestlige mindst religiøse. Det kendte billede ses i begge lande, med en interessant nuance: Ikke kun majoriteten, men også de ikke-vestlige minoriteter i Sverige er mindre tilbøjelige end de tilsvarende danske grupper til at betone religionens betydning. Det kan skyldes en afsmitning af svensk sekularisme eller en mindre tendens til at understrege sin religiøse identitet i en mere imødekommende integrationskontekst.

På det sidst undersøgte identitetsområde, om åbne eller lukkede nationsopfattelser, er der ingen signifikant forskel mellem Danmark og Sverige, selvom tendensen er mod lidt *mindre* inklusive opfattelser i Sverige. Danske elever er tidligere beskrevet som mere 'republikanske' eller inklusive i deres opfattelser end deres forældre (Larsen, 2016), men fraværet af en forskel til unge der er vokset op med svensk postnationalisme er alligevel lidt slående. Der er desuden en ret tydelig sammenhæng mellem flere ikke-vestlige elever og en *mindre* inklusiv nationsopfattelse – måske et tegn på at koncentration af ikke-vestlige også får elever, på tværs af baggrund, til at betone en mere 'realistisk' – deskriptiv, snarere end normativ – forståelse af nationens grænser.

Med hensyn til undersøgelsens hovedfokus, klasse- og skolekontekstens betydning for de tre hovedelementer af identifikation (national identifikation, etnisk gruppeidentitet og religiøsitet) er der et sammensat og utydeligt mønster på tværs af elevgrupper:

For det første driver *større koncentrationen af elever med ikke-vestlig baggrund* religiøsiteten op for alle minoriteter i Sverige - men kun for andre-ikke vestlige i Danmark – *ikke* for ME-

NAPT-gruppen. Derimod øges den nationale identifikation lidt for MENAPT-elever og flertalselever – men *kun* i Danmark. Endelig øges den etniske gruppeidentitet lidt, men primært for de vestlige minoriteter.

For det andet, hvad angår *klassens imødekommethed overfor kulturel forskellighed*, er der en klar negativ sammenhæng med national identifikation for danske og svenske majoritets elever, og også for svenske minoritets elever. Men på vores side af sundet føler minoritets elever sig ikke mindre danske, når de er i en kulturimødekommende klasse. Den etniske gruppeidentiteten styrkes lidt i disse skoleklasser, mest for de vestlige minoriteter; og også lidt for de ikke-vestlige minoriteter - i Danmark, ikke i Sverige. En tilsyneladende lille tendens til højere religiøsitet er kun signifikant for den vestlige minoritet i Sverige

Endelig, er der ingen sammenhæng – positiv eller negativ – mellem *multikulturel imødekommethed i form af forskellige tiltag i skolens dagligdag* og de to ikke-vestlige elevgruppers national- eller etnisk gruppeidentifikation, og ingen sammenhæng med øget religiøsitet for MENAPT-gruppen – men derimod for andre ikke-vestlige (selv om de fleste tiltag, der spørges til i undersøgelsen vedrører muslimske elever). Majoritets eleverns nationale identifikation øges tilsyneladende lidt, mens vestlige minoriteters nationale og etniske gruppeidentifikation *mindskes*.

Der er altså ikke et helt entydigt svar på om hvilken sammenhæng der er mellem en mere multikulturel skolekontekst og identitetsmæssige aspekter af medborgerlig integration. Den nationale identifikation mindskes ganske vist når klassekammeraterne er kulturimødekommende, for flertalsgrupperne (mest den svenske) og for de *svenske* minoriteter. Men *ikke for de danske*, hverken MENAPT- eller andre ikke-vestlige. Måske har det at gøre med at kulturel åbenhed særlig i en svensk sammenhæng ofte associeres med nedtoning af det nationale. Der er næppe grund til bekymring for minoriteternes identitetsmæssige inklusion i det danske fællesskab, hvis danske klasseværelser bliver mere kulturimødekommende, og slet ikke for institutionel imødekommelse (Halal mad, Ramadan-iagttagelse). Mere bekymrende er den tendens, der ses i Danmark, ikke bare til noget stærkere betoning af den etniske gruppetilhørsforhold end i Sverige, men også – modsat broderlandet – til at dem der har en stærk etnisk gruppeidentitet er lidt mindre tilbøjelige til at identificere sig med det nationale fællesskab. Her kunne det se ud som om den svenske, multikulturelle model faktisk er mindre 'gruppe-essentialiserende' end den danske.

5.

Social integration:

Tillid, fordomsfuldhed og vennekreds

Vi vender os nu mod det vi med en generel formulering kalder social integration. Begrebet dækker i vores undersøgelse over elevernes sociale tillid – den horisontale tillid til andre mennesker generelt – deres grad af fordomsfuldhed eller 'gruppe-bias', og endelig i hvilket omfang de har venner der tilhører en anden etnisk gruppe end deres egen.

Der er i både Danmark og Sverige en antagelse om den fælles folkeskole som en integrationsmotor, hvor kontakt mellem mindretal og flertal skaber forståelse og mindsker fordomme. Antagelsen flugter med det man i litteraturen kalder 'kontakthypotesen', som vi kort nævnte i indledningen. Men der er også den modsatte mulighed, altså at forskellighed kan skabe konflikter og forstærke gensidige fordomme, hvis kulturmødet ikke virker, fx fordi grupper konkurrerer med hinanden om status og anseelse og i stigende grad definerer sig selv kollektivt i forhold til hinanden som 'outgroups.' Tolerancen og tilliden kan således også tænkes at *mindskes*, når man mødes.

Det at mødes kan betyde mange ting. At elever går i samme klasse som elever fra en anden etnisk gruppe er antageligt nok vigtigt – man er jo sammen hver eneste skoledag – men det betyder ikke nødvendigvis, at de har nære inter-etniske venskaber. Måske har sådanne 'brobyggende' venskaber en selvstændig eller medierende betydning.

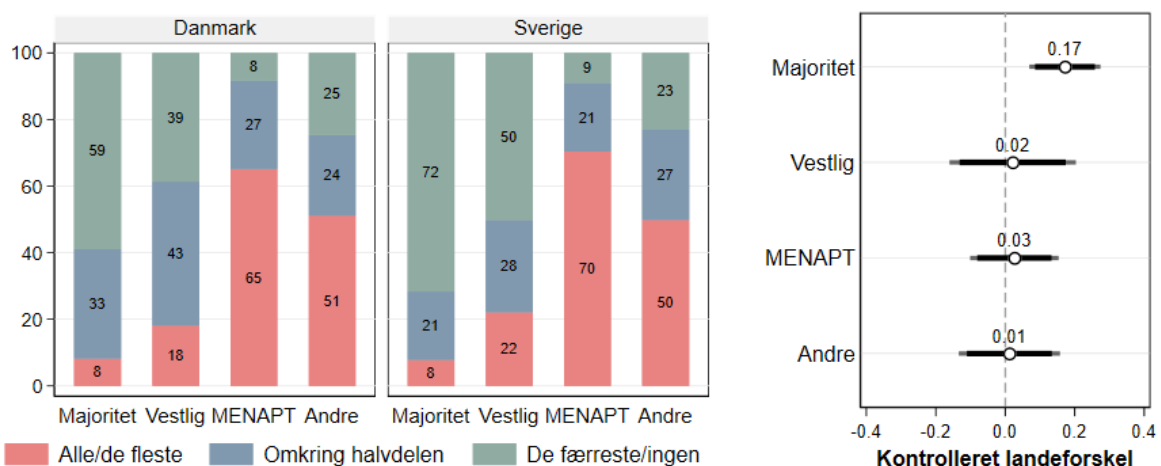
På tilsvarende vis kan man forestille sig at mere kulturel imødekommelse – både målt som hvor positiv holdningen er til kulturel forskellighed blandt klassekammerater, og som konkret imødekommenhed på skoleniveau ift. (muslimsk) mindretalspraksis – fremmer den sociale tillid og samtidig mindsker fordomme mellem grupperne. Begge dele repræsenterer en accepterende og normaliserende synliggørelse og anerkendelse af minoriteter. Dette er den ene side i den klassiske diskussion om psykologiske og sociologiske effekter af multikulturalisme, som kort berørtes i indledningen. Den anden mulighed er at synliggørelsen og accepten af gruppeforskel – herunder dens officielle sanktionering af skolen – kan medføre en 'tilfrysning' eller essentialisering af grupperne, der snarere understøtter gensidig afstandtagen og fjendebilleder.

Undersøgelsen viser at højere ikke-vestlig elevkoncentration hænger sammen med flere venskaber på tværs: Der ses en videre sammenhæng mellem disse venskaber og outgroup-bias – der går i forskellige retning for flertallet og minoriteterne: Mindre bias for etnisk danske og svenske elever, men en klar tendens til mere bias for alle minoriteter. Minoriteter har færre fordomme og der er et mindre tillidsgab i Sverige end i Danmark. Kulturel imødekommenthed har ikke stor eller entydig betydning for tillid og fordomsfuldhed, men den er næppe skadelig. Institutionelle skoletiltag ser ud til at fremme de ikke-vestlige minoriteters tillid. En imødekomment klassekultur korrelerer med højere tillid, men kun i Sverige, og her kun signifikant for minoriteterne; ligesom den korrelerer med lavere fordomsfuldhed i den etniske flertalsgruppe i begge lande.

Inter-etniske venskaber i Danmark og Sverige

I det følgende ser vi først kort på i hvilket omfang de forskellige grupper i de to lande har venskaber på tværs. Umiddelbart kunne man forestille sig, at der vil være flere inter-etniske venskaber, når en gruppe er i en skolekontekst med en større andel af andre etniske grupper, ligesom den større koncentration af indvandrere og efterkommere i Sverige alt andet lige vil medføre flere inter-etniske venskaber. Ser vi på den sidste antagelse, ser det dog ikke ud til at være tilfældet.

Figur 5.1 Andel venner med indvandrerbaggrund



Note: Respondenter besvarede spørgsmålet 'Hvor mange af dine venner har indvandrerbaggrund?' efterfulgt af svarmulighederne i figuren.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4177 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. Den afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med svarene alle, de fleste og halvdelen. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3555 respondenter.

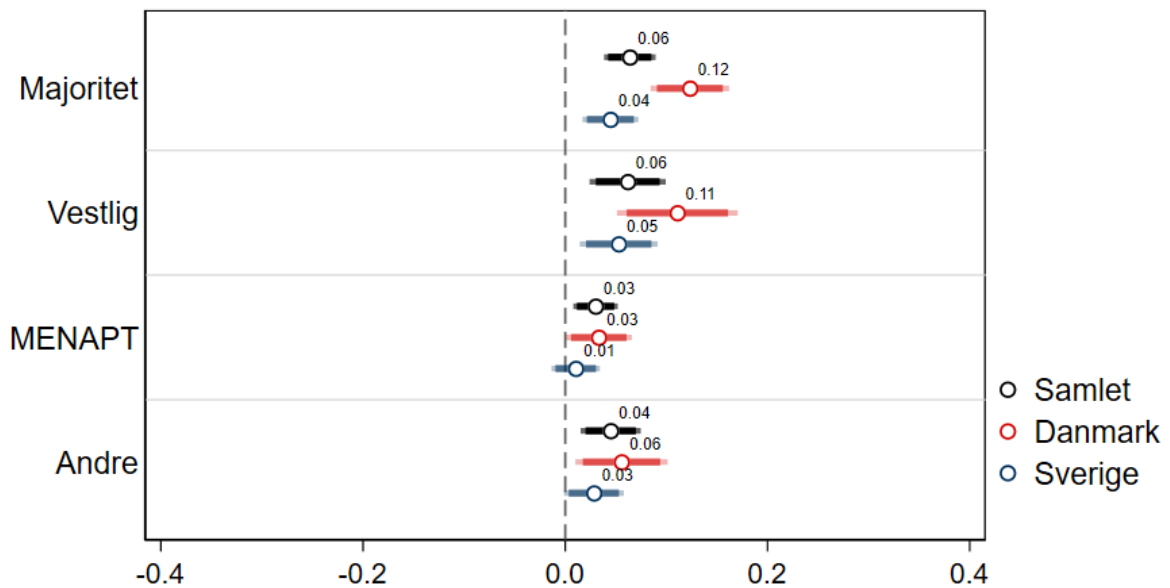
Figur 5.1 viser selvrapporterede inter-etniske venskaber for de forskellige grupper i Danmark og Sverige. Samlet set har eleverne – såvel dem med majoritetsbaggrund, som dem med ikke-vestlig baggrund – flest venner med 'samme' baggrund. Det gælder både i Sverige og Danmark. Eleverne med vestlig minoritetsbaggrund har dog flest venner med majoritetsbaggrund. Ved første blik er der en større andel af flertalseleverne i Sverige (72 %) end i Danmark (59 %) der angiver at de færreste eller ingen af deres venner har minoritetsbaggrund – men denne tendens forsvinder, når der kontrolleres for baggrundsvariable, således at det modsatte billede træder frem: Svenske flertalselever er lidt mere tilbøjelige til at have minoritetsvenner end etnisk danske elever er det.

I forlængelse heraf ser vi på sammenhængen mellem den etniske koncentration på skoleniveau og antallet af inter-etniske venner på tværs af etnisk baggrund (figur 5.2). For alle grupper måles andel venner med indvandrerbaggrund (den afhængige variabel). Ikke overraskende er der en tendens i begge lande til at alle minoritets elever får flere minoritetsvenner - altså en mindre andel venner fra den etniske flertalsgruppe - når koncentrationen af ikke-vestlige stiger. Men samtidig er der også en tendens til at flertalseleverne får flere minoritetsvenner – måske ikke så underligt, da der jo fra denne gruppes perspektiv er øget anledning til venskaber på tværs, når der findes flere ikke-vestlige at vælge imellem. Tendensen er noget tydeligere i Danmark end i Sverige (hvor flertalsgruppen til gengæld i udgangspunktet allerede, som vi så ovenfor, har flere minoritetsvenner). Det er endvidere værd at bemærke, at sammenhængen er størst for majoriteten og andre vestlige elever, hvilket vil sige, at en øget koncentration af elever med minoritetsbaggrund leder til flere inter-etniske end fælles-etniske venskaber.

Det ser således ud til at *muligheden* for kontakt med skolekammerater med anden etnisk baggrund også leder til *reel* kontakt med skolekammerater i form af inter-etniske venskaber.

Figur 5.2 Sammenhæng mellem etnisk koncentration og andel venner med indvandrerbaggrund.

Etnisk koncentration i skolen

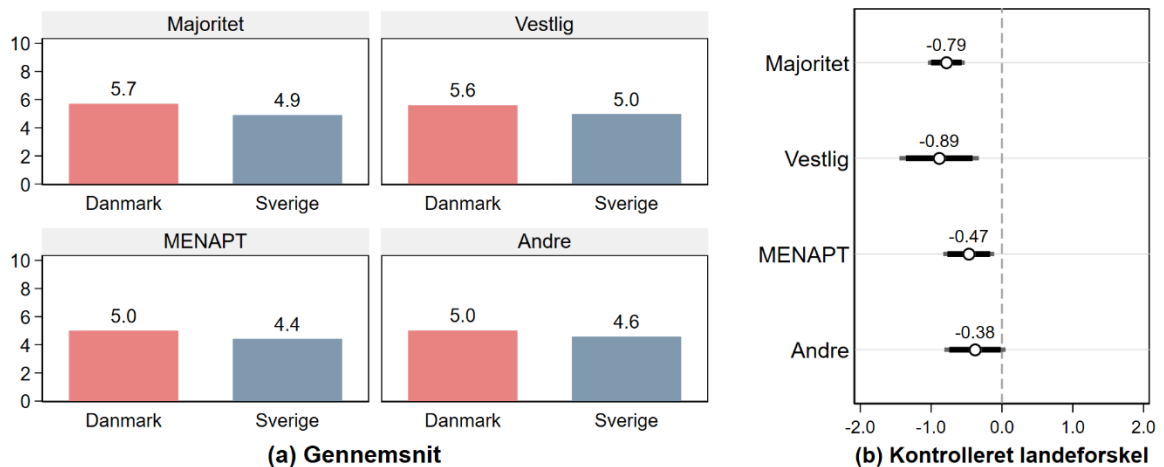


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og skolepolitikker. Den afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med svarene alle, de fleste og halvdelen. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3555 respondenter.

Social tillid

Figur 5.3 viser de forskellige gruppers niveau af social tillid i Danmark og Sverige, målt med tre standardspørgsmål, hvis ordlyd er angivet under figuren.

Figur 5.3 Social tillid



Note: Social tillid er målt som indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) sammensat af tre spørgsmål: 'Alt i alt, mener du så, at folk er til at stole på, eller mener du, at man ikke kan være for forsigtig, når man har med andre mennesker at

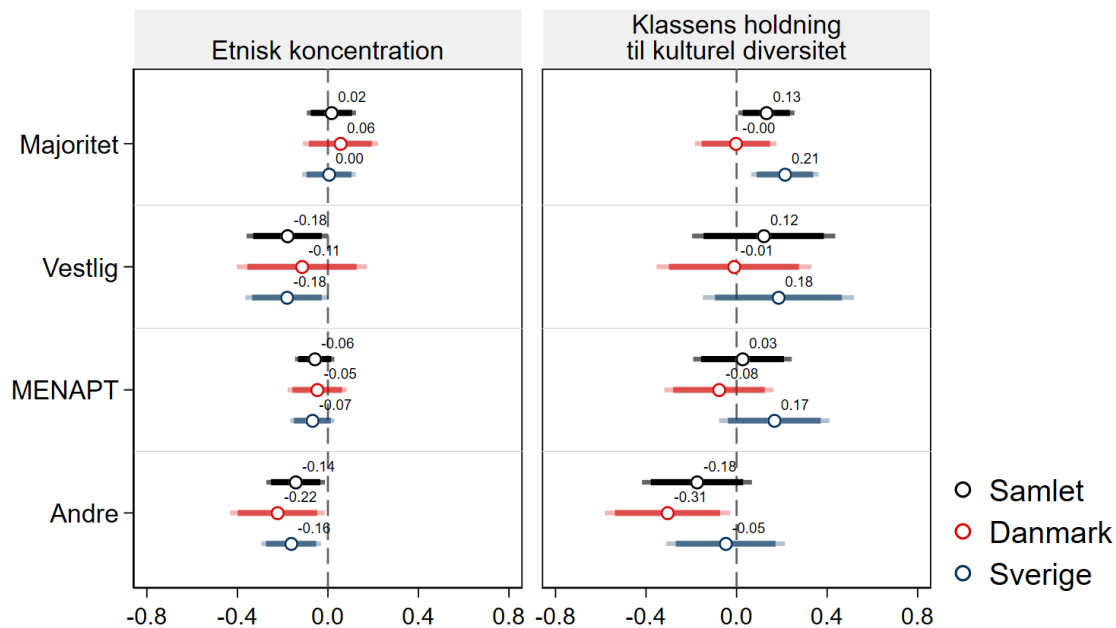
gøre?', 'Vil du mene, at de fleste mennesker vil forsøge at udnytte dig hvis de fik chancen, eller tror du de fleste vil behandle dig fair?' og 'Vil du mene, at mennesker for det meste forsøger at være hjælpsomme, eller tror du, at de for det meste tænker på sig selv?'. Alle tre spørgsmål besvares på en skala fra 1 til 10. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenverdi (2,00) over 1. Cronbach's alpha = 0,75.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4189 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3562 respondenter.

Selvom også Sverige er kendt som et skandinavisk højtillidsland, scorer det lidt lavere i store tillidsundersøgelser end Danmark (Andreasson, 2017: 14). Denne forskel ses også blandt niende klasseelever i folkeskolen. For alle gruppernes vedkommende har de svenske elever lavere tillid end de danske, og forskellen mellem landene er af nogenlunde samme skala som forskellen mellem grupper. I lighed med hvad tidligere forskning har vist (Dinesen, 2011b), er der også for social tillid et vist integrationsgab mellem det etniske flertal og de ikke-vestlige grupper. I undersøgelsen er den gennemsnitlige score på en 0-10 skala for eksempel 5,7 for danske flertalselever og 5,0 for danske elever med MENAPT baggrund ($p < 0,05$). Selvom de svenske muslimske elever har lavere tillid end de danske, er gabet til flertallet lidt mindre, og det er ikke helt statistisk signifikant.

Er den sociale tillid følsom over for skolekonteksten? Figur 5.4 viser, i en vis overensstemmelse med undersøgelser af lokal sammenhæng mellem etnisk diversitet og lavere tillid (Dinesen & Sønderkov, 2015), en lille tendens til faldende tillid, hvor der er større koncentration af minoritets elever – for nogle af elevgrupperne vel at mærke. Tendensen ses således *ikke* for de etniske flertalselever, og den er mindre og ikke signifikant for MENAPT-eleverne. Den er derimod signifikant for andre ikke-vestlige elever (i både Danmark og Sverige) samt for de vestlige minoritets elever i Sverige. En forsigtig hypotese kunne være at disse grupper i lidt højere grad oplever etnisk forskellighed i klasserne i form af en stor MENAPT-elevmasse som en konkurrerende outgroup.

Figur 5.4, Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og social tillid



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3562 respondenter.

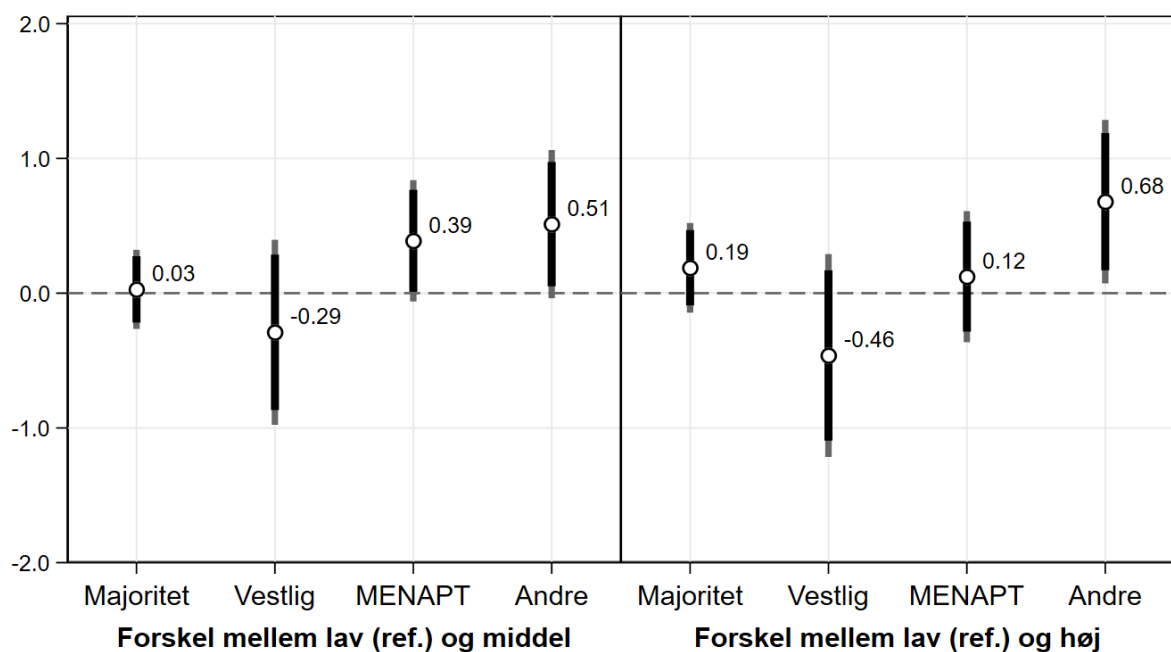
Ser vi på sammenhængen mellem klassens gennemsnitlige holdning til kulturel forskellighed og social tillid, er der en vis indikation på en modsat, positiv sammenhæng – i Sverige. Dog er den kun signifikant for flertalsgruppen (sammenhængen er ganske vist positiv, men ikke signifikant for vestlige og MENAPT-elever). I Danmark er der derimod en negativ sammenhæng for gruppen af andre ikke-vestlige.

For nogle elever kan social tillid måske være en norm, der hænger sammen med socialisering til universalistiske holdninger (Uslaner, 2002). Således har anden dansk forskning påvist en sammenhæng på individniveau mellem det at have kulturimødekomende holdninger og social tillid, hvor grupper af 'liberale' og 'multikulturalister' stoler mere på andre end kulturkonserverne (Bredahl et al, 2018). I den forbindelse undersøgte vi om den tendentielle positive sammenhæng afspejledes på individniveauet (ikke afbilledet her). Det gjorde den ikke i Danmark, men kun i Sverige, og kun signifikant for majoriteten og for andre ikke vestlige.

Vi ser nu på sammenhængen mellem konkret institutionel kulturimødekommenhed på skole-niveau og tillid (figur 5.5). Her virker det måske mindre sandsynligt at tiltag som halal-mad, multikulturelle skolefester eller fritagelse for fællesbad efter idræt har nogen betydning for

flertalsgruppens (eller for vestlige minoriteters) tillid, mens den kan tænkes at have det for de ikke-vestlige grupper, hvis oplevelse af inklusion og anerkendelse tiltagene jo er rettet imod.

Figur 5.5 Sammenhæng mellem kulturelt akkommoderende skolepolitikker og social tillid



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3562 respondenter.

Fordi data er på skoleniveau, og vi kun har data fra et begrænset antal institutioner, er vi igen nødt til at lægge data fra Sverige og Danmark sammen. Vi ser dog en positiv sammenhæng med tillid, der er signifikant for elever med anden ikke-vestlig baggrund, når man sammenligner skoler med høj imødekommenhed med ikke-imødekomne skoler, og en positiv sammenhæng, der dog er lige netop ikke signifikant for MENAPT og andre ikke-vestlige, når man går fra ikke imødekommende til middel imødekommende skolekontekst.

Der ses altså en vis tendens til at multikulturelle skoler – skoler, der vælger at signalere kulturel åbenhed institutionelt og i skolens dagligdag - fremmer ikke vestlige elevers medborgerlige

integration på området social tillid. Derimod ses der ikke nogen tydelig eller entydig sammenhæng mellem henholdsvis etnisk koncentration og kulturel imødekommenhed i klassen og social tillid.

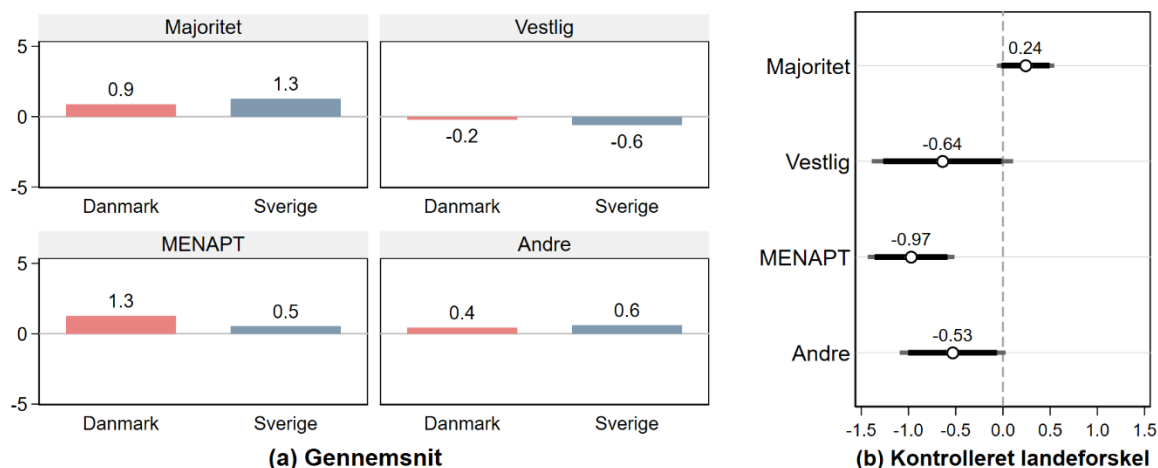
Fordomme - Gruppebias

Vi vender os nu mod et andet aspekt af social integration. Det er en væsentlig medborgerlig disposition ikke blot at stole på andre mennesker, men også at undgå at have negative fordomme om dem (kombineret med selvhævdelse af egen etniske gruppe). Undersøgelsen måler denne ingroup/outgroup dynamik eller gruppebias med et batteri af spørgsmål om gensidig vurdering.

Vi begynder igen med de deskriptive forskelle (figur 5.6). Hvis vi først ser på forskellen mellem etniske grupper, ser det ud til at den etniske majoritet i Sverige er mere fordomsfuld over for sin outgroup end nogen af minoriteterne er det over for deres, mens det tilsyneladende er MENAPT-gruppen der er mest fordomsfuld i Danmark (forskellene er signifikante).

Sammenligner vi i stedet mellem landene er der en klart signifikant tendens til at svenske MENAPT-elever er mindre fordomsfulde end de danske. Retningen er den samme for de to andre minoritetsgrupper, men sammenhængen er lige netop ikke signifikant. Derimod er der en, dog igen ikke helt signifikant, modsat tendens til at svenske flertalselever har en lidt mere negativ bias mod elever med indvandrerbaggrund – end de danske flertalselever.

Figur 5.6 Outgroup-bias



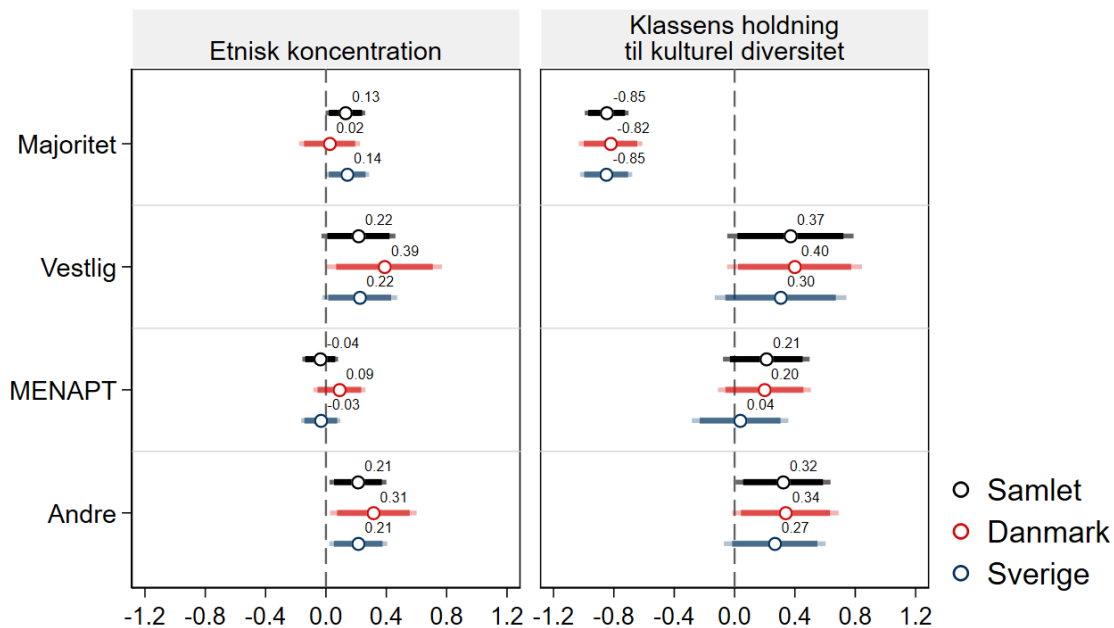
Note: Outgroup-bias er målt som forskellen mellem evaluering af egen etniske gruppe fratrukket evalueringen af den anden etniske gruppe/outgruppen' (egen/in-gruppen er danskere/svenskere hvis ens oprindelsesland er Danmark/Sverige og 'indvandrere' hvis man har et andet oprindelsesland end Danmark/Sverige, (jf. vores opdeling ift. oprindelsesland, kap. 2 om datagrundlag). Det modsatte gælder for 'out-gruppen'). Det er et indeks fra -10 (positiv bias mod 'out-gruppen') til 10 (negativ bias mod 'out-gruppen'). Respondenter angav hvor enige de var i tre udsagn om hver gruppe (hhv. danskere/svenskere og indvandrere): "De fleste danskere uden indvandrerbaggrund er... venlige/ærlige/til at stole på" og "De fleste med indvandrerbaggrund er... venlige/ærlige/til at stole på". Faktoranalyser for hver gruppe af udsagn (PCF) viser begge én eigenværdi (2,14/2,37) over 1. Cronbach's alpha = 0,80/0,87.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 3940 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3361 respondenter.

Vi så i indledningskapitlet at den svenske skoleforståelse siden 90'erne i vidt omfang har fulgt en officiel betoning af anti-racisme, anti-nationalisme og universalisme, hvilket afspejler sig i noget anderledes fagindhold og læringsmål end de danske i fag som samfundsfag, historie og religion. Figur 5.6 indikerer at der er tilsvarende mindre fordomsfulde elevholdninger på aggregeret niveau – blandt minoriteterne. Men altså ikke blandt de svenske majoritetselever. De ser ud til at være mere fordomsfulde end de danske. Om dette er et udtryk for en reaktion på undervisningen, integrationsudfordringer i det svenske samfund eller noget andet, kan vi ikke sige noget om på baggrund af data.

Lad os nu se på betydningen af klasse- og skolekonteksten for outgroup bias. I figur 5.7 ses først at der med større koncentration af minoritetselever i skolen i nogle tilfælde er en lille tendens til større fordomsfuldhed. Sammenhængen gælder dog *ikke* for MENAPT-elever, i hverken Danmark eller Sverige, og den gælder heller ikke for danske majoritetselever.

Figur 5.7 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og outgroup-bias



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3361 respondenter.

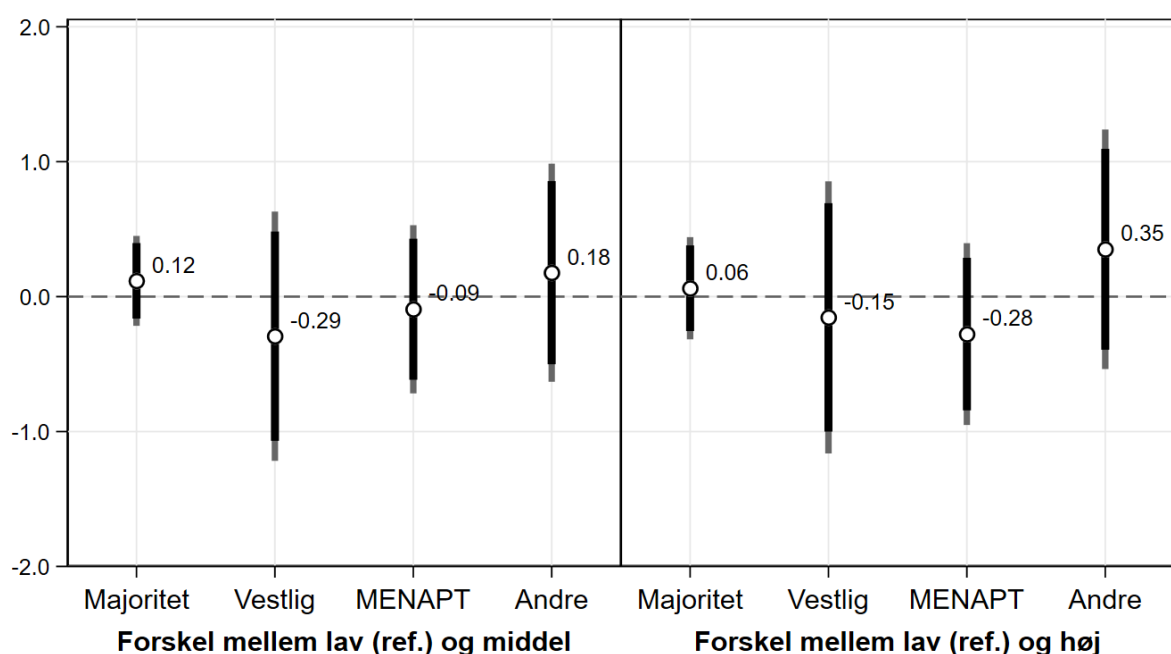
Der ser ud til at være en modsat sammenhæng – mindre fordomsfuldhed overfor outgroup, når der er mere multikulturelle holdninger i klassen – når man vel at mærke ser på majoritetsgruppen. Det er ikke overraskende, for så vidt at kulturimødekommenhed, målt som tilslutning til at indvandring og kulturel forskellighed er godt for landet, og at kulturer kan lære af hinanden, alt andet lige virker nært forbundet med færre gruppefordomme.

Forbindelsen må antages at være mindre uundgåelig set fra minoritetselevernes side. For dem kan det give god mening *både* at mene at landet beriges af indvandring og kulturimødekommenhed *og* at have fordomme om flertalsbefolkningens venlighed og troværdighed. Tallene viser da også at minoriteter generelt er lige så tilbøjelige til at have fordomme mod flertalselever (eller endda er lidt mere tilbøjelige til det), tendenserne er dog ikke signifikante), selv om klassens kulturimødekommenhed er høj.

I det lys er det interessant at se hvorvidt elevgruppernes fordomsfuldhed er følsom over for en multikulturel skolekontekst i den mere håndgribelige, institutionelle kulturimødekommenhed. Figur 5.8 viser at der – til forskel fra forholdet til social tillid – *ikke* er en sådan sammenhæng.

Det har ikke nogen positiv, men heller ikke nogen negativ, betydning for de forskellige elevgrupperes fordomsfuldhed i forhold til deres respektive outgroups, om en skole er mere eller mindre imødekommende overfor kulturelle og religiøse mindretal. Anderledes formuleret: Det ser ikke ud til at skoler, (blot) ved i skolens dagligdag at signalere minoritetsinklusion og anerkendelse, får eleverne til at have færre fordomme over for andre etniske grupper end deres egen. Men det ser heller ikke ud til at øge dem, fx ved at generere ressentiment fra flertallets side, eller bekræfte ('fastfryse') minoriteten i en bestemt identitet.

Figur 5.8 Sammenhæng mellem kulturelt akkommoderende skolepolitikker og outgroup-bias



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. Den afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med svarene alle, de fleste og halvdelen. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3361 respondenter.

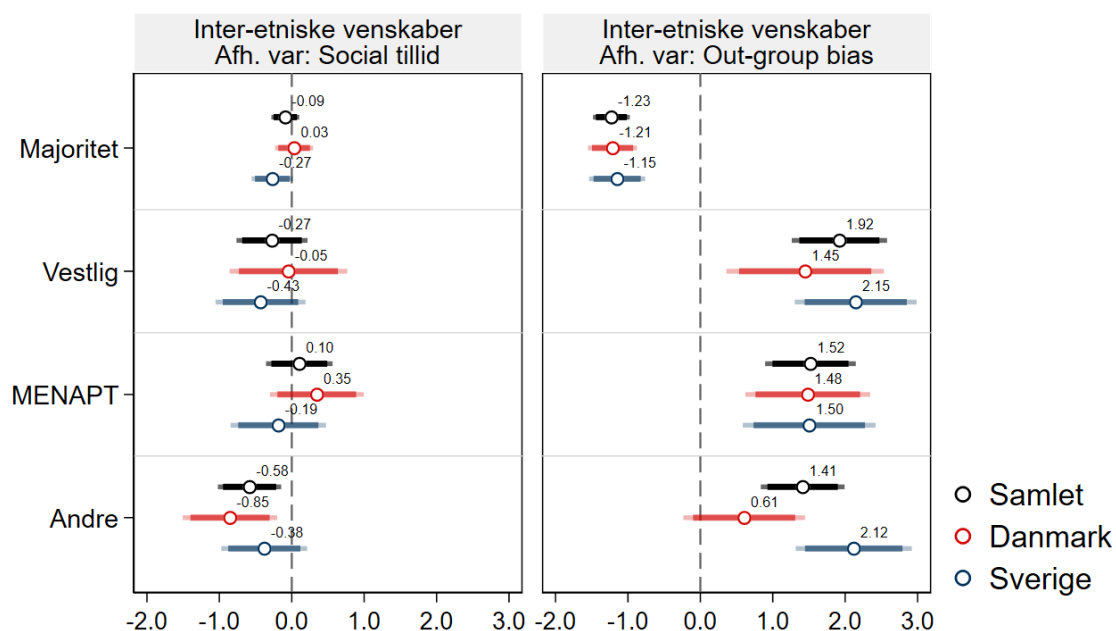
Betydningen af inter-etniske venskaber for tillid og bias?

Vi så ovenfor at der var nogle tendenser til lidt øget outgroup-bias og lidt lavere tillid i skoler med større indvandrer/efterkommer koncentration – dog primært for de vestlige og andre ikke-vestlige, og slet ikke for MENAPT-gruppen. Et interessant spørgsmål er, om denne tendens er

mindre for de elever, der har flere inter-etniske venskaber – altså er udsat for et kulturmøde, der ikke blot er det at 'være sammen med', men at 'komme til at kende'.

Figur 5.9 viser sammenhængen mellem inter-etniske venskaber og henholdsvis social tillid og fordomsfuldhed mod ens outgroup på tværs af etnisk baggrund for hhv. Danmark og Sverige. Ser vi på sammenhængen mellem inter-etniske venskaber og social tillid er der ingen, eller (for andre ikke-vestlige i Danmark, samt for majoriteten i Sverige) en lille negativ sammenhæng. Med hensyn til de gensidige fordomme er der et markant, modsætningsfyldt billede: Der ses her en klar tendens til *mindre* outgroup-bias for de majoritets elever der har inter-etniske venskaber. Men omvendt er der en signifikant tendens for MENAPT-gruppen, for vestlige minoriteter, samt elever med anden ikke-vestlig baggrund (for den sidste gruppe er tendensen dog kun signifikant i Sverige) til *større* outgroup-bias, når man har flere inter-etniske venskaber. Der ser ud til at være forskellige mekanismer på spil i majoriteten og minoriteterne, der dog ikke kan afdækkes i nærværende undersøgelse.

Figur 5.9 Sammenhæng mellem andel venner med indvandrerbaggrund og hhv. social tillid og outgroup bias.



Note: Fixed effects (OLS) model hvor skoleklasse er fixed. Andel venner med indvandrerbaggrund er dikotomiseret så 1 er lig med svarene alle, de fleste og halvdelen. Kontrol for social baggrund (se tabel 2.3). Figur (tv): 4043 respondenter (2000 i Danmark, 2043 i Sverige). Figur (th): 3824 respondenter (1910 i Danmark, 1914 i Sverige).

Konklusion

Dette afsnit om elevernes sociale integration undersøgte spørgsmål om kontakten mellem mindretal og flertal, og om hvilken rolle skole- og klassekonteksten spiller for denne kontakt og henholdsvis social tillid og fordomsfuldhed over for outgroups.

I både danske og svenske klasser har såvel majoritets- som minoritets elever flest venner med 'samme' baggrund, men der er en forskel på tværs af lande, således at flertalselevernes tendens til at have venner med minoritetsbaggrund er størst i Sverige. Højere ikke-vestlig elevkoncentration skaber 'multikulturelle klasseværelser' i betydningen flere venskaber på tværs – tydeligst i Danmark. Sådanne venskaber ser ud til have en vis betydning – men den er forskellig på tværs af grupper, på en måde der kalder på yderligere undersøgelser: Etnisk svenske og danske elever med minoritetsvenner har færre fordomme, mens billedet er *modsat* for alle minoriteternes vedkommende. Med hensyn til social tillid, er der – fraset en lille negativ tendens for andre ikke-vestlige – mindre sammenhæng.

Større ikke-vestlig koncentration som sådan hænger i øvrigt i begrænset grad sammen med social integration. For MENAPT-elever og danske majoritets elever er der ikke den negative sammenhæng, der forudsiges i konfliktteorien (og heller ikke en positiv). Dog får eleverne med anden ikke-vestlig (begge lande) og vestlig (Sverige) baggrund lidt lavere tillid og lidt flere fordomme, og *svenske* flertalselevs fordomsfuldhed øges også lidt, når andelen af elever med andet etnisk baggrund stiger.

Som i andre undersøgelser ses et lidt højere tillidsniveau i Danmark end i Sverige og et vist gab ned til minoriteternes lavere tillid – et gab der er mindre i Sverige. Svenske elever har mindre gruppebias eller fordomsfuldhed (svarende til forventningerne for et land der betoner anti-racisme i skole og samfund), men vel at mærke kun for minoriteterne – ikke de svenske flertalselever! I Danmark er billedet omvendt, således at MENAPT-gruppen har større bias mod sin outgroup end flertalseleverne har mod deres. Uanset om det skyldes det ene eller andet forhold i det multikulturelle Sverige, ser de svenske minoriteter ud til at være bedre socialt integreret end i broderlandet.

Betydningen af kulturel imødekommenhed for de to aspekter af social integration er hverken voldsom eller entydig. Det overordnede billede er dog at kulturimødekommende skolepolitik og klassekultur næppe er skadelig og i visse tilfælde gavnlig. I Sverige er der en vis positiv sammenhæng mellem kulturimødekommende klassekultur og social tillid, der dog kun er signifikant for flertalsgruppen. Der er ingen sammenhæng med tillid i Danmark, bortset fra andre

vestlige (hvor tendensen er negativ). Med hensyn til fordomme over for andre grupper ses der en positiv sammenhæng med klassens kulturimødekommenhed i begge lande for flertalseleverne. For minoriteterne er der ingen, eller en lille negativ sammenhæng.

For de to minoritetsgrupper med ikke-vestlig baggrund, ser der imidlertid ud til at være en positiv sammenhæng mellem skolens institutionelle imødekommenhed og social tillid. Multi-kulturelle skolefester og Halal-mad har derimod ingen betydning – positiv eller negativ – for gruppebias.

Overordnet set viser kapitlet om social integration ret begrænsede sammenhænge. Det er en del af et fortsat billede i rapporten om at hverken ikke-vestlig koncentration eller kulturel imødekommenhed over for minoriteter ser ud til at være 'farligt' eller parallelsamfundsskabende for danske og svenske skoler.

6.

Det politiske medborgerskab

Institutionel tillid, kompetencefølelse og interesse, politiske værdier

Et væsentligt aspekt af den medborgerlige integration omhandler det vi kalder det politiske medborgerskab: I hvilket omfang kan man beskrive danske og svenske niendeklasselever – uanset om de tilhører majoriteten eller den ene eller den anden minoritet – som parate til at deltage i det store, demokratiske fællesskab? Og har det nogen betydning for denne parathed om eleverne har haft en skolegang sammen med en større andel elever med minoritets-baggrund, eller om skolen og klassen har haft en kulturimødekommende karakter?

Når vi behandler det politisk-demokratiske aspekt af medborgerlig integration, ser vi på vel-etablerede teoretiske variable fra den politologiske litteratur om politisk kultur og deltagelse. *Institutionel tillid* er den 'vertikale' disposition til at stole på politiske og administrative institutioner. *Intern* og *ekstern* effektivitetsfølelse er henholdsvis oplevelsen af at kunne forstå og handle politisk – også kaldet politisk kompetencefølelse – og oplevelsen af at borgerne kan påvirke demokratiet og blive lyttet til politisk. Vi ser også på om der er forskelle i *interesse for politik* mellem elevgrupperne. Ved siden af disse variable om elevernes oplevelse af nytten, muligheden og relevansen af politisk medborgerlig orientering, har vi tre spørgsmål om elevernes oplevede *deltagelsesforpligtelser*, samt endelig en række spørgsmål om politiske *værdier eller holdninger* på centrale områder.

På lige fod med de forrige kapitler begynder vi med deskriptive og komparative analyser. Som tidligere er baggrunden for undersøgelsen igen det store spørgsmål, om der er en sammenhæng mellem integration og en mere kulturimødekommende og/eller anden etnisk koncentreret skole- og klassekontekst. Man kan her tænke sig, at enten flere elever med anden etnisk baggrund eller en accentuering af 'forskell' (uagtet at den er anerkendende) genererer tilbagetrækning, politisk mistillid eller styrkelse af traditionelle værdier. Modsat kan det tænkes at imødekommelse af minoritetskulturel identitet snarere styrker det demokratiske medborgerskab.

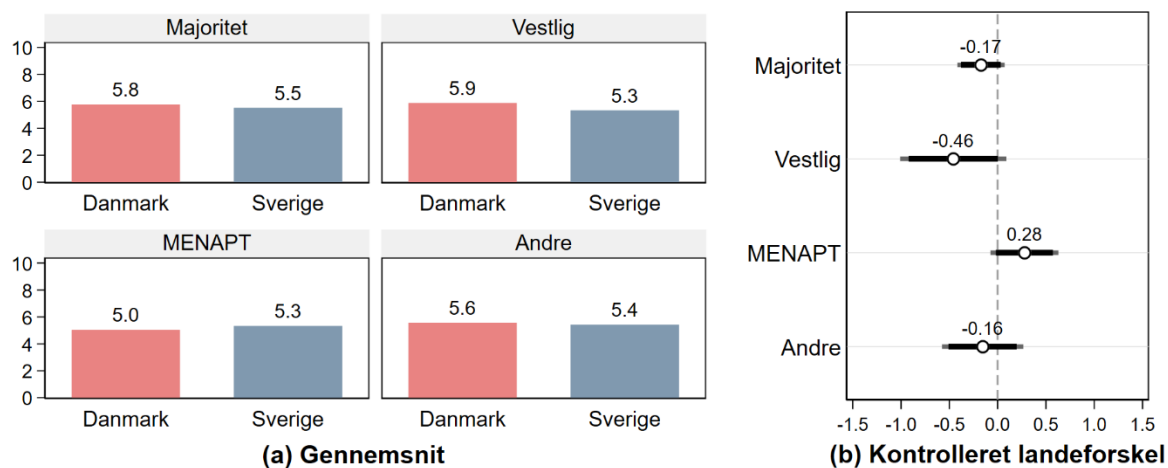
Der er ikke voldsomme tegn på at hverken skole- eller klassekonteksten har nogen betydning for det politiske medborgerskab. Hvor der ses en sammenhæng, hvilket mest er i Danmark (politisk tillid, politisk interesse, oplevelse af egne politiske kompetencer), er den positiv. Svenske elever, også minoriteterne, klarer sig i øvrigt lidt bedre end de danske. I begge lande

ligger også minoritetselever dog højt på aspekter af politisk tillid, ekstern og intern effektivitetsfølelse, politisk interesse – og oplevelse af medborgerlige forpligtelser. På værdispørgsmål om især kønsligestilling ses et vist integrationsgab i forhold til flertalsgruppen – der dog ikke har nogen sammenhæng med skole- eller klassekontekst.

Institutionel tillid, effektivitetsfølelse og politisk interesse

Hvis vi først, i figur 6.1, ser på institutionel tillid, er to observationer umiddelbart værd at fremhæve. Den første er, at der, i lighed med billedet for social tillid, ikke er voldsom stor forskel mellem grupperne – og forskellen er mindst for den institutionelle tillid. Det ser ud til at det høje skandinaviske institutionelle tillidsniveau 'smutter af' på indvandrere og efterkommere i begge lande.

Figur 6.1 Institutionel tillid



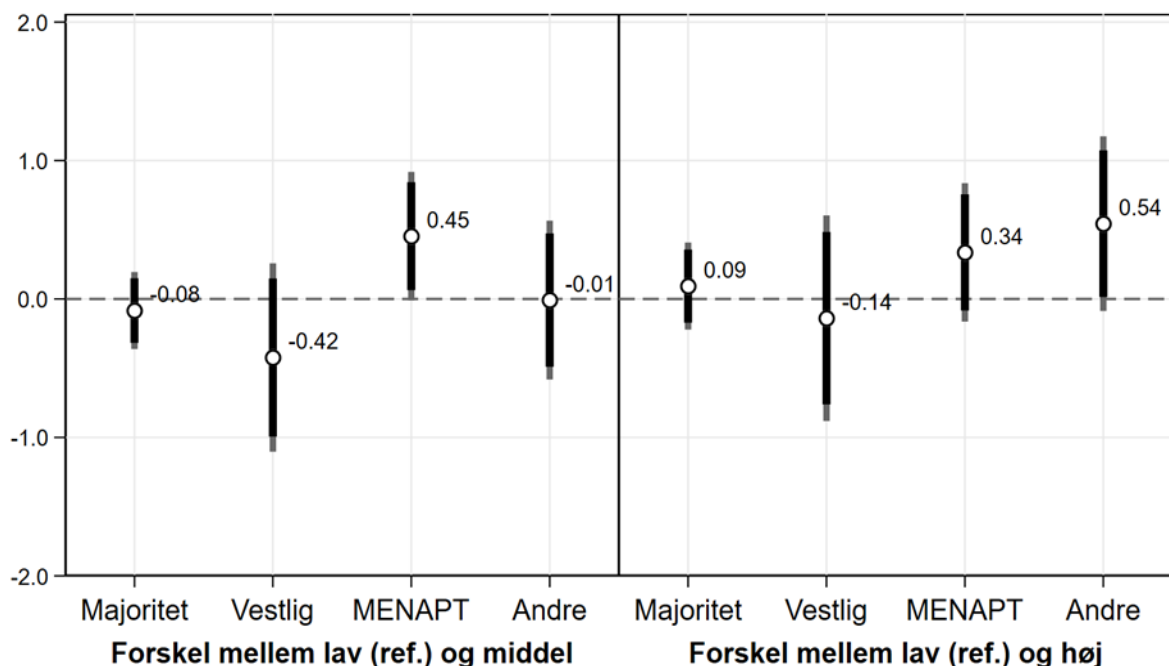
Note: Institutionel tillid er målt som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj) sammensat af svar på spørgsmålene 'Hvor meget tillid har du til følgende institutioner?' efterfulgt af kategorierne politiske partier, politiet, nyhedsmedier, kommunen, Folketinget, domstolene og regeringen. Fire svarmuligheder fra (1) Meget tillid til (4) Næsten ingen tillid. tre spørgsmål. Faktoranalyse(PCF) viser én eigenverdi (3,82) over 1. Cronbach's alpha = 0,86.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 3999 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for socialbaggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3397 respondenter.

Den anden observation er, at mens der er en signifikant forskel mellem MENAPT og majoriteten i Danmark ($p < 0,01$), så er 'integrationsgab' mellem MENAPT-gruppen og den etniske flertalsgruppe væk i Sverige ($p > 0,4$). Tilsvarende ser den svenske MENAPT-gruppe ud til at have højere tillid end den danske, men forskellen er lige netop ikke signifikant.

Har skolekonteksten betydning for disse niveauer? Ikke rigtigt: Figur 6.2 indikerer tilsyneladende en vis positiv sammenhæng for de ikke-vestlige elever med den lokale skoles anerkendelse af minoritetskultur (der jo også er 'institutionel'), men den er ikke helt signifikant.

Figur 6.2 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og institutionel tillid

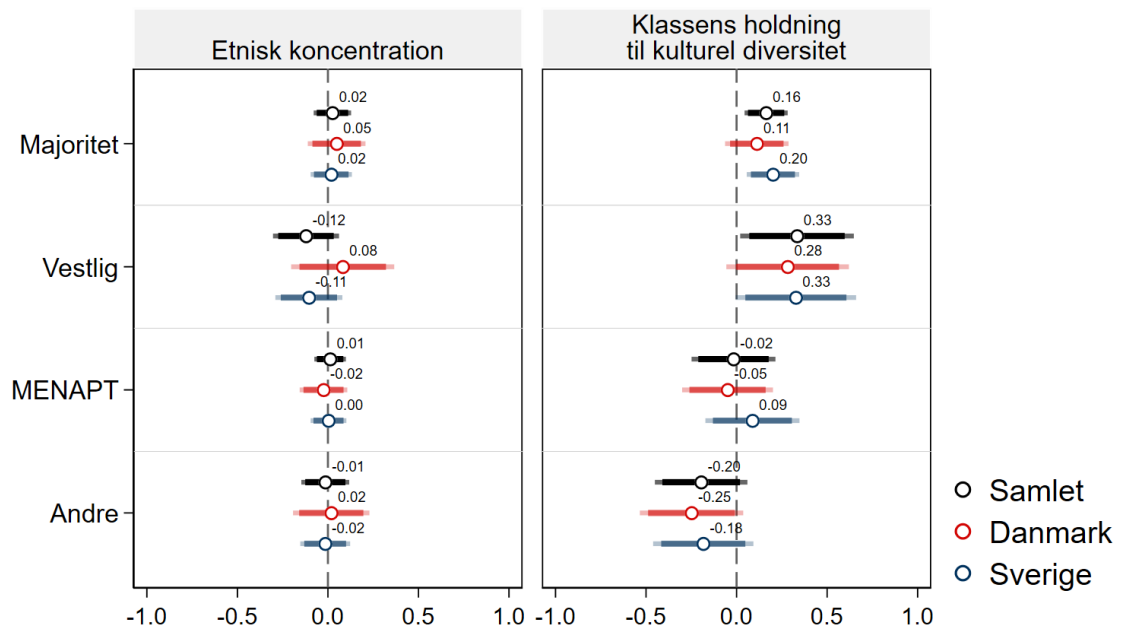


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3397 respondenter.

Klassens gennemsnitlige kulturelle imødekommenhed tenderer mod en lille positiv sammenhæng for majoriteten og de vestlige, men igen lige netop ikke signifikant (figur 6.3).

Den ser ikke ud til at have betydning for MENAPT-eleverne, og en lille negativ sammenhæng for gruppen af andre ikke-vestlige er ikke signifikant. Koncentrationen af ikke-vestlige elever i skolen spiller ikke nogen rolle. Det ser ud til at elevernes tro på at samfundets institutioner er til at stole på er relativt upåvirkelig af skole- og klassekonteksten.

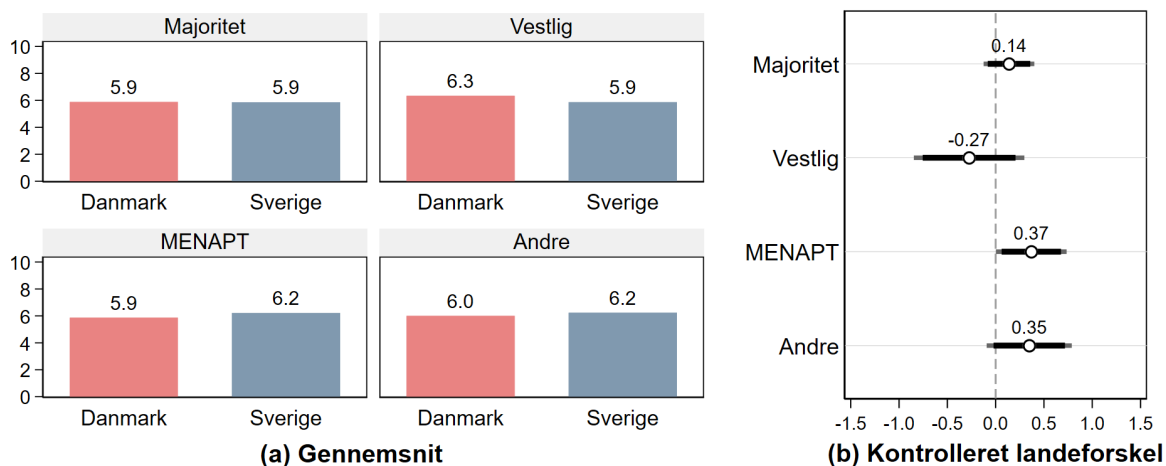
Figur 6.3 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og institutionel tillid



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3397 respondenter.

Den eksterne politiske effektivitet – troen på at deltagelse nytter, og at politikere lytter til befolkningen – er i familie med politisk tillid. Ser vi på dette integrationsparameter, viser der sig da også et lidt tilsvarende mønster (figur 6.4). Den første observation her er den positive, at minoriteter i begge lande faktisk er lige så tilbøjelige som majoriteten til at forvente imødekommenhed fra politikerne. Det ser endda ud til at ikke-vestlige minoriteter står endnu bedre i Sverige end i Danmark – men foruden at tendensen er ikke helt signifikant for gruppen af andre ikke-vestlige, viser tjek på individuelle items (jf. kapitel 2 om afhængige variabel) at tendensen ikke er robust.

Figur 6.4 Ekstern politisk effektivitetsfølelse

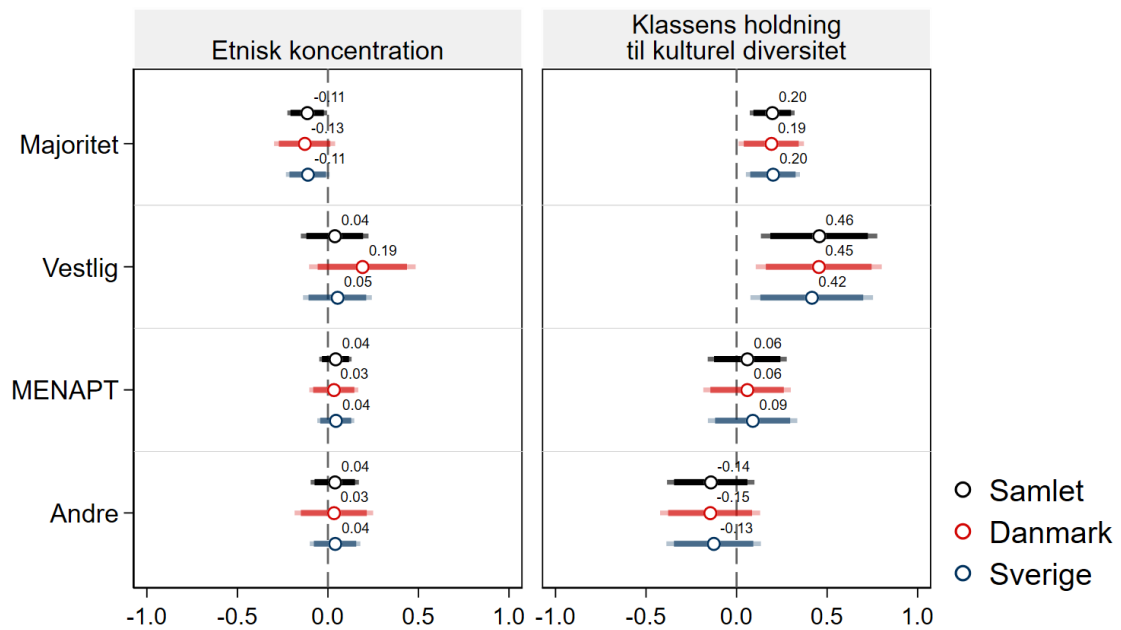


Note: Ekstern politisk effektivitetsfølelse er målt som indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) sammensat af svar på to udsagn: 'Hvor godt passer følgende udsagn med dit syn på dansk politik?'; (1) 'Almindelige borgere har gode muligheder for at påvirke politikernes beslutninger'; (2) 'Politikere er ligeglade med hvad almindelige borgere mener'. Fire svarmuligheder fra (1) Det passer meget godt til (4) Det passer meget dårligt. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenverdi (1,24) over 1. Cronbach's alpha = 0,39.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4126 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3511 respondenter.

Igen er der en meget begrænset sammenhæng med skolekonteksten. For minoriteterne gør en større ikke-vestlig elevkoncentration ingen forskel, og en ganske lille negativ korrelation for flertalselever er kun lige netop signifikant i Sverige, dog ikke robust (når analysen foretages på individuelle items). Klassens holdning til kulturel diversitet er underordnet for de ikke-vestlige minoriteter, mens den korrelerer *positivt* med ekstern effektivitetsfølelse for de to grupper af vestlige elever, i begge lande (figur 6.5). Robusthedstjek viser dog, at sammenhængen kun er positiv for majoriteten på spørgsmålet om oplevelsen af politisk lydhørhed, mens den kun er positiv for andre vestlige på spørgsmålet om muligheden for at påvirke politisk.

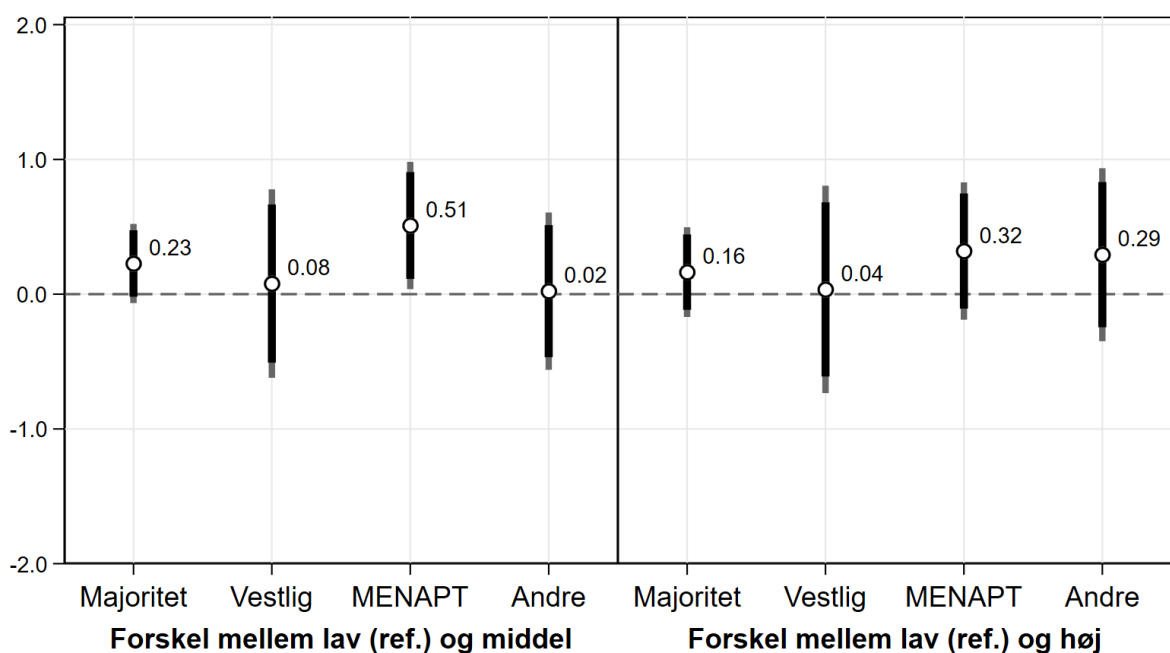
Figur 6.5 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og ekstern politisk effektivitetsfølelse



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3511 respondenter.

Kigger vi på skolens institutionelle imødekommenhed af minoritetskultur, ser vi en lille positiv sammenhæng for MENAPT-elever (og, dog ikke helt signifikant, for flertalsgruppen) (figur 6.6). Denne sammenhæng er dog ikke robust ved tjek med individuelle items.

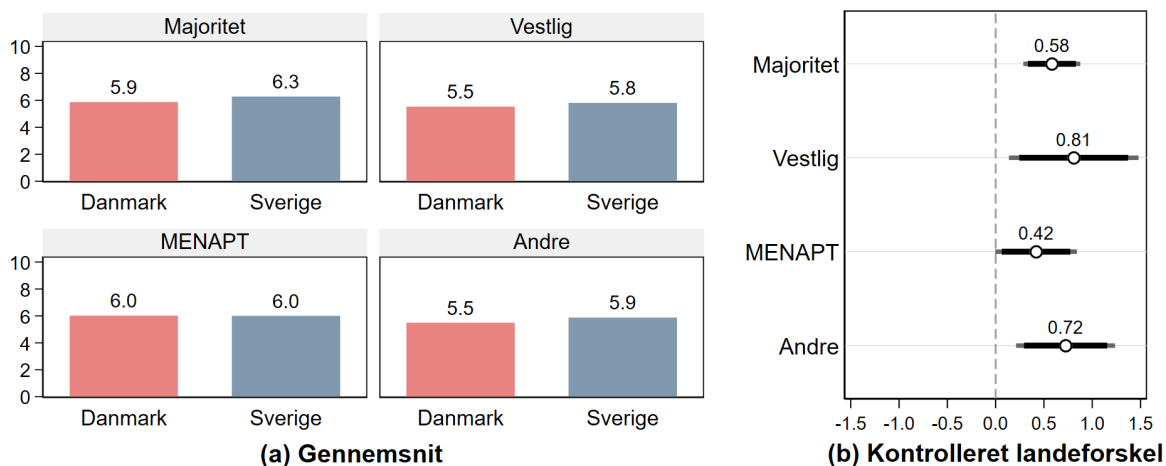
Figur 6.6 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og ekstern politisk effektivitetsfølelse



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3511 respondenter.

For den interne effektivitetsfølelses vedkommende – den enkelte elevs følelse af selv at forstå og kunne tale med om politik – ser vi (figur 6.7), at der igen ingen forskel er mellem de etniske flertalselever og MENAPT-eleverne. MENAPT-eleverne ligger højt, lidt højere generelt end de andre minoriteter. Og på dette høje niveau ser svenske elever endvidere ud til at opleve sig selv som endnu mere politisk kompetente end de danske.

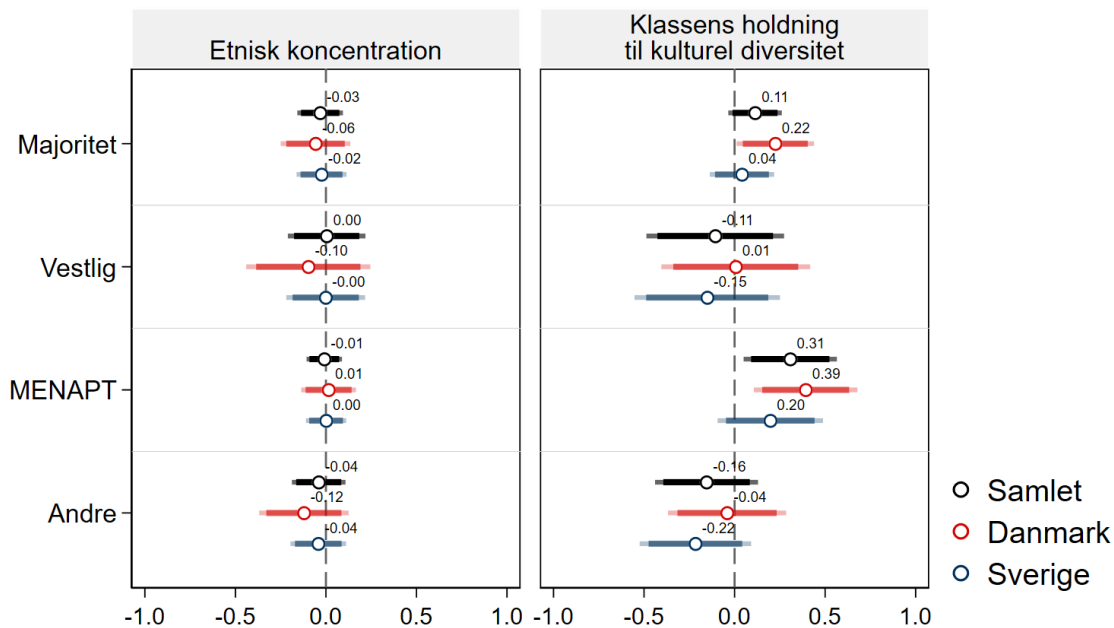
Figur 6.7 Intern politisk effektivitetsfølelse



Note: Intern politisk effektivitetsfølelse er målt som indeks fra 0 (lav) til 1 (høj) sammensat af svar på tre udsagn: 'Hvor godt passer følgende udsagn på dig?'; (1) 'Jeg føler, at jeg kan deltage i de fleste politiske diskussioner'; (2) 'Jeg synes, at jeg har en god forståelse for de vigtigste politiske spørgsmål i Danmark'; (3) 'Jeg mener, at jeg vil være godt i stand til at deltage i politik, når jeg bliver 18'. Fire svarmuligheder fra (1) Det passer meget godt til (4) Det passer meget dårligt. Faktoranalyse (PCF) viser én eigenverdi (2,24) over 1. Cronbach's alpha = 0,83. ^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4180 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark referencekategori. 3559 respondenter.

Der ses endvidere en positiv sammenhæng med klassens kulturelle imødekommenhed for MENAPT (ikke helt signifikant i Sverige) og for danske flertalselever (figur 6.8). Der er dog ikke nogen signifikant sammenhæng med skolens institutionelle imødekommenhed (ikke afbilledet). Og igen er også skolens etniske sammensætning uden betydning.

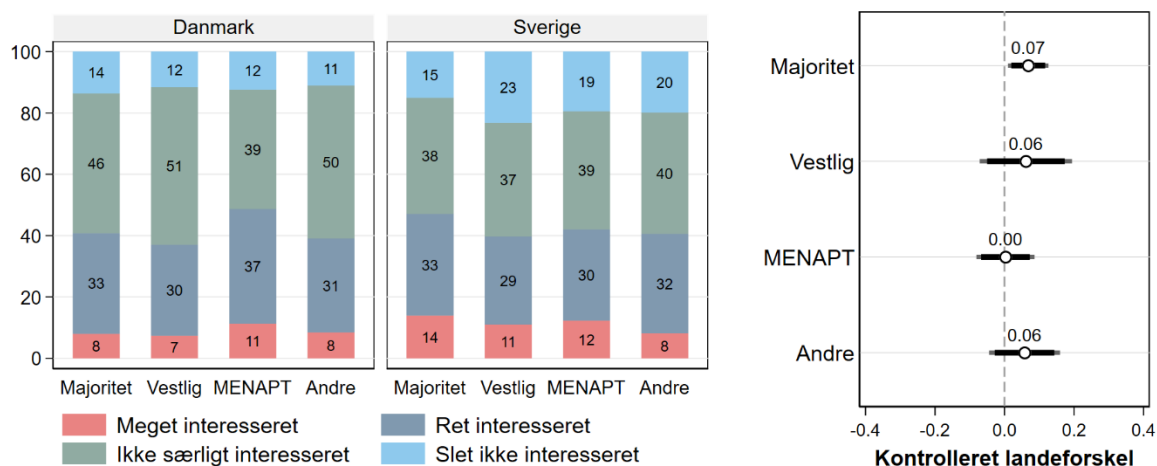
Figur 6.8 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og intern politisk effektivitetsfølelse



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3559 respondenter.

Ser vi endelig på niendeklasselevernes niveau af interesse for politik, er der meget begrænsede og ikke signifikante forskelle mellem Danmark og Sverige (figur 6.9). Der er altså ikke nogen indikation på 'demokratisk tilbagetrækning' i form af lavere interesse blandt minoritetsgrupperne. Ved nærmere eftersyn forholder det sig faktisk sådan, at den danske MENAPT-gruppe er *mere* interesseret i politik end flertalsgruppen (i Sverige er der ingen signifikant forskel). Man kan tænke sig – det er ganske spekulativt – at en mere negativ danske politiske debat og mediedækning i forhold til Sverige kan have en mobiliserende effekt for denne gruppe.

Figur 6.9 Politisk interesse

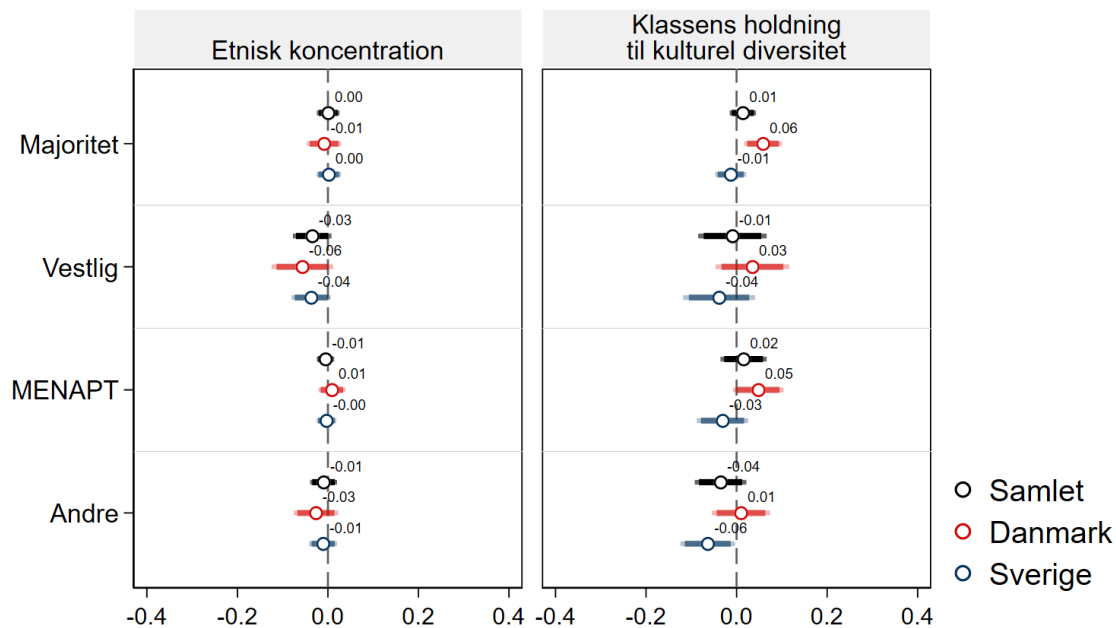


Note: Respondenter svarede på spørgsmålet 'Hvor interesseret er du i politik?'. Svarmuligheder angivet i figuren.

^a Figur (a): Vægtede andele. 4176 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. Den afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med meget og ret interesseret. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3554 respondenter.

Ser vi på klassekonteksten (figur 6.10), har den igen stort set ingen betydning for politisk interesse. Der ses nogle netop signifikante positive sammenhænge, men kun i Danmark, med kulturimødekommenhed i klassen for flertals- og MENAPT-elever er ganske små. Ser vi på skolekonteksten, har den tilsyneladende ingen betydning. Der er hverken en dæmpende eller forstærkende sammenhæng med koncentrationen af ikke etniske elever. Skolernes institutionelle kulturimødekommenhed (ikke afbildet her) har heller ingen signifikant betydning.

Figur 6.10 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og politisk interesse



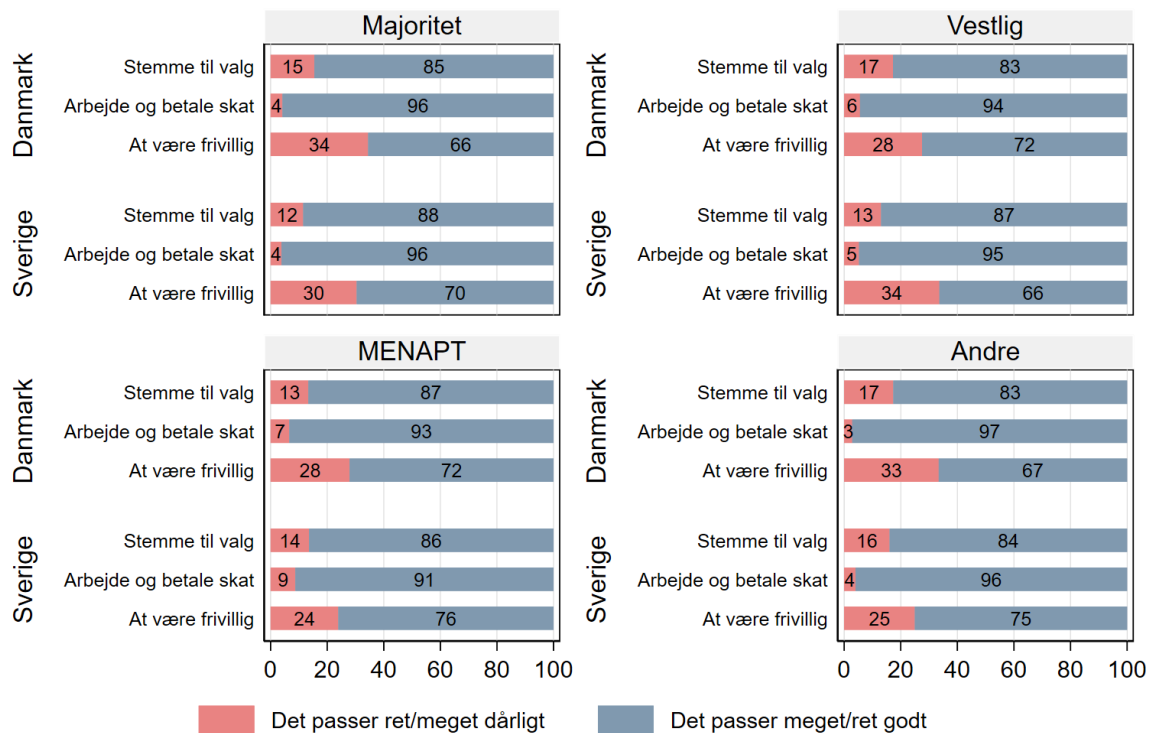
Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. Den afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med meget og ret interesseret. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3554 respondenter.

Forpligtelser og værdier

Det sidste integrationsområde vi ser på i dette kapitel, er det, der oftest er mest omtalt i debatten, nemlig politiske værdier og opfattelser af den enkeltes forpligtelser over for samfundet. Hvis bekymringer om ikke-vestlige elevers afstandtagen til vestlige demokratiske værdier og idealer – og om at anerkendelse af minoritetskultur måske forstærker parallelsamfundsmekanismer – har noget for sig, så burde det kunne ses her. Det kan det ikke.

Figur 6.11 viser tilslutning til tre centrale 'borgerdyder' – forpligtelsen til at stemme ved valg, til at arbejde og betale skat, og til at udføre frivillig arbejde. Forskellene er absolut udradiske mellem lande og grupper. Alle minoritetsgrupperne matcher majoriteten, idet der dog er lidt lavere tendens til at bekræfte den skandinaviske arbejds- og skattebetalingsnorm for MENAPT eleverne, og kun signifikant i Sverige.

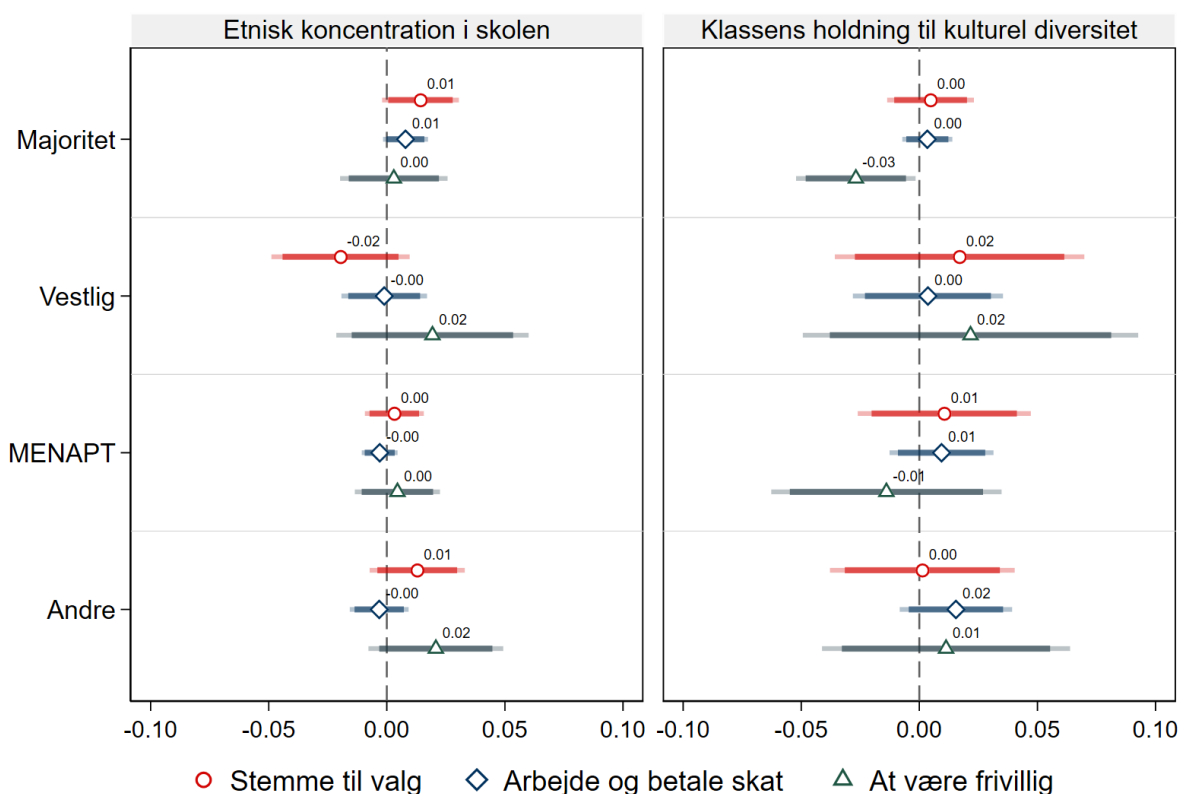
Figur 6.11 Holdning til medborgerlige pligter



Note: Respondenter angav hvor godt udsagnene passer på deres holdninger. De svarede på om en voksen har pligt til: (a) at deltage i demokratiet ved at stemme til valg; (b) at arbejde og betale skat; (c) at gøre en frivillig indsats i sit lokalsamfund eller i foreningslivet. Fire svarmuligheder som angivet i figuren. Vægtede andele. Henholdsvis 4114, 4116 og 4071 respondenter.

Spiller skolekonteksten nogen rolle for dette billede? Nej. Der er ingen sammenhæng mellem hverken den etniske koncentration på skolen eller skolens institutionelle imødekommethed og de forskellige minoritetsgruppers oplevelse af medborgerlige forpligtelser og (figur med institutionelle politikker ikke afbilledet her). Ligeledes er der stort set ingen sammenhæng med klassens kulturelle imødekommethed (en ganske lille negativ sammenhæng for majoriteten med hensyn til frivilligt arbejde er netop signifikant) (figur 6.12). For overskuelighedens skyld skelnes i figuren ikke mellem danske og svenske elever.

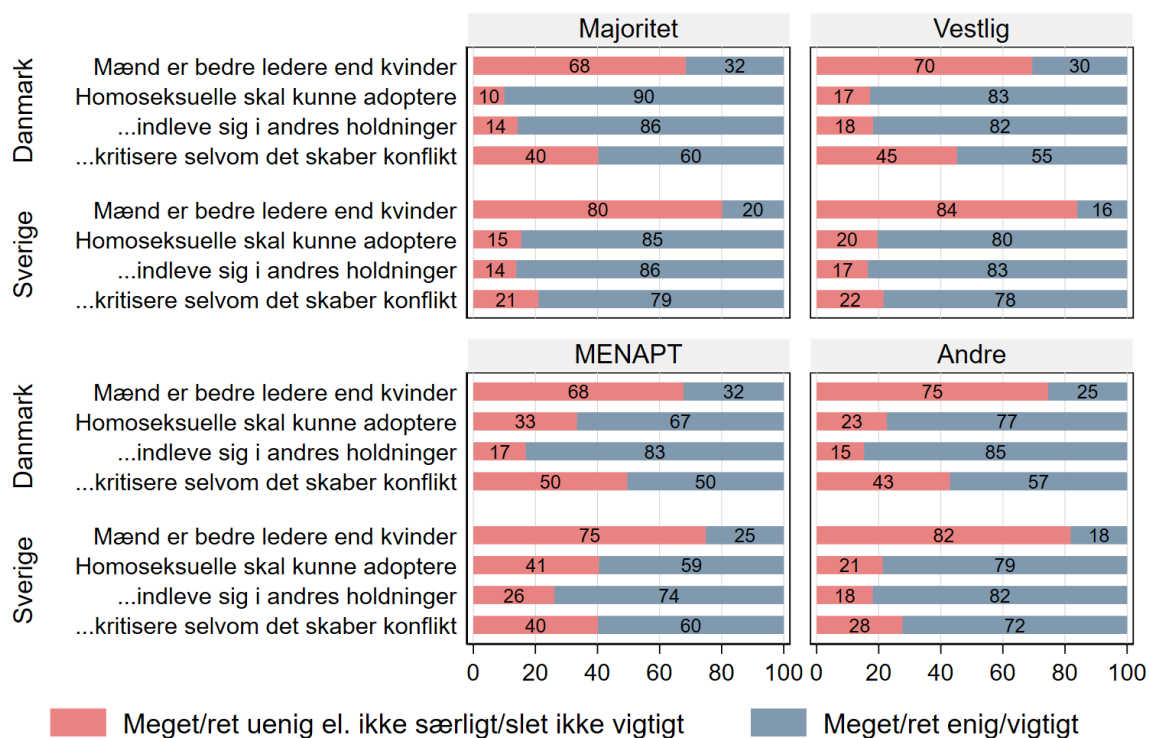
Figur 6.12 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og holdning til medborgerlige pligter.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. De afhængige variable er dikotomiseret så 1 svarer til passer meget godt/passer ret godt. 90 og 95 procent konfidensinterval. Henholdsvis 3497, 3500 og 3465 respondenter.

Figur 6.13 viser elevgruppernes tilslutning til en række centralt liberaldemokratiske værdier. Her ser det ud til at den nationale kontekst spiller ind, idet de svenske elever i højere grad end de danske er uenige i udsagnet om at ”mænd er bedre ledere end kvinder” (bemærk at spørgsmålet ’vender modsat’ i forhold til de øvrige), samt enige i, at det er vigtigt ”at kunne kritisere andre menneskers holdninger, selvom det skaber konflikt”. Den svenske ligestillingspolitik og kritiske tilgang kunne se ud til at manifesteres i den politiske dannelse af niendeklasses-eleverne (trods danske forestillinger om svensk konfliktskyhed og konsensuskultur). Det gælder også for eleverne med minoritetsbaggrund, der i højere grad end deres danske modparter tilkendegiver disse holdninger (landeforskellene er signifikante på tværs af alle grupper).

Figur 6.13 Holdning til værdimæssige udsagn



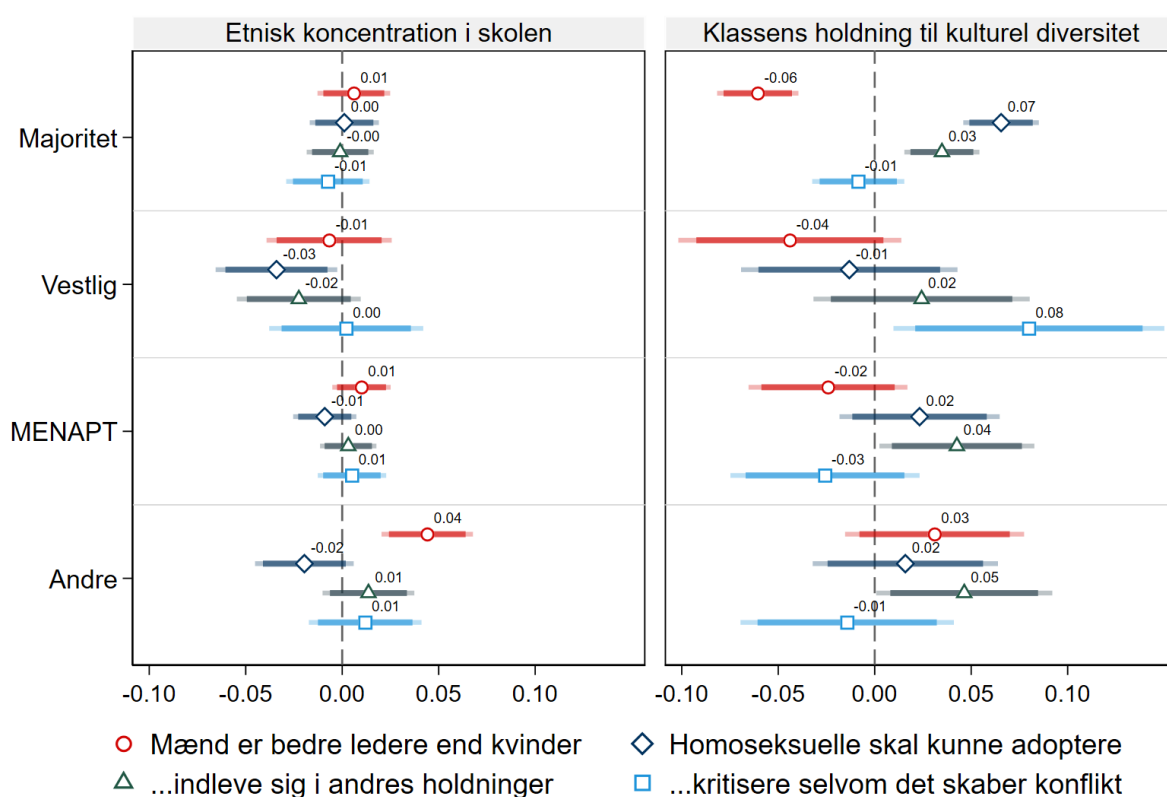
Note: Respondenter angav hvor enige de var i udsagnene 'Homoseksuelle par skal have ret til at adoptere børn' og 'mænd er bedre ledere end kvinder' samt hvor vigtigt det for dem er 'at kunne leve sig ind i hvorfor andre mennesker har holdninger vidt forskellige fra ens egne' og 'at kunne kritisere andre menneskers holdninger, selvom det skaber konflikt'. Svarmuligheder angivet i figuren. Vægtet fordeling. Henholdsvis 4116, 4112, 4081 og 4074 respondenter.

Dog ser vi at elever med MENAPT baggrund, i både Sverige og Danmark, i noget højere grad end majoritetseleverne er uenige i at det er vigtigt at kunne kritisere. Det bør her bemærkes at også ganske mange flertalselever heller ikke er enige. Svenske MENAPT-elever er i mindre grad end majoritetseleverne enige i vigtigheden af at "kunne leve sig ind i hvorfor andre mennesker har holdninger vidt forskellige fra ens egne" (forskellen til de øvrige elevgrupper er ikke signifikant). Og så er der et ganske markant 'værdi-efterslæb' for eleverne med muslimsk (MENAPT) baggrund, når det kommer til ligebehandling af homoseksuelle. Henholdsvis 33% af de danske MENAPT elever og 44% af de svenske MENAPT elever er uenige i at homoseksuelle par skal kunne adoptere, mod henholdsvis 10% og 15% af majoritetseleverne. Selvom spørgsmålet er ret 'krævende' (om en ret, som fx Det Konservative Folkeparti indtil for nyligt har været imod) er forskellen markant, og signifikant. Samme tendens til mere konservative holdninger ses blandt eleverne med anden ikke-vestlig og anden vestlig baggrund, men den er mindre og ikke helt signifikant.

Samlet set vedrører forskellen til den etniske majoritetsbefolkning således i særdeleshed aspekter omkring køn, familie og seksualitet, og i mindre grad politisk-værdimæssige adfærdsdispositioner.

Spiller skole- og klassekonteksten nogen roller for elevernes politiske værdier? Det gør den igen stort set ikke. I figuren skelnes der ikke mellem danske og svenske elever. Der ses enkelte ubetydelige, lige netop signifikante forskelle mellem landene, når tallene brydes op, men dette er for overskuelighedens skyld ikke er medtaget her (figur 6.14).

Figur 6.14 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og holdning til værdimæssige udsagn

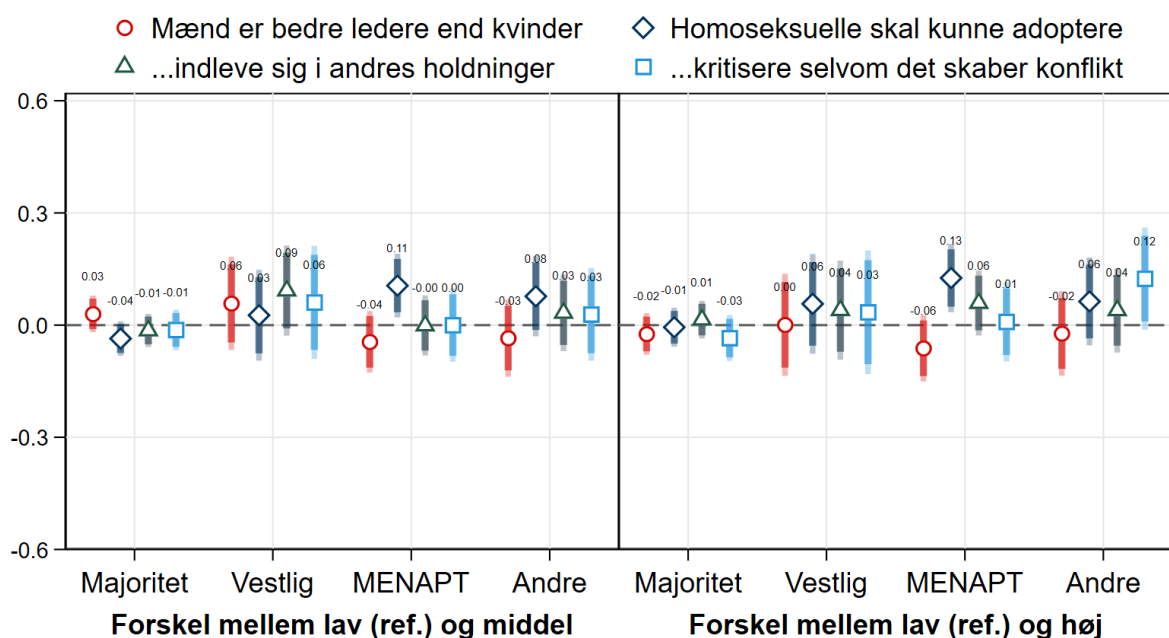


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet, skolepolitikker og land. De afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med meget/ret enig/vigtigt. 90 og 95 procent konfidensinterval. Henholdsvis 3501, 3501, 3475 og 3468 respondenter.

Der er således ingen nævneværdig sammenhæng mellem elevernes politiske værdier og hvilke andre elever, de deler deres hverdag med. Der er en ganske lille positiv og signifikant sammenhæng mellem den etniske koncentration på skolen og enighed i at mænd er bedre ledere end kvinder – ikke for den muslimske MENAPT-gruppen, men for andre ikke-vestlige; samt en ganske lille negativ sammenhæng med enigheden i at homoseksuelle skal kunne adoptere – men kun for de vestlige elever.

Det har ingen eller en meget lille positiv betydning at der er en kulturelt imødekommende stemning i klasseværelset: Majoritets elever har lidt mere køns-egalitære holdninger, mens MENAPT- og andre ikke-vestlige bliver en anelse mere enige i at holdningsmæssig empati er vigtigt, og vestlige migranter i minimalt højere grad tilslutter sig idealet om åben debat. Endelig er også skolens institutionelle imødekommende overfor minoriteter ikke-relateret til elevernes værdier, men den lille undtagelse at MENAPT-eleverne i lidt *højere* omfang tilslutter sig homoseksuelles ligestilling på skoler med højere kulturel imødekommende.

Figur 6.14 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og holdning til værdimæssige udsagn



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. De afhængige variabel er dikotomiseret, hvor 1 er lig med meget/ret enig/vigtigt. 90 og 95 procent konfidensinterval. Henholdsvis 3501, 3501, 3475 og 3468 respondenter.

Konklusion

Kapitlet behandlede niendeklasseelevernes politisk medborgerskab, målt som deres interesse for politik, politiske tillid, interne og eksterne effektivitetsfølelse, politiske værdier og forståelse af samfundsmæssige forpligtelser

Overordnet set er der begrænset forskel mellem elevgrupperne i politisk tillid, ekstern og intern effektivitet og politisk interesse, og såvel de etniske flertals- som minoritets elever ligger højt. Intet tyder altså på at minoritetsgrupperne er mindre politisk engagerede – faktisk er MENAPT eleverne i Danmark *mere* interesserede i politik end majoritets eleverne.

Skole- og klassekonteksten har en vis betydning for disse aspekter af den politiske medborgerlige integration, mest i Danmark, og overvejende positivt. Skolernes institutionelle kulturimødekommenhed synes at gavne ikke-vestlige minoriteters politisk tillid (begge lande) og MENAPT-gruppens interne effektivitet (Danmark). Et imødekommende klasseklima korrelerer for MENAPT- og flertalselever i Danmark positivt med intern effektivitet og med interesse for politik (sidstnævnte dog ikke helt signifikant for MENAPT-elever), og med ekstern effektivitet for flertals- samt andre vestlige elever i begge lande (og med svenske flertalselevs politiske tillid). Den etniske sammensætning har ingen betydning, fraset en lille negativ tendens for svenske flertalselevs politiske tillid.

Den *nationale* kontekst spiller derimod en vis rolle for niveauet af politisk integration, på tværs af gruppe – og i Sveriges favør. Den politiske interesse er på nogenlunde samme niveau i de to lande. Det samme gælder politisk tillid, men her med den markante forskel at den svenske MENAPT-gruppe står bedre end den danske, så der slet ikke er noget 'integrationsgab' tilbage i vores naboland. Ikke-vestlige elever har også højere ekstern effektivitetsfølelse i Sverige. Og svenske elever trækker fra de danske for alle grupper vedkommende med hensyn til intern effektivitetsfølelse – troen på egne politiske kompetencer.

Vender vi os mod den næste gruppe af politisk medborgerlige aspekter – forpligtelser og værdier – er der ingen variation på det første aspekt. Der er således ingen tegn på en ikke-vestlig afstandtagen fra forpligtelser som medborger, hverken i Danmark eller Sverige, og det gør ingen forskel om skolen og klassekonteksten er kulturimødekommende.

Med hensyn til elevernes politiske værdier er der derimod forskelle både mellem landene og grupperne – men skole- og klassekonteksten gør ingen nævneværdig forskel. Svenske elever har større tilslutning til kønsligestilling – svensk ligestillingspolitik ser ud til at slå bedre igennem i skolen end i Danmark, også for minoritets eleverne. Måske mere overraskende, set fra Danmark, er en større accept af kritisk debat i Sverige, især blandt majoriteten.

Fokuserer vi i stedet på grupperne, ses et mønster, hvor ikke-vestlige, især MENAPT-eleverne tilkendegiver lavere opbakning til ligebehandling af homoseksuelle, men også i lidt mindre

grad til et princip om åben debat (at kunne kritisere selv om det skaber konflikt) samt – i Sverige – til at leve sig ind i hvorfor andre mennesker har holdninger vidt forskellige fra ens egne. Integrationsgab – den relative forskel til majoritetens holdninger – er noget større i den svenske MENAPT-gruppe end den danske. De svenske muslimske elever halter lidt mere efter en ganske vist meget liberal svensk flertalsgruppe.

Skole- og klassekonteksten spiller stort set ikke nogen roller for værdiaspektet. Det gælder den etniske koncentration, hvor der kun er ubetydelige udsving – og ikke for MENAPT-gruppen. Det gælder kulturimødekommenhed på institutionelt skoleniveau (hvor MENAPT-elever på mere imødekommende skoler er en anelse mere positive overfor homoseksuel adoption). Og det gælder klassens kulturimødekommende atmosfære, hvor der er ganske små og spredte (positive) sammenhænge.

Der er altså ikke noget der tyder på at det er skadeligt for de politisk-demokratiske aspekter af medborgerlig integration, at der er større ikke-vestlig elevkoncentration, eller større imødekommelse af kulturel forskellighed på skolerne. Hvad angår aspekter som politisk tillid, oplevelse af egne kompetencer og interesse, ses der faktisk en positiv sammenhæng i Danmark.

7.

Trivsel: Optimisme, selvværd, lærerrelationer.

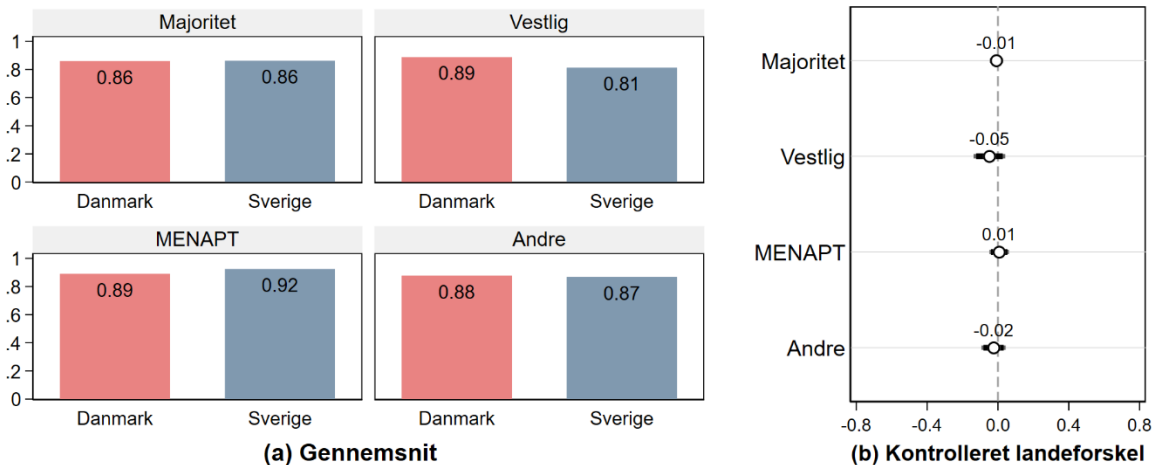
Undersøgelsen af niendeklasserne i Danmark og Sverige rummede også en række spørgsmål om elevernes trivsel, herunder deres optimisme, selvværd og oplevelse af lærerne. Disse forhold er ikke som sådan en del af integration. Men børns trivsel i skolen er vigtig, ikke blot som en værdi i sig selv, men for deres udvikling, og for hvor godt de i øvrigt klarer sig i skolen (Andersen og Winter, 2011: 46ff). Det er også sandsynligt at elevernes trivsel på længere sigt gavner integration, men det kan vi ikke undersøge her uden longitudinale data om, hvordan eleverne klarer sig senere i ungdomslivet. I de følgende afsnit ser vi først deskriptivt, og derefter i forhold til betydningen af etnisk sammensætning og kulturimødekommelse, på elevernes optimisme, selvværd og lærerrelationer. Især for minoritetsgruppen er det interessante spørgsmål, om det at gå i en klasse og en skole hvor der er mange andre med indvandrerbaggrund, eller hvor der er positiv holdning til kulturelle minoriteter, korrelerer med at eleverne oplever større selvværd eller har bedre relationer til lærerne.

Undersøgelsen viser generelt høje trivselsniveauer på de målte parametre, også for MENAPT-gruppen – og Sverige ligger lidt over Danmark. Trivslen påvirkes ikke negativt af højere ikke-vestlig elevkoncentration. MENAPT-elever har større selvværd i klasser og institutionelle skolekontekster, der er kulturelt imødekommende. Også for oplevelsen af diskriminationshåndtering (inklusion), samt – for majoritetsgruppen – for optimisme og relationen til lærerne, er der en positiv sammenhæng med en kulturimødekommende klassekontekst.

Optimisme

Vi begynder med elevernes tendens til at være positive i deres tro på fremtiden. Hvis vi først ser rent deskriptivt på de danske og svenske unge, er der ikke stor variation.

Figur 7.1 Optimisme om fremtiden

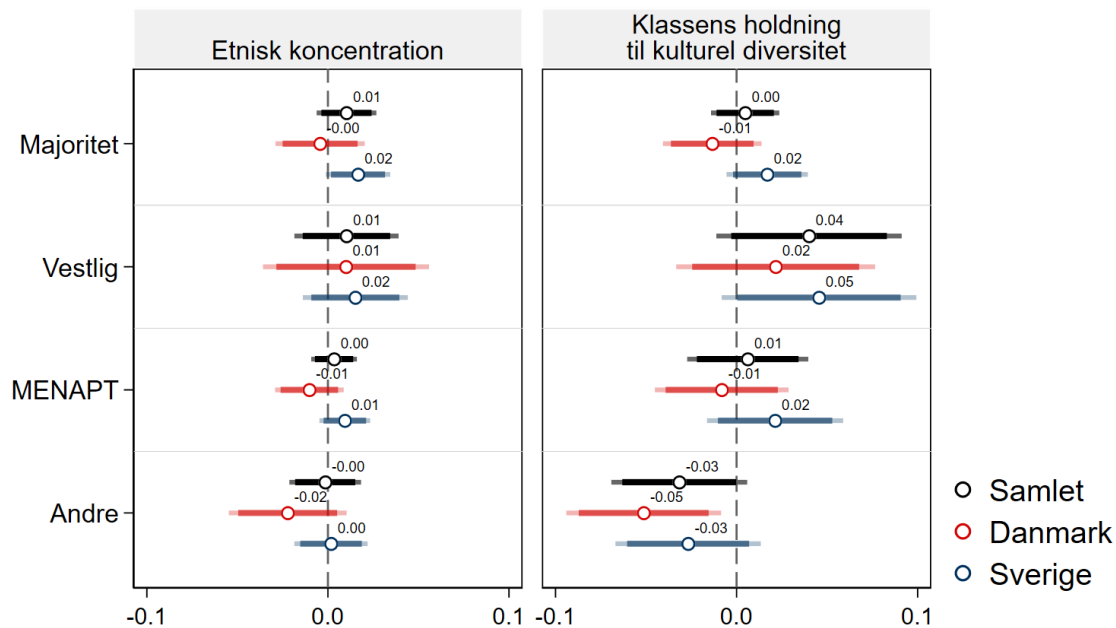


Note: Respondenter svarede på spørgsmålet 'Hvor godt passer følgende udsagn på dig? Jeg er altid optimistisk omkring min fremtid'. Fire svarmuligheder: det passer meget godt, ret godt, ret dårligt, meget dårligt. Variablen er dikotomiseret så 1 er lige meget godt/ret godt.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4164 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3545 respondenter.

Figur 7.1 viser således at MENAPT-elever har lige så høj optimisme – faktisk lidt højere – omkring deres fremtid som flertalseleverne ($p < 0,01$). De andre ikke-vestlige minoritetsbørn er ligeledes mere optimistiske end majoritetsbørnene, dog er forskellen kun signifikant i Danmark. De svenske MENAPT-elever er den gruppe, der er mest tilbøjelig til at svare i den mest positive kategori ('passer meget/ret godt' at 'jeg er altid optimistisk omkring min fremtid'). Der er dog ingen signifikant forskel på danske og svenske elever inden for elevgrupperne.

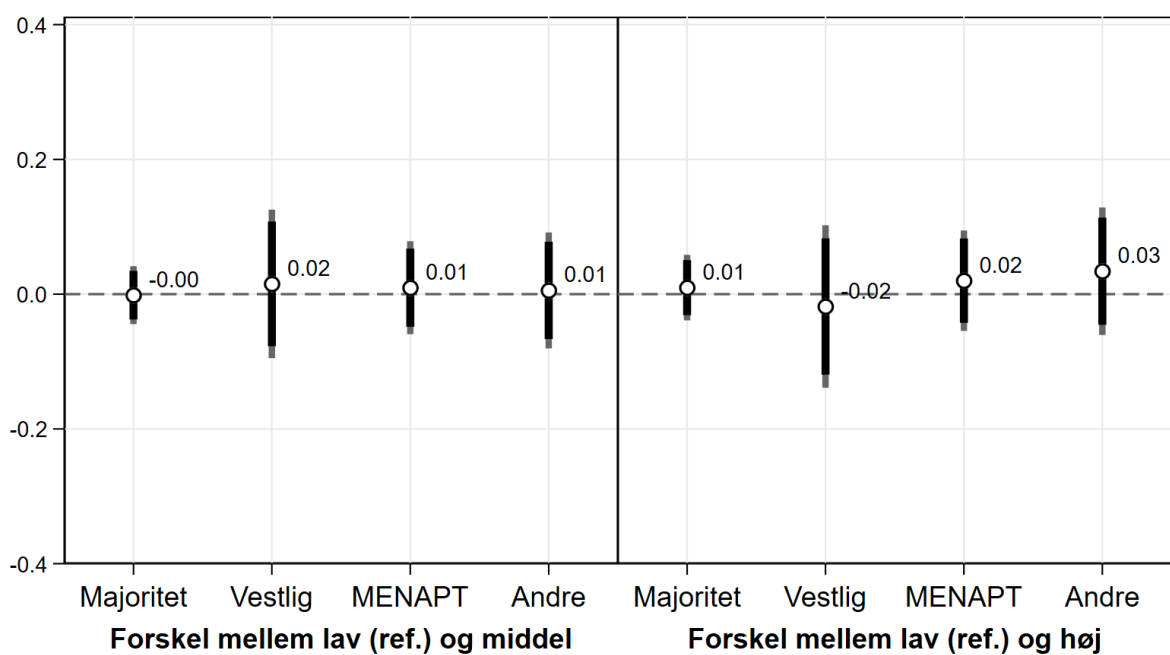
Figur 7.2 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og optimisme.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3545 respondenter.

Figur 7.2 viser ikke nogen sammenhæng mellem optimisme og ikke-vestlig minoritetskoncentration (bortset fra en lidt overraskende, netop signifikant positiv sammenhæng for svenske majoritets elever). Er der nogen sammenhæng med klassens kulturelle åbenhed? Ikke rigtigt: Det at gå i en klasse, hvor den gennemsnitlige elevholdning til et multikulturelt samfund er positiv, associerer ikke med større optimisme blandt de ikke-vestlige minoriteter; og for gruppen af andre (ikke-muslimske) ikke-vestlige er der faktisk en lille negativ sammenhæng, der er signifikant i Danmark. Modsat er der en lille, men lige netop ikke signifikant, positiv sammenhæng for svenske majoritets- og vestlige elever. Der er ingen sammenhæng mellem optimisme og minoritetspolitik på skoleniveau (figur 7.3 nedenfor). Der er altså ikke noget der understøtter en antagelse om at dette element af minoritetselevs trivsel – der jo også under alle omstændigheder er på et højt niveau – er følsomt for kulturel imødekommenhed eller minoritetskoncentration. Men altså heller ikke noget der peger på nogen negativ effekt for den etniske majoritet.

Figur 7.3 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og optimisme

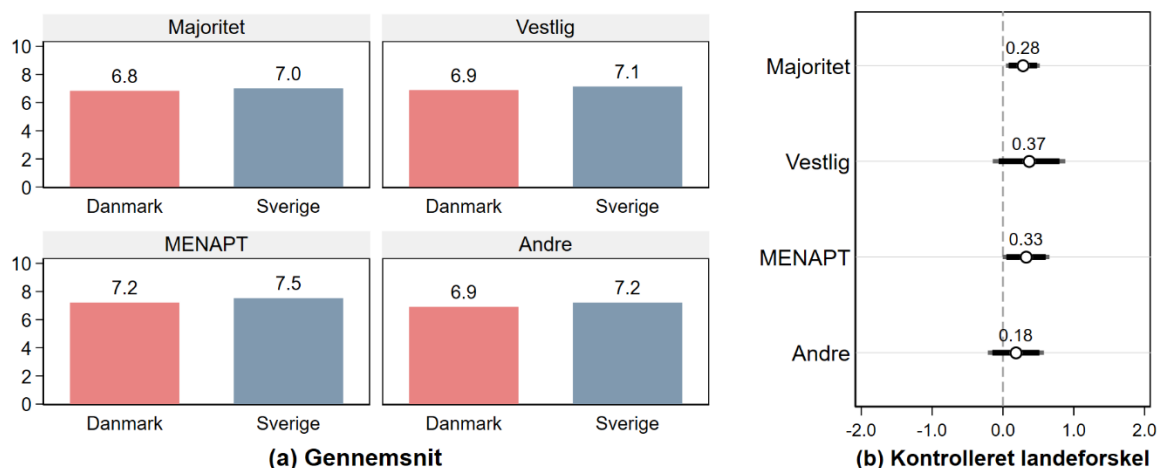


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3545 respondenter.

Selvværd

Elevernes selvværd er målt med et større standardbatteri på hele 10 spørgsmål, hvor svarene er sammensat til et indeks.

Figur 7.4 Selvværd

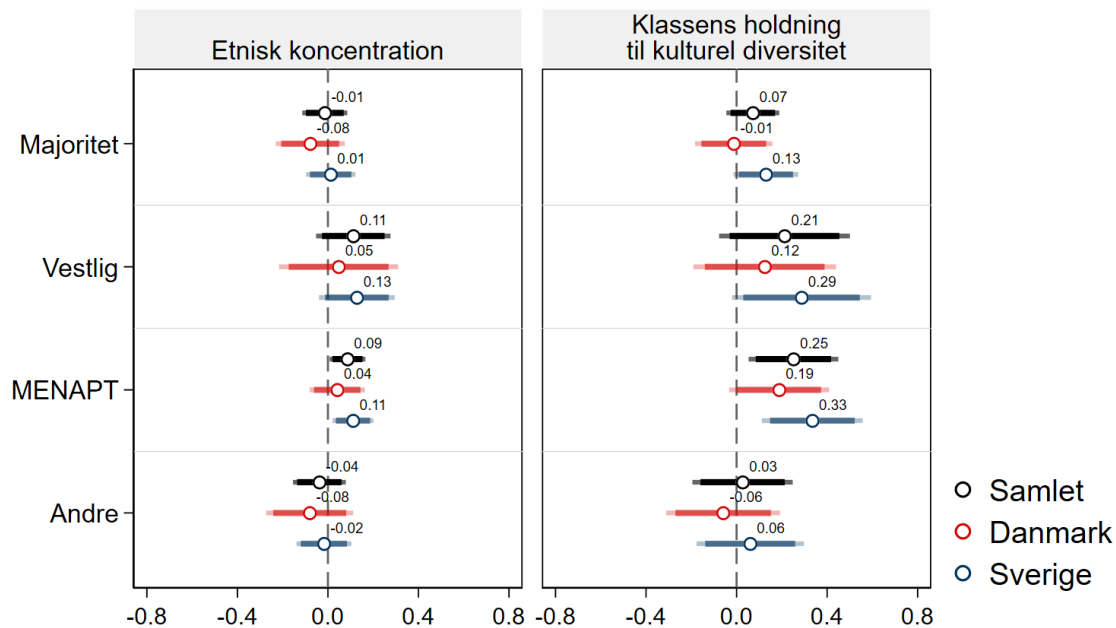


Note: Selvværd er målt via Rosenberg's Self-Esteem Scale. Indeks fra 0 (lav) til 10 (høj) sammensat af svar på hvorvidt ti udsagn stemmer overens med 'hvad du tænker om dig selv'. F.eks. 'Alt i alt er jeg tilfreds med mig selv', 'Jeg er i stand til at gøre noget lige så godt som de fleste andre' og 'Alt i alt er jeg tilbøjelig til at tro, at jeg er mislykket'. Fire svarmuligheder fra (1) Det passer meget godt til (4) Det passer meget dårligt. Faktoranalyse (PCF) viser to egenverdier (5,30; 1,23) over 1. En faktor bevares på baggrund scree plot, tæt korrelation mellem de to faktorer og teori. Cronbach's alpha = 0,90.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4197 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3571 respondenter.

Som i spørgsmålet om optimisme i forhold til fremtiden er niveauet for alle elevgrupper (figur 7.4) ganske højt, højest i Sverige (kun signifikant forskel for majoritets- og MENAPT-elever).

Figur 7.5 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og selvværd.

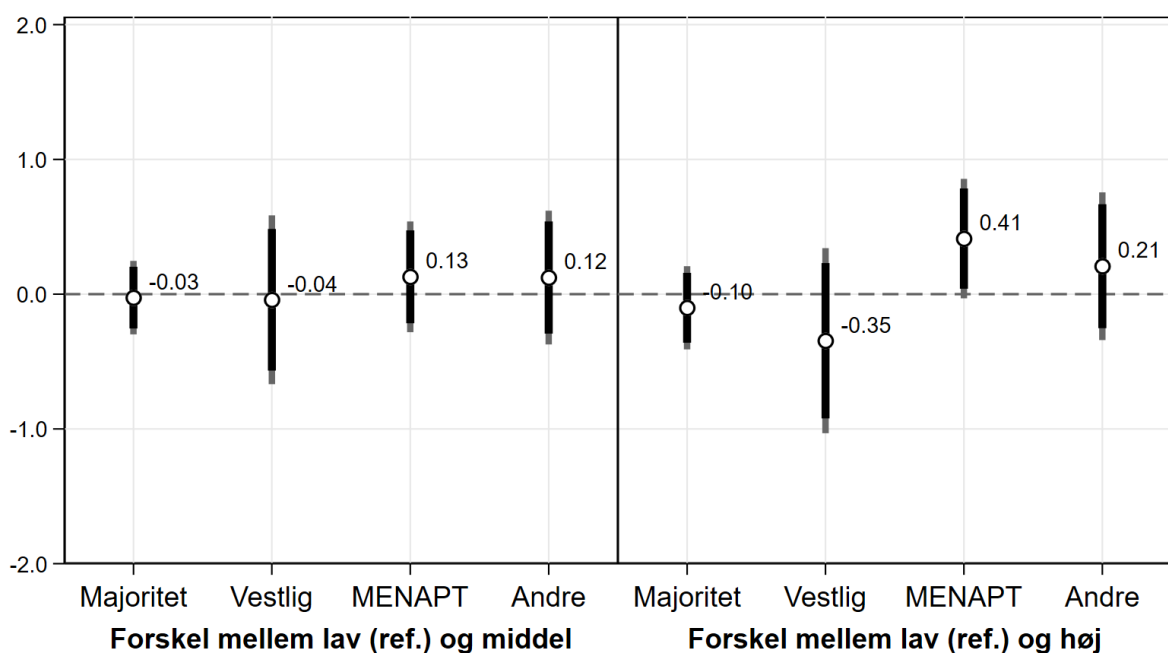


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3571 respondenter.

Når vi derefter ser på klassekonteksten (figur 7.5, højre side), er der lidt tydeligere sammenhæng med eleverne selv end på optimisme-variablen. Der er således en signifikant positiv sammenhæng mellem klassens generelle kulturimødekommenhed og MENAPT-elevs selv-værd i begge lande (dog lige netop ikke signifikant i Danmark). For ingen grupper ses en negativ sammenhæng. Der ser således ud til at være en vis positiv effekt på især MENAPT-børns selv-værd af at gå i en klasse, hvor holdningen til kulturel pluralisme og indvandrere er positiv, og denne effekt ballanceres ikke af nogen tilsvarende negativ effekt på andre grupper.

Venstresiden af figur 7.5 viser endvidere at elevs selv-værd ikke synes påvirket negativt af en større koncentration af ikke-vestlige elever, hverken i Danmark eller Sverige. For MENAPT-elever i Sverige er der en lille positiv sammenhæng med det at have mange klassekammerater af ikke vestlig oprindelse.

Figur 7.6 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og selv-værd.



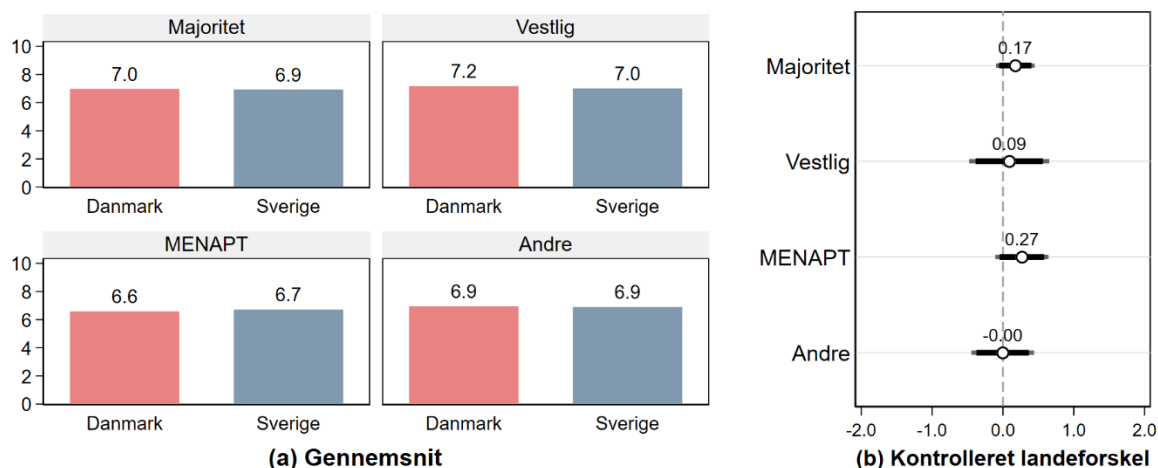
Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3571 respondenter.

Ser vi endelig på sammenhængen mellem selvværd og kulturimødekommenhed på det institutionelle skoleniveau (figur 7.6) – hvor det som sædvanligt er nødvendigt at slå danske og svenske data sammen, pga. det begrænsede antal skoler – er en ellers positiv sammenhæng for MENAPT-elever lige netop ikke statistisk signifikant.

Relationen til lærerne

Et andet vigtigt trivselsaspekt er relationen til lærerne, der måles med et batteri på fem spørgsmål.

Figur 7.7 Positiv relation til lærere

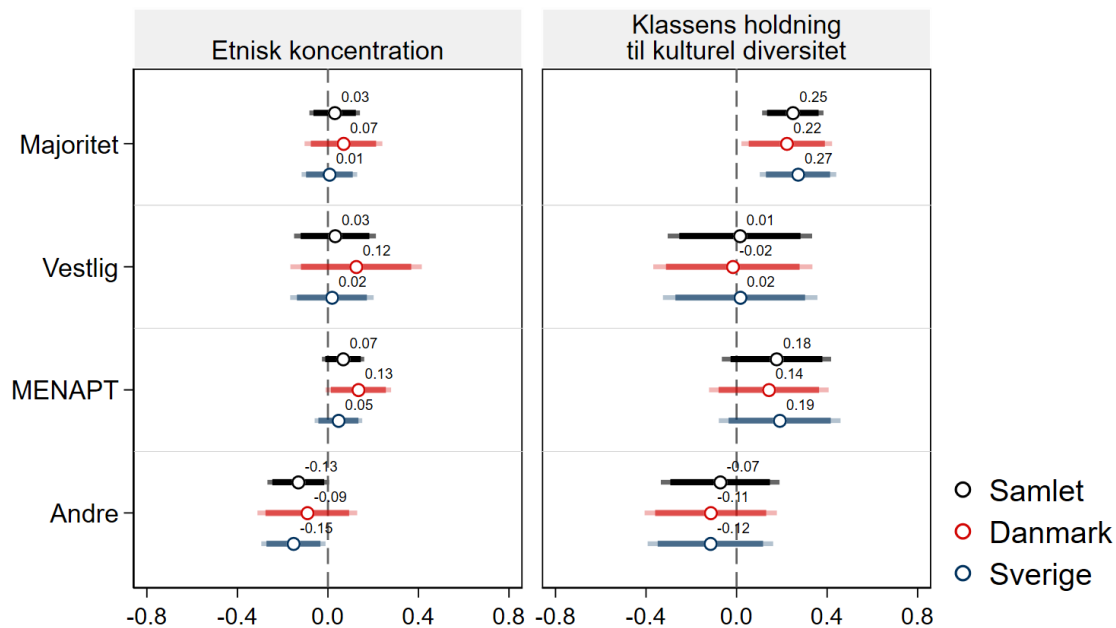


Note: Positiv relation til lærerne er målt som indeks fra 0 (meget negativ) til 10 (meget positiv) sammensat af svar på fem udsagn om deres lærere: 'Hvor godt synes du følgende udsagn passer på dine lærere på skolen? Forsøg at gengive dit overordnede indtryk af lærerne'; (1) 'Mine lærere accepterer mig som jeg er'; (2) 'Mine lærere stoler på mig'; (3) 'Mine lærere bekymrer sig om mig'; (4) 'Mine lærere bemærker kun mine fejltagelser'; (5) 'Mine lærere interesserer sig for mig'. Fire svarmuligheder fra (1) Det passer meget godt til (4) Det passer meget dårligt. Faktoranalyse (PCF) viser én eigen værdi (2,83) over 1. Cronbach's alpha = 0,78.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4134 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3512 respondenter.

Rent deskriptivt ser vi at lærer-elevrelationen (figur 7.7) er god i begge lande, og at der ikke er nogen statistisk signifikant forskel mellem landene, heller ikke for MENAPT-gruppen, som eller kunne se ud til at have lidt bedre relationer i Sverige.

Figur 7.8 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og positiv relation til lærere.

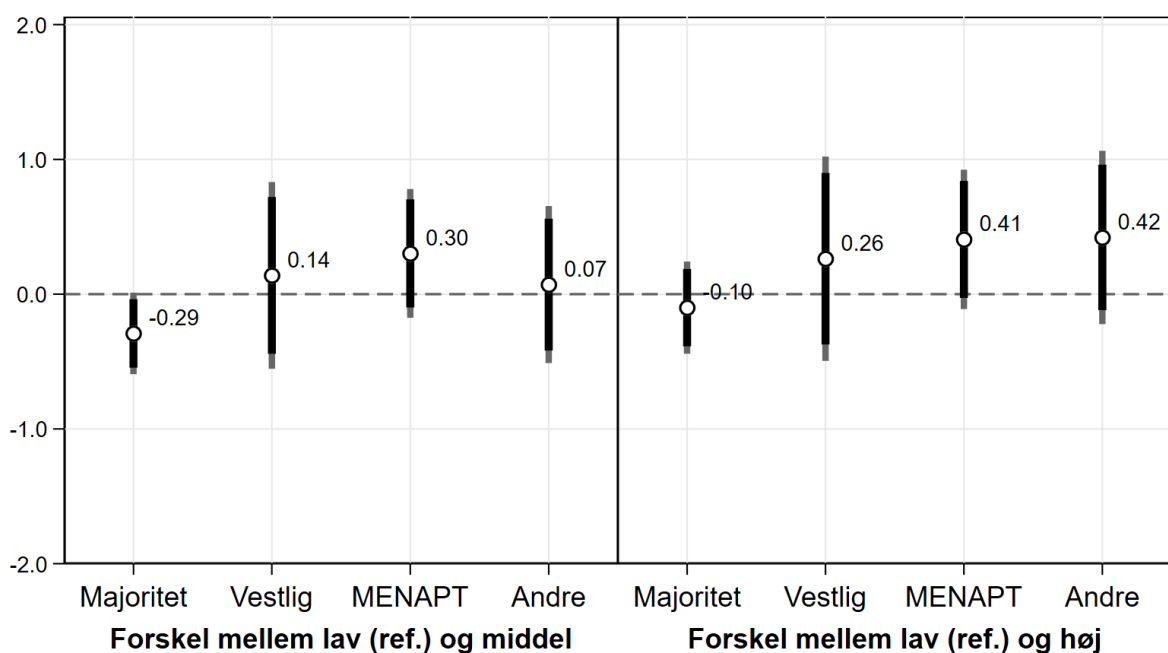


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3512 respondenter.

Ser vi på skole- og klassekonteksten (figur 7.8), påvirkes lærer-elev-relationen ikke af en større koncentration af ikke-vestlige elever – bortset fra for gruppen af andre ikke-vestlige elever, hvor der er en lille, men signifikant negativ sammenhæng i Sverige. Med hensyn til atmosfæren i klasseværelset, ser *majoritets*eleverne ud til at have en bedre relation til deres lærere ved større kulturel imødekommenhed. Retningen er den samme for MENAPT-elever, men den er ikke signifikant.

En positiv afsmitning på lærer-elevrelationen af en generelt kulturimødekommende tilgang på skoleniveau forekommer nærliggende for minoritets eleverne. Man kan forestille sig, at de, hvis de føler sig generelt anerkendt på skolen, er mere tilbøjelige til at etablere en tillidsfuld lærer-relation, og at skolens generelle etos vil smitte af på lærernes interaktion med minoritets eleverne. Figur 7.9 indikerer at der kan være en sådan sammenhæng for MENAPT- og andre ikke vestlige, men sammenhængen er ikke helt signifikant.

Figur 7.9 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og positiv relation til lærere.

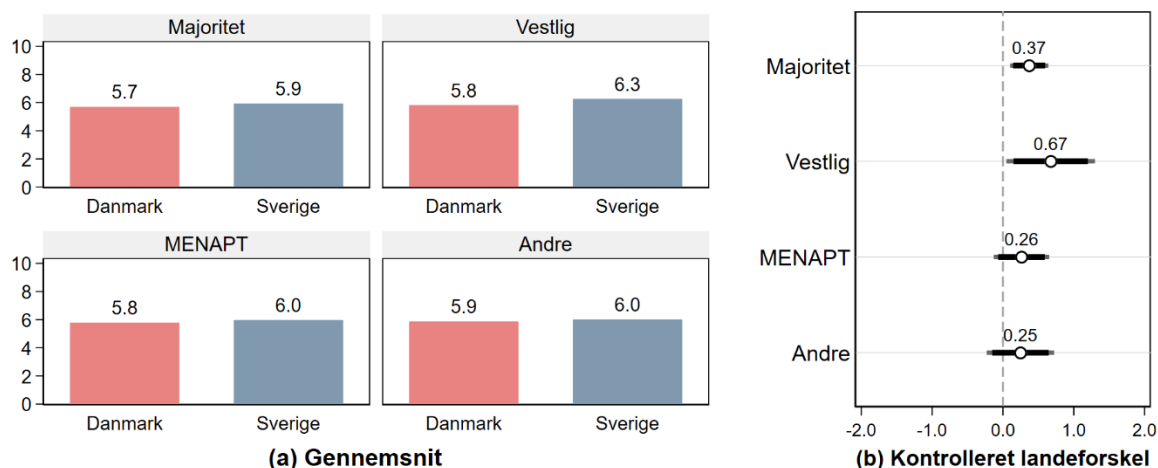


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3512 respondenter.

Inklusion – oplevet håndtering af diskrimination

Det sidste trivselsaspekt er elevernes oplevelse af inklusion, operationaliseret som oplevet accept af diskrimination i klassen. I forbindelse med at de forestiller sig at de selv ”oplever, at en fra din klasse bliver mobbet, fordi han/hun har indvandrerbaggrund”, spørges eleverne dels om de ville sige det til læreren og dels om de tror læreren ville gøre noget ved det.

Figur 7.10 Opfattelse af inkluderende undervisning, når kultur og diskrimination diskuteres

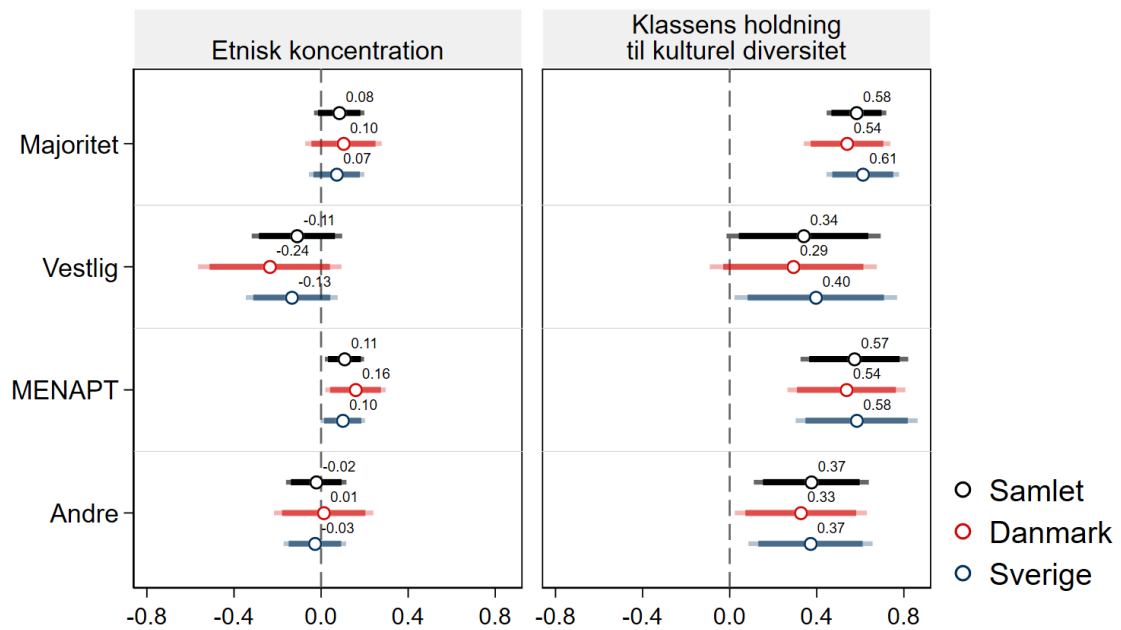


Note: Opfattelse af inkluderende undervisning er målt som indeks fra 0 (meget lav) til 10 (meget høj) sammensat af svar på to spørgsmål: 'Når diskrimination, kulturelle forskelle og danskhed diskuteres i klassen...'; (1) '... hvor meget oplever du, at de andre lytter til dine synspunkter?'; (2) '... i hvilken grad oplever du, at forskellige kulturer får lige meget respekt?'. Fire svarmuligheder fra (1) Næsten alle lytter/I meget høj grad til (4) Næsten ingen lytter/I meget lav grad. Det første spørgsmål har også en femte svarmulighed, som er udeladt: Jeg plejer ikke at fremføre nogen synspunkter. Faktoranalyse (PCF) viser én eigen værdi (1,35) over 1. Cronbach's alpha = 0,51.

^a Figur (a): Vægtet gennemsnit. 4047 respondenter. Figur (b): Multilevel OLS (random intercept) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration, klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3439 respondenter.

Figur 7.10 indikerer at svenske unge vurderer inklusionen – fravær af diskriminationsaccept – lidt mere positivt end danske, dog er forskellen kun signifikant for vestlige minoriteter og majoritets elever, og lige netop ikke positiv for MENAPT-elever. Der ses endvidere (Figur 7.11), næppe overraskende, en ret klar positiv sammenhæng med klassens gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet og, for MENAPT-elevens vurderingers vedkommende, med større koncentration af ikke-vestlige elever.

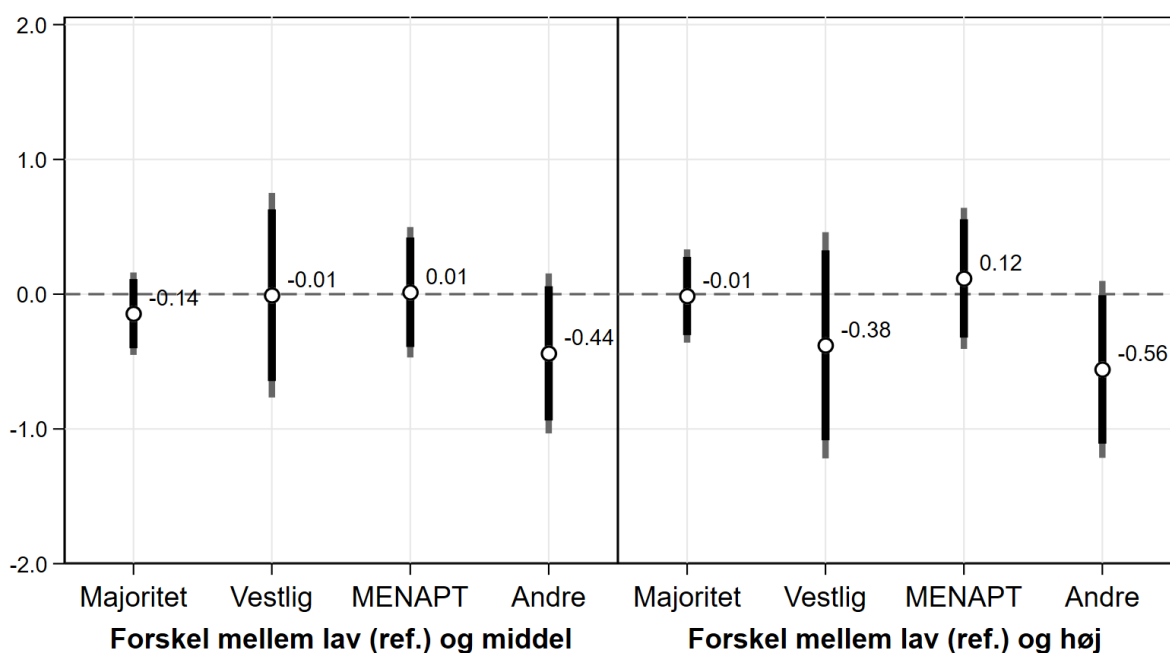
Figur 7.11 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og opfattet inklusion.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3439 respondenter.

Der er derimod ingen positiv sammenhæng med den generelt kulturimødekommende tilgang på skoleniveau (figur 7.12). For gruppen af andre ikke-vestlige er der nærmere en *negativ* sammenhæng, men den er ikke signifikant.

Figur 7.12 Sammenhæng mellem kulturelt imødekommende skolepolitikker og opfattet inklusion.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3439 respondenter.

Konklusion

Resultaterne for denne del af analysen er ret udramatiske. Rent deskriptivt er der ingen væsentlige forskelle mellem landene eller de enkelte grupper på de centrale trivselsmål optimisme, selvværd og positiv relation til lærerne – hvor niveauerne generelt er høje. For de to første mål ligger MENAPT-gruppen dog lidt *højere* end majoriteten, og svenske elever har tilsyneladende endnu højere selvværd end de danske. Der er endvidere en lidt større tendens i Sverige – for MENAPT-, majoritets- og andre vestlige elever – til at eleverne oplever at diskriminerende adfærd tages alvorligt i klassen.

Der er ingen væsentlige tegn på at elevernes trivsel påvirkes negativt af, at der er flere ikke-vestlige elever på skolen. Det er snarere omvendt, især for MENAPT-gruppen, både i Sverige (selvværd, oplevet inklusion) og Danmark (relation til lærere, oplevet inklusion). Kun for andre ikke-vestlige er der en negativ sammenhæng i Sverige på et enkelt mål, relation til lærere.

Det mest markante fund er, at MENAPT-eleverne har signifikant højere selvværd (uden at det er på bekostning af et lavere selvværd for nogen anden gruppe) i klasser og i institutionelle skolekontekster, der er mere kulturimødekomende. I samme retning ses – ikke overraskende

– en ret klar sammenhæng for alle grupper mellem kulturelt imødekommende klassekontekster og positiv evaluering af diskriminationshåndtering. For optimisme og relationen til lærerne, er billedet lidt anderledes, men fortsat mere positivt end negativt. Her ses en positiv sammenhæng for *majoritets elevernes* relation til lærerne i begge lande (også positiv, men ikke signifikant, for MENAPT-eleverne), og for begge vestlige gruppers optimisme i Sverige. Eneste negative relation er gruppen af andre ikke-vestliges optimisme, i Danmark.

Trivsel er ikke et gængs integrationselement, men derimod et meget vigtigt generelt mål for hvordan det går elever i skolen. Både fordi trivsel selvsagt er vigtigt i sig selv, for den enkelte elev, og fordi der ofte er en sammenhæng mellem trivsel, herunder selvværd, et godt forhold til lærerne og trygge rammer i klassen, og elevernes faglige præstationer – noget vi vender kort tilbage til i næste afsnit. Vores undersøgelse af svenske og danske niendeklasser peger ikke på at dette vigtige skolemål trues, hverken af større ikke-vestlig elevkoncentration eller af en mere kulturimødekommende klasse- og skolekontekst. På centrale områder er tendensen snarere en positiv sammenhæng.

8.

En sammenhæng mellem kulturimødekommenhed og karakterniveau?

Det sidste spørgsmål undersøgelsen og denne rapport belyser er, om niendeklasseelevernes faglige niveau – målt med deres afsluttende karakterer i niende klasse – har noget at gøre med enten klassens etniske sammensætning eller skolens og klassens kulturimødekommenhed.

Kapitlet er relativt kort, idet vi igen undlader at relatere undersøgelsens resultater til litteraturen på området, både hvad angår sammenhængen mellem etnisk diversitet og kulturel imødekommenhed og elevernes *school attainment*, og betydningen af faktorer som trivsel og lærer-elevforhold. Helt overordnet er der dog i den internationale litteratur en vis støtte for at minoritets-elever klarer sig bedre i skoler der praktiserer forskellige former for *multicultural education*, om end mængden af studier er lille (Zirkel, 2022, Agirdag, 2018). Også klasse-niveau forhold som gode lærer-elevforhold og elevernes individuelle trivsel, internationalt (Clarke, 2000) og også i dansk sammenhæng, er blevet forbundet med bedre faglige resultater (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, u.å). Blandt de mange faktorer der påvirker elevernes præstationer – herunder naturligvis baggrundsfaktorer som forældrenes indkomst og uddannelse – ser det altså ud til at elever, der har det godt med sig selv, deres kammerater, og lærerne har nemmere ved at lære.

Mens disse faktorer er velkendte, bidrager denne rapport med de første danske og skandinaviske tal på hvorvidt, og i givet fald for hvilke grupper, en kulturimødekommende tilgang i skolen er forbundet med bedre faglige resultater. I de forrige kapitler har vi set en række tegn på positive integrationseffekter af en sådan tilgang, men disse resultater ville stå i et noget andet lys, hvis samme tilgang er forbundet med en negativ faglig udvikling, enten for minoriteter eller majoritets elever.

Vi ser desuden på dette spørgsmål i lyset af den voksende forskning om *well-being* som faktor for faglig succes: For så vidt kulturel imødekommenhed har betydning, hvordan spiller dette da sammen med hvordan børnene har det med sig selv og med lærerne generelt?

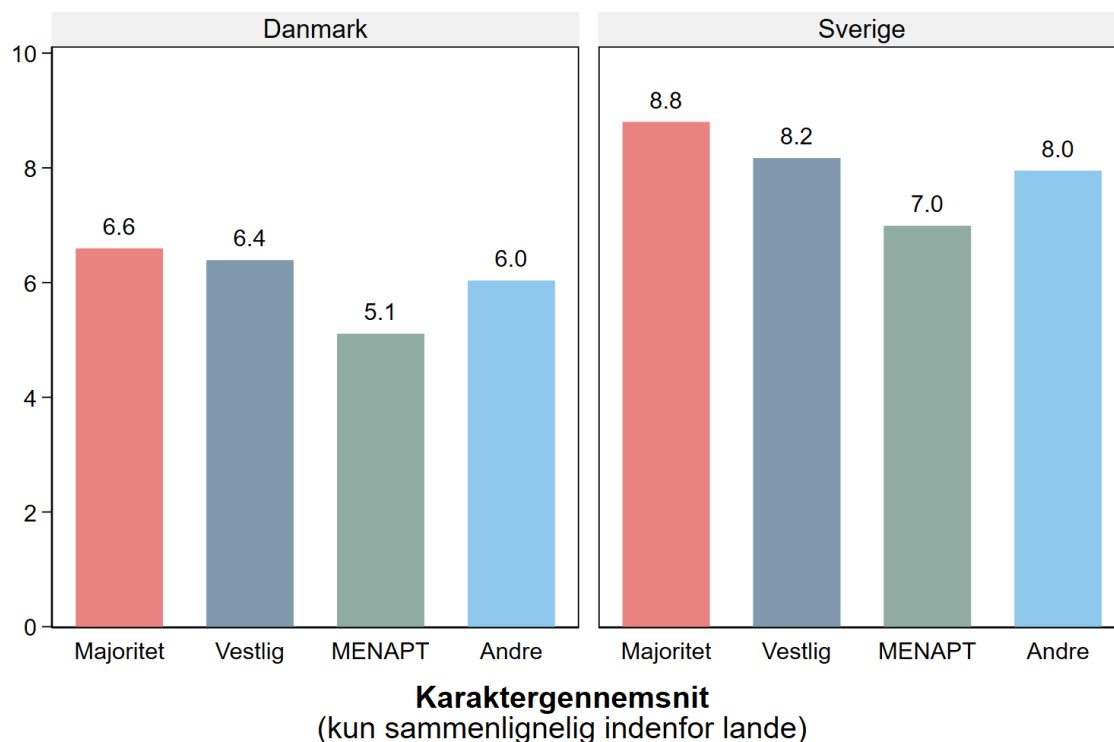
Undersøgelsen viser ingen tegn på at elevernes faglige resultater er bedre i en mere 'farveblind' skole- og klassekontekst. I Sverige klarer både flertals- og MENAPT-elever sig derimod bedre, når der er en kulturimødekommende holdning i klassen – en sammenhæng der har at gøre med elevernes selvværd – ligesom MENAPT-gruppen klare sig bedre i skoler

med institutionel minoritetsimødekommelse. Disse positive sammenhænge ses imidlertid ikke i Danmark

De relative karakterniveauer for grupperne i Danmark og Sverige

Vi begynder helt deskriptivt med karakterniveauer for de undersøgte grupper i Danmark og Sverige. Figur 8.1. viser gennemsnitsmål for de afsluttende niendeklasse-karakterer for deltagerne i undersøgelsen. Karaktererne er registerdata, koblet til eleverne via deres personnummer. I undersøgelsen har vi haft adgang til karakterer i dansk/svensk, historie og samfundsfag, foruden karakteren i matematik for de danske elever, og en gennemsnitskarakter for de svenske elever. En gennemsnitskarakter er ligeledes udregnet for de danske elever (jf. kapitel 2). Formålet med undersøgelsen er dog i mindre grad at sige noget om hvordan eleverne klarer sig fagligt, men snarere om der er nogen sammenhæng mellem faglige resultater og undersøgelses mål for kulturel imødekommelse. Uden svenske karakterer er en sammenligning i matematik (om end ønskelig) ikke mulig. Der er dog ikke umiddelbart nogen grund til at formode, at en sådan sammenhæng vil afvige væsentligt fra de her undersøgte fag.

Figur 8.1 Standpunktskarakterer, gennemsnit

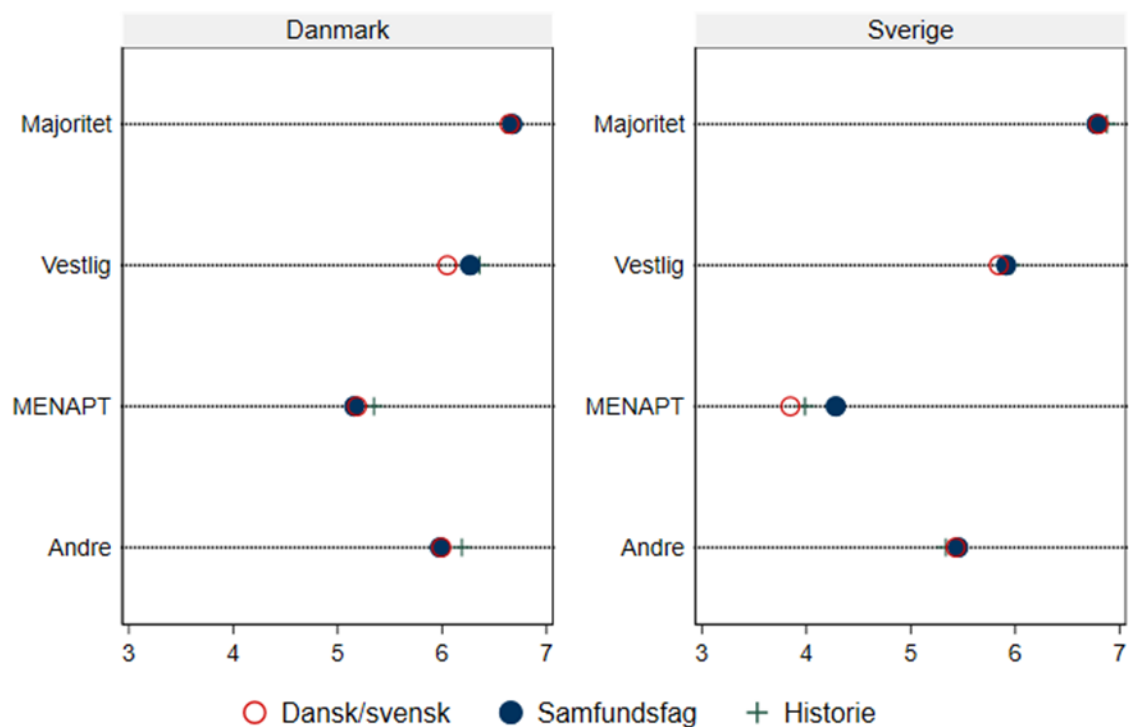


Note: I Sverige udregnes karaktersnittet på en pointskala som går fra 0 til 320. I Danmark går skalaen fra -3 til 12. De to skalaer er svært sammenlignelige. Her er begge karaktersnit re-skaleret til at gå fra 0 til 12. Henholdsvis 2024 og 2120 respondenter i Danmark og Sverige.

Den danske 12-skala og den svenske 20-skala er blevet lavet om til en 0-12 skala. Forskellen mellem de to systemer gør dog at det *ikke* er muligt at sammenligne niveauer mellem landene, men kun mellem grupper inden for landene. *Umiddelbart* fremgår den samme tendens i de to lande: Majoritets eleverne klarer sig bedst, fulgt af vestlige og andre ikke-vestlige minoriteter. MENAPT-elevernes karakterpræstationer ligger i gennemsnit lavere i begge lande. Forskellene mellem grupperne forsvinder imidlertid i Sverige, når man kontrollerer for forældres uddannelsesniveau, for hvor vidt man er født i udlandet (dvs. er indvandrer), samt for hvorvidt forældrene er i arbejde eller ej. I Danmark består en statistisk signifikant forskel mellem majoritets eleverne og MENAPT, selv når der kontrolleres for den fulde model (jf. kapitel 2, Analysemodeller), mens forskellene mellem de øvrige grupper bliver insignifikante.

Af figur 8.2 fremgår at dette billede er nogenlunde det samme for alle de tre fag. Igen er forskellene dog ikke signifikante i Sverige, når der kontrolleres, imens forskellen mellem majoritets eleverne og MENAPT-eleverne forbliver signifikant i Danmark, dog kun for dansk og samfundsfag.

Figur 8.2 Standpunktskarakterer for fagene dansk/svensk, samfundsfag og historie

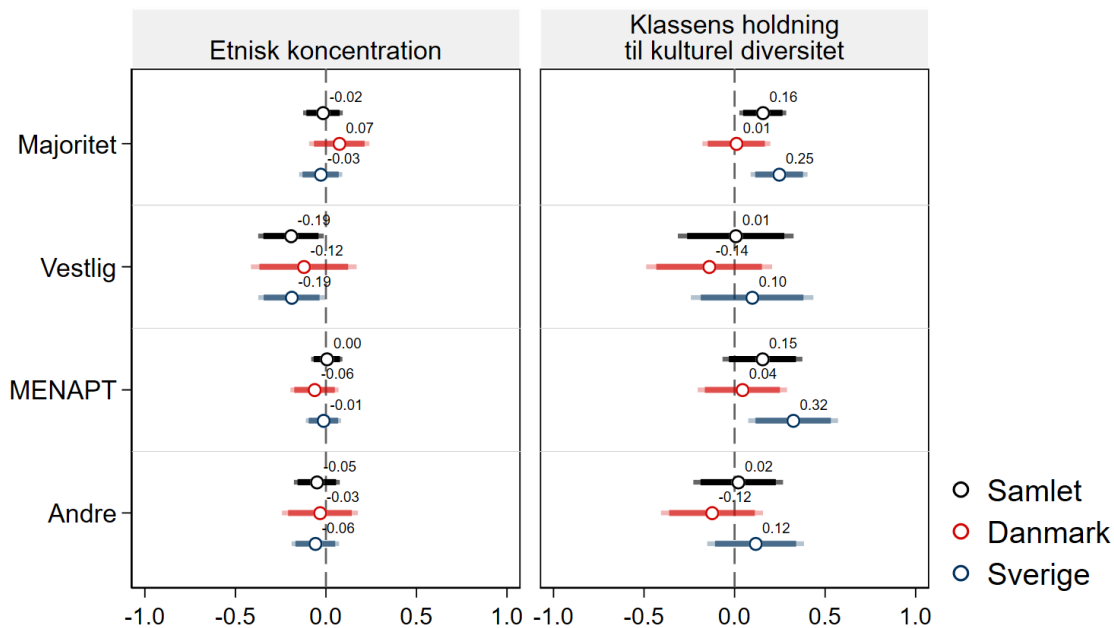


Note: I Sverige gives karaktere på en pointskala som går fra 0 til 20. I Danmark går skalaen fra -3 til 12. For at lette sammenligningen er begge skalaer re-skaleret til at gå fra 0 til 12. I Danmark er [-3;0] sat til 0, mens øvrige karakterer beholder eksisterende værdi. I Sverige oversættes F til 0, E til 2, D til 4, C til 7, B til 10 og A til 12. 1737 respondenter i Danmark, 1845 respondenter i Sverige.

Er der en sammenhæng mellem kulturimødekommenhed og karakterniveau?

Vi ser som i tidligere kapitler nu på om skole- og klassekonteksten har nogen betydning for karaktergennemsnittet i niende klasse, idet vi først på ser på skolekoncentrationen af ikke-vestlige elever, og dernæst klassens gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet – graden af en kulturel imødekommende atmosfære i klasseværelset.

Figur 8.3 Sammenhæng mellem skolens etniske koncentration samt klassens holdning til kulturel diversitet og karaktergennemsnit.

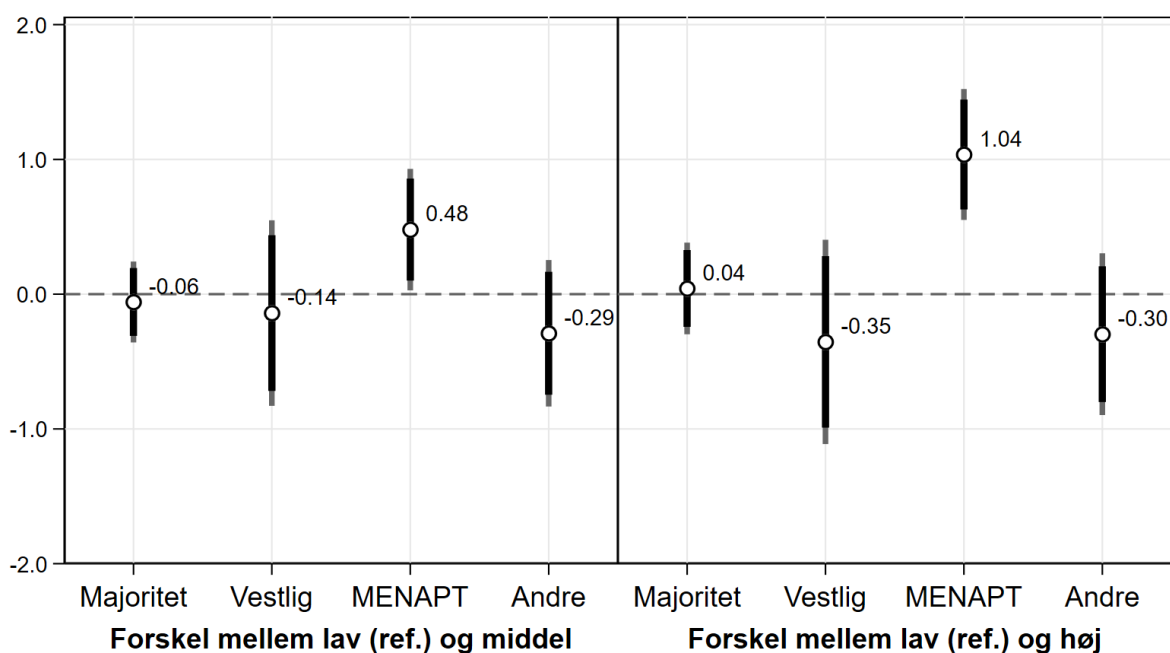


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3569 respondenter.

Højre side af figur 8.3 viser sammenhængen med etnisk koncentration. Her ses der ikke nogen sammenhæng, hverken i Danmark eller Sverige, for hverken majoritets eleverne eller MENAPT-eleverne. Derimod ser der ud til at være en lille negativ sammenhæng for gruppen af vestlige minoriteter, der dog kun er signifikant i Sverige, samt en negativ sammenhæng for andre ikke-vestlige med hensyn til svenskundervisning i Sverige (ikke afbilledet i figuren).

Ser vi derimod på betydningen af klassens holdning til kulturel diversitet, fremstår et interessant billede: En positiv holdning til kulturel diversitet i klasseværelset hænger sammen med højere karaktergennemsnit, både for flertalselever og for MENAPT-eleverne – men kun i Sverige. I Danmark er der ingen sådan sammenhæng.

Figur 8.4 Sammenhæng mellem kulturelt akkommoderende skolepolitikker og karaktergennemsnit.



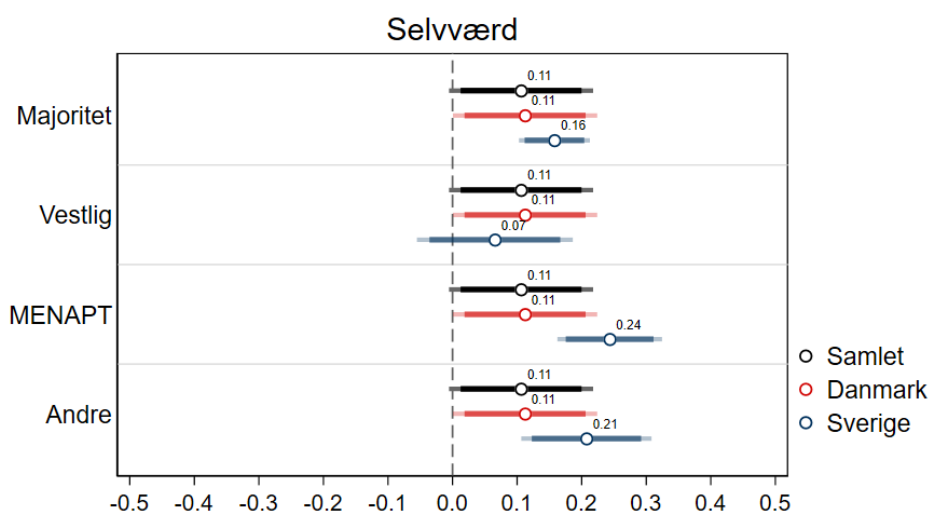
Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 2.3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration og klassens holdning til kulturel diversitet. 90 og 95 procent konfidensinterval. 3569 respondenter.

Figur 8.4. viser sammenhængen mellem karaktergennemsnit og skolens institutionelle tiltag til kulturel imødekommenhed. Her ses igen en klar tendens: Der er en signifikant og væsentlig positiv sammenhæng for gruppen af MENAPT-elever med muslimsk oprindelse. Som tidligere er de danske og svenske skoler slået sammen her.

Karakterer, kulturel imødekommenhed og elevernes trivsel

Vi så i kapitel 7, at der er en positiv sammenhæng mellem klassens generelle kulturimødekommenhed og MENAPT-elevernes selvværd. Kan det tænkes, at sammenhængen mellem kulturel imødekommenhed og fagligt niveau er medieret af trivsel, således at klassens kulturimødekommenhed påvirker elevernes selvværd, som så igen hænger sammen med fagligheden?

Figur 8.5, Sammenhæng mellem selvværd og karaktergennemsnit

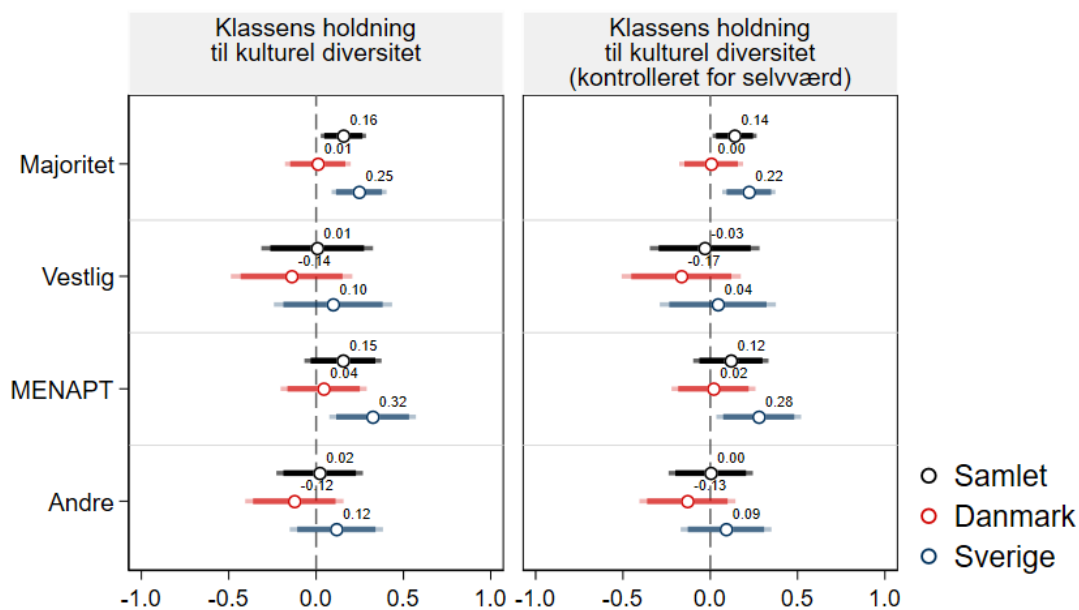


Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kulturel diversitet og skolepolitikker. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. 3561 respondenter.

Figur 8.5 viser sammenhængen imellem selvværd og karaktergennemsnit. Sammenhængen er positiv for alle elevgrupperne, og signifikant, dog med undtagelse af vestlige elever i Sverige, og lige netop ikke signifikant for en række grupper (dog for MENAPT eleverne). Vi inkluderer derfor selvværd i analysen af sammenhængen mellem klassens holdning til kulturel diversitet og karaktergennemsnit (figur 8.6).

Figur 8.6 viser, at sammenhængen bliver lidt mindre, men stadig er signifikant for de svenske MENAPT- og majoritetselever. Dette giver et fingerpeg om en vis medieringseffekt, således at noget af effekten går via selvværd – hvilket dog ikke ses i Danmark.

Figur 8.6 Sammenhæng mellem klassens holdning til kulturel diversitet, hhv. uden og med kontrol for selvværd og gennemsnitlig standpunktskarakter.



Note: Multilevel OLS (random slope for elevgruppe) med kontrol for social baggrund (se tabel 3), antal elever på skolen, skolens etniske koncentration/klassens holdning til kultureldiversitet og skolepolitikker, samt for selvværd i figuren til højre. 90 og 95 procent konfidensinterval. Danmark er referencekategori. Hhv. 3582 respondenter (th) og 3561 respondenter (tv).

Konklusion

Hovedkonklusionen på dette korte kapitel, der inddrager registerdata om elevernes karakterer i Danmark og Sverige er, at der ikke ser ud til at være noget trade-off mellem at påvirke integration og trivsel med mere kulturelt inkluderende skoler og klasseværelser, og på den anden side at optimere elevernes faglige udbytte. Der er endvidere ingen eller meget begrænset negativ effekt af en større ikke-vestlig koncentration i skolerne.

Der er ingen tegn på at minoriteter klarer sig bedre i en mere 'farveblind' folkeskole. Det er snarere omvendt, sådan at en positiv holdning til diversitet og indvandring i en klasse har en positiv effekt både for flertal- og MENAPT-eleverne – *men kun i Sverige*. Og der ses tilsvarende en positiv effekt for MENAPT-gruppen af institutionel minoritetsimødekommelse. Endelig så vi at sammenhængen mellem klassens kulturimødekommenhed og de faglige resultater i et vist, signifikant omfang, gik igennem elevernes større selvværd – men igen kun for de svenske elevers vedkommende.

9.

Konklusion

Denne forskningsrapport har redegjort for de vigtigste resultater i den sammenlignende spørgeskemaundersøgelse, der blev udført som led i det af Rockwool Fonden støttede projekt *When do children of immigrants thrive: how schooling and politics affect civic and educational outcomes*, i danske og svenske skolers niendeklasser. Formålet med undersøgelsen var at finde ud af om det gør nogen forskel for unge indvandrere og efterkommere om de har modtaget deres undervisning i en mere eller mindre multikulturel imødekommende kontekst, for deres medborgerlige integration, deres trivsel, og for hvordan de klarer sig fagligt.

Klasse- og skolekonteksten på tværs af etniske grupper

Vi har set særskilt på majoriteten, vestlige minoriteter, minoriteter med oprindelse (egen eller forældres) i de overvejende muslimske MENAPT-lande, som oftest er genstand for offentlig debat, og minoriteter med baggrund i øvrige ikke-vestlige lande. Selvom mest opmærksomhed samler sig om MENAPT-gruppen, har det også været væsentligt at finde ud af hvordan etniske flertalselever reagerer på høj etnisk koncentration og kulturel imødekommenhed.

Vi har dels set på betydningen af graden af kulturel diversitet som sådan – koncentration af elever med minoritetsbaggrund – på skolen. Dels – og især – på i hvilket omfang klasseværelset og skolen er kulturelt imødekommende. Det sidste har vi primært operationaliseret på to måder. For det første som hvad man kan kalde klasseværelset multikulturelle etos *blandt klassekammeraterne* – målt som klassens gennemsnitlige holdning til aspekter af kulturel forskellighed og et multikulturelt samfund. For det andet som den 'officielle' eller institutionelle imødekomelse af kulturel forskellighed – og især religiøs (muslimsk) forskellighed – på skoleniveau.

Vi har også set på hvordan de adspurgte elever *selv* oplever klasseværelset og lærerne som kulturelt imødekommende (fx i hvilket omfang de ville sige det til læreren hvis nogen blev diskrimineret, og om de i givet fald troede at læreren ville gøre noget ved det). Og vi har set på *lærernes* opfattelser – af det multikulturelle samfund, og af værdien af multikulturelle tiltag i skolen – og af hvor meget tid de bruger på forskellige kulturimødekommende emner. Alle disse variable blev rapporteret i kapitel 3 på et deskriptivt og komparativt niveau: Det er således interessant i hvilket omfang der overhovedet er forskel *mellem landene* på elever og lærere.

Ikke mindst lærernes værdier, opfattelser og tilgange siger også noget om skolekonteksten. I de videre undersøgelser bruger vi dog kun målet for klassens gennemsnitlige, kulturelle imødekommenhed, og for skolens institutionelle kulturimødekommenhed, da de vurderes at have den højeste målingsvaliditet ift. rapportens formål.

Lærere og elever i Danmark og Sverige – er der overhovedet to 'modeller'?

På det rent deskriptive niveau – spørgsmålet om der genfindes to nationale 'modeller' i det omfang man kunne formode på skoleniveauet – så vi nogle forventede kontraster men også nogle lidt overraskende *fravær* af forskelle. På den ene side var svenske lærere lidt mere positivt indstillede over for et multikulturelt samfund – men det generelle niveau er ganske højt både blandt danske og svenske lærere. De er også markant mere optimistiske i forhold til konkret kulturimødekomende didaktik som modersmålsundervisning og særlig undervisning i dansk/svensk som fremmedsprog. Måske afspejler det sidste at modersmålsundervisning er veletableret, velafprøvet og politisk ukontroversielt i Sverige.

Men der er også fravær af forskelle, eller overraskende ligheder: Svenske lærere er ikke automatisk mere multikulturelle. De er ikke mere tilbøjelige til at betone kulturel imødekommenhed i deres egen undervisning end deres danske kolleger, eller til at mene at generelle kulturimødekomende tiltag i skolen har en gavnlig effekt. Selvom disse lærersvar kan være lidt kontekstafhængige er det, i samme lys, slående at der blandt de undersøgte skoler *ikke* var en større institutionel imødekommenhed – halal-mad, multikulturelle skolefester osv. – i Sverige. Lidt færre skoler faldt i kategorien med meget lav grad af imødekommenhed, men der var også færre svenske skoler med høj imødekommenhed.

Retter vi fokus på eleverne, fortsætter fraværet af forskelle. Først og fremmest er svenske elever *ikke* mere positivt indstillede over for værdien af kulturel diversitet og indvandring, måske endda en anelse mindre. De nævner også i lidt højere grad indvandrerens egen kultur og manglende indsats som årsag til integrationsproblemer. På spørgsmålet om hvor meget tid der bruges på diskussion af racisme og diskrimination samt kulturel forskellighed er der heller ingen forskel (svenske elever mener dog at der bruges mindre tid på at tale om svenskhed), ligesom der ingen forskel er – hverken mellem lande eller grupper - på oplevelsen af oplevet lydhørhed, når der diskuteres multikulturelle emner i klassen. Der var heller ingen forskel i konkret oplevet multikulturelt indhold i undervisningen – i hvor meget der blev diskuteret 'racisme og

diskrimination' og 'skikke og traditioner i forskellige kulturer.' Disse fund kan tænkes at afspejle forskellige nationale opfattelser af det normale, men er alligevel ganske slående.

Først i oplevelsen af synet på minoriteter ses en forventet kontrast. Især MENAPT-eleverne og elever med anden ikke-vestlig baggrund er noget mere tilbøjelige i Danmark til ikke at opleve lige høj respekt for forskellige kulturer i skolen. Danske elever er lidt mindre tilbøjelige til sige fra over for diskrimination og til at tro at læreren ville gøre noget ved den, og de – både minoriteter og majoritet – er markant mere tilbøjelige end de svenske til at bemærke den negative sociale og politiske diskurs om muslimer.

Selv om svenske elever, herunder minoritetseleverne, altså er lidt mere tilbøjelige til at opleve både deres land og deres skole som ligebehandlende, er det overordnede billede altså at der ikke ses den kontrast på skoleniveauet, herunder blandt lærere og elever, som man kunne forvente mellem to lande der ellers står i hver sin ende af spektret for integrationsforståelser (Borevi, Jensen & Mouritsen, 2017). Dette betyder naturligvis ikke, at graden af imødekommenhed ikke kan påvirke elevers integration, velbefindende eller faglige resultater. Men det betyder, at vi ikke nødvendigvis skal forvente at positive eller negative effekter fordeler sig så tydeligt *imellem* landene, men snarere *inden for* dem – mellem skoler og klasser med forskellige grader af kulturel imødekommenhed.

Tre aspekter af medborgerlig integration

Undersøgelsen behandlede tre brede aspekter af det vi kalder for medborgerlig integration, altså elementer af hvad der antages at karakterisere en 'god' medborger, hvor graden af integration i øvrigt forstås ligeud som hvor tæt man er på et gennemsnit i forhold til den flertalsetniske referencegruppe – de etnisk danske og svenske elever.

- Et identitetsaspekt – især omhandlende graden af national tilknytning og dens relation til henholdsvis etnisk gruppeidentitet og religiøsitet.
- Et socialt aspekt, om inter-etniske venne-netværk, social tillid og graden af *out-group* fordomme eller *bias*.
- Et politisk aspekt om liberal-demokratiske værdier, opfattelser af medborgerlige forpligtelser, institutionel tillid, og interesse i og oplevet kompetencefølelse i forhold til politisk deltagelse.

Kapitel 4-6 gennemgik disse integrationsaspekter. Først rent deskriptivt og komparativt – ses der markante forskelle og mønstre mellem grupper og lande? Dernæst korreleret med henholdsvis minoritetsetnisk koncentration – hvor stor en andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk/svensk er der på skolen? – og endelig med de to centrale forklarende variable: klassens gennemsnitlige holdning til kulturel diversitet og graden af institutionel minoritetsimødekommenhed i skolen.

Overordnet set kan man sige, at den mere multikulturelle eller kulturimødekommende skole og klasse hverken har en hæmmende effekt på den medborgerlige integration af minoritetselever eller på majoritetseleverne på de undersøgte områder. Der er således ikke generelle tegn på at en større andel minoritetselever, en mere kulturelt imødekommende atmosfære i klasseværelset, eller minoritetsimødekommende skolepolitikker skulle føre til ringere integration, endsige 'parallel-samfund' i grundskolen – eller omvendt tegn på at en mere 'kulturblind' skole skulle føre til bedre integration. Undtagelserne er ganske få, små og spredte.

Men er der da modsatte *positive* sammenhænge, sådan at en mere kulturelt inkluderende grundskole kunne se ud til at virke som integrationsmotor? Bortset fra at vi med nærværende forskningsdesign, ikke kan udtale os klart om kausaliteten, er det overordnede svar sammensat. På nogle områder gør det tilsyneladende ingen eller en ringe forskel; på andre er forskellen noget større – i hvert fald for nogle grupper af minoriteter (og i visse tilfælde for den etniske majoritet).

Nogle interessante fund er ikke sammenhængende med, og må dermed have andre årsager end skole- og klassekontekst: Det er således en række forskelle på landeniveau, hvor Sverige ofte ser ud til at klare sig lidt bedre end os.

Identitet

På identitetsdimensionen er der på det rent deskriptive niveau nogle forventelige forskelle mellem grupperne – men også mellem landene. Således har de ikke-vestlige minoriteter, herunder de muslimske elever med MENAPT-oprindelse, i begge lande en lidt lavere national identifikation med majoriteten og et højt absolut identifikationsniveau med deres etniske gruppe (højest i Danmark!), og de to ikke-vestlige grupper er langt mere religiøse. Mens der ingen signifikant forskel er på den nationale identifikation i de to lande, er der i Sverige en tendens, for alle

grupper, til lavere identifikation med *egen* etniske gruppe, og også, for de to ikke-vestlige grupper, til lavere betoning af religionen. Den svenske, mere kultur-imødekommende nationale kontekst, ser ikke ud til at indebære nogen fastfrysning eller forøgelse af gruppe-dannelse. Mere bekymrende er der i Danmark for MENAPT-gruppen et vist trade-off, sådan at høj national identifikation betyder lavere etnisk identifikation og omvendt. Det aspirationsmæssige aspekt, vigtigheden af at føle sig dansk, øges endvidere for MENAPT-elever i skoler med mange minoritets elever. Måske oplever denne gruppe det som lidt vigtigere at kunne høre til nationen, men vanskeligere at praktisere 'bindestreksidentitet' i Danmark end i Sverige.

En enkelt lidt overraskende observation var at danske elever er lidt mere tilbøjelige end svenske til at nævne 'voluntaristiske', inklusive kriterier for medlemskab af nationen. Selvom danske unge af Larsen (2016) er blevet beskrevet som mere republikanske og multikulturelt indstillede end deres forældres generation, kunne man nok have forventet at den tendens slog endnu mere igennem i Sverige.

Er identitetsdimensionen påvirket af klasse- og skolekonteksten, fx således at den nationale tilknytning mindskes, og gruppeidentifikationen øges – enten af høj minoritetskoncentration eller af multikulturel imødekommelse? Billedet er sammensat mellem grupper og lande, men der er kun få tegn i denne retning for de ikke-vestlige grupper i Danmark.

- Flere ikke-vestlige elever øger nok minoritetsreligiøsitet, men for MENAPT-elever kun i Sverige, ikke i Danmark. I Danmark (ikke Sverige) *øges* MENAPT-elevens (og flertalselevens) national identitet, uden at det etniske gruppe-tilhørsforhold gør det.
- I kulturimødekommende klasser er der ingen tendens til at *danske minoritets elever* identificerer sig mindre med nationen – men der ser ud til at være lidt mere plads til at denne gruppe kan identificere sig med egen etniske grupper. Imødekommenheden har ikke nogen sammenhæng med minoriteters religiøsitet. For flertalselever i begge lande og for svenske minoritets elever falder den nationale identitet til gengæld lidt med øget klasseimødekommenhed.
- Skolens institutionelle imødekommenhed – initiativer ift. halalkød osv. – spiller ingen rolle for de to ikke-vestlige minoriteters nationale eller etniske tilhørsforhold, eller for MENAPT-elevens religiøsitet.

Social integration

Der er generelt et højt niveau af social tillid på tværs af alle elevgrupper, men et vist integrationsgab op til flertalselevernes høje skandinaviske niveauer. Gabet er mindst i Sverige, for alle minoriteter. Svenske minoritets elever scorer samtidig bedre end de danske på fordomsfuldhed (dvs. mindre fordomsfulde) – hvorimod den svenske *majoritet* har højere gruppebias end de etnisk danske elever! Både minoriteter og majoriteter har flest venner i egen gruppe; men andelen af minoritetsvenner er højere blandt den svenske majoritet – måske fordi anledningen hertil er større i Sverige.

Idet vi bevæger os fra det deskriptive til at se på sammenhænge med skole- og klassekontekst ser vi få markante tendenser:

- Flere ikke-vestlige elever hænger sammen med flere venskaber på tværs af etniske grupper – modsat den selv-segregerings-effekt, som bl.a. Robert Putnam har forbundet med øget diversitet. Men denne øgede kontakt ser ikke ud til at have samme betydning for majoritet og minoriteter. Hvor flertalselevs fordomsfuldhed – outgroup-bias – mindskes, ser den faktisk ud til snarere at *stige* for (alle) minoriteter.
- Der er derimod en mindre entydigt negativ sammenhæng med etnisk koncentration end forudsagt af konfliktteori: Tilliden falder lidt – men *ikke* blandt hverken majoriteten eller MENAPT-elever. Fordomsfuldheden stiger lidt for vestlige og andre ikke-vestlige og for svenske flertalselever – men igen ikke for MENAPT-eleverne, og heller ikke for danske flertalselever.
- En indvandrings- og pluralismevenlig klassekontekst hænger ganske vist positivt sammen med social tillid i Sverige, men tendensen er kun signifikant for flertalseleverne, og ses ikke i Danmark (hvor der er en lille negativ sammenhæng for andre ikke-vestlige). På det andet parameter ses en klar sammenhæng med lavere gruppebias blandt *majoriteten* – men ikke for minoriteterne, hvor der er en lille modsat, men ikke signifikant tendens (dog mindst for MENAPT-gruppen)
- Skolernes institutionelle mindretalsimødekommelse korrelerer med lidt højere tillid for begge ikke-vestlige grupper, mens der ikke er nogen hverken positiv eller negativ sammenhæng med outgroup-bias.

En mere kulturimødekommende skolekontekst er næppe skadelig for den sociale integration, men i et vist omfang fremmede (for ikke-vestliges tillid); mens et kulturimødekommende klasseværelse gavner flertalsgruppen mere end minoriteterne, både med hensyn til tillid (Sverige) og lavere fordomsfuldhed.

Politisk integration

Skole- og klassekonteksten har en vis betydning for disse aspekter af den politiske medborgerlige integration, mest i Danmark, og overvejende positivt. Skolernes institutionelle kulturimødekommenehed synes at gavne ikke-vestlige minoriteters politisk tillid (begge lande) og MENAPT-gruppens intern effektivitet (Danmark). Et imødekommende klasseklima korrelerer for MENAPT- og flertalselever i Danmark positivt med intern effektivitet og med interesse for politik (sidstnævnte dog ikke helt signifikant for MENAPT-elever), og med ekstern effektivitet for flertals- samt andre vestlige elever i begge lande (og med svenske flertalselevs politiske tillid). Den etniske sammensætning har ingen betydning, fraset en lille negativ tendens for svenske flertalselevs politiske tillid.

Den *nationale* kontekst spiller derimod en vis rolle for niveauet af politisk integration, på tværs af gruppe – og i Sveriges favør. Den politiske interesse er på nogenlunde samme niveau i de to lande. Det samme gælder politisk tillid, men her med den markante forskel at den svenske MENAPT-gruppe står bedre end den danske, så der slet ikke er noget 'integrationsgab' tilbage i vores naboland. Ikke-vestlige elever har også højere ekstern effektivitetsfølelse i Sverige. Og svenske elever trækker fra de danske for alle grupperes vedkommende med hensyn til intern effektivitetsfølelse – troen på egne politiske kompetencer.

Vender vi os mod den næste gruppe af politisk medborgerlige aspekter – forpligtelser og værdier – er der ingen variation på det første aspekt. Der er således ingen tegn på en ikke-vestlig afstandtagen fra forpligtelser som medborger, hverken i Danmark eller Sverige, og det gør ingen forskel om skolen og klassekonteksten er kulturimødekommende.

Med hensyn til elevernes politiske værdier er der derimod forskelle både mellem landene og grupperne – men skole- og klassekonteksten gør ingen nævneværdig forskel. Svenske elever har større tilslutning til kønsligestilling – svensk ligestillingspolitik ser ud til at slå bedre igennem i skolen end i Danmark, også for minoritetseleverne. Måske mere overraskende, set fra Danmark, er en større accept af kritisk debat i Sverige, især blandt majoriteten.

Heller ikke med hensyn til elevernes politiske integrationer der tegn på nogen negativ sammenhæng med en kulturimødekomende skole- og klassekontekst, undertiden tværtimod. I udgangspunktet er der stort set ikke noget integrationsgab mellem de ikke-vestlige minoriteter og flertalsgruppen på det første område af politisk integration politisk (institutionel) tillid, og det samme gælder de delvist relaterede variable for eksternt og intern politisk effektivitetsfølelse samt interesse for politik. MENAPT-eleverne i Danmark er faktisk *mere* interesserede i politik end majoritetseleverne. Den nationale kontekst ser ud til at gøre en forskel i den forstand at minoriteterne, herunder MENAPT-elever i Sverige – dog på et fælles højt niveau – trækker lidt fra de tilsvarende danske elever. På de valgte parametre er der altså ikke noget der tyder på politisk tilbagetrækning eller fremmedgørelse blandt de ikke-vestlige minoriteter, og slet ikke i Sverige.

Ser vi på konteksten, er der – på det altså generelt høje niveau for denne del af politisk integration – nogle positive sammenhænge, især i Danmark, mens intet tyder på at en kulturimødekomende skole- og klassekontekst er skadelig for den politiske integration.

- Ikke-vestlige minoriteters institutionelle eller politiske tillid stiger lidt på både svenske og danske skoler med halal-kantinemat og multikulturelle skolefester; det samme gør den danske MENAPT-gruppens interne effektivitetsfølelse.
- Et imødekomende klasseklima korrelerer positivt med både MENAPT- og flertals-elevens interne effektivitet og interesse for politik i Danmark (og med majoritetens og de vestlige elevens eksterne effektivitet i Sverige). Kun for andre ikke-vestlige ses en enkelt negativ sammenhæng – for politisk tillid.
- En højere ikke-vestlig koncentration af elever gør stort set ingen forskel på alle disse mål, fraset en lille negativ sammenhæng med svenske flertalselevens politiske tillid.

På det andet område af politisk integration, de værdimæssige opfattelser af medborgerlige forpligtelser og liberaldemokratiske værdier, spiller klasse- og skolekontekst nærmest ingen rolle, mens der ses ikke uvæsentlige nationale og gruppemæssige forskelle på værdi-området.

Med hensyn til forpligtelserne ligger de ikke-vestlige elever på samme niveau som flertallet, og niveauet er nogenlunde ens i de to lande. Medborgerskabsnormer om frivillighed, demokratisk deltagelse og beskæftigelsesparathed ser ud til at være effektivt overført til unge indvan-

drere og efterkommere – i det omfang de ikke havde dem i forvejen. Med hensyn til liberaldemokratiske værdier er der imidlertid en vis forskel mellem Danmark og Sverige. Således er svenske elever – på tværs af grupper – mere entydige i deres tilslutning til kønsligestilling (til at være uenige i at mænd er bedre ledere), og til vigtigheden af at kunne kritisere selv om det skaber konflikt. Det ser ud til at ikke blot ligestillingsnormer men også tilslutning til ubegrænset ytringsfrihed (selv hvor det kan såre andre), er slået mere kraftigt igennem på den anden side af sundet, vel at mærke også for minoritets eleverne. På det sidste område passer observationen næppe til den danske opfattelse af Sverige.

Imidlertid ser vi, i lighed med andre undersøgelser, at elever med ikke-vestlig og især MENAPT-baggrund har lavere tilslutning til især homoseksuel adoption og princippet om fri debat (også mange danske majoritets elever – 40% – er uenige i princippet om fri debat). Vi ser også at svenske MENAPT-elever har gennemsnitligt større reservation både omkring homoseksuel adoption og vigtigheden af at kunne leve sig ind i andres holdninger end de danske MENAPT-elever, og der er også et noget større relativt holdningsgab mellem MENAPT-gruppen og den, godt nok også meget liberale, etniske majoritet i Sverige.

Modsat landeforskellene spiller skole- og klassekonteksten næsten ingen rolle for elevernes politiske værdier.

- Omfanget af elever med anden etnisk baggrund på skolen gør således ingen forskel, bortset fra en lille negativ effekt på andre ikke-vestliges kønsligestillingsholdninger – ikke på de andre værdimål.
- En kulturelt imødekommende stemning i klasseværelset har enten ingen eller en lille positiv effekt: Den korrelerer således med lidt mere progressive ligestillingsholdninger for majoriteten, med større tilslutning til holdningsmæssig empati for MENAPT-og andre ikke-vestlige, og med vestlige minoriteters tilslutning til åben debat.
- Der ses ingen positiv eller negativ sammenhæng for skolernes institutionelle kulturimødekommethed – bortset fra at MENAPT-elever er mere positive overfor homoseksuelles ligestilling på skoler med større imødekommethed.

Selv om den svenske MENAPT-gruppe halter lidt efter den meget værdiliberale svenske flertalsgruppe, er der ikke rigtigt noget der tyder på at forskellen har noget at gøre med en mere etnisk pluralistisk eller kulturelt imødekommende skole- og klassekontekst.

Trivsel

Undersøgelsen så også på betydningen af etnisk sammensætning og kulturimødekomme for elevernes trivsel og velbefindende. Selvom det næppe er en integrationsvariabel, er elevtrivsel et væsentligt skolepolitisk mål, der både kan hænge sammen med minoritetsimødekomme, og understøtte elevernes faglige præstationer. På det rent deskriptive niveau så vi, ganske be- tryggende at både elevernes optimisme, selvværd og oplevede positive relation til lærerne er høj i begge lande, og at de ikke-vestlige minoriteter er på nogenlunde samme høje niveau som majoriteten, og at der i det hele taget er meget begrænsede forskelle mellem grupper og lande. Dog er svenske MENAPT- (og vestlige minoritets elever) lidt mere optimistiske i deres tro på at der gøres noget mod diskrimination i klasseværelse

Der er visse positive sammenhænge for især MENAPT, men også majoritets-gruppen med skole- og klassekontekst, men billedet er sammensat:

- En større ikke-vestlig elevkoncentration spiller ikke en stor rolle. Der er ingen sam- menhæng med hverken optimisme eller lærerrelation – bortset fra en lille negativ sam- menhæng for andre ikke-vestliges lærerrelation. Der ses dog en positiv sammenhæng i Sverige med MENAPT-elevernes selvværd, og i begge lande med gruppens oplevelse af inklusion – at der handles mod diskrimination i klasseværelset
- Større kulturimødekommenhed i klassen har ingen sammenhæng med optimisme, bort- set, igen, fra en lille negativ sammenhæng for andre ikke-vestlige i Danmark, og for svenske majoritets elever. Der ses imidlertid en ret klar positiv sammenhæng med ikke- vestlige minoriteters selvværd, og – for alle elevers vedkommende – med troen på at diskrimination i klasseværelset tages alvorligt. Der var også en positiv sammenhæng med etnisk svenske elevers selvværd og med majoritets elevers lærerrelationer generelt.
- Der ses en positiv sammenhæng mellem skolernes institutionelle kulturimødekom- melse og MENAPT-elevers selvværd

Der er altså ikke meget der indikerer en negativ sammenhæng mellem kulturel imødekomme af minoriteter og forskellige parametre for elevernes trivsel. Elevernes selvværd øges for de ikke-vestlige elever, og oplevelsen af inklusion øges for alle. Det er et markant resultat.

Faglighed

Undersøgelsens sidste variabel var elevernes faglige resultater. Mens forskelle i karaktersystemer gør det umuligt at sammenligne mellem landene, er det muligt at se på forholdet mellem grupperne inden for hvert land og – vigtigst i denne undersøgelses sammenhæng – om der er en positiv eller negativ sammenhæng mellem diversitet og kulturel imødekommenhed og elevernes karakterer.

- Minoritets-koncentration har en meget begrænset betydning, idet der dog i Sverige er en svagt negativ korrelation med andre *vestlige* minoriteters præstationer og med andre ikke-vestlige minoriteters svenskarakterer. I Danmark ses der ikke nogen signifikant sammenhæng, positiv eller negativ
- Karakterniveauet ser ud til at gå op i klasser med gennemsnitlig positivt syn på kulturel diversitet og indvandring – for MENAPT-elever og majoritets elever. *Men kun i Sverige*. I Danmark, og for de andre grupper, er der ikke nogen forskel.
- Et tilsvarende billede med højere karakterer ses i skoler med en høj grad af institutionel kulturimødekommenhed, nu kun for MENAPT-elever – i Sverige
- Sammenhængen mellem klassens kulturimødekommenhed og faglige resultater går i et vist omfang igennem elevernes større selvværd. Men igen kun i Sverige, og for MENAPT- og majoritets elevers vedkommende.

Mens de positive sammenhænge mellem kulturel imødekommenhed og faglige resultater altså ser ud til at være et svensk fænomen, er det væsentligt at notere at der i hvert fald ikke ses nogen negative sammenhænge med faglige resultater. Der er altså næppe heller i Danmark noget trade-off mellem skolers forsøg på at påvirke integration og trivsel med mere kulturelt imødekommende tilgange, eller en sådan imødekommenheds manifestation i holdninger til diversitet i klasseværelset, og på den anden side elevernes faglighed. Og der er ikke noget der peger i retning af at en mere 'farveblind' skole er bedre for minoriteternes faglighed.

Kulturel imødekommenhed ser ikke ud til at skade den medborgerlige integration

Denne rapport tog sit udgangspunkt i den almindelige, og givetvis korrekte antagelse om skolens afgørende rolle i den demokratiske og politiske dannelse af børn. Men den føjede hertil, at der på nogle områder er en ret begrænset viden om skolens betydning for elevernes medborgerskab, selvom spørgsmålet er omdiskuteret. Denne rapport har i den forbindelse søgt at kaste lys over betydningen af skolens håndtering af etnisk og kulturel forskellighed, herunder af hvorvidt der er en kultur-imødekommende atmosfære i klasseværelset, samt betydningen af større eller mindre diversitet i elevmassen. Faktorerne er undersøgt i en svensk og dansk kontekst, på tværs af etniske grupper og ved at undersøge tre aspekter af medborgerlig integration, såvel som to øvrige aspekter – trivsel og faglighed.

Undersøgelsen og rapporten er dermed ganske bredt anlagt, og som ovenstående opsummeringer af analyserne viser, er der ikke ét entydigt svar eller resultat på tværs af alle områder, grupper og kontekster.

Alligevel er der grundlag for den helt overordnede konklusion at der ikke er tegn på at mere 'multikulturelle' skoler er skadelige for den medborgerlige integration. Der er, med få, små og spredte undtagelser ikke tegn på at mere kulturimødekommende klasseværelser eller skolers signalering af kulturel og religiøs imødekommenhed med institutionelle tiltag som halal-mad og multikulturelle skolefester får minoriteterne til at vende sig væk fra det nationale fællesskab til fordel for den etniske eller religiøse identitet, giver elever – fra minoriteter eller majoritet – lavere tillid eller flere fordomme, eller svækker deres opslutning til, interesse for, og oplevelse af at kunne deltage i et liberaldemokratisk fællesskab.

På mange områder er der ikke rigtigt nogen sammenhæng. Men på enkelte andre ses der faktisk positive tendenser i forbindelse med enten institutionel eller klasse-klimamæssig kulturimødekommenhed. For MENAPT-eleverne ses de bl.a. for social tillid, politisk selvtillid og interesse for politik, og ikke mindst på nogle aspekter af elevernes trivsel. Samtidig er der ingen tegn på at den kulturelle imødekommenhed sker på bekostning af elevernes faglighed. Og der er heller ingen tegn på at den går ud over de etniske flertals medborgerskab – på nogle punkter tværtimod – fraset en vis tendens til at flertalselever i klasser med positive holdninger til indvandring og kulturel forskellighed nedtoner deres nationale tilhørsforhold en smule.

Billedet af elevmassens etniske sammensætning på skolerne og dens betydning er også udratistisk, især i Danmark. Flere ikke-vestlige elever ser ud til at gå sammen med lidt højere religiøsitet – men ikke for muslimske elever i Danmark, hvis nationale identitet i øvrigt styrkes. Den sociale tillid falder lidt – men *ikke* blandt hverken majoriteten eller MENAPT-elever, der

heller ikke bliver mere fordomsfulde blot af at der går flere indvandrere og efterkommere i skolen. Der er heller ingen eller yderst begrænset sammenhæng med trivsel, politisk integration eller faglige resultater.

Undersøgelsens design gør det ikke muligt at sige om de påviste statistiske sammenhænge afspejler egentlige kausale årsager. Men det forhold at sammenhængene, hvor de observeres, er relativt små og primært positive, giver næppe anledning til bekymring over at nogle danske skoler prøver at skabe en kultur-imødekommende tilgang over for eleverne, uanset deres baggrund.

Litteratur

Agirdag, Orhan (2018). Teachers' multicultural practices and pupils' academic achievement. Unpublished research note, <file:///C:/Users/au2357/Downloads/MCE%20-%20ACH%20CDME%202018.pdf>

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Andersen, S.C. & Winter, S. (2011). Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne. SFI 11: 47. København: SFI. https://pure.vive.dk/ws/files/254638/1147_Ledelse_laering_trivsel.pdf

Andersen, S.C., Guul, T.S. & Humlum, M.K. (2022). "How first-language instruction transfers to majority-language skills". *Nat Hum Behav* 6, 229–235. doi.org/10.1038/s41562-021-01200-x

Aronson B, Laughter J. (2016). "The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas". *Review of Educational Research* 86 (1):163-206. doi: [10.3102/0034654315582066](https://doi.org/10.3102/0034654315582066)

Bakkær Simonsen, K. (2017). "Does Citizenship Always Further Immigrants' Feeling of Belonging to the Host Nation? A Study of Policies and Public Attitudes in 14 Western Democracies". *Comparative Migration Studies*, 5 (3).

Bakkær Simonsen, K. (2021). "Den gode borger: minoritets- og majoritetsunges definitioner på og oplevelser af medborgerskab i Danmark". *Politica*, 53 (1): 5–23. <https://doi.org/10.7146/politica.v53i1.129845>

Banks, J. A. (1995). "Multicultural Education and Curriculum Transformation". *The Journal of Negro Education* 64(4): 390–400. <https://doi.org/10.2307/2967262>

Baysu G, Celeste L, Brown R, Verschueren K & Phalet K.(2016). "Minority Adolescents in Ethnically Diverse Schools: Perceptions of Equal Treatment Buffer Threat Effects". *Child Dev.*, 87 (5):1352-66. doi: 10.1111/cdev.12609

Bech E.C., Borevi, K. & Mouritsen P. (2017). "A 'civic turn' in Scandinavian family migration policies? Comparing Denmark, Norway and Sweden". *Comparative Migration Studies* 5. doi: 10.1186/s40878-016-0046-7.

Birkmose, A. E., & Frølund Thomsen, J. P. (2012). "Kontakt med indvandrere - øges tolerancen og hvorfor?". *Politica* 44(4), 505–523. <https://doi.org/10.7146/politica.v44i4.69960>

Blumer H. (1958). "Race Prejudice as a Sense of Group Position". *Pacific Sociological Review* 1(1): 3-7. doi:[10.2307/1388607](https://doi.org/10.2307/1388607)

Borevi, K., Jensen, K.K. & Mouritsen, P. " (2017)The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states", *Comparative Migration Studies* 5. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0052-4>

Breidahl, Jensen & Mouritsen (under review). The link between the national political context and individual traits of National Identification: Comparing Immigrant Descendants in Denmark, Norway and Sweden

- Brochman, G. & Hagelund, A. (2012). *Immigration Policy and the Scandinavian Welfare State 1945–2010*. London: Palgrave Macmillan.
- Celeste L, Baysu G, Phalet K, Meeussen L & Kende J. (2019). "Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (11):1603-1618. doi:[10.1177/0146167219838577](https://doi.org/10.1177/0146167219838577)
- Citrin, J., Johnston, R., & Wright, M. (2012). "Do Patriotism and Multiculturalism Collide? Competing Perspectives from Canada and the United States". *Canadian Journal of Political Science*, 45(3): 531-552. doi:10.1017/S0008423912000704
- Clarke, T. (2020). "Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education", *Theory and Research in Education*, 18 (3). [https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk:12048/10.1177/1477878520980197](https://doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:12048/10.1177/1477878520980197)
- Crul, M. & Schneider. J. (2010). "Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities", *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7): 1249-1268, DOI: [10.1080/01419871003624068](https://doi.org/10.1080/01419871003624068)
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2007). "Social creativity strikes back: Improving motivated performance of low status group members by valuing ingroup dimensions". *European Journal of Social Psychology*, 37: 470–493.
- Dinesen, P. T. (2011). "Me and Jasmina down by the Schoolyard: An analysis of the impact of ethnic diversity in school on the trust of schoolchildren", *Social Science Research* 40: 572-85.
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2007). "Social creativity strikes back: Improving motivated performance of low status group members by valuing ingroup dimensions". *European Journal of Social Psychology*, 37: 470–493.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). "Another view of "we": Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity", *European Review of Social Psychology*, 18, 296–330. <https://doi.org/10.1080/10463280701726132>
- Favell, A. (1998). *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*. New York: St. Martin's Press.
- Fernandez, C. (2012). Liberaliseringen av svensk skolpolitik. En positionsbestämning. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 114 (2).
- Fernández C. (2019). The unbearable lightness of being Swedish? On the ideological thinness of a liberal citizenship regime. *Ethnicities*. 2019;19(4):674-692. doi:[10.1177/1468796819843531](https://doi.org/10.1177/1468796819843531)
- Fernandez, C. & Jensen, K. (2017). "The Civic Integrationist Turn in Danish and Swedish School Politics". *Comparative Migration Studies* 5 (3)

Goodman, S. W. & Wright, M. (2015). "Does Mandatory Integration Matter? Effects of Civic Requirements on Immigrant Socio-economic and Political Outcomes", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41 (12): 1885-1908, DOI: [10.1080/1369183X.2015.1042434](https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1042434)

Gustafsson, L. (2012). *What did you learn in school today? How ideas mattered for policy changes in Danish and Swedish schools 1990-2011*. Aarhus Universitet: *Politica*.

Hardis, A. (2002). "Selvfølgelig er det discrimination". *Weekendavisen*, 1 Marts 2002.

Heisig, Jan Paul and Merlin Schaeffer (2019). Why You Should *Always* Include a Random Slope for the Lower-Level Variable Involved in a Cross-Level Interaction, *European Sociological Review* 35(2): 258–279.

Herman, S. (2016). *Hvor står kampen om dannelsen?* København: Informations Forlag.

Jensen, K. K. (2014). "What can and cannot be willed: how politicians talk about national identity and immigrants," *Nations and Nationalism*, 20 (3):

Jensen, K. K., Fernández, C., & Brochmann, G. (2017). "Nationhood and Scandinavian Naturalization Politics: Varieties of the Civic Turn". *Citizenship Studies* 21(5), 606-624. <https://doi.org/10.1080/13621025.2017.1330399>

Jensen, S. V. (2017). Håndtering af muslimske praksisser i danske folkeskoler: Autoritet, inklusion og religion. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 8(2): 17–33. <https://doi.org/10.7146/tifo.v8i2.25334>

Kymlicka, W. (1996). *Multicultural Citizenship - A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.

Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Washington DC: Migration Policy Institute.

Larsen, C. Albrekt (2016). *Den danske republik: Forandringer i danskernes nationale forestillinger*. København: Hans Reitzels Forlag.

Levinson, Meira. 1997. Liberalism versus Democracy? Schooling Private Citizens in the Public Square. *British Journal of Political Science* 27 (3): 333-360.

Lipsky, M. (1989). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in Public Services*. New York: Russel Sage.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (u.å). *Sammenhængen mellem elevernes trivsel og elevernes nationale testresultater*, rapport. [file:///C:/Users/au2357/Downloads/160627-Notat-om-sammenhaeng-mellem-trivsel-og-faglige-resultater%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/au2357/Downloads/160627-Notat-om-sammenhaeng-mellem-trivsel-og-faglige-resultater%20(1).pdf)

Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press.

Mouritsen, P. (2015). *En plads i verden – Det moderne medborgerskab*. København: Gyldendal.

Mouritsen, P. & Olsen, T. V. (2013). "Denmark between Liberalism and Nationalism". *Ethnic & Racial Studies*, 36 (4).

- Mouritsen, P. & Jaeger, A (2018). *Designing Civic Education for Diverse Societies: Models, Tradeoffs, and Outcomes*, Washington D.C.: Migration Policy Institute, <https://www.migrationpolicy.org/research/designing-civic-education-diverse-societies-models-tradeoffs-and-outcomes>
- Mouritsen P. et al. (2019), "Leitkultur Debates as Civic Integration in North-Western Europe: The nationalism of 'values' and 'good citizenship'", *Ethnicities* 19(4): 632-53.
- Mouritsen, P. & Haas, C. (2022). "Civic Education in Denmark", Bundeszentrale für Politische Bildung - NECE - Networking European Citizenship Education. <https://www.bpb.de/die-bpb/partner/nece/328517/civic-education-in-denmark/>
- Paluck, E., Green, S. & Green, D. (2019). "The contact hypothesis re-evaluated." *Behavioural Public Policy*, 3(2): 129-158. doi:10.1017/bpp.2018.25
- Peterson, Robert A. (1994), A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha, *Journal of Consumer Research* 21(2): 381-391
- Pettigrew, T. F, Tropp, L.R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). "Recent advances in intergroup contact theory", *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (3): 271-280, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>.
- Quillian, L. (1995). "Prejudice as a Response to Perceived Group Threat: Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe". *American Sociological Review*, 60(4), 586–611. <https://doi.org/10.2307/2096296>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books
- Salon, Gary, Steven J. Haider and Jeffrey Wooldridge (2013), What Are We Weighting For? *NBER Working Paper series*, Working Paper 18859, <http://www.nber.org/papers/w18859>
- Schnapper, P. (1998). *Community of Citizens. On the Modern Idea of Nationality*. London: Routledge.
- Skolverket. (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden. Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena [An in-depth study of values education. About meetings, relations and conversations as the preconditions for working with the basic values]*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning* (betänkande av läroplanskommittén). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:43. *Ett utvidgat skydd mot diskriminering*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Taylor, C. (1992). "The Politics of Recognition", i A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition* (pp. 25-74). Princeton: Princeton University Press.
- Undervisningsministeriet (1999). *Uddannelse og Fællesskab*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000). *Værdier i virkeligheden*. København: Undervisningsministeriet.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). "Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective". *European Psychologist*, 18(3): 179–190. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>

Winship, Christopher and Larry Radbill (1994), "Sampling Weights and Regression Analysis", *Sociological Methods & Research* 23(2): 230-257.

Wooldridge, Jeff (2019), *The Use of Survey Weights in Regression Analysis*, PIAAC Methodological Seminar, Paris, 14th June 2019, online: https://www.oecd.org/skills/piaac/events/Item_10_Jeffrey_Wooldridge.pdf

Zirkel S. "The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations", *Teachers College Record: The Choice of Scholarship in Education*, 110 (6). <https://doi.org/10.1177/016146810811000605>