

- Speciale

Hvis sprogkompetencer og ressourcer er det?

- en kritisk diskursanalyse af tosprogedes uddannelsessituation på
Midtgrønlands Gymnasiale Uddannelse (GU)

Af Mette Larsen Lyberth
Institut for Sprog, Litteratur og Medier
Ilisimatusarfik

Vejleder: Birgit Kleist Pedersen
Juni 2006

Indholdsfortegnelse:

1. Indledning.....	5
1.2 Indkredsning af problemfeltet	5
1.3 Problemformulering.....	8
1.4 Emneafgrænsning	9
1.5 Opbygning af specialet	10
2. Teoretisk tilgang.....	11
2.1 Betegnelsen <i>tosprogethed</i>	12
2.1.1 Minoritetstosprogethed.....	13
2.1.2 Modersmål, andetsprog og fremmedsprog	14
2.2 To paradigmer inden for sprogforskning.....	16
2.2.1 Den lingvistiske kompetence	16
2.2.2 Den kommunikative kompetence	17
2.2.3 Diskurs-synet på den sproglige ressource / kodeskift.....	19
2.3 Relation mellem tekstkompetence og literacy	21
2.3.1 Sprog og tekst.....	22
2.3.2 Literacy	22
2.4 Den kognitive tilgang.....	23
2.5 Den funktionelle tilgang	25
2.6 Den sociokulturelle tilgang.....	26
2.6.1 Positionering.....	28
2.6.2 Identitet og læring i literacy	29
2.7 New Literacy Studies.....	30
2.7.1 Literacy practices.....	30
2.8 Pierre Bourdieu om kulturel kapital og symbolsk magt.....	32
2.8.1 Kapital.....	33
2.8.2 Habitus	34
2.8.3 Symbolsk vold	35
2.8.4 Den sproglige kompetence.....	36
3. Metodevalg, forskningsdesign og dataindsamling samt databehandling.....	37

3.1 Triangulering	39
3.2 Forskningsdesign	41
3.2.1 Spørgeskemaer.....	42
3.2.2 Clozetesten.....	42
3.2.3 Kvalitative interviews med både dansklæreren og 2.g-elever	44
3.3 Databehandlingen.....	45
3.3.1 Elevernes receptive færdigheder i dansk	46
3.3.2 Elevernes produktive færdigheder.....	47
3.4 Sprogholdningsvurdering	49

4. Refleksioner omkring anskuelse af tosprogedes sprogkompetencer i dansk.....50

4.1 Casestudy 1. Skole- og uddannelsessystemet i Grønland	52
4.1.1 De forskellige uddannelsesinstitutionernes praksisformer	52
4.1.2 Et historisk blik på den grønlandske folkeskole efter 1953.....	54
4.1.3 GU-uddannelsen som reproduktionsmekanisme.....	56
Delkonklusion	59
4.2 Casestudy 2. Det nationale paradigme i danskundervisning på GU	59
Fase 1. frem til året 2000.....	59
4.2.1.1 <i>Sprogpedagogik og de didaktiske forhold ved danskundervisning</i>	61
4.2.1.2 <i>Modersmålskompetence som idealmål</i>	62
4.2.1.3 <i>Litteraturundervisning og den kulturelle kanon som dannelsesmiddel</i>	65
4.2.1.4 <i>Dannelseskapital og habitus</i>	69
Fase 2. fra 2000 frem til?.....	69
4.2.2.1 <i>Det første forhold / Monokulturel dimension</i>	71
4.2.2.2 <i>Det andet forhold / Den kognitive og funktionelle tilgang til de skrevne ord</i>	73
4.2.2.3 <i>Det tredje forhold / Den sproglige kompetence</i>	74
4.2.2.4 <i>Det fjerde forhold / Dansklærerens positionering</i>	76
Delkonklusion	84
4.3 Casestudy 3. Sprogforskning i Grønland	85
4.3.1 Tosprogethed.....	85
4.3.1.1 Sprogdikotomier	86
4.3.1.2 Sproglige vurderinger	90
Delkonklusion	91

5. Diskussion	92
5.1 Lærers rolle.....	93
5.2 Adskillelse af sprog og kultur.....	94
5.2.1 Sprog som makro- og mikrokontekst	95
5.2.2 Rekontekstualiseringen af sprog	96
5.2.3 Det tematiske indhold i tekster	96
6. Konklusion med perspektivering.....	98
Referencer:	101

1. Indledning

Ordet *kompetence*¹ er tidens mantra. I løbet af de seneste år med stigende interesse for uddannelsernes samfundsmæssige betydning og især nu hvor uddannelsessystemet anses for at være en nøgelfaktor for Grønlands fremtid og større selvstændighed², er der stigende fokus på højnelse af de unge grønlandske elevers kompetencer. Sprogkompetencer, almendannelse og studiekompetencer er nøgleord. Især elevernes sprogkompetencer i dansk har i en årrække været genstand for målrettet læring, diskussion og evaluering, både i uddannelsesmæssige og i offentlige sprogdebatsammenhænge. I bekendtgørelser for forskellige uddannelser opfattes uddannelse som en samfundsmæssig sektor hvor der primært sker en målrettet kompetenceudvikling, og med den får uddannelsen også tildelt den opgave at udvikle kompetencerne for sine elever. Især den dansksprogede gymnasiale uddannelse i Grønland (og herefter GU) skulle i takt med stigende globalisering imødegå de lokale og globale udfordringer i undervisning af grønlandske elever:

”GU skal på optimal måde give så mange unge som muligt studiekompetence til videregående uddannelser i Grønland, Danmark og i udlandet samt være almindennede i forhold til den grønlandske kultur, det grønlandske samfund og den globale verden” (Reformkommissorium for GU i Grønland 2005).

Dette citat er begrundet med, at der skal skabes en forudsætning for, at alle grønlandske elever uanset social, kulturel og sproglig baggrund tilegner sig almendannelse og studiekompetence i forhold til globale og lokale forhold. Denne redegørelse ser jeg som en grundlæggende demokratisering af dannelsesperspektivet, idet dette nu forankres i en i langt højere grad på en lokal uddannelsessituation. Dermed vil undervisningen på GU blive udfordret, idet de ændrede vilkår vil medføre en større sammensathed af elevers forskellige kulturelle og sproglige kompetencer, hvori den prædefinerede (fællesdefinerede) kulturelle viden sættes til diskussion.

1.2 Indkredsning af problemfeltet

Vil man undersøge de førnævnte forhold, er det oplagt at tage udgangspunkt i den grønlandske uddannelsesdiskurs. Hvilke forståelser der ligger bag ordet *sprogkompetence*, og hvorledes er det

¹ Kompetence i denne sammenhæng skal forstås ud fra uddannelsesmæssige sammenhænge med reference til specifikke færdigheds – og videnskabsmæssige aspekter der bruges til at evaluere og teste den enkelte elevs samlede sproglige ressourcer (Risager 2003:329f). Lars Henrik Schmidt (1999) kobler dannelse med kompetence som teknik og som kundskab (Schmidt 1999:252). Derfor mener jeg at det er hensigtsmæssigt at bruge ordet kompetence for at markere dennes relation til dannelsesperspektivet.

² Kommissorium for arbejdsgruppen vedrørende reform af Grønlands gymnasiale uddannelser.

blevet (re)-kontekstualiseret- og hvorfor den megen fokus på kompetenceudvikling? For at belyse kompetenceaspekterne hos grønlandske elever retter jeg fokus mod antagelsen af de grønlandske elevers sprogkompetencer i dansk, da dette felt³ er ét af mest omdiskuterede emner inden for uddannelsesdiskursen i Grønland. Det hænger sammen med at det danske sprog som skolesprog i Grønland stadigvæk er forbundet med uddannelsen (Gad 2005:188). I denne kontekst er dansk-undervisning derfor central som alment dannelsesfag, hvis eleverne skal udvikle deres sprogkunderskaber. Derudover er vigtigheden af dansk tit begrundet med at sprogkundskab i dansk spiller en afgørende rolle for det enkelte individs og ikke mindst den grønlandske befolknings succes såvel i uddannelsessammenhænge, industrialiseringssammenhænge som i globaliseringssammenhænge (Jørgensen 2004-05:2f). Denne anskuelse er således understreget i beretningen om den økonomiske udvikling i Grønland med følgende ord:

”Manglende sprogkunderskaber udover grønlandsk hos en del unge kan udgøre en væsentlig barriere for at opnå et generelt løft i befolkningens uddannelsesnivea. Det fremhæves således også i OECD rapporten om Grønlands Økonomi fra 1999” (<http://www.stm.dk/publikationer/groenland99/kap02001.html>: 05.04.2006).

Denne vinkel er også taget op i en rapport som har undersøgt nogle forhold der kan være bestemmende for unges påbegyndelse og gennemførelse af uddannelser i og uden for Grønland. I rapporten kan man således læse følgende:

”Manglende danskunderskaber ses at spille en stor rolle når nogle fravælger sig muligheden for at tage en uddannelse. Herudover er det karakteristisk, at forholdsvis flere af de dansksprogede unge påbegynder en uddannelse, selv om det er dobbeltsprogede, der oftest beskriver sig som værende blandt de dygtigste i deres klasse i folkeskolen. Forskellen kan skyldes et forskelligt sammenligningsgrundlag, men er formentlig i endnu højere grad et udtryk for forskellige traditioner og forventninger blandt dansksprogede og grønlandsksprogede familier (HS-analyse 2001:2).

Det sidste citat er yderligere interessant, idet det ser ud til at sproget ikke alene kan udgøre en succesfaktor i uddannelsessammenhænge, men det sociokulturelle aspekt spiller også en afgørende

³ følge Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 2002: 85) udgøres den moderne verden af forskellige felter, der hver med deres specifikke logikker og krav, eksisterer relativt selvstændigt og afgrænset. Et felt kan forstås som et socialt rum der består af 1) aktører der er positioneret i forhold til hinanden i kraft af den mængde kapital som hvert enkelt har i besiddelse, og 2) objektive relationer f.eks. et sæt af normer, regler og forestillinger om, hvilke værdier er vigtige for at efterstræbe. Kapitalen står derfor på spil i det enkelte felt, idet den giver adgang til specifikke fordele og goder, eller giver mulighed for at udøve magt og indflydelse. Dermed defineres feltet af det, der kæmpes om eller spilles om, f.eks. penge, politik magt eller uddannelse (Bourdieu & Wacquant: 86-87 & Høiris 1993:44). Dermed er feltet altid ramme for et socialt spil (kamp), hvor individer med hver deres kapitaler prøver at legitimere deres viden og ret til indflydelse på det område, de er del af. Her defineres specifikke ”regler” om hvad der er tilladt og hvad der ikke er tilladt.

rolle for uddannelsesmulighed, således at de primært dansktalende har en større mulighed for at uddanne sig, mens tosprogede (dobbeltsprogede) har ringere mulighed.

Det der gør det særligt interessant at undersøge de tosprogedes sprogkompetencer i et kompetenceperspektiv, skyldes to vidt forskellige synsvinkler. Her ser jeg to konkurrerende positioner som hver for sig har forestillinger om tosprogedes sprogkompetencer, hvor spørgsmålet kredser om en sproglig ressource⁴ eller mangel på samme.

Det ene perspektiv hviler på en dominerende diskurs, hvor sprogkompetencerne er forbundet med manglende sprogkompetence i dansk hos tosprogede elever der har dansk som andet eller første fremmedsprog. Som der citeres i de førnævnte, er problematikken ofte afgrænses til grønlandsktalende sprogbrugere. I denne tilgang vil man styrke de danskkompetencer, hvad enten de er fremmedsprogskompetencer eller heuristisk kompetencer dvs. kompetence til at opsøge viden (K. Langgård 2003). Det største af sproglige fokus er på de konkrete færdigheder.

Det andet perspektiv hviler på en nyere kritisk diskurs, som ser sprogets socio-kulturelle funktion som forudsætning for sprogkompetencen. Ud fra denne tilgang ser man tosprogede der har andre sproglige ressourcer end etsprogede. I denne sammenhæng opfatter man tosprogethed som et naturligt fænomen hos disse sprogbrugere, idet de er vokset op med dette som et vilkår, og ikke som en mangelfuld forudsætning (Holmen 2001; Holmen & Jørgensen 1993). Set ud fra undervisningssystemets sprogkrav er disse tosprogede derfor minoriteter i og med at GU stadig hører ind under det danske undervisningsministerium, hvor man tager udgangspunkt i etsprogede danskes sprog- og tekstkompetencer i fagligheden. På baggrund af disse, sætter man fokus på den almene faglighed som mangelfuld pga. den manglende mobilitet i undervisningssystemet, hvor man ikke tager hånd om tosprogede elevers sociokulturelle baggrund. Denne problematik understreges af Anne Holmen⁵ (2001) som har kritiseret danskfaget som

⁴ Inden for sprogvidenskaben konkurrerer termen *sprogkompetence* med *ressourcer* og *repertoire*, og nogle gange er der overlapning mellem disse tre ord. Risager (2003) har adskilt de tre begreber, hvor kompetence placeres under ressourcer, som en specialiseret underkategori (se også note 1. mht. definition af kompetence). Ifølge Risager omfatter de sproglige ressourcer som det enkelte har fra sin sproglige livshistorie: produktive og receptive/interpretative, social, privat og indre tale, metasproglige holdninger og forestillinger (fx kodeskift) og en mere eller mindre veludviklet skriftlig kompetence, som sprogkompetence ikke kan dække over. Derfor finder Risager denne term mere velegnet til tosprogedes- og flersprogedes sproglige adfærd fordi ”*individets flersproglig udvikling omfatter mere end hvad der kan eller skal evaluere*” (Risager 2003:328). På baggrund af denne kritiske stillingtagen til kompetence har jeg i nærværende kontekst sidestillet sprogkompetence med sproglige ressourcer for at markere forskellige perspektiver om tosprogedes sprogkompetencer.

⁵ Anne Holmen født i 1959. Fra 1999 Professor i undervisning i dansk som andetsprog og tosprogethed på Danmarks Lærerhøjskole, fra sommeren 2000 Danmarks Pædagogiske Universitet. 2001 Institutleder, Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU. Hun har i sin artikel om ”*Tosprogede elevers tekstkompetence*”, diskuteret denne problemstilling, hvor hun hævder at, der er tydeligt tale om misforhold mellem modersmålstradition og undervisningsbehovet hos tosprogede grønlandske elever (Holmen 2001).

undervisningsdisciplin på GU. Hun mener at undervisningen lider under en manglende faglighed over for tosprogede elever i og med at disse har en anden sproglig forudsætning og en anden kulturel baggrund end de etsprogede danske elever. Hun antager derfor at den faglige viden om undervisning af tosprogede elever hos dansklærere kunne mangle en nødvendig sprogpædagogik, eller med andre ord, at den ikke tager hensyn til disse tosprogedes kulturelle identitet (Holmen 2001:57).

1.3 Problemformulering

Ovenfor har jeg ridset nogle problemstillinger op, som forekommer i forhold til de grønlandske elevers sprogkompetencer i dansk. På den ene side er der fokus på den manglende sprogkompetence i dansk hos de tosprogede unger. På den anden side er der fokus på tosprogedes sociokulturelle ressourcer, hvori problematikken relateres til undervisningssystemet, undervisningsfaget, og ikke mindst lærerens kompetence til at kunne undervise elever der en anden sociokulturel baggrund end læreren selv. I dette speciale er derfor formålet at besvare følgende empiriske spørgsmål:

- A) Er det tosprogede elever der mangler sprogkompetencer i dansk? I så fald, hvilke kompetencer tales der om?
- B) Er det undervisningssystemet, undervisningsfaget og undervisningslærerne der mangler kompetencer i undervisning af tosprogede elever? I så fald, hvilke kompetencer er der tale om?
- C) Hvilke barrierer er aktuelle ved undervisning af tosprogede elever, og hvilke udfordringer er forbundet med lokale og globale kontekster med at udvikle elevernes almene dannelse i forhold til globale og lokale forhold. Som underspørgsmål hertil vil jeg undersøge:
 - Hvad forstås ved sprog- og tekstkompetencer, og hvordan udfoldes disse såvel i fagdiskursen som i skriftlige opgaver?
 - Hvordan kan én eller flere teoretiske og metodiske perspektiver bidrage til ændring af synet på undervisningsdiskursen i Grønland set i forhold til det overordnede politiske mål?

Målet for min afhandling er derfor at undersøge, hvilke sproglige kapitaler (individernes sproglige kompetencer og ressourcer), der har været på det sproglige marked⁶ eller skal på markedet, og hvordan disse var eller er blevet defineret og (re)-kontekstualiseret, hvorfor og hvorledes disse bruges eller har været brugt i uddannelseskonteksten og ikke mindst hvorledes de har været udviklet og skal udvikles i en given kontekst.

1.4 Emneafgrænsning

Som nævnt på de forrige sider, vil mit primære fokus være på begrebet *sprogkompetence*. Dermed har jeg valgt at operationalisere begreberne *studiekompetence* og *almendannelse* fra. Det skyldes at studiekompetence er ifølge Wiese (2003) karakteriseret ved et relationsbegreb i spændingsfeltet mellem individrelaterede kompetencer og studierelaterede kvalifikationskrav. Sprogkompetence kan derfor ses som en der har relation til de to begreber. Derudover opererer Wiese med begrebet *studiekompetence* som en relation til almindelse, idet begge har faglighed som fælles grundlag (Wiese 2003:104ff). På baggrund af det, mener jeg derfor at det er hensigtsmæssigt at fokusere på den sproglige kompetence, idet almindelse og derfor studiekompetence under alle omstændigheder vil indgå mere eller mindre i genstandsfeltet. I denne sammenhæng vil jeg også operere med tekstkompetence, idet teksten altid indgår i den sproglige praksisform.

Den overordnede hensigt med denne specialeafhandling er at besvare de empiriske spørgsmål der nævnes ovenfor. Da disse er ret omfattende, søges problemet besvaret med en multiperspektivisk tilgang, hvor teorier og metoder som trækkes på i analysen konstrueres ud fra forskellige positioner, så det passer til formålet med analysen. Dette gøres for at belyse flest mulige underliggende faktorer, der kan have indflydelse på genstandsfeltet, netop fordi jeg antager, at anskuelsen af tosprogedes sprogkompetencer i dansk er konstrueret diskursivt som et socialt indlejret aspekt. Her har jeg derfor valgt at sætte fokus på de teorier og metoder der er udviklet i relation hertil, dels analyse af den sproglige kompetence og tekstkompetence, dels analyse det dialektiske forhold mellem de samfundskulturelle institutioners praksisformer og det enkelte individs sociale praksisformer. Den grundlæggende tilgang til genstandsfeltet baseres på en sociokulturel ramme suppleret med et kritisk diskursanalytisk perspektiv.

⁶ Udtrykket det lingvistiske marked, bruges af Bourdieu, som udtryk for en kamp for en sproglig ytring, hvor der sker prisfastsættelse på dette på et marked. Således er der bestemmelser omkring ytringens indhold og form, og jo mere stramt markedet er, desto mere nærmer man sig de dominerende sprogs normer og de legitime sproglige kompetencer (Bourdieu & Wacquant 2002:130f).

Som fokusgruppe har jeg valgt at sætte fokus på elever på GU der har grønlandsk som modersmål / førstesprog og med dansk som andet- eller fremmedsprog, og derfor tosprogede i forhold til grønlandsk og dansk, netop fordi disse gruppers situation bruges som problemfelt. Her ser jeg derfor bort fra andre tosprogede elever: en gruppe dansktalende med grønlandsk som andet- eller fremmedsprog og en gruppe dansktalende der kan flere sprog undtagen grønlandsk, idet deres situation også påvirkes af andre faktorer end den gruppe som jeg vil koncentrere mig om. Derfor vil jeg omtale de sidstnævnte grupper som etsprogede. Der henvises til nærmere beskrivelse af tosprogedes situation under afsnittet tosprogethed, hvor jeg argumenterer for mit valg af tosprogethed i forhold til grønlandsk og dansk.

For at kunne skabe en dynamisk beskrivelse af de tosprogedes situation i forhold til deres sprogkompetencer i dansk, har jeg vagt at analysere tre cases; 1) Uddannelsessystemet i Grønland, herunder den gymnasiale uddannelse (GU); 2) Det nationale paradigme i dansk-undervisningen; 3) Forskning om tosprogethed eller sprog i Grønland, da disse på hver deres måde er medspiller for rammesætning af feltet. Som konkret empirisk data, udover de ministerielle krav til sprog- og tekstkompetencer dvs. gymnasiebekendtgørelser og fagbilag, evalueringer, artikler, rapporter og statistiske opgørelser som bruges til casestudies, har jeg foretaget både kvantitative og kvalitative undersøgelser på GU i Nuuk. Disse er nærmere præsenteret under kapitel 4.

1.5 Opbygning af specialet

Specialeafhandlingen er bygget op i seks kapitler, udover resume på grønlandsk. Foruden dette indledende kapitel, fremlægger jeg i kapitel 2 teorigrundlaget for denne afhandling, som består af flere teoretiske perspektiver for sprog- og tekstkompetence. I kapitel 3 redegør jeg for den grundlæggende metodiske tilgang til genstandsfeltet, samt beskriver og analyserer de kvantitative undersøgelser. I kapitel 4 fremlægger jeg de ovennævnte casestudies. I kapitel 5 diskuterer jeg hvilke begrænsninger og udfordringer danskfaget på GU vil møde under tilpasning til den kommende GU-reform som lægger mere vægt på de lokale og globale forhold, dvs. hvilke sproglige kapitaler der skal komme på uddannelsesmarkedet. Afhandlingen afsluttes med kapitel 6 som består af konklusion og yderligere perspektivering.

2. Teoretisk tilgang

Det teoretiske og metodiske grundlag for mit projekt er en sociokulturel tilgang⁷ til iagttagelsen af tosprogedes sprog. Dette perspektiv er begrundet med, for det første, at anskue sproget som en social kommunikativ ressource, der udvikles i brug, i meningsfulde sammenhænge og i interaktion med andre mennesker, hvor man bliver påvirket af andre og selv påvirker andre:

”At lære at kommunikere er at blive et socialt væsen. Det giver os adgang til en kulturel mangfoldighed, som stadig udvider sig, fra den inderste familiecircle til de mange og uens kontekster, som vi efterhånden får del i og indgår i. Inden for hver af de til dels meget forskellige ”diskurssamfund” lærer vi at bruge sproget til at påvirke andre eller til at få dem handle, og vi former både os selv og andre gennem kommunikation” (Dysthe 2003:54).

For det andet, at der i skriftlighed er indlejret forskellige værdiladede diskurser som er knyttet til skriftlighed, og at denne forskellighed påvirker forskning, pædagogik, undervisning og uddannelsessystemet, samt interaktion mellem mennesker (Holm 2004:13).

På baggrund af disse anskuelser ser jeg derfor tosprogedes sprog- og tekstkompetencer som et komplekst fænomen (felt), der kan ses fra forskellige konkurrerende positioner⁸. Dermed består teorigrundlaget for denne afhandling af forskellige teoretiske tilgange til genstandsfeltet, som deles op i fire delafsnit. Først giver jeg en kort redegørelse for tosprogethed, hvor jeg med udgangspunkt i denne, beskriver min målgruppens situation. Dernæst redegør jeg for to forskellige teoretiske tilgange til den sproglige kompetence. I det tredje delafsnit præsenterer jeg med afsæt i forskningstraditionen, *New Literacy Studies* (NLS), forskellige teoretiske tilgange til skriftlighed. I denne sammenhæng relateres begrebet *tekstkompetence* i forhold til begrebet *literacy*. Kapitlet afsluttes med et overordnet sociologisk perspektiv på uddannelsessystemet, hvor den franske kultur- og uddannelsessociolog Pierre Bourdieus (1930-2002) teori om kulturel kapital og andre begreber der har mere eller mindre relation til dette begreb forklares.

⁷ Lisbeth Birde Wiese (2003) definerer begrebet *sociokulturel* i forlængelse af Olga Dysthes definition af begrebet. Dysthe (2001) definerer *sociokulturel* som: 1) at mennesket er forankret i en kultur og et fællesskab, og at den måde, vi tænker og handler på i enhver situation er påvirket af denne kulturforankring, og 2) at have relationer til og at være i interaktion med andre mennesker. Ud fra denne begrebsdannelse viderebygger Wiese (2003) begrebet *sociokulturel* som ét samspil der skal relateres til en given kulturs normer, der definerer muligheder såvel som begrænsninger, fordi samspillet påvirker og ændrer samtidigt kulturens normer over tid. Og en given kultur vil altid være bundet til en given historisk tid (Wiese 2003:5).

⁸ Den form positionering kan defineres som en institutionaliseret praksisform, der er formet af forskellige fagdiscipliner, politiske og sociokulturelle omstændigheder, hvor diskursen formes. Diskurserne kan konkurrere med hinanden og de kan forhandles samt skabe distinkte og uforenelige visioner af virkelighed (Davies & Harré 1990:45).

2.1 Betegnelsen *tosprogethed*

Betegnelsen *tosprogethed* er en dansk og nordisk betegnelse (Gimbel & Holmen 1998:273) mens *bilingvalisme* (ud fra eng. *bilingualisme*) er mere udbredt i den internationale sprogforskning. I denne sammenhæng har jeg brugt og vil bruge begrebet *tosprogethed*. I den lingvistiske faglitteratur er der forskellige opfattelser af begrebet *tosprogethed*. Nogle af de faktorer som spiller ind ved definitioner er kategorier, funktioner, grad af beherskelse og status og dikotomiforhold (Romaine 1998; Grosjean 1982). Således forholder det sig også på det individuelle plan, hvor to overordnede perspektiver dominerer synet på *tosprogethed*:

1) den kognitive tilgang med fokus på den lingvistiske kompetence, hvor *tosprogethed* ses som et spørgsmål af individorienteret gradbeherskelse af sprogene (se teoriafsnittet om den kognitive tilgang til sproget)

2) den sociolingvistiske tilgang med fokus på sprogenes sociale funktion og samfundsmæssige sammenhæng, hvor *tosprogethed* ses som en del af den kommunikative kompetence (se teoriafsnittet om den kommunikative kompetence).

Den første tilgang fokuserer på graden af beherskelse af to sprog, hvor det diskuteres hvorvidt man har kompetence i det ene eller det andet sprog, og i hvor høj grad en person skal beherske et sprog eller to sprog for at kunne blive anskuet som *tosproget*. Her ser man *tosprogethed* som en kompetence der kan modificeres på baggrund af graden af beherskelse, der imidlertid måles og opvejes ud fra containermetaforen⁹. Nogle af disse er fx de receptive (passivt ordforråd dvs. at læse og forstå) og produktive (aktivt ordforråd dvs. at tale og skrive) færdigheder eller begreber som: *fuldt tosproget* og *balanceret tosproget*, hvor personen behersker begge sprog flydende (Grosjean 1982:2; 49ff; Romaine 1998:6). I Grønlands tilfælde er dette sprogsyn meget aktuelt, fx i redegørelser og rapporter om befolkningens sprogbrug (se også casestudy nr.3). Desuden anvendes i Grønland begrebet *dobbeltsprogethed* og ikke *tosprogethed*, i betydning af, en person der har dobbelt kompetence i to sprog, dvs. dobbeltsprogede i forhold til grønlandsk og dansk (Holmen & Gimbel 1998:273), hvilket er højt praktiseret som minimum kvalifikationskrav til de højere stillinger. Dette begreb har imidlertid implikationer, dels fordi det kun gælder for de sprogbrugere der har grønlandsk baggrund og ikke for de personer der har dansk baggrund (Holmen & Gimbel

⁹ Begrebet *Containerperspektivet for kompetence* (*The "container" view of competence*) blev brugt af Romaine og Martin-Jones (1985) i forbindelse med kritik af Hansegårds (1968) og Skutnabb-Kangas (1981) teorier om "den dobbelte halvsprogethed". Skutnabb-Kangas havde lavet flere diagrammer der viste hvor meget sprogbrugeren havde kompetence på det ene eller på det andet sprog. Det var så diagrammerne der bliver kaldt for containerperspektivet for kompetence (I:Romaine 1998:263).

1998:273). Dels fordi man, det at beherske to sprog lige godt, på det niveau som svarer til modersmålstalendes kompetencer på et sprog, i sagens natur er næsten umuligt, idet sproget for det meste er del af den kulturelle referenceramme som gør at selv en godt tosproget person har svært ved at afkode talemåder, da disse er forankret til en kulturspecifik fortolkningsramme og ikke kan de-kontekstualiseres og derfor må forstås ud fra de sociokulturelle sammenhæng. Derudover begreber *fuldt tosproget* eller *balanceret tosproget* eller *dobbelt sproget* indikerer at der findes andre sprogbrugere der ikke er ideelle dvs. ikke fuldt eller balancerede tosprogede, da den sproglige kompetence bliver vurderet ud fra den ideelle enkeltsprogede modersmålsbruger (Romaine 1998:6).

I takt med sociolingvistikens fremmarch går man bort fra beherskelsestankegangen og der fokuseres i stedet på den sociale faktor ved tosprogethed. Ud fra den opfattelse har man således defineret tosprogethed som noget der udvikles i mennesket ved tilegnelse, indlæring og udvikling (Holmen & Jørgensen 1993), og som er opstået af mødet med mere end et sprog i hverdagen i en tidlig alder, som gør at tosprogede børn opfattes som børn:

”der i deres hverdag har behov for og møder to eller flere sprog, uanset graden af beherskelse af sprogene” (Holmen & Jørgensen 1993:52).

Da jeg tager udgangspunkt i den sociokulturelle ramme for min afhandlings genstandsfelt, finder jeg denne definition mere relevant i forsøget på at beskrive min målgruppes situation. Uddannelsen på GU kræver høje danskkompetencer, derfor er der behov for dansk udover modersmål. Og netop da de som er under uddannelse på det dansksproglige gymnasium kan beskrives som en situationen der involverer et minoritetstosprogethedsperspektiv.

2.1.1 Minoritetstosprogethed

Minoritet / majoritets forhold beskrives ofte ud fra etniske klassifikationer, ud fra numerisk flertal og ud fra magtmæssigt forhold i det givne samfund. Majoritetsforholdene generelt beskrives hvis majoritetsbefolkningen dvs. numerisk flertal i samfundet ofte ud fra etniske kategorier har, på grund af deres historiske eller kulturelle tilknytning til landet, bestemmelsesret på det magtpolitiske plan (Trondheim 2002). I Danmark har danskere fortrinsvis privilegier i forhold til andre etniske grupper fx må tyrkere tilpasse sig til majoritetens system, da majoriteten sætter rammer for de kulturelle normer. Det minoritetssproglige perspektiv beskriver den situation som etniske eller andre befolkningsgrupper der taler et andet sprog end majoritetens sprog, befinder sig i. Her kan danskere

i Grønland fx fremstilles ud fra denne definition. Imidlertid er tosprogethedsaspektet i forhold til uddannelsessituationen i Grønland af anden karakter. Her må tosprogede (grønlandsk/dansk) beskrives som sproglige minoriteter, da de må tilpasse sig til det dansksproglige uddannelses- og forvaltningssystem. Holmen (2002) definerer dette aspekt ud fra fagdisciplinen *Dansk som andetsprog* med følgende:

”Dansk som andetsprog er en betegnelse for sproglige minoriteters brug af dansk. Da disse i det daglige bruger såvel minoritets- som majoritetssprog, taler man ofte om tosprogede. Det gælder også, når de bruger mere end to sprog” (..) ”Her defineres tosprogede elever som ”børn”, i hvis hjem der fortrinsvis tales et andet sprog end dansk, og som først i kontakt med det omgivende samfund, evt. gennem skolens undervisning, lærer dansk. Elevernes hjemmesprog kaldes også deres modersmål eller første sprog, mens dansk er deres andetsprog” (Holmen 2002).

På grund af de sproglige forhold som betinger de uddannelsesmæssige og fremtidige stillingsmæssige aspekter befinder de tosprogede elever derfor sig som sproglige minoriteter selvom grønlandsk tales af majoritetsbefolkningen. Jørgensen (2004-05) beskriver dette forhold ud fra et sociolingvistisk perspektiv, som et fænomen der kan beskrives ud fra dominans-synet, hvor mindretalssprog på baggrund af kvalitetsmæssige funktioner ses som:

”et sprog, der i forhold til et andet sprog i samme samfund ikke i samme grad repræsenterer magt og status” (Jørgensen 2004-05:8).

På baggrund af de nævnte omstændigheder kan disse tosprogede elevers situation på GU beskrives som en situation der involverer **magt, identitet, viden og statusmæssige dimensioner**.

Dansk der kan betragtes som deres andet- eller fremmedsprog (se def. om disse termer senere i næste afsnit), har tilsyneladende en anden karakter end grønlandsk, idet dansk som aspekt af en kommunikativ nødvendighed ligger i spændingsfeltet mellem et individuelt ønske og et samfundsmæssigt krav, da systemet er indrettet ud fra de dansksprogedes legitime normer.

2.1.2 Modersmål, andetsprog og fremmedsprog

I forlængelse af afklaring af tosprogethed, vil jeg i det følgende gøre rede for begreberne, *modersmål*, *andetsprog* og *fremmedsprog* og definere dem ud fra et sociolingvistisk syn. I modsætning til termen *tosprogethed* er der klar enighed om definitioner af disse førnævnte termer i den teoretiske lingvistiske faglitteratur. Modersmål er blevet defineret således:

”Et sprog, som barnet har lært i hjemmet af den ene eller begge forældre, kalder vi barnets modersmål. For det store flertal af mennesker gælder det, at modersmålet er tæt knyttet til følelseslivet, til selvopfattelsen, til familierelationerne og til meget andet, som hører til vores stærkeste identitetsmarkør ” (Holmen og Jørgensen 1993:29).

Ud fra denne betragtning kan man karakterisere modersmål, som det sprog der indlæres under primærsocialisering, hvor de basale udtryksmuligheder udvikles i interaktion med nære relationer. Andetsprog defineres som følgende:

”Hvis tilegnelsen foregår i kontakt med (dele af) sprogsamfundet, så personen også uden for undervisningen modtager sproglige impulser og har lejlighed til at bruge sproget er der tale om et andetsprog. (...) Andetsprog læres, fordi det er nødvendigt i hverdagen og i øvrigt bruges i personens omgivelser (Holmen & Jørgensen 1993:30f).

Fremmedsprog har man defineret på følgende måde:

”Fremmedsprog tilegnes gennem undervisning (...) Det betyder, at fremmedsprog ofte læres med et bestemt (fx uddannelses- eller erhvervsmæssigt) formål for øje (...) Hvis eleven kun har forbindelse med sproget gennem den undervisning, der direkte har sprogtilegnelsen som formål, er der tale om et fremmedsprog” (Holmen & Jørgensen 1993:31).

Ud fra disse definitioner kan man antage, at både andetsprog og fremmedsprog læres primært under sekundærsocialisering. Her kan min målgruppes dansk opfattes ud fra disse definitioner. Og netop i relation til disse definitioner kan man således vise den uensartede danskkompetence som de tosprogede elever på GU i Nuuk repræsenterer. Denne gruppe er sammensat af elever der kommer fra eller uden for Nuuk. Sprogforholdene i Nuuk er karakteriseret ved gunstige i forhold til andre byer i Grønland. Nuuk som hovedstad i Grønland beskrives tit som en metropol, da byen er central for uddannelses- og administrationsområdet og dermed fungerer som et vækstcenter. Derudover er der moderne faciliteter der hører med til det moderne byliv. Disse kræver specifikke kompetencer, der ikke alene kan dækkes af grønlandsk arbejdskraft. Enkeltsprogede dansktalende (i forhold til grønlandsk/dansk) er som regel dem der besidder disse stillinger (Tróndheim 2002:182). På baggrund af disse faktorer anser man Nuuk som et tosproget samfund, hvor børn fra tidlig alder har mulighed for at socialisere sig med dansktalende grupper. Dermed kan dansk være et andetsprog for de unge som er opvokset i Nuuk. Derimod for de unge der kommer uden for Nuuk kan dansk siges at være deres fremmedsprog, som de primært møder og lærer i skolen.

Derudover intensiveres sprogbrug i dansk når de unge påbegynder gymnasiet, idet det meste af undervisningen foregår på dansk. På dette område, er der mulighed for udvikling af deres tosprogethed, fra fremmedsprog til andetsprog. Set ud fra de nævnte problemstillinger hvad angår identificering af tosprogedes dansk, er det problematisk at vurdere hvorvidt dansk er andetsprog eller fremmedsprog. Dansk svinger mellem andetsprog og fremmedsprog, og netop bevidstheden om dette sproglige forhold er en vigtig instans i forståelsen af undervisning af tosprogede elever, især hvis danskundervisningen lægger op til modersmålsnormen. Jeg vil vende tilbage til denne del af problematikken under diskussionsafsnittet.

2.2 To paradigmer inden for sprogforskning

Specialets titel ”Tosprogedes sprog- og tekstkompetencer” refererer til to sammenhængende begreber, som hver for sig skal operationaliseres. I det næste afsnit vil jeg sætte fokus på nogle af de teorier, som er fremsat om begrebet *den sproglige kompetence*. Derefter vil jeg indkredse begrebet *tekstkompetence*, ud fra begrebet *literacy*.

Spørgsmålet om hvad tosprogedes sprogkompetence er, er ofte knyttet til teorier om sprog og sprogudvikling som sprogpædagogiske diskurser henter inspiration fra. Derfor vil jeg i det følgende redegøre for to teoretiske sprogforskningsparadigmer der hver for sig har en forestilling om den sproglige kompetence: Det kognitive som karakteriserer sprog som intra-personel udvikling, og det sociokulturelle som karakteriserer sprog som inter-personel udvikling.

2.2.1 Den lingvistiske kompetence

Inden for den kognitive tradition, hvor sprogforskningen er knyttet til kognitionspsykologien og psykolingvistikken, er det sprogets indretning med grammatiske størrelser som dominerer synet på sprogudvikling. Her findes først og fremmest strukturalismen med Ferdinand de Saussure som grundlægger af det strukturalistiske sprogsyn med *la langue* (sprogets struktur) og *la parole* (den konkrete sprogbrug). Det førstnævnte anses for det egentlige sprog som skulle være det vigtigste i sprogstudiet, mens det andet ikke er egnet til videnskabelige studier, idet der kan være forstyrrelser på grund af de forskellige sprogvariationer (Jørgensen 2004-5). Her leder man efter bagvedliggende strukturer, systemer og regelmæssigheder i sproget, hvor sproget ses som sæt af enheder, der føjes sammen til helheder eller bestemte lingvistiske regler, hvor helhederne danner mening og hvor reglerne er sprogspecifikke (Noter fra Jørgensens undervisning efterår 2004).

En anden sprogvidenskabelig retning som sætter fokus på sprogets indretning, er grundlagt af den amerikanske sprogteoretiker Noam Chomsky, ophavsmand til universel og generativ grammatik. Chomsky interesserer sig for de abstrakte sproglige almentræk for alle sprogbrugere, da han ser sproget som et genetisk artsfænomen og dermed som et sæt af indstillinger på universelle strukturparametre (Noter fra Jørgensens undervisning efterår 2004). For Chomsky er formålet med lingvistisk sproganalyse at skille grammatisk system som er en sætning fra ikke grammatisk sætning som ikke er en sætning. Her er det op til en "native speaker" der med sin intuitive viden om grammatiske systemer i sit sprog at bedømme om sætningen er grammatisk eller ikke grammatisk (Chomsky 1985:13). Og den der er i stand til at organisere sprogets struktur i en formel grammatik, i et ideelt og logisk regelsystem, har en såkaldt lingvistisk kompetence. Her skelner Chomsky mellem *kompetens* (viden om sprogsystem) og *performance* (den enkeltes sprogbrug i den reelle livssituation) (Hetmar 2001:18). Her ses paralleller til Saussures *la langue* og Chomskys *kompetens* samt *la parole* og *performance*. I begge tilgange er der fokus på lingvistiske systemer der udspringer fra det normative standardsprog, som skal indlæres i takt med sprogindlæring. I grønlandsk tilfælde har P. Langgård (1992) således ment at et kendskab til lingvistisk metasprog fra modersmålet kan ruste eleverne til at kunne takle bedre en fremmedsprogsundervisning.

2.2.2 Den kommunikative kompetence

Chomskys universelle og generative grammatik har været genstand for megen kritik fra sociolingvister, som mener at Chomsky ser bort fra sprogets sociale formål, idet han generaliserer de egenskaber og variationer sproget har, som skaber og tjener mening i den daglige kommunikation i en given kontekst. I den klassiske sociolingvistiske forskningstradition lægges der vægt på sprogets kommunikative funktion som står centralt i anskuelsen om sprog, sproglig udvikling og den sproglige kompetence. Her findes bl.a. den amerikanske sprogforsker og antropolog Dell Hymes.

Med afsæt i Chomskys *performance* har Hymes udvidet kompetenceperspektivet hen imod kommunikativ kompetence. For Hymes (Gumperz & Hymes 1986), er det ikke nok at have en lingvistisk kompetence dvs. evnen til at skille grammatiske strukturer fra ikke grammatiske strukturer, men også om evnen til at sætte det verbale udsagn eller meddelelse (det sproglige og ikke sproglige) i en passende kontekst, således at sprogbrugeren kan relatere den verbale ytring til en kontekst for at skabe en bestemt mening. Dette er ifølge Hymes en kommunikativ kompetence, som sætter os i stand til at afgøre om vores ytring passer ind i såvel den sproglige som ikke-

sproglige kontekst (Gumperz & Hymes 1986:vii). Den kulturelle kompetence indgår i den kommunikative kompetence, idet sprogbrugeren bruger sine kulturelle kundskaber ind i den ytre sprogssituation. Hymes (1986) understreger dette aspekt i følgende passage:

”What a speaker needs to know to communicate effectively in cultural significant settings. Like Chomsky’s term on which it is patterned, communicative competence refers to ability to perform. An attempt is made to distinguish between what the speaker knows – what his inherent capacities are – and how he behaves in particular instances” (Hymes 1986:vii).

Hymes’s grundlæggende synspunkt for sprog er at sproghandlingen og anvendelse af sprog skal relateres til en større kommunikativ kontekst, hvor udgangspunktet for den sproglige analyse skal være et etnografisk studie (Hymes & Gumperz 1986). Hymes der interesserer sig for, hvordan sproget bruges i forskellige kommunikative situationer, retter sin opmærksomhed på, hvordan givne sprogfællesskaber og normer for sprogbrug (talesprog) er blevet brugt af forskellige mennesker i samfundet. Derfor påpeger han, at studier for den kommunikative kompetence må ske i henhold til hvem der deltager i samtalen, hvad angår gruppemedlemskab og sociale roller med henblik på at forklare deres sprogbrug for at opnå selvidentifikation og forstå hvilke aktiviteter der er indblandet i sproghandlingen (Hymes & Gumperz 1986:vii).

Denne funktionelle tilgang til den kommunikative kompetence har spillet en stor rolle indenfor nyere kulturpædagogiske diskurser såvel som i andetsprogs- og fremmedsprogs-pædagogiske undervisningsmetoder. Her findes bl.a. en dansk andetsprogsforsker Karen Lund som har videreudviklet Hymes’s begreb *kommunikativ kompetence* til flere kognitive delkompetencer, som bliver sat som mål for undervisning i dansk som andetsprog (jf. Lund 1999:12).

Imidlertid er denne funktionelle tænkning blevet kritiseret af Karen Risager (2003) som mener at det kulturelle kontekstbegreb er alt for præget af modersmålskonteksten og dermed mangler en forståelse om andre sprogbrugere der har andetsprogs- eller fremmedsprogsforhold til målsproget. Sprogpedagogikken har overvejende fokuseret på udvikling af elevernes kommunikative kompetencer i målsproget, hvor modersmålstalende der taler standardsprog udgør et idealbillede for sproglæring. Her mangler fokus på sproglig variation. For det første i forhold til sociale og etniske grupper og regionalt tilhørsforhold. For det andet i forhold til andre sociolingvistiske emneområder: kodeskift, forholdet mellem sprog og identitet, sproglig standardisering, sprogpolitik og magt (Risager 2003:67-320).

2.2.3 Diskurs-synet på den sproglige ressource / kodeskift

Risager (2003) mener at, hvis man ønsker at anskue sprogundervisningen som et rum der består af flere forskellige sprog, sociale og kulturelle praksisser i en større historisk og geografisk sammenhæng, er de førnævnte fænomener og emneområder vigtige i forhold til sprogpedagogikken (Risager 2003:320). Da jeg mener at Risagers pointe med denne bredere anskuelse om et flersproget rum, har en stor relevans i forhold til intentionen med GU-reformen, nemlig, ”at der skal skabes en forudsætning for, at alle grønlandske elever uanset social, kulturel og sproglig baggrund tilegner sig almindelse og studiekompetence i forhold til globale og lokale forhold”, er det vigtigt at inddrage de nyere sociolingvistiske retninger.

De nyere retninger har taget udgangspunkt i diskurs og samtaleanalyser, hvor tosprogedes sproglige praksisser sættes i relation til større sociale fænomener i samfundet, herunder de sociokulturelle og socioøkonomiske relationer. Den danske tosprogethedsforsker Jens Normann Jørgensen (2002) som har taget udgangspunkt i sprogets psykosociale funktioner ved tosprogbrugerens eller flersprogedes anvendelse af sprog, pointerer at sprogbrugen er en særlig praksisform der bruges som identitetsmarkør såvel som for at skabe sociale strukturer og relationer. Og ikke kun som effekt af sociale strukturer (Jørgensen 2004-5:138). Tosprogede eller flersprogede indenfor sociolingvistik er karakteriseret ved at have en bestemt sproglig praksisform, brugen af kodeskift¹⁰. Ifølge Jørgensen (2002) er dette kodeskift karakteriseret ved at hvert menneske har adgang til et sæt arbitrære symboler dvs. sproglige ressourcer, som gør det muligt at komme i kontakt med andre mennesker. I denne sammenhæng er det ikke spørgsmål om man er etsproget eller flersproget. Derpå bliver sproget brugt som en sociokulturel markering. Jørgensen (2004) udtrykker denne anskuelse med følgende ord:

”Rampton’s perspective on the multilingual behavior of these speakers is the so-called **discourse** view. In this view speakers with access to more than one code use switching between codes to create and negotiate their identities, their membership of groups, their relationships to other individuals, group members or not, and to other groups. The speakers are **languageers**” (Jørgensen 2004:12)

Citatet afspejler den anskuelse som ser sprogbrugeren som en aktiv deltager i den sproglige produktion, hvor hun eller han agerer i forhold til de andre. Sprogbrugeren anses for at være en

¹⁰ Kodeskift forekommer i et flersproget samfund, og er et sprogvvalg mellem mindst to sprog. Tosprogede skifter sprog mellem to sprog (mindst to) indenfor en enkelt sætning (Intra-sentential), udenfor sætningsgrænser (Inter-sentential) eller ved at bruge diskurselementer, som er små ord der udtrykker talerens stil (Tags) (Poplack 2001). Sprogvvalget og sprogskiftet er udtryk for talernes motivation, en identitetsmarkør på makro-plan og for interpersonelle relationer på mikro-plan (Scotton 1997:228).

”sproger”, der via sit sprogvalg udtrykker den kompleksitet der ligger bag ved vedkommendes sociale og kulturelle identitetsmarkeringer. Dermed mener jeg at viden om denne sproglige praksisform er et vigtigt parameter i forståelsen af tosprogede elevers sprogbrug. Jørgensen (2004:5:139) mener også at dette diskurs-syn er det eneste, der kan beskrive den praksis, som er udviklet hos de unge og yngre grønlandere.

I følgende skema sammenfattes nogle af de centrale aspekter i synet på sprogkompetencen.

Figur.1. En kognitiv og sociokulturel tilgang til den sproglige kompetence

Det kognitive	Det funktionelle	Det diskursive
<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på sproget som består af system, struktur og regelmæssighed - Alment, universalt og målbart 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på sprogets variation som effekt af kulturelle og sociale strukturer - Sproget som kommunikativ kompetence 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på sprogets variation som bruges til at skabe sociale relationer og strukturer - Sproget som ressource der bruges som identitetsmarkør

Skemaet der viser tre forskellige opfattelser af sprogkompetence, som er relevante for nærværende, da disse tilgange kan give perspektiver på sprogforskningen, sprogpædagogiske forhold, undervisning og det sproglige klima¹¹ blandt sprogbrugere i Grønland. Disse faktorer især sprogforskning og det sproglige klima kan nemlig danne grundlaget for den officielle sprogpolitik og sprogplanlægningen (Jakobsen 2004; Valgreen 2004). I Grønlands tilfælde er disse aspekter derfor vigtige, især hvor den sprogpoltiske problemstilling har en postkolonial karakter, hvor mange faktorer, f.eks. det samfundshistoriske, den kulturelle identitet og magtrelationer har påvirket sprogholdningen.

Dertil er disse tilgange særligt interessante i denne sammenhæng, når vi har at gøre med tosprogede unge, der allerede har lært at skrive og læse på grønlandsk og som de facto er andetsprogs- og fremmedsproglæsere i en dansk undervisningssammenhæng. Ud fra dette aspekt kan sprogkompetence opfattes som et sprog møde, hvori den enkelte udøver eller afprøver på den ene side sine medbragte sociokulturelle kompetencer dvs. sproglige ressourcer og på den anden side udøver eller udvikler sine kommunikative kompetencer, såvel i tekstproduktion som i tekstlæsning. Der skulle således ske en transformation af medbragte sproglige kompetencer/ressourcer til det andet sprog. Ud over disse pragmatiske kompetencer er det også yderst relevant at undersøge om

¹¹ Det sproglige klima er blevet oversat af Birgitte Jakobsen, lingvist i det grønlandske sprog, som en betegnelse for det ideologiske klima der gælder for sprogbrug, sproglig korrekthed og sprogplanlægning (Jakobsen 2004:14).

der skabes et grundlag for udvikling af de unges sprogkompetencer i faget dansk. I denne sammenhæng vil jeg således kaste lys på en analyse af sammenhæng mellem den samfundsmæssige værditilskrivning (den institutionelle og ideologiske konstruktion af den sproglige kompetence) og praksisformer i de enkelte tosprogede grønlandstalende elevers tekstproduktion og tekstlæsning.

2.3 Relation mellem tekstkompetence og literacy

I det foregående afsnit har jeg med afsæt i sprogvidenskaben gennemgået hvordan begrebet *den sproglige kompetence* opfattes ud fra to forskellige sprogperspektiver, som hver for sig sætter aftryk på sprogforskningen om tosprogedes sprogkompetencer. I dette afsnit vil de skrevne ord sættes i centrum, hvor jeg med udgangspunkt i begrebet *literacy* skal redegøre for og diskutere forskellige forskningspositioner der er udviklet i relation til læsning og skrivning, og herunder i relation til begrebet *tekstkompetence*.

Argumentet for at jeg tager udgangspunkt i literacy er først og fremmest begrundet med at begrebet *literacy* anvendes i den internationale forskningstradition som sætter fokus på skriftlighed og at Lars Holm¹² (2004) påpeger at literacy og begrebsanvendelse med relation til en bredere forståelse af dette, synes at være fraværende i dansk forskning, hvorimod dette er mere hyppigt i norsk og svensk forskning (Holm 2004:45). I dansk forskningssammenhæng findes derimod begrebet *tekstkompetence*, der ligeledes som literacy opererer med skriftlighed. Desuden pointerer Wiese (2003) at literacy på dansk i de senere år ofte er blevet oversat ved hjælp af kompetencebegrebet (Wiese 2004:28). Derved finder jeg det relevant at inddrage de to parallelle begreber i mit teoriafsnit om skriftlighed, da jeg herved vil kunne reflektere over begrebet *tekstkompetence* og dets anvendelse i relation til forskning om tosprogedes sprog- og tekstkompetencer.

Med udgangspunkt i teorier om literacy bliver det nemlig muligt at afdække sammenhængen mellem den samfundsmæssige værditilskrivning (den institutionelle og ideologiske konstruktion af skriftlighed) og praksisformerne hos de enkelte tosprogede grønlandstalende elevers tekstproduktion og tekstlæsning, da megen viden om grønlandsksprogedes sprog- og tekstkompetencer i dansk ofte har taget udgangspunkt i dansk forskningssammenhæng. Men inden da vil jeg kort beskrive forholdet mellem sprog og tekst, for at ikke skabe tvivl om min forståelse og anvendelse af begreberne *den sproglige kompetence* og *tekstkompetence*.

¹² Studielektor ved Institut for Pædagogisk Antropologi i København. Holms ph.d. afhandling *Hvilken vej ind i hvilken skiftlighed* fra 2004, opererer med et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne, som jeg i nærværende behandling af skriftlighed vil primært tage udgangspunkt i.

2.3.1 Sprog og tekst

Den russiske litteratur- og sprogteoretiker Mikhail Bakhtin bruger i sit dialogiske sprogsyn begrebet *ytring*¹³ til at konstituere de forhold som skaber betingelser for at der skal være tale om en tekst eller en ytring. For Bakhtin udgør den sproglige ytring en samlet teksthelhed (mundtlig eller skriftlig), som dækker over nogle overordnede analytiske betydningskomponenter der er konstitueret i en triadisk helhed, nemlig relationerne mellem afsender (talesubjekt), tekst (ytring), addressat (den anden) og disses relationer til samfundsmæssige forhold. For det første er enhver ytring kontekstafhængig, dvs. den er bestemt af dialogiske relationer inden for en specifik kommunikativ situation som igen er farvet af ”tidligere tiders stemmer” de historiske, økonomiske og kulturelle kontekster. Her understreges ytringens intertekstualitet¹⁴ dvs. man refererer til historiens indvirkning på en tekst og til tekstens indvirkning på historien, da der i teksten indlejres foregående ytringer som dermed bidrager til historisk udvikling og forandring. Inden for dette forhold realiseres en ytring yderligere af en genre (talegenre) (Wiese 2003; Jørgensen & Phillips 2005).

På baggrund af dette syn på teksten kan man definere teksten som en dialogisk sproghandling, hvor læseren, skribenten og selve teksten er aktive deltagere i en fortolkningsproces, eftersom de er situerede medproducere i den interaktive fortolkningsproces. Jeg vil vende tilbage til denne anskuelse under afsnittet om positionering.

2.3.2 Literacy

I dette afsnit vil jeg først kort opridse problemstillingerne i begrebsafklaring af *literacy*. Derefter vil jeg med afsæt i sprogvidenskaben redegøre for literacy i forhold til skriveforskning. Her bruger jeg især Holms (2004) opdeling af literacy med tre tilgange; 1) den kognitivt orienterede skriveforskning 2) den funktionelt orienterede skriveforskning 3) den sociokulturelle tilgang. Den sidstnævnte vil jeg supplere med den nyere kritiske forskningsretning *New Literacy Studies*. Tekstkompetence inddrages i diskussionen i forhold til disse tilgange.

Der findes ikke en entydig definition på *literacy*, da dette begreb er underlagt flertydige konnotative betydninger og til stadighed er genstand for nyfortolkning og diskussion, afhængig af i hvilken kontekst og diskurs det er indlejret i læse- og skriftperspektiver. Barton (1994) pointerer at søgen

¹³ Wiese (2004) skriver at, med Bakhtins ytringsbegreb er det muligt at bestemme forholdet mellem aktørerne og ytringen i en kommunikation, både hvordan aktørerne positionerer sig og hvordan de bliver positioneret af ytringen og af den genre, som ytringen finder sit konkrete udtryk (Wiese 2003:49).

¹⁴ Den franske psykoanalytiker, lingvist og feminist (professor) Julie Kristeva (1980) har med reference til Baktins dialogbegreb har defineret ordet *intertekstualitet*, som en litterær struktur der er udviklet i relation til andre strukturer.

efter definition på *literacy* vil være et umuligt mål, da begrebet er meget komplekst, selv en ordbogsagtig definition vil være en myte (Barton 1994:19). En af grunden til, at det er så svært at definere begrebet *literacy*, er, at betydningen er multifacetteret. Det er karakteriseret ved at betydning er forskellig fra generation til generation, men også forskellige ting for forskellige personer i samme generation (Hasan 1996:377). Wiese (2003) fremhæver at literacy i forhold til sprog har både en snævrere og bredere betydning. Det er snævrere, idet sprog er en overordnet betegnelse for det talte og skrevne sprog, mens literacy sætter fokus på det skrevne ord. Det er bredere, idet literacy i forhold til sprog, har inkorporeret den fysiske, den mentale og den sociale praksis, som skriften er indlejret i og dermed refererer til noget mere end selve sproget, dvs. en indoptagelse af en skriftlig tankegang med alt hvad det indebærer (Wiese 2003:28). På samme måde kan man sige noget om selve literacy, dette har også en både snævrere og bredere betydning, afhængig af hvilken kontekst og diskurs det er indlejret i.

Overordnet kan man sige at literacy har relation til skriftligheden, hvad enten den fortolkes ud fra en snævrere optik i betydning af ”evnen til at læse og skrive” eller ”evnen til at bruge skriftsproget” (the ability to use written language) eller ud fra en bredere optik i betydning af skriftlig praksisform (literacy practices), herunder at skriftligheden er indlejret i ideologiske relationer. I det følgende vil jeg konkretisere disse forskellige aspekter.

2.4 Den kognitive tilgang

Ligesom i det foregående syn på den kognitive sprogudvikling er der i den kognitive skriveforskning fokus på den indre udviklingsproces, hvor individets udvikling af skriftlighed ses som en indre kognitiv udvikling af delkompetencer (Wiese 2003:20). Der forskes således i hvordan individet tænker i arbejdet med teksten, og hvilke tankeprocesser der gør sig gældende for tekstproduktionen og evnen til at opfatte sproget metaforisk (Wiese 2003:20). Disse forskningsstrategier er imidlertid udsprunget af en grundlæggende tanke om forskellen mellem tale og skrift, mundtlighed overfor skriftlighed og det at man kan beherske alfabetet eller om det at være analfabet (Holm 2004:21ff).

På baggrund af denne anskuelse defineres literacy således som ”evnen til at læse og skrive” eller ”evnen til at bruge skriftsproget” (”the ability to use written language”) i modsætning til begrebet *illiterate* (”inability to use written language”) (Wiese 2003:28). Her etableres således modsætninger mellem det mundtlige og det skriftlige, hvori det skriftlige kommer til at fremstå som

mere værdifuldt end det mundtlige. Holm beskriver med reference til Street¹⁵ at den grundlæggende ide med skriften er at betragte de skrevne ord som abstrakte og logiske som forudsætninger for udvikling af kritisk sans, logik og rationel tækning. Dvs. evnen til at læse og skrive bevirker en kognitiv forandring, idet dette medfører en forandring på individets perspektiv på sig selv og i forhold til omverdenen (Holm 2004:24). Holm (2004) pointerer at der i denne tankegang foreligger implikationer, som får konsekvenser for sproglige minoritetsgrupper i den vestlige verden og i forhold til alfabetiserings- og udviklingsprogrammer i 3. verdenslande, idet ulige økonomiske og magtmæssige relationer på globalt plan kan forklares og naturaliseres på baggrund af den grundlæggende vurdering om hvem der evner og hvem der ikke evner skriftligheden (Holm 2004:24f). Holm (2004) anfører at denne kognitive tankegang som sætter et skarp skel mellem det at kunne eller ikke alfabetet, kan medføre at mennesker der ikke kan det latinske alfabet stemples som en bestemt gruppe med bestemte mangelfulde karakteristika (Holm 2004:25). Hertil argumenterer for at der etableres kohæsion på forskellig måde i tale og skrift.

Dette syn på skriftlighed finder jeg i begrebet *tekstkompetence*. Wiese (2003:33) påpeger at hun knytter almen tekstkompetence til en optik, der stiller skarpt på elevens intra-sproglige udvikling som udspringer af den kognitive tilgang. Hun har dog ikke præciseret hvad dette begreb indeholder. Derimod har Jørgensen (2004) angivet, at tekstkompetence består af flere sammenhængende elementer som skal opbygges gradvist. Elementer som f.eks. genrekendskab, kendskab til tekstlingvistisk, kohærens og kohæsion, referencer uafhængig af teksten, intertekstualitet, referencer inden for teksten, kendskab til formelle træk dvs. begyndelse, afsnit endelse som forudsætter en forståelse for den formelle opbygning af teksten. I forlængelse heraf pointerer Jørgensen (2004) at udvikling af læse- og tekstkompetence er bedst ved modersmål, da tekstkompetencen er en langvarig proces som generelt tager lang tid at opbygge.¹⁶ Nogle af de metoder der bliver brugt til at undersøge tosprogedes tekstkompetencer er Clozetesten¹⁷, som kan vise om eleven har evnen bl.a. til at anvende kohæsions og kohærensmarkeringer i forbindelse med sin tekstproduktion.

¹⁵ Brian Street er en engelsk forsker, professor i *Language in Education* ved London University, har bidraget til det nyere kritiske forskningsområde *New Literacy Studies*, med hensyn til udforskning af skriftlighed som social praksis og teori og metodeudvikling i relation til denne forskningstradition (Holm 2004:12).

¹⁶Noter fra Jens Normann Jørgensens undervisning 2004).

¹⁷ Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen har anvendt denne test, for at afprøve de tosprogede tyrkisktalende danske elever (der har dansk som andetsprog) tekstforståelse i dansk og tyrkisk (se metodeafsnit om clozetesten) Denne test er en sproglig udfyldningstest.

Med udgangspunkt i disse anskuelser for delkompetencer, konstrueres derfor dikotomi mellem det skriftlige og det mundtlige, hvor det skriftlige tillægges komplekse skriftlighedselementer der skal opbygges gradvist. På baggrund af denne anskuelse betragtes dermed literacy og tekstkompetence som mere krævende og givende i forhold til det mundtlige sprog, idet det ses som en betydningsfuld samfundsmæssig teknologi, og som et redskab der videreudvikler sprogets muligheder (Holm 2004:26). Imidlertid har denne anskuelse fået megen kritik af NLS forskere, hvor som påpeger at der ingen grundlag er for dikotomisering af det skrevne versus talesprog, da skriftsproget indlejres i de nonverbale paralingvistiske træk i form af f.eks. overskrifter. Holm (2004) tilføjer ”Smileys” i SMS’er som illustration til dette synspunkt.

2.5 Den funktionelle tilgang

Tanken bag denne faglige diskurs er at opstille og udvikle nationale standarder for literacy. Her er der særlig fokus på hvilke kompetencer, der menes at være nødvendige for at opfylde en bestemt funktion i samfundet. Derfor ses literacy som et foranderligt fænomen med en samfundsmæssig nytteværdi, der opfylder samfundsmæssige behov. Det grundlæggende sprogsyn er at se literacy som noget der kan defineres og måles på baggrund af delfærdigheder. Med afsæt i dette perspektiv er der således fokus på at bestemme delkompetencer, som i pædagogiske kredse og i undervisningen evalueres i relation til samfundets dominerende sprog (Holm 2004:3ff). Holm påpeger at denne form for beskrivelse af et funktionalitetsniveau sætter en sammenhængende dobbelt problemstilling, som skaber et normeringsspørgsmål der igangsætter en inklusions- og eksklusionsproces i samfundet:

”For det første om udvikling og opstilling af nationale og internationale kriterier for literacy, der kan anvendes til at indskrive personer i den ene eller anden kategori, og for det andet om måling og vurdering af personers evne til at leve op til bestemte normer og kriterier” (Holm 2004:31).

Denne kategoriindskrivning af personer og vurdering af deres sproglige kompetencer såvel som tekstkompetencer, kan imidlertid også spores i det danske samfund. Lund (1999) har beskrevet det danske undervisningsministeriums krav for uddannelse af voksne andetsprogsbrugere i dansk. Disse andetsprogsbrugere i dansk skal ifølge Undervisningsministeriets bekendtgørelse om undervisning i dansk som andetsprog:

” opnå almen dansksproglig kvalificering med henblik på at kunne fungere aktivt som samfundsborger” (Lund 1999).

På baggrund af dette krav har hun med inspiration fra Hymes´ s kommunikative kompetence opstillet flere grundlæggende delkompetencer som andetsprogsbrugere i dansk skal kunne nogenlunde for at kommunikere flydende. Disse er 1) lingvistisk kompetence, 2) diskurs/samtale og tekstkompetence, 3) pragmatisk/sprogbrugs kompetence 4) og ikke mindst den sociokulturelle kompetence.

Dette kan siges at være udsprunget af national politisk ambition, som har en ideologisk tanke om at afsætte lige literacy-muligheder, der skaber behov for en enkelt samfundsmæssigt værdsat standard for literacy, der gælder for alle samfundsborgere. Denne form for standardisering har medført, at der ikke er blevet medtænkt forskellige undervisningsmetoder og udgangspunkter i undervisningen (Holm 2004:32). Den funktionelle tilgang kan siges at læne sig op ad den kognitive tilgang til literacy, idet der sættes fokus på dels instrumentale og dels funktionelle redskaber for standardisering af literacy.

I den forlængelse påpeger Holm (2004) at disse instrumentelle og funktionelle færdigheder åbner et perspektiv, som definerer sprogkompetence som noget der allerede er givet, i stedet for at se den som en der skabes under interaktion i skiftende sociokulturelle omstændigheder. På denne måde vil individet kunne ses som en aktiv, ressourcefyldt medskaber af sprog (Holm 2004:35ff).

2.6 Den sociokulturelle tilgang

Den bredere tolkning af literacy, er at definere begrebet som ”*ways of using written language*” (forskellige fremgangsmåder i brugen af skriftsproget). Tanken bag denne diskurs er at se literacy der er underlagt et socialt formål, som gør at hver enkelt sprogbruger skriver i specifikke diskurser og kontekster i forskellige specialiserede kommunikative praksisformer (Wiese 2003:28;Holm 2004:50;Hasan 1996; Barton 1994). Barton (1996) understreger dette med følgende ord:

“As already pointed out, it is curretly being extended in another way to mean ”competent and knowledgeable in specialised areas” (Barton 1996:19) .

Citatet afspejler at den begrebsudvidelse, hvor man udvikler sig fra standardsnormer til mere specialiserede områder. Her ser man bort fra den instrumentale og statiske begrebsforståelse, og i

stedet sætter man fokus på den sociale praksisform ved literacy, som gør at begrebet bliver meget bredt og kan anvendes i forskellige kommunikative kontekster.

Hasan (1996) diskuterer literacy ud fra definitionen "*being able to read and write*" i forhold til sprogproduktion, hvor hun sætter definitionen i relation til "*the ability to make sense*". Hasan mener umiddelbart at de to definitioner har mere eller mindre relation til hinanden, idet literacy, i betydning af "*being able to read and write*" og "*the ability to make sense*" viser en udvikling mod semiotisk specialisering. Og inden for denne form for specialisering bruges sproget som en ressource (Hasan 1996:384). Holm (2004) kommer også ind på semiotiske specialiseringsemner i forhold til betydningsdannelse og betydningsudveksling. Holm skriver at globaliseringsprocessen indebærer et stigende krav til beherskelse af semiotiske systemer, idet omstillingsprocessen fra industrisamfund til videnssamfund medfører nye kommunikative mønstre. Især udvikling indenfor IT-teknologi, hvor ikoner og billeder har fået en større rolle indenfor kommunikation (Holm 2004:7f). Barton (1994) har sammenfattet den komplekse forståelse for literacy med disse få ord:

"Literacy is a social activity and can best be described in terms of the literacy practices which people draw upon in the literacy events"¹⁸ (Barton 1994: 36).

Denne tilgang til literacy hvor man sætter fokus på den sociale praksis kan man også spore i dansk forskningssammenhæng. Hetmar (2001) har konkretiseret dette forhold med følgende ord

"De kompetencer som optræder i forbindelse med enhver tekstproduktion og enhver tekstlæsning, vil altid være bundet til de diskurser hvori de er indfældet. Nogle af disse diskurser er specialiserede, det vil sige de er udviklet til særlige formål og hører hjemme indenfor specifikke fag eller knyttet til specifikke kommunikationssituationer. Til diskurserne er bl.a. knyttet en række kulturelle konventioner hvoraf nogle er smalle mens andre er fælles for en hel række diskurser. Tekstkompetence er således på én gang betegnelse for et alment, kulturelt forankret beredskab og for en specialisering der sætter subjektet i stand til at forholde sig hensigtsmæssigt i specifikke tekstbrugssituationer inden for en given diskurs" (Hetmar 2001:17).

Disse citater sammenfatter derved den komplekse anskuelse om tekstkompetence, som er knyttet til diskursanalytiske perspektiver. Her ses paralleller til det førnævnte diskurs-syn på sprog. Begge

¹⁸ David Barton (1994) har sammenfattet den kompleksitet der ligger bag *literacy*, ved hjælp af to nye begreber 1) The ecology og literacy, som markerer at literacy udover at være en social handling, også er en socialt behov der skal udfyldes, som gør at, den skrivende for at kunne tilegne sig literacy skal erfare et behov for at kunne benytte skriftsprog i en meningsfuld kontekst. 2) I denne proces indgår *literacy event*, der opfattes som social begivenhed, hvor læsning og / eller skrivning indgår som en meningsfuld sammenhæng, i mangeartede kontekster f.eks. i lektielæsning el. gruppearbejde (Wiese 2003:32).

sprogperspektiver er vigtige at medtænke i denne sammenhæng, dels fordi vi har at gøre med tosprogede unge som er en del af videnssamfundet, dels at sprogspraksissen ses som en ressource.

2.6.1 Positionering

Hetmar (2001) har eksemplificeret denne ovenstående betragtning om specialisering og almene kulturelle forankring med eksempler på lærerens abstrakte og specialiserede læsning som er forankret i de specialiserede og faglige diskurser og på elevens almene læsning, som er forankret i de almene kulturelle konventioner der opereres med udenfor faget (Hetmar 2001:25-27). Dette perspektiv vil jeg karakterisere nærmere som en positionering, idet der ud fra en tekstpædagogisk vinkel er asymmetriske relationer som kunne karakterisere disse ovenstående specialiseringer, navnlig læreren overfor eleverne. Med afsæt i den tyske filosof og sociologiprofessor Jürgen Habermas perspektiv på system og livsverden kunne man identificere to typer positioner:

Læreren	Eleverne
Systemverden	Livsverden
Fagspecialiseret tekstkompetence	Almen tekstkompetence
Symbolsk læsning	Ikonisk læsning

Udtrykket *positionering* er blevet udviklet af Davies & Harré (1990) som en modpol til *rolle*. Rolle ifølge disse forskere rummer et perspektiv der er afledt af Saussures forståelse om *La langue*, der forbindes som en abstrakt, formel og statisk enhed som former den aktuelle tale. Positionering derimod skal forstås som dynamisk og kontekstualiseret og derfor som en diskursiv praksisform, der viser den subjektive sproghandling. Den subjektive sproghandling er for det meste en ubevidst handling, og en nærmere analyse kan vise vedkommendes personlige hensigter. Positionering har mange karakterer og udspilles i mange forskellige "selver". "Selv" ligesom en personlig identitet er formet af selvets sociale omgivelser, der præger vedkommende, derfor tilhører man forskellige sociale kategorier f.eks. køn, klasse, mor osv. For at erkende sin egen subjektivitet som baggrund for sit udgangspunkt og sine hensigter må man (de)konstruere sine sociale kategorier ved f.eks. at identificere binære oppositioner. På den måde kan man positionere sig i forhold til andre positioner (Davies & Harré 1990:47).

De to ovenstående forskellige positioneringer er ikke ukendte i uddannelsessammenhænge. Holmen (2001) har allerede konkretiseret og problematiseret denne vinkel ved at argumentere for at

dansklærere på den grønlandske gymnasiale uddannelse ikke tager hensyn til tosprogedes kulturelle kompetencer. Denne vinkel kan suppleres og eksemplificeres med Ziehes (2004) kritik med lærer og elev forhold. Ziehe mener at kløften mellem lærernes kulturelle og elevernes kulturelle horisont er vokset i de senere år i takt med individualisering, trods lærernes stigende intention om at nærme sig elevernes kulturelle horisont. Denne polarisering skyldes at lærere tager tingene for givet, det som de anser for selvfølgelige. Eleverne på den anden side foretrækker det konkrete som de kan relatere sig til deres fra livsverden. Denne kløft er imidlertid udsprunget af identitetsdiskursen i læringskulturen, som viser en sammenhæng mellem pædagogisk identitetsdiskurs og kulturelt forstærket egocentrisme. Lærerne er underlagt en identitetsdiskurs, som er påvirket af en reformdiskurs, mens eleverne er underlagt den fordrende egocentrisme. For at undgå denne stigende kløft må man ifølge Ziehe de-centrere sig for at lære forskelligheder og dermed blive i stand til at lære (Ziehe 2004: 73f).

2.6.2 Identitet og læring i literacy

Ud fra en sociokulturel vinkel er positionering også en erkendelse, hvor man i samspil med andre positioner hvad angår tekster, tanker eller andre kontekstuelle diskurser bliver bevidst om sin egen forståelse og om sine mulige blinde punkter og andres forståelser og mulige misforståelser (Rygaard & Pedersen 1998-99 & 2003). Wiese (2003) som også opfatter skrivning som en bevidstgørende og socialiserende faktor, angiver med reference til Roz Ivanic¹⁹, at skriftlighed også er et redskab til udvikling af identitet, idet skribenter konstruerer deres identitet på grundlag af de forskellige diskurser, som de er en del af (Wiese 2003:26f). På baggrund af disse antagelser bliver læring situeret og det indgår i praksisfællesskaber, hvor sproget og dermed er skrivning central i læringsprocessen.

Disse diskursive tilgange til tekstkompetence, hvor tekstkompetence anses for at være et vigtigt redskab til læringsaspekterne, er relevante i denne sammenhæng. Udover at der allerede findes andre sproglige ressourcer i danskundervisningen, idet mange af eleverne er tosprogede, skal GU-reformen også tilpasses til andre flersproglige og flerkulturelle kontekster. De modsætninger der beskrives forinden kommer til at nedtones, idet lærerens position bliver eller skal blive udfordret af de unges forskelligartede positioner. Det er specielt vigtigt hvis der skal gives rum for andre tekstkompetencer og udvikling af disse. Her spiller læreren en stor rolle, idet læreren som

¹⁹ Roz Ivanic er en engelsk forsker i *literacy*, der har undersøgt unges *literacy practices* (se næste afsnit om dette begreb) på de videregående uddannelser (Wiese 2003:27).

repræsenteret for reformdiskursen må erkende at der findes andre skrivemåder og at skribenter er situerede subjekter der konstruerer deres identitet på grundlag af de diskurser, som de er en del af. På den måde kan læreren give rum for udvikling af elevernes identitet, men vel at mærke hvis læreren kan positionere sig dvs. de-centrere sig for at undgå at operere ud fra ”det selvfølgelige”.

2.7 New Literacy Studies

Med henblik på dels at viderebygge den ovenstående positionering dels, for at inddrage det diskursive samfundsmæssige uddannelsesperspektiv for de tosprogede, vil jeg reflektere over de ydre faktorer der kan have påvirkninger på anskuelsen af tosprogedes sprog og tekstkompetencer. Dette vil jeg gøre på baggrund af de nyere kritiske forskningsparadigmer indenfor literacy, New Literacy Studies (NLS). Disse tilgange som er redegjort for og diskuteret af Holm (2004) i forhold til andetsprogsundervisning i dansk for voksne, ser literacy som en mangfoldig social praksisform der er indlejret i forskellige samfundsmæssige praksisformer og værdisystemer og dermed ikke indskrænket til individuelle mentale processer. Hans teoretiske positioneringer er grundpille for specialets emnebehandling.

Den sociokulturelle tilgang hører ind under denne tilgang. I denne ses literacy dels som en situeret praksisform, dels som en form der korresponderer i en magtdiskurs idet der:

”i og uden for pædagogiske sammenhænge kan konstateres forskellige værdiladede forestillinger knyttet til skriftlighed, og at denne forskellighed præger forskningen, pædagogik, undervisning og uddannelsessystemet samt den måde, mennesker interagerer med hinanden”(Holm 2004:13).

Dette citat karakteriserer det samfundsmæssige, historiske og ideologiske fænomen der knyttes til konstruktion af literacy (Holm 2004:13). Her ses literacy som noget der realiseres i en social relation, og denne tanke baserer sig på et syn hvor *literacy practises* ses som en kulturel konstruktion, der er historisk situeret (Holm 2004:54).

2.7.1 Literacy practices

Begrebet *literacy practices* sætter fokus på andre literacy praksisser der skal relateres til ydre sociale strukturer og diskursive positioner, hvoraf værdisystemer er indblandet. Dette betyder at

nogle *literacies* er mere værdsatte end andre, som i den forskningstradition er blevet kaldt for *dominant literacies* og i forhold til *vernacular literacies* (Holm 2004:3). Holm har desuden oversat dette begreb med ”*Brugen af skriftlighed i et socialt felt*” (Holm 2004:50). Denne betydning er et centralt perspektiv af NLS, da den afspejler at skriftlighed bruges i sociale felter, hvor forskellige positioner er på spil herunder magtforhold. Holm beskriver denne situation som en der:

”omfatter, værdier, holdninger, følelser og sociale relationer, herunder bevidsthed om literacy og konstruktioner af literacy og diskurser omkring literacy” (Holm 2004: 52).

Dertil har Holm har ridset tre aspekter op, som er med til at bestemme skriftlighed som en social praksis. For det første er der fokus på den mangfoldige praksis omkring skriftlighed. For det andet er der fokus på værdier og holdninger i relation til skriftlighed. For det tredje er der fokus på det forhold, at adgangen til og regulering af skriftlighed er tæt forbundet med den samfundsmæssige distribution af viden (Holm 2004:58).

På samme måde anskuer Luke (1996) literacy som et forhold der sætter systematiske begrænsninger til tekstlig adgang, viden, eksamensbeviser, materielle goder og sociale ressourcer²⁰.

Bourdieu anser også den sproglige kompetence / kulturel kapital som et spørgsmål om symbolsk kapital, der korresponderer med ideologiske relationer i samfundet. I denne sammenhæng ses literacy derfor som noget der korresponderer med kulturkolonialisme (Holm 2004).

På baggrund af disse kritiske syn på skriftlighedspraksisser åbnes der mulighed for at dekonstruere perspektivet fra det ensidige syn på literacy, til bredere diskurs, som i nærværende kontekst er frugtbar. Som allerede beskrevet, er tosprogede elevers situation på GU i en situation der involverer **magt, identitet, viden og statusmæssige dimensioner**. Danskundervisningen kan dermed ses som et praksisfelt der er med til at afgøre og fastholde eller udvikle bestemte literacy-praksisformer.

²⁰ ”In Australia, the application of systemic functional linguistic and the family of instructional approaches which have come to be known as “genre approaches” which had a similar influence in shifting debates over literacy from personal growth, individualist accounts of development, to larger issues of how textual access in part of a systemic effort at “gatekeeping” knowledge, education credentials, material goods and social resources (Luke 1996:14).

I figur 2. sammenfattes nogle af de centrale punkter i synet på tekstkompetence.

Figur.2. En kognitiv, funktionel og sociokulturel tilgang til literacy og tekstkompetence.

Den kognitive	Den funktionelle	Den sociokulturelle
<ul style="list-style-type: none"> • Literacy som et alment og universelt fænomen • Indre udviklingsproces • Forskel mellem det skrevne ord og talesprog • Det skrevne ord er abstrakt og logisk • Fokus på delprocesser og alfabetisering ud fra de dominerende sprog 	<ul style="list-style-type: none"> • Literacy som foranderligt fænomen • Udvikling og definering af delkompetencer • Literacy som funktion der skal opfylde de samfundsmæssige behov • Nationalisering af literacy og evaluering ud fra det dominerende sprog 	<ul style="list-style-type: none"> • Literacy som en mangfoldig social handlen og ydre udviklingsproces • Det skriftlige og det mundtlige er indlejret i de sociokulturelle kontekster • Literacy som social praksis, • Literacy er underlagt ideologiske magtrelationer

2.8 Pierre Bourdieu om kulturel kapital og symbolsk magt

Med henblik på at sætte fokus på det samfundsmæssige uddannelsesperspektiv og den kulturelle reproduktion i samfundet vil det sociologiske perspektiv inddrages i dette speciale. I denne sammenhæng vil den franske kultur- og uddannelsessociolog Pierre Bourdieu's (1930-2002) teori om kulturel kapital og symbolsk magt vil anvendes. Bourdieu ser den kulturelle reproduktion i uddannelsessystemet ud fra et sociologisk perspektiv, da han ser den kulturelle reproduktion som vigtigste årsag til den sociale reproduktion (Wiese 2003:129). Ifølge Bourdieu er den sociale ulighed i samfundet og dermed socialklassesystemet betinget af den form for kapital (agenternes kompetence og ressource) som den enkelte borger besidder. Dette betyder at ens egen succes f.eks. i uddannelsessammenhænge er afhængig af den mængde kulturelle kapital (se næste afsnit) som vedkommende har i besiddelse. Her tænker Bourdieu på uddannelsessystemets ideologiske funktion som en reproduktionsmekanisme, der er grundlagt af samfundets sociale orden og dennes kulturelle integration der i kraft af sin formidling af den accepterede kulturelle kapital er med til at stadfæste sociale forskelle som uddannelsesforskelle. Bourdieu anser uddannelsessystemet i det moderne samfund som et felt, der med sin egen logik, er den mest reproducerende instans, da den dominerende klasses sprogkompetence, som en kulturel kapital, er etableret og standardiseret samt legitimeret i uddannelsessystemet. Dette finder Bourdieu er symbolsk vold (se afsnit 2.8.3), da dominansen og uligheden er ureflekteret og i stedet har man bevidstløst accepteret og retfærdiggjort den sociale orden (Bourdieu 1991:46ff).

Jeg finder hans anskuelse af uddannelsessystemet anvendeligt i mit forsøg på at danne overblik over uddannelsesdiskursen i Grønland samt i min analyse og diskussion af dette. Jeg vil derfor i dette afsnit gøre rede for nogle af hans begrebsrelationer. I det følgende er der blevet lagt vægt på: *kapital*, *habitus den symbolske vold* og *det sproglige*. Disse analytiske begreber som jeg har valgt at begribe uddannelsessystemet med, har den fordel at de ikke alene sætter fokus på uddannelsesinstitutionernes relative selvstændige motiver i deres virke som reproducerende instanser, men de sætter også fokus på individernes handlekraft i forhold til uddannelsesbetingelser og relation mellem de to instanser.

2.8.1 Kapital

Kapitalen er en form for kompetence og ressource. For at kunne deltage i feltet må individet være i besiddelse af en specifik kapitalværdi for at kunne udøve magt og indflydelse. Bourdieu opstiller tre grundformer for kapital. Den første er den økonomisk kapital, som repræsenterer økonomiske ressourcer, ejendom og materiel rigdom. Den anden er en social kapital, som udgøres af eksisterende eller potentielle ressourcer, som den enkelte eller en gruppe (på baggrund af sit/deres sociale netværk dvs. via medlemskab af f.eks. foreninger, og politiske kontakter eller familierelationer) råder over. Den tredje er **en kulturel kapital**, som manifesteres i en given kulturel sammenhæng. Kulturel kapital er den kapital, som betegner symbolske ressourcer og som en kultur vægter højt. Denne materialiserer sig i forskellige kulturelle aspekter f.eks. et dannet sprog, kendskab til musik, fortrolighed med klassisk litteratur, viden, præferencer eller uddannelse (Bourdieu & Wacquant 2002:104-105), som aktøren er i stand til forstå og evne at afkode og fortolke disse samfundskulturelle referencesystemer. Bourdieu (2002) påpeger at denne kapital snarere burde kaldes for informationskapital, hvis man ønsker at forstå omfanget og rækkevidden af den. Den eksisterer i tre former: i inkorporeret form (legemliggjort tilstand som et system af dispositioner / individets ressourcer og kompetencer), i objektiveret form (som f.eks. malerier, bøger eller værktøj) og i institutionaliseret form (som f.eks. eksaminer, uddannelsestitler). (Bourdieu & Wacquant 2002:104-105).

Denne kulturel kapital bryder med den klassiske antagelse om klassesdeling i samfundet, da den påviser det skjulte samspil mellem uddannelsessystemet og den kulturelle kapital, dvs. skolemæssige kvalifikationer og den kulturelle arv. På denne måde kan

uddannelsessystemet afvises som et meritokrati²¹ (Wiese 2003:129). Bourdieu (1990) beskriver dette aspekt med følgende ord:

”It is clear that measurement of the linguistic competences of a student population at the level of higher education can only grasp the relation between social origin and academic success in the form of the relation between success and the academic characteristics which are nothing other than the *retranslation* into specific logic of the school system of the chances initially linked to a determinate social situation” (Bourdieu & Passeron 1990:82).

Den sproglige kompetence som uddannelsessystemet præmierer og legitimerer, har dermed ikke direkte noget med de specifikke fagkundskaber at gøre. Den kulturelle kapital kan derimod opfattes som en kulturel arv der overføres fra generation til generation, som gør at en ung uddannelsessøgende hvis forældre har en høj uddannelse vil have bedre chance for uddannelsessucces end en anden uddannelsessøgende med uddannede eller ringe uddannede forældre.

Ud over disse tre kapitalformer eksisterer der også en slags overordnet kapital som kun kan fremtræde i de øvrige tre kapitaler: **en symbolsk kapital** (ry, ære, prestige og anerkendelse). Hvis denne skal optræde som legitim på et specifikt felt, må kapitalen transformeres, således at den tillægges værdi af agenterne eller institutioner. (Bourdieu & Wacquant 2002:104). Den symbolske kapital kan f.eks. optræde i den sproglige sammenhæng dvs. ud fra en kulturel kapital, hvor overklassens eller middelklassens sprog får prestigestatus i forhold til underklassens sprog der anses for at være lavstatus sprog pga. den legitimering der sker indenfor uddannelsessystemet.

2.8.2 Habitus

Habitus er menneskets praktiske sans og sociale bevidsthed eller som Bourdieu siger, ”*Habitus er socialiseret subjektivitet*”, det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt (Bourdieu & Wacquant 2002:111). Dvs. habitus er menneskets sociale bevidsthed som et system der er formet af individets sociale omgivelser under socialisering, såsom værdi, normsystemer, kulturelle vaner, regler og forventninger eller holdningssystemer som den enkelte eller flere i fællesskab retter sig efter og således lægger til grund for handlinger. Habitus er således et tilegnet system som indoptages via erfaring som resultat 1) af personens opdragelse som tilpasningsproces,

²¹ En forestilling om, at alle elever har lige gode chancer indenfor uddannelsessystemet, hvor de individuelle faktorer som f.eks. flid og talent er afgørende for ens fremtidige uddannelse og valg. Den sociale arv ses bort fra og den anses for ikke at have indflydelse på den enkeltes uddannelsesvalg (Wiese 2003:129).

og 2) af uddannelse som kognitiv konstruktionsproces dvs. gennem de internaliserede sociale positioner (Bourdieu & Wacquant 2002:111ff).

På baggrund af disse erfaringsformer udfører individet nogle praksisser (handlinger og ytringer), hvori eksternaliseringen og objektiveringsprocessen foregår, dvs. individet aktiverer de internaliserede socialiseringsformer i et givet felt. Derfor fungerer habitus som opfattelses- og vurderingskategori (Høiris:1993). Bourdieu (Bourdieu & Wacquant 2002: 115f) mener nemlig, at habitus er den agerende instans for de valg og strategier f.eks. uddannelsesvalg, som danner baggrund for individets adfærd. Dvs. de internaliserede socialiserings- og erfaringsformer er afgørende for fremtidige valg og strategier. Dette gør at individet kan handle fornuftigt uden at være helt bevidst om tingene eller uden at være stringent rationel, i en given social og kulturel sammenhæng, som opleves naturlig. Dette kan ske, fordi

”habitus bidrager til at konstituere feltet som en verden, der giver mening, med værdier, det kan betale sig at efterstræbe” (Bourdieu & Wacquant 2002:112).

Her gør den symbolske kapital sig gældende, da individet vil stræbe efter anerkendelse og gratifikation i det omgivende samfund f.eks. ved at anskaffe sig et uddannelsesbevis (uddannelseskapital) som bliver transformeret til symbolsk kapital, idet eksamensbeviset er et anerkendt symbol. Men når dette er sagt, så skal man også huske at habitus er et system af holdninger, som består af muligheder og potentialer der kommer til udtryk i konkrete situationer. Dette kræver også at man kender de sociale spilleregler, som igen er internaliseret i individet gennem opdragelse og i samspil med andre i en given kultur på et givet historisk tidspunkt. På denne måde kan individet agere bevidst og søge forandringer og dermed ændre sine praksisformer og strategier (Bourdieu & Wacquant 2002:119).

2.8.3 Symbolsk vold

For at forstå dette begreb, må man tænke på de ovenstående beskrivelser om habitusaspekterne, hvori habitus kan bidrage til at træffe beslutninger, som opleves naturlige af den ”underkastede” aktør. I dette begreb mener Bourdieu, at dominansforholdet opleves og vurderes som legitimt, netop fordi volden ikke opleves som vold, og derfor har en symbolsk karakter. Dette sker på baggrund af et samspil og indforståethed hos det individ eller den gruppe, der bliver udsat for den symbolske vold (Bourdieu & Wacquant 2002:151). Den symbolske vold opstår igennem samspil mellem ulige agenter. Bourdieu mener således at denne vold skabes gennem sproglig kommunikation mellem

aktører, der på sin vis har forskellige sprogkapitaler. Og her kommer vi ind på Bourdieus opfattelse af den sproglige kompetence. Bourdieu, der kritiserer strukturalisterne og især Chomsky for ikke at medtage det sociale aspekt ved sproget, og som anser sproget som fælles eje og en tro på eksistensen af et sprogligt fællesskab, mener at: ”*enhver sproglig interaktion rummer mulighed for, at der kan udøves symbolsk vold*” (Bourdieu & Wacquant 2002:130). Denne symbolske vold kan forøges hvis agenterne har forskellige positioner i henhold til den kapital de besidder. Det betyder således at langt de fleste ytringer ikke er lige acceptable. Derfor mener Bourdieu at adgangen til det legitime sprog ud fra det sociale aspekt er asymmetrisk, idet den universelle sproglige kompetence kun er forbeholdt et fåtal. På den måde fungerer den sproglige kompetence differentielt, og især hvis de er monopoler på markedet for sproglige produkter (Bourdieu & Wacquant 2002:131).

Bourdieu der opererer med dominansforholdene og de lingvistiske praksisformer der anerkendes som legitime, dominerende og normsættende, understreger at disse skabes igennem historiske kompleksprocesser, hvori disse kan være forstærket, hvis der har været tale om koloniale forhold (Bourdieu 1991: 43ff & Thompson 1991;5f). I den koloniale sammenhæng, hvor der opbygges et tosproget samfund, kan en bestemt gruppes, ofte elitens sprog, og dens lingvistiske praksisser komme til at være dominerende, mens de andre sprog og underdialekter bliver elimineret eller underordnede. Det skal ses i sammenhæng med, at de kapitaler og normer der bliver herskende på baggrund af den samfundshistoriske kontekst netop er herskende, fordi disse kapitaler ejes af den dominerende gruppe. I denne proces favoriseres i politisk henseende de dominerendes sproglige kompetence, mens de andre som kun kender til deres lokale dialekt bliver negligeret (Bourdieu 1991).

2.8.4 Den sproglige kompetence

Den sproglige kompetence som Bourdieu opererer med, skal forstås som en praktisk kompetence. Inden for det reproducerende uddannelsessystem er opdragelsen og undervisningen henlagt til den autoritetsrolle som udøves af læreren. Man opdrager og underviser børnene gennem den sproglige kommunikation. Derfor får sproget en symbolsk karakter som magtinstrument, idet magten er henlagt til den talendes position dvs. læreren som i forvejen har en sproglige kompetence der er legitimeret og anerkendt af det omgivende samfund. For at blive anerkendt inden for dette system må eleverne socialisere sig igennem den sproglige praksis der udøves af læreren. Det er hermed et spørgsmål om beherskelse af den legitimerede sproglige kompetence der får en afgørende rolle i den enkeltes tilegnelse af de kulturelle teknikker, idet sproglig kompetence ikke kun handler om tekniske færdigheder, men også i høj grad handler om indrettende kapacitet, fordi:

”Enhver ytring eller sammenhænge fremstilling udtrykker et sammenfald af og skal forstås som resultat af et møde mellem en sproglig habitus og et sprogligt marked” (Bourdieu & Wacquant 2002:130).

Den sproglige kompetence ligger dermed i et spændingsfelt mellem den sproglige habitus dvs. en praktisk sans, der bruges i en given situation og det sproglige marked som system af symbolske magtrelationer, der overordnet bestemmer hvad der er tilladt at sige. Det er således forskellige måder hvordan man foregriber denne prisfastsættelse på det sproglige marked, idet det er op til den enkelte sproglig habitus at forudsige hvilke sproglige produkter der værdsættes mest. Som Bourdieu siger:

”Jo mere officielt og stramt markedet er, des kraftigere er censuren og des mere domineres markedet af de dominerende som indehaver af den legitime sproglige kompetence” (Bourdieu & Wacquant 2002:131).

På den måde dukker den symbolske vold op, idet uddannelsessystemet ikke tager hensyn til den sociokulturelle forskel ved at prioritere den dominerendes sproglige kompetence frem for den domineredes sociokulturelle kompetence.

3. Metodevalg, forskningsdesign og dataindsamling samt databehandling

Som nævnt i starten af teorikapitlet, er denne specialeafhandlings grundlæggende teoretiske og metodiske tilgang til genstandsfeltet baseret på en sociokulturel ramme. Men for at belyse flest mulige underliggende faktorer, der kunne have indvirkning på anskuelsen om tosprogedes sprog- og tekstkompetencer, har jeg valgt at inddrage et kritisk diskursanalytisk perspektiv i form af fagdisciplinen *New Literacy Studies* og et sociologisk perspektiv ud fra Bourdieus forskellige begrebsapparater. Det betyder at genstandsfeltet bliver designet som et multiperspektivisk arbejde, da de teorier og metoder som trækkes på i analysen konstrueres af flere tilgange, med henblik på at give så nuanceret en analyse som muligt. Udgangspunkt for dette er at belyse det dialektiske forhold mellem de samfundskulturelle institutioners praksisformer og de sociale dvs. individernes praksisformer. Ud fra det håber jeg at kunne illustrere den diskursive konstruktion af tosprogedes sprog- og tekstkompetence, som et socialt indlejret aspekt.

Det betyder også, at denne form for tværfagligt arbejde kræver en grundig overvejelse af hvordan det teoretiske, det metodiske og de empiriske data kan sammenholdes uden at de teoretiske eller metodiske tilgange bliver dominerende fokuseringspunkter. For at lave en mangfoldig fremstilling, hvor de udforskedes stemmer såvel som empiriske data også bliver

inddraget i forskningsprocessen, har jeg valgt at tage udgangspunkt i overskridende metoder (transgressive methodology) også kaldt de-koloniserende metoder.

Denne metode har baggrund i den nye feministisk postpositivistiske forskning, som den amerikanske professor Patti Lather²² bl.a. er fortaler for. Lather der tager udgangspunkt i post-positivistisk forskning, skriver sig op imod den strukturalistiske og positivistiske videnskabsforskning som hun kalder for ”a dinosaur culture of master narratives” (Lather 1991:xvi). Dvs. hun skriver op imod den traditionelle videnskabsteoretiske forståelse, der har tendens til at kategorisere, universalisere og objektivisere den sociale verden, i søgen efter en almengyldige viden, der er formet som én stor sammenhængende fortælling (master narrativ). Ud fra denne tilgang er de kvantitative metoder dominerende, idet de anses for at være objektive og videnskabelige, hvorimod de kvalitative metoder anses for at være præget af subjektivitet og dermed underordnede. Derfor har hun i sin bog *Getting Smart* (1991) forsøgt at udvikle en model, en overskridende metode, som man kan bruge til at udføre en kritisk social videnskabsforskning med.

Denne skal bane vejen for dialektisk proces mellem de kvantitative og kvalitative metoder og dermed også for forskellige fagdiscipliner. På samme tid skal man udføre en selv-refleksiv, subjektiv, kreativ, positioneret og demokratisk forskning. Ikke mindst emancipatorisk dvs. at frigøre sig fra sine egne a priori antagelser og dermed ”empower” både sig selv og de udforskede, således at give de mennesker, der studeres, en magt (Lather 1991:52ff). Her skal derfor de sociokulturelle aspekter have medindflydelse under hele forskningsprocessen (Staunæss & Petersen 2004:4). På den måde udforskes den kompleksitet der ligger bag den sociale verden som består af mange usammenhængende små fortællinger (minor narratives) (Pedersen & Rygaard 2003:170).

Målet med denne metode er således at dekonstruere, de-centrere og eliminere de frosne, binære, hierarkiske og fikserede / -erende kategorier (fx stereotypiske modsætninger: kultur/natur, mangel/ressource, koloniasator/koloniserede lærer/elev etc.) for at undgå lukkede og de afdækkede og afdækkende analyser (Staunæss & Petersen 2000; Pedersen & Rygaard 2003). Pointen med kategorierne er, at vi bruger kategorier til at systematisere og begrebsliggøre fænomener, og dermed fastfryser tingene. Som Donna Haraway²³ udtrykker det: ”It matters which

²² Lather er professor i ”Educational Policy and Leadership” ved Ohio State University. Lather har en bred faglig baggrund, hvor hun bl.a. beskæftiger sig med pædagogik, feministisk teori, kritisk teori og etnografisk tilgang (Mørck 2000:76).

²³ Haraway er professor ved ”Department of History og Consciousness, University of California, Santa Cruz (Lykke, Markussen, Olsen 2000).

categories you use to think other categories with" (Haraway i: Lykke, Markussen, Olsen 2000:55). Det betyder at, kategorierne bruges til at tænke med og til at fiksure verden med. Og når vi kategoriserer tingene i bestemte former fx sprog eller sprogbrugere, konstruerer vi automatisk binære kategorier, som vi bruger til at sammenligne og problematisere med. På denne måde gøres tingene transparente. Fordi hver gang der kommer et nyt element skal man overveje om dette passer ind i nogle af de allerede eksisterende kategorier og se om dette kan blive betegnet som værende en del af det ene eller det andet. Derfor mener Haraway, at kategorierne skal være og skal gøres "tykke og synlige" (jf Haraway i: Lykke, Markussen, Olsen 2000:55), idet der skal åbnes mulighed for selvrefleksion, fordi når vi kategoriserer fænomenerne, medbringer vi vores hidtidige antagelser i fortolkning af disse.

Hele pointen med at dekonstruere kategorierne er, at der ikke findes rene analyser og dermed "rå" data:

"..data siger [aldrig] noget i sig selv. Kreata bliver til i særlige kontekster; i samarbejde mellem forskellige aktører, spørgsmål og teknologier. I den forstand er kreata hverken rene data eller ren tekst" (Staunæss & Petersen 2000:9).

Det betyder at data bliver til situerede kontekster, fordi "virkeligheden" og dermed "viden" er en konstruktion der artikuleres fra forskellige vinkler. Derfor mener Wendy Stainton Rogers at begrebet "data" bør erstattes med "kreata", netop fordi de skabes af os selv og medskabes i bestemte former for interaktion (Rogers i: Staunæss & Petersen 2000:9). Som nævnt medbringer forskeren sin egen viden i fortolkning af disse "kreata". Derudover er der altid samspil mellem teori og data i empirisk analyse af kvantitative og kvalitative materiale, fordi data implicit altid følges af teorier (Lather 1991; Pedersen & Rygaard 2003). Med andre ord er der altid indlejret politiske og etiske problemstillinger i det metodiske valg, fra definering af undersøgelsesgruppe, over valg af metoderedskaber til fremstillingsformen (Mørch 2000). I denne kontekst ser jeg bl.a. Bakhtins teori om dialog og intertekstualitet som anvendelig til dette.

3.1 Triangulering

Den forskning som er baseret på et multiperspektivisk arbejde, hvor der inddrages så mange datakilder som muligt, teori- og metodepluralisme og forskerens selvrefleksivitet betegnes som *triangulering* (Lather 1991; Pedersen & Rygaard 2003; Wiese 2003). Idéen bag denne, er kravet om validitet og repræsentativitet, hvis alles fortolkninger skal repræsenteres og hvis undersøgelsesresultaterne skal være bygget op med en vis troværdighed (reliabilitet), for at undgå ensidige og

lukkede fremstillinger. Ikke desto mindre skal forskeren være bevidst om at disse fortolkninger er konstruktioner og ikke sandheder (Wiese 2003).

Lather (1991) foreslår dermed tre validiteter der kan bruges til bearbejdning af de enkelte faser og materialer under projektførelsen. *Construct validity* bruges til at tjekke sine teorier med – hvor er de svage punkter i de teorier man anvender i forhold til genstandsfeltet, er der revidering eller testning, bekræftes teorien og har man positioneret sig hele tiden etc. *Face validity*, går ud på, at man skal være opmærksom på ikke at tage alle informationer for pålydende, dvs. bekræfter informanternes eller udforskedes ytring med et ”ja selvfølgelig”, men i stedet skal man bekræfte og afkræfte informationen og spørge videre med et ”ja, men”. *Catalytic validity*, kan anvendes i praksisorienteret forskning, hvor de implicerede (undertrykte) får mulighed for at tage kampen op og således bliver ”empowered” (Lather 1991:66ff: Pedersen & Rygaard 2003).

De ovenfor beskrevne overskridende metoder finder jeg anvendelige i mit valg af teorier og metoder og ikke mindst til empirisk analyse og fortolkning af de indsamlede ”kreatura”. Jeg har således i mine teoribeskrivelser forsøgt at fremstille forskellige teoretiske positioner af begreberne *tosprogethed* og *sprog- og tekstkompetence*. På denne måde håber jeg at kunne vise de konkurrerende diskurser i problematikken om anskuelse af tosprogettes sprog- og tekstkompetencer, og ikke mindst for at kunne argumentere for mit valg af teorier og begreber såvel som i forhold til begrebsafklaringer. I analyse og fortolkning af ”kreatura” har jeg således bestræbt mig på at inddrage de flest mulige kontekstuelle faktorer, som kan have indflydelse på genstandsfeltet (se figur 3.).

Det styrende motiv i mødet med disse kontekstuelle faktorer er selv-refleksivitet for at befri mig fra mine egne forforståelser som også kaldes for ”blinde punkter”, erkende mine svagheder og stærke sider og ikke mindst at lære at udføre en forskningsmæssig distanceret specialeafhandling. Selve skriveprocessen kan derfor betragtes som terapeutisk for mit vedkommende. Jeg har specielt i starten af processen været meget motiveret af vrede og fortvivlelse, hvor jeg har haft svært ved at distancere mig fra emnet. Jeg identificerer mig hele tiden med den gruppe som jeg tager udgangspunkt i mit genstandsfelt, som gør at jeg positionerer mig som offer. Jeg er under uddannelse, jeg har dansk som andetsprog, jeg er grønlander, jeg tilhører den generation som hele tiden får at vide, at grønlandiseringspolitikken har ramt os, med den konsekvens at vi er mangelfulde i dansk og derfor ikke kan tage en højere uddannelse. Jeg har oplevet mange nederlag under min uddannelse, fordi min sprogfærdighed tit bliver vurderet som grammatisk mangelfuldt og som dårligt dansk. Så der skulle mange erkendelsesmæssige brister til,

for at de-konstruere mine egne forforståelser og dermed for at kunne blive i stand til at se mine blinde punkter dvs. *construct validity*.

En anden erkendelsesmæssig brist, er at jeg uden videre har ”ædt” én af dansklærerens anskuelse om tosprogedes tekstkompetencer i dansk ”råt”. Dansklæreren på GU (NJ), har i sin artikel om *Dansk i Grønland* (2002) påstået at grønlandske elever ikke kan læse og forstå den vestlige dannelsesstænkning og praksis i forbindelse med fx danske tekster fra romantikken, netop fordi, de har dansk som andetsprog. For at kunne argumentere for Holmens kritik af danskfaget på GU, har jeg i starten opfattet dansklærerens tese pålydende og tænker ”yes” det bekræfter min tese. Men heldigvis er der to vejledere som gør opmærksom på at lærerens udsagn muligvis kan modargumenteres dvs. *face validity*. *Catalytic validitet* skulle der til, til sidst for at dekonstruere de gængse opfattelser og kategorier af tosprogedes sprog- og tekstkompetencer. Målet bliver således at vise den situerede kontekst og for at inddrage de udforskede stemmer. Baggrunden er at ”empower” de implicerede fra ”feltet” dvs. at nedbryde de hegemoniske relationer, og at appellere til en mere refleksiv repræsentation af de tosprogedes sprog- og tekstkompetencer.

3.2 Forskningsdesign

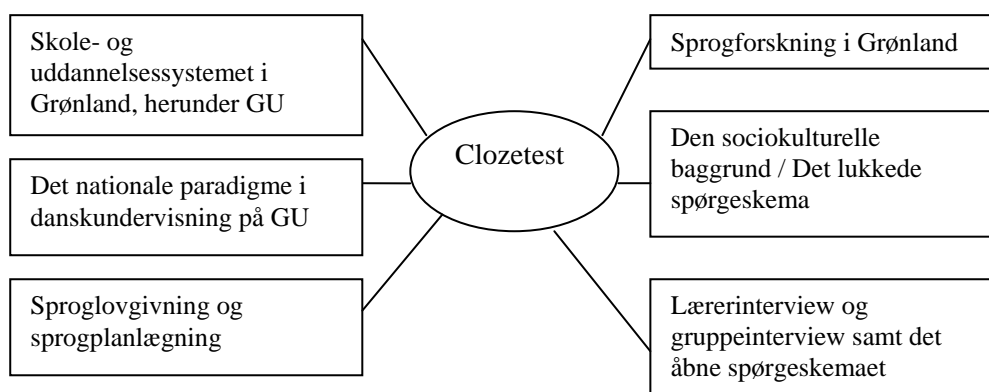
Den konkrete dataindsamling skal betragtes som et pilotprojekt. Dels skyldes opgavens tilladte omfang og tidshorisont som begrænser hvor meget og hvor lang tid der skal afsættes til selve dataindsamlingen. Dels har jeg ikke praktiseret clozetesten før, og i Grønland er der ikke blevet lavet konkrete undersøgelser om de generelle unges sprog- og tekstkompetencer. Det kræver derfor en mere velfunderet og omfattende kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af tosprogedes kompetencer hvis man vil opbygge et bedre grundlag for en mere brugbar analyse. Det er således mine egne begrænsninger såvel som opgavens tilladte omfang der begrænser repræsentativiteten. Men samtidig giver denne begrænsning en mulighed for at inddrage andre kontekstuelle faktorer der kan påvirke disse kompetenceforhold.

For at inddrage de udforskede stemme og for at lave en mere nuanceret fremstilling af det valgte emne, har jeg valgt at bruge de kvantitative ”data-kreata”, clozetesten og spørgeskemaundersøgelsen, suppleret med kvalitative interviews med 1.g.ernes dansklærer. Men under det første møde med dansklæreren, dukker der en anden dansklærer²⁴ op og begynder at deltage i samtalen.

²⁴ Jeg havde henvendt mig til denne dansklærer, fordi den første var længe om at svare min henvendelse. Derfor var læreren vidende om hvad der sker, da hun i forvejen var informeret om emnet og intentionen med undersøgelsen.

Under samtalen foreslår hun, at jeg kan teste mine spørgeskemaer i hendes klasse og at jeg kan foretage gruppeinterviews med dem. Taknemmelig for at jeg kan slippe for at finde en anden "testgruppe" og en "gatekeeper" indvilger jeg i hendes forslag. Det overordnede formål med dette er således begrundet med at vi gerne vil vide hvorfor de primært grønlandsktalende elever er mere tilbageholdene (passive) i dansktimerne, mens de aktivt deltager i grønlandsktimerne. I undersøgelsen indgår derfor to GU-klasser, henholdsvis 1. og 2. g-er og deres dansklærere. I alt deltager 31 elever; 17 elever fra 1.g og 14 elever fra 2.g. Den kvantitative delundersøgelse dvs. clozetesten og spørgeskemaundersøgelsen er således kun rettet mod 1.g-er, mens det kvalitative interview kun foretages hos 2.g-er. Ligeledes har jeg kun interviewet 1.g-ernes dansklærer. Med hensyn til sted og tid, er undersøgelsen på GU sket i maj 2006 på selve skolen i Nuuk. De overordnede kontekstuelle faktorer som denne afhandling inddrager i relation til de konkrete "kreat", er casestudies. Disse gennemgås i næste kapitel.

Figur 3. Clozetesten i relation til de øvrige faktuelle forhold der kan have indflydelse på genstandsfeltet:



3.2.1 Spørgeskemaer

Det anvendte spørgeskema består af både åbne og lukkede spørgsmål. I det lukkede spørgeskema har eleverne besvaret nogle spørgsmål, der søger at afdække hvor de er opvokset, sprogbrug, og angivet om forældrene har studentereksamen eller ikke, forældrenes sprogbrug og sprogbrug i hjemmet. Disse oplysninger om sociokulturelle parametre er blevet brugt til at operationalisere Bourdieus begreber om den kulturelle reproduktion af den kulturelle kapital i uddannelsessystemet. Derudover har de besvaret nogle spørgsmål, der søger at afdække deres holdninger til sprogbrug i uddannelsen og på det grønlandske arbejdsmarked. Disse parametre er medtaget for at se om deres holdninger er influeret af ideologiske værdier. I det åbne spørgeskema som består af spørgsmålet "Hvad synes du om faget dansk" med parametrene "svært / ikke svært" har jeg stræbt efter at få

indsigt i elevernes egne vurderinger af danskfaget. Derudover har jeg givet plads til kommentarer. Dette åbne spørgeskema supplerer den kvalitative undersøgelse, således at elevernes ytringer bruges som belæg eller information.

3.2.2 Clozetest

Til trods for at jeg tager udgangspunkt i den sociokulturelle ramme for sprog- og tekstkompetence, mener jeg at inddragelsen af det funktionelle og kognitive aspekt ved tekstkompetence kan give en mere detaljeret beskrivelse af de generelle sprog- og tekstkompetencer, da dette kan bidrage til en diskussion i forhold til den sprogpædagogiske dimension. Clozetest²⁵ finder jeg i denne sammenhæng velegnet til formålet, fordi denne også giver et grundlag for sammenligning med andre tosprogedes tekstkompetencer i dansk. Her tænker jeg på clozetesten der foretages i forbindelse med længdeundersøgelse af tosprogedes sproglige udvikling (tyrkisk-dansk), og det såkaldte Køge-projekt som Holmen og Jørgensen stået for. Som tekst bliver der valgt et kapitel fra Benny Andersens erindringsbog *På broen* som tekst. Teksten menes at være velegnet til clozetesten, fordi den handler om unge og fordi den dramatiske handling er gribende. I det narrative forløb skulle man så have styr på reference- og kohæsiionsmarkører dvs. pronominer, navne, bestemthed og tempusmarkeringer, som er forholdsvis sproglige krævende (Holmen 2001:639). Derudover blev elevernes ”produktive” færdigheder også målt, da eleverne selv skulle digte videre på slutningen af historien. Denne tekst og test er blevet brugt i min undersøgelse. Det skyldes først og fremmest, at læreren finder teksten velegnet til 1.g.er. For det andet vil jeg have et sammenligningsgrundlag til andre tosprogede elever (tyrkisk/dansk) der næsten har samme alder og ligeledes som mange 1.g.er har dansk som andetsprog. De udfyldte clozetest og de besvarede spørgeskemaer findes som appendiks A.

²⁵ Cloze-prøve (clozetest) er opfundet af den amerikanske journalist William Taylor i 1953. Idéen med dette er at skabe en test der kunne bruges på tværs af sprog og teksttyper, således at man ikke er afhængig af hvem sprogbrugeren er. Selve proceduren er at man fjerner hvert 5. eller 10. ord i teksten til man i alt fjerner 50 ord. Målet er at læsere skal gætte sig frem til disse tomme pladser som er streget under. Testen som bruges generelt som et redskab til at vurdere tekstforståelse hos en bestemt målgruppe (<http://www.elkan.dk/sprog/cloze.asp>), kan man i sprogfagsundervisningen fx bruge til at afdække de konkrete ord der ligger uden for målgruppens ordforråd fx idiomatiske udtryk, metaforer eller indirekte referencer til personer. På samme tid kan sprogbrugers grammatiske evner testes, således at man fjerner de ord som er med til at skabe sammenhæng i teksten dvs. kohæsiions og kohærensmarkeringer (<http://www.elkan.dk/sprog/cloze.asp>). Der er to måder til at bedømme læseforståelsen, 1) eleven skal ramme tekstforlæggets ord i den rigtige form, 2) eleven skal ramme et betydningsmæssig og grammatisk acceptabelt ord. Eftersom danskundervisning er baseret på andetsprogsundervisning, og da nogle elever er andetsprogsbrugere eller fremmedsprogsbrugere i dansk, har jeg valgt den sidstnævnte metode.

3.2.3 Kvalitative interviews med både dansklæreren og 2.g-elever

Jeg har gennemført interviewet med dansklæreren og 2.g klasse, med den hensigt at opnå en viden om undervisningssituationen i dansk og for at få indsigt i dansklærerens position i forhold til undervisning af tosprogede grønlandske elever såvel som elevernes opfattelse af danskfaget og deres relation til dette. Da begge interviews ikke bruges som primære analysematerialer, men som baggrundsinformationer, der bruges i forbindelse med diskussion af pædagogiske forhold vedrørende tosprogede elever, er transskriptionen udført med almen skiftsproglig form, hvor små ord fx bekræftende lyd ”mm”, ”jaeh”, dertil selvrettelser og fortællelser ikke er medtaget.

Interviewsproget er henholdsvis på dansk for læreren og grønlandsk for eleverne.

Transskriptionerne medtages som appendiks B.

Da interviewet er en samtale, der har struktur og formål (Kvale 1999:19), har jeg valgt at bruge det halvstrukturerende kvalitative forskningsinterview som metode, for at opnå den ønskede indsigt i dansklærerens opfattelse af egen danskundervisning og elevernes relation til dette. Steiner Kvale (1999) har defineret det kvalitative interview som:

”et interview der har til formål at indhente beskrivelse af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener” (Kvale 1999:19).

Denne metode kan derfor styres af en række spørgsmål der er formuleret i forvejen. Disse har mere eller mindre sammenhæng med casestudies, som jeg på forhånd har valgt at analysere. Nogle centrale spørgsmål til læreren handler bl.a. om danskfagets fremtid, dvs. hvordan læreren forholder sig til den kommende GU-reform der lægger vægt på at elevernes almindelse skal tilpasses i forhold til de lokale og globale forhold og hvilke udfordringer vedkommende mener at danskfaget vil møde i fremtiden. Spørgsmål til 2.g. elever er mindre struktureret, da jeg på forhånd ikke har lavet faste spørgsmål. Men overordnet handler disse spørgsmål om elevernes møde med danskfaget, fx hvorfor de generelt er mere passive i dansktimerne mens de er mere aktive i grønlandsktimerne, og hvilke tematiske elementer de synes er ”lettere” eller ”sværere”.

For at få den ønskede viden om lærerens position, har jeg forsøgt at opbygge et tillidsforhold. Her har jeg igen taget udgangspunkt i Lathers (1991:56f) begreb om reciprocitet (udvekslingsforholdet). Deri ligger et paradoks, idet jeg som interviewer og som den ene part som styrer processen, vil man altid forvente at få mere end man kunne give. Derved er der to ulige partnere, der udveksler hinandens viden og erfaringsverdener. Det kræver således, at man som den styrende part ”*lægger kortene åbent på bordet*” (Pedersen & Rygaard 2003:172). Her har jeg

således på forhånd givet en beskrivelse af mit projekt før det indledende møde med lærerne, hvilket lærerne finder interessant. På denne måde er det muligt at gennemføre interviewet, men også med den forventning, at jeg som ”forsker” kan bidrage med forståelse af tosprogedes generelle sprog- og tekstkompetencer, hvilket åbner mulighed for en mere gensidig udveksling.

3.3 Databehandlingen

I det følgende beskrives de indsamlede kvantitative data dvs. spørgeskemaundersøgelsen og clozetesten fra pilotprojektet. Den overordnede tabel (tabel nr.1) medtages som bilag 1.hvor jeg har sammenholdt resultater fra clozetesten med elevernes sociale og sproglige baggrund. Disse skal i denne sammenhæng analyseres ud fra Bourdieus begrebs om kulturel kapital. Først giver jeg et overordnet billede af elevernes fordeling efter køn, alder, opvækststed, sprog, forældrenes uddannelse dvs. studentereksamen, forældrenes sprog og sprogbrug i hjemmet. Disse tal er baseret på en rå skitse. Derefter beskriver jeg elevernes receptive færdigheder i relation til kulturel kapital. Dernæst fremviser jeg elevernes produktive færdigheder i dansk ved at bruge tre tekster som eksempler i relation til den kulturelle kapital. Til sidst fordeler jeg elevernes holdning til vigtigheden af sprog i forhold til uddannelsen og det grønlandske arbejdsmarked i en tabel.

De i tabel nr.2 viste variable er valgt ud for at kunne operationalisere Bourdieus begreb om kulturel kapital, derfor er andre parametre ikke blevet beskrevet i denne sammenhæng.

Tabel 2. Elever fordelt på køn, aldersgennemsnit, sprog i forhold til grønlandsk modersmål, tosprogede i forhold til grønlandsk og dansk, forældrenes uddannelsesmæssige baggrund med hensyn til studentereksamen, fars og mors sprog i forhold til grønlandsk, og sprogbrug i hjemmet i forhold til grønlandsk.

Køn	Aldersgennemsnit	Opvækststed Nuuk	Sprog / modersmål grønlandsk	Tosprogede grønlandsk dansk	Forældrenes studentereksamen	Fars sprog grl.	Mors sprog grl.	Sprogbrug i hjemmet grl.
8 drenge 9 piger	17	12	11	10	13	4	4	8

Som det fremgår i de selvrapporterende svar, er 12 elever vokset op i Nuuk mere eller mindre ud af 17 elever. De resterende 5 elever er vokset op uden for Nuuk, hvoraf én er fra Danmark. Her kan der være sammenhæng mellem elevernes danskkompetencer og forskellige grad af urbanisering. Som nævnt før kan dansk være et andetsprog for dem der har vokset op i Nuuk, medens dette er generelt fremmedsprog for dem der har vokset op i mindre steder uden for Nuuk. 11 elever har

angivet at de har grønlandsk som modersmål og det betyder også at de har dansk som andetsprog. De resterende 6 har dermed noteret at deres modersmål er dansk, hvoraf én har noteret dansk og grønlandsk som modersmål. Som ekstra kategori til sprog har jeg opstillet *tosprogede i forhold til grønlandsk og dansk*, for at give plads til de elever som voksede op med to sprog derhjemme eller har lært sig dansk gennem uformel indlæring dvs. i samvær med dansktalende personer fx i børnehaven, skolen eller andre steder. Der er således 10 elever der har noteret at de er tosprogede. Der skal bemærkes i denne sammenhæng at disse elever, på nær en, er dem der har noteret at deres modersmål er grønlandsk. De fleste elever dvs. 13 ud af 17 kommer fra et hjem, hvor mindst én af forældrene har studentereksamen. Her tyder der på at der er en sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesmæssige baggrund og elevernes kulturelle kapital. Der er kun 4 elever ud fra 17 der har angivet at begge forældre taler grønlandsk. Det kunne se ud som om at sprogbruget har indflydelse på elevernes chance for at tage en uddannelse. I alt 8 elever har angivet at der kun tales grønlandsk derhjemme, selvom 4 af dem kommer fra et hjem, hvor mindst én af forældrene taler flere sprog, herunder dansk.

3.3.1 Elevernes receptive færdigheder i dansk

I tabel 1. har jeg som sagt sammenholdt clozetesten med den sociale og sproglige baggrundsvariable. Hvis man sammenholder respondenternes sprogbrug med de antal acceptable ord, så kan man generelt beskrive at bunden primært udgøres af tosprogede elever der har grønlandsk som modersmål, hvis sprogbrug i hjemmet også er grønlandsk. En pige på 17 som ligger resultatsmæssigt lavest med kun ca. 28 acceptable ord kan især beskrives som karakteristisk for Bourdieus tese om den kulturelle kapital. Hun er vokset op uden for Nuuk, hvor dansk overvejende praktiseres som fremmedsprog. Ingen af hendes forældre har studentereksamen, og begge er grønlandsktalende. Hjemmesproget er også grønlandsk, det samme er hendes modersmål. Denne omstændighed hvor fremmedsprogs/andetsprogskompetence i dansk spiller en rolle i forhold til tekstkompetence i dansk er også blevet påvist i den førnævnte clozetest for tosprogede elever (tyrkisk/dansk). I testen fremgår det nemlig, at den laveste resultatkategori dvs. 12-29 acceptable kun udgøres af tosprogede elever, mens etsprogede dansktalende og enkelte tosprogede elever ligger både i midten og i toppen.

Men disse sproglige parametre har en vis begrænsning i forhold til de andre tosprogede elever der også har grønlandsk som modersmål, hvis sprogbrug i hjemmet også for de flestes vedkommende er grønlandsk. Det gælder for 5 elever som udgør toppen af rangordenen. Der er især bemærkelsesværdigt for en dreng på 19 fra Nuuk som topper i rangordenen og for en pige på 17

fra Paamiut, hvis forældres sprog også udelukkende er grønlandsk. Den pågældende dreng på 19 fra Nuuk som topper i rangordenen ved clozetesten har således noteret at dansk ikke er svært, for han vokser op med en dansksproget bekendtskabskreds og han læser meget som lille og faktisk mere end han læser grønlandsk. Derudover har drengens forældre begge studentereksamen, mens kun én af pigens forældre har studentereksamen. Selvom de to ikke har noteret forældrenes sprogbrug i dansk, tyder det på at forældrene også har gode danskkompetencer, da de har taget studentereksamen. Det kunne se ud som om at socialiseringsmuligheder med dansktalende personer og ens egen interesse for læsning såvel som forældrenes uddannelse har haft en stor betydning for disses sprog- og tekstkompetencer i dansk. Denne uddannelseskapital er også blevet konstateret af flere nationale og internationale undersøgelser. I Grønlandsk tilfælde HS-analyse fra 2001, der har lavet en undersøgelse af de forhold, der er bestemmende for unges påbegyndelse og gennemførelse af uddannelser. I denne undersøgelse konkluderes at børn af uddannede forældre lige så ofte får en uddannelse, som børn hvor den ene eller begge af danske forældre kommer fra Danmark. Dette forhold fremkommer også i tabellen, da 13 ud fra 17 elever kommer fra familier hvor en af forældrene eller begge har studentereksamen.

Dette aspekt belyses også i Wieses undersøgelse fra 2003 af danske gymnasielevs skrivning i forhold til kulturel kapital. Her fremgår det bl.a. at 80 pct. af eleverne på Y-gymnasiet, hvor de fleste også bor i byer, kommer fra familier, hvor enten en af elevernes søskende eller en af forældrene har studentereksamen (Wiese 2003:140). Videre konkluderer Wiese, at der er et positivt sammenfald mellem den kulturelle kapital som eleverne har hjemmefra og elevernes karakterer i forhold til de tre gymnasieopgaver og studentereksamensstilen (Wiese 2003:164ff). Den geografiske variabel som jeg i denne sammenhæng kalder for opvækststed /by, har også til en vis grad en betydning for elevernes GU-uddannelse. I tabellen fremgår det at 12 ud af 17 elever er vokset op i Nuuk, hvor dansk i højere grad praktiseres som andetsprog.

3.3.2 Elevernes produktive færdigheder

I clozetesten er eleverne også blevet bedt om at digte en slutning på historien. Denne frie beskrivelse er også blevet taklet meget forskelligt. Her bruger jeg tre tekster som eksempler i relation til den kulturelle kapital.

En tosproget pige på 16	En dansksproget dreng på 18	En tosproget pige på 19
<p>Han ser på Allan med et nedladende udtryk i ansigtet. Pludselig begynder han at grine, højt, og med løftet pegefinger. Han griner højt og længe, mens han ser på Allan som om han var en fremmed der bare havde strejfret hans vej. En der ikke er værd at lægge mærke til. Pludselig begynder alle at grine med, grine ad Allan. Allan bliver helt rød i hovedet og ser ud som om han har lyst til at synke ned i jorden.</p> <p>Det store grødhoved sender han endnu et nedladende blik og vender sig om og går sin vej. Der står Allan så, rød i hovedet og en person man bare grines ad. En person man ikke ligger mærke til, et nul.</p> <p>Hvem skulle have troet at en persons venlighed kunne have gjort til en person, som man bare griner ad.</p>	<p>han tog sin Hånd og ramte allans næse, blodet fosedede ud af hans næse. imens stod han bare og grinede fjoget. Han tog der på og slog ham i maven, så han mistede alt luften. derpå faldt allan Hjælpeløst til Jorden. han gispede efter vejret. Det store svin tog og begyndte at sparke han i hovedet og maven. da han følte at Allan havde fået nok gik han langsomt hen mod døren ind til skolen.</p>	<p>Den store grødhoved kom hen over til Allan og sagde at han ville tværer ham men da han ikke tør ville han bare give ham en lille slag på hoved. Allan blev lette fordi han tænkte at han ville tværer ham men gjorde det så ikke heldigvis.</p>

Som man kan se i de tre tekster har en tosproget pige på 16 år, som resultatmæssigt ligger i den øverste gruppe i med ca. 50 acceptable ord, skrevet længere, mere indholdsrigt og mere sprogligt sikkert i forhold til de to andre. Hun er tosproget med grønlandsk som modersmål og kommer fra en anden by. Hendes far har en studentereksamen, der tales to sprog i hjemmet og begge forældre er flersprogede. Og hun har noteret at dansk ikke er svært på det åbne spørgeskema, fordi hun er vokset op med det danske sprog og derfor taler det flydende. Hun læser også mange bøger på dansk og har lettest ved at skrive og læse på dansk.

En tosproget dansktalende dreng på 18 som resultatmæssigt ligger i midtegruppe med ca. 45 acceptable ord har i forhold til førnævnte pige, skrevet sprogligt mere besvær og kortere samt afslutter sin tekst med en sammenhæng til den foregående handling. Dog har han problemer med store og små bogstaver. Han har også skrevet at dansk ikke er svært, fordi han forstår alt dansk og han føler at han har let ved det mundtlige, men svært ved at formulere sig skriftligt, hvilket kan tyde på en lettere ordblindhed. Drengens forældre har begge studentereksamen.

En tosproget pige på 19 som ligger i den nederste gruppe med ca. 32 acceptable ord, har skrevet kortere end de to andre og hendes dansk er mere præget af et sprogligt besvær. Hun har skrevet at begge hendes forældre har studentereksamen men har tilføjet at hun ikke bor sammen med sin biologiske far som er dansker. Hun har faktisk også selv skrevet at dansk er svært for hende, fordi hun har vokset op i hjemmet hvor der tales udelukkende grønlandsk og fordi hun først har lært dansk i skolen og taler sjældent med sin biologiske far. Derudover er hun vokset op uden for Nuuk. Selvom hendes mor har studentereksamen og taler begge sprog dvs. grønlandsk og dansk,

kan de førnævnte faktorer have indvirkning på hendes tekstkompetence i dansk, da hun i forhold til den førnævnte pige på 18 som hun på mange måder ligner i forhold til den kulturelle kapital, har mere besvær med dansk.

Ud fra en vurdering af disses tekstkompetencer i dansk, tyder det på at elevernes færdigheder i standarddansk er meget forskellige og meget situerede. Nogle er stadig i gang med at tilegne sig dansk mens de fleste elever allerede har udviklet et godt kendskab elementær dansk grammatik. Disse analyser og sammenligninger illustrerer de sociokulturelle faktorer, der stadig spiller en stor rolle for de enkeltes sprog- og tekstkompetencer. Forældrenes sprog, forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, den geografiske variabel, socialiseringsmuligheder og ikke mindst interesse for læsning af danske bøger.

Her mener jeg at Bourdieus begreb om habitus har kastet lys over de muligheder og potentialer som individet kan udnytte i konkrete situationer, som vi i daglig tale kalder for mønsterbrydere. Disse har umiddelbart lært at kende de sociale spilleregler, som er internaliseret gennem opdragelse, og i samspil med andre i de givne kulturelle forhold. På denne måde kan de enkelte agere bevidst og søge forandringer og dermed ændre praksisformer og strategier (Bourdieu & Wacquant 2002:119). Med andre ord har de lært sig at beherske den legitimerede sproglige kompetence som kan få en afgørende rolle for deres uddannelse. Men dette forhold kan også være begrundet i andre ikke undersøgte faktorer fx en god modersmåls-kompetence, flid, intelligens / kvikhed eller lærerfaktoren. Med hensyn til de to sidste faktorer konkluderer Wiese (2003) i sin undersøgelse, at udvikling af elevernes skrivekompetencer dvs. progression i skriftlig tekstkompetence er meget afhængig af elevernes kulturelle kapital på den ene side og lærernes pædagogiske tilrettelæggelse, på den anden side (Wiese 2003:363ff). Dermed er det ikke kun den kulturelle kapital der har en afgørende rolle for skolekvikhed, men lærers faglige og pædagogiske tilrettelæggelse er ligeså vigtig for elevens mulighed for at udnytte sit potentiale og kompetence.

3.4 Sprogholdningsvurdering

I min undersøgelse finder jeg det vigtigt at inddrage elevernes holdninger til sprog både i relation til uddannelsen og det grønlandske arbejdsmarked. Som sprog har jeg valgt at tage udgangspunkt i de obligatoriske sprog som samtlige nutidige grønlandske elever har og skal have som undervisningssprog. Det overordnede motiv med dette, er at identificere hvor meget den ideologiske sprogkonstruktion har indflydelse på elevernes opfattelse af sprog, fordi dette kan være en vigtig faktor for deres sproglige praksisformer. I spørgeskemaet kan eleverne sætte kryds ud for samtlige

sprog dvs. grønlandsk, dansk og engelsk, hvis de mener at alle tre sprog er lige vigtige i uddannelsen. Dermed kan tallene virke store i forhold til antal elever.

Tabel.3 Elevernes holdning til vigtigheden af sprog i forhold til uddannelsen og det grønlandske arbejdsmarked

Uddannelse	Vigtigst	Mindre vigtig
Grønlandsk	3	11
Dansk	17	
Engelsk	14	1
Arbejdsmarkedet		
Grønlandsk	17	
Dansk	12	4
Engelsk	4	8

I forhold til uddannelse kan vi se i tabellen at dansk for samtlige 17 elever og engelsk med 14 elever ligger i toppen, mens grønlandsk anses for at være mindre vigtigt, da kun tre elever har noteret det som det vigtigste sprog i en uddannelsesmæssig sammenhæng. 11 elever anser grønlandsk som mindre vigtigt. Og kun én enkelt elev mener at engelsk er mindre vigtigt.

I forhold til det grønlandske arbejdsmarked, har samtlige elever dvs. 17 finder grønlandsk som det vigtigste sprog, hvorimod 12 mener at dansk er ligeså vigtigt som grønlandsk. Engelsk ligger i bunden, da kun 4 elever mener at engelsk er vigtigt, mens 8 elever mener at engelsk er mindre vigtigt i det grønlandske arbejdsmarked. Det der er bemærkelsesværdig i disse tal er at, samtlige 17 elever finder både dansk som det vigtigste sprog i en uddannelsessammenhæng og grønlandsk i en grønlandsk arbejdsmarkedssammenhæng.

Meget tyder på at deres sprogholdninger er meget prægede af den ideologiske sprogkonstruktion. For det første, kan dette aspekt hænge sammen med det førnævnte forhold, hvor vigtigheden af dansk tit er begrundet med at sprogkundskab i dansk spiller en afgørende rolle for det enkelte individs og ikke mindst den grønlandske befolknings succes såvel i uddannelsessammenhænge som i globaliserings-sammenhænge (Jørgensen 2004-05:2f). 1.g.ernes dansklærer har den samme opfattelse, da vedkommende betragter dansk som mere uddannelsesbærende mens hun synes at grønlandsk er mere kulturbærende. Denne holdning kan også blive påvirket af deres uddannelse på GU, da skolen er dansksproget. Jeg vil vende tilbage til denne holdningsdiskurs i den sidste casestudy under afsnittet *Sprogdikotomi*. Dernæst kan grønlandiseringsideologien, som har stadfæstet grønlandsk som hovedsprog i Grønland, påvirke deres sprogopfattelse i forhold til arbejdsmarkedet, da grønlandsk i det offentlige debatfora betragtes som givent i det grønlandske samfund (jf. Jakobsen 2004).

Men det kan også betyde, at de betragter dansk som blot et redskabssprog der skal bruges i en uddannelsessammenhæng, mens grønlandsk anses som værende det middel der skal bane vejen frem mod beskæftigelse i Grønland. Det er især tankevækkende at eleverne tilsyneladende ikke mener at udvikling af grønlandskkompetencer under deres uddannelse senere kan spille nogen rolle i deres fremtidige jobs, selvom de mener at grønlandsk er den vigtigste sproglige komponent i en arbejdsmarkedssammenhæng. I de fremtidige jobs vil de jo bestride de privilegerede jobs som kræver gode kundskaber i de tre sprog: grønlandsk, dansk og engelsk, især ”dobbeltsprogethed” i forhold til dansk og grønlandsk.

4. Refleksioner omkring anskuelse af tosprogedes sprogkompetencer i dansk

Hensigten med dette kapitel er, dels at besvare de spørgsmål der blev stillet i problemformuleringen, dels at beskrive hvilke sprogkapitaler (sproglige kompetencer og ressourcer) der har været på det grønlandske uddannelsesmarked, ved at analysere en række faktorer som kan påvirke anskuelsen om tosprogedes manglende sprog- og tekstkompetencer i dansk. Dette mangelsyn på dansk kan ses som en diskursiv konstruktion der sætter præg på de forskellige samfundskulturelle institutioners praksisformer. Forinden beskrives den teoretiske tilgang kaldet *New Literacy Studies* (NSL), der kan applikeres med henblik på at afdække de forskellige værdiladede samfundsmæssige praksisformer der er knyttet til skriftlighed, som præger forskning, pædagogik, undervisning, uddannelsessystem og interaktion mellem mennesker, i og udenfor pædagogiske sammenhænge (Holm 2004:13).

På baggrund af disse forhold vil jeg i følgende udvalgte casestudies sætte fokus på dels værdier og holdninger der er knyttet til den sproglige kompetence og tekstkompetence og dels på det forhold som beskriver adgangen til og regulering af disse kompetencer, idet disse er tæt forbundet med den samfundsmæssige distribution af viden (Holm 2000; Luke 1996; Bourdieu & Wacquant 2002). Viden i denne sammenhæng skal forstås ud fra et socialkonstruktivistisk grundlag²⁶ som stiller sig kritisk i forhold til den ”selvfølgelige” viden (Jørgensen & Phillips 2005). Ud fra denne tilgang defineres viden som noget der ikke er givet på forhånd, men socialt konstrueret, historisk indlejret og værdibaseret, og at dette bevirker at vores forståelse for verden og

²⁶ Socialkonstruktivismen som i nogle sammenhænge bliver kaldt for socialkonstruktionisme, har rødder i bl.a. fransk poststrukturalistisk teori, som gør oprør med universalistiske teorier som marxisme og psykoanalyse. Ud fra socialkonstruktivistisk tilgang, ser man den sociale verden som konstrueret diskursivt, idet diskursen konstruerer den sociale verden i betydning (Jørgensen & Phillips 2005).

repræsentation bliver historisk, kulturelt specifikt og kontingent betinget (Lather 1997; Jørgensen & Phillips 2005).

De udvalgte casestudies er:

- Casestudy 1. Uddannelsessystemet i Grønland, herunder den gymnasiale uddannelse (GU)
- Casestudy 2. Det nationale paradigme i undervisningen
- Casestudy 3. Forskning om tosprogethed eller sprog i Grønland

4.1 Casestudy 1. Skole- og uddannelsessystemet i Grønland

Med henblik på at sætte fokus på det samfundsmæssige uddannelsesperspektiv og den kulturelle reproduktion i samfundet vil jeg i dette afsnit reflektere over uddannelsessystemet i Grønland på baggrund af Bourdieus sociologisk funderede anskuelse af uddannelsessystemet. Jeg finder hans anskuelse af uddannelsessystemet anvendelig i mit forsøg på at danne et overblik over uddannelsesdiskursen i Grønland og i min analyse og diskussion af dette. Her skal uddannelsessystemet og herunder GU med afsæt i Bourdieus begreb ses som et felt, der med sin egen logik, regelsæt, værdier og interesser eksisterer uafhængigt af andre sociale felter som f.eks. den grønlandsksprogede folkeskole, nu kaldet Atuarfitsialak²⁷ og sproglovgivning samt sprogplanlægning.

4.1.1 De forskellige uddannelsesinstitutionernes praksisformer

I dag består det grønlandske uddannelsesområde bl.a. af folkeskolen, gymnasier, en række faguddannelser, herunder STI (Den decentrale erhvervsuddannelse), samt mellemlange og højere uddannelsesinstitutioner. I alle uddannelser, undtagen folkeskolen og STI, er undervisningssproget overvejende dansk. En vigtig faktor, der har påvirket denne situation, er at Grønland har, som alle postkoloniale samfund, overtaget den tidligere kolonimagts system, som gør at:

²⁷ I 2003 trådte den nye Landstingsforordning i kraft om folkeskolen. Forordningen blev kaldt Atuarfitsialak, Den gode Skole, som bygger på et læringssyn, der indeholder en bred vifte af værdier og kompetencer, som man ønsker at eleverne udvikler. Dette tager udgangspunkt i, at hver enkelt elev er et helt og unikt menneske, hvilket indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elev i erkendelse af, at børn lærer på forskellig måde (Forældrehåndbog Inerisaavik 2004).

- 1) dansk i Grønland som skole- og undervisningssprog, fungerer som første sprog, da flydende dansk er betingelse for adgang til videre uddannelse (Berliner 1988),
- 2) langt de fleste undervisningsmaterialer er dansksprogede, det samme er de fleste undervisere og forskere i det grønlandske uddannelsessystem. Det gælder grunduddannelser fx GU, faguddannelser, og de mellem- og videre uddannelser (Kahlig 2000-01:61),
- 3) GU- uddannelsen siden etablering i 1953 var og er stadig forbeholdt for elever, som var / er i besiddelse af gode dansk kundskaber (se bilag nr. 2. om den historiske udvikling af GU),
- 4) den dansktalende gruppe i Grønland udgør en eliteposition, der på grund af denne gruppes uddannelsesmæssige baggrund sidder inde med magtfulde stillinger fx den store embedsstab er besat af denne gruppe, og en god danskkompetence og især ”dobbelt sprogethed” i grønlandsk / dansk er en nødvendighed for at kunne komme i betragtning til sådanne stillinger (Rekommandationer for Arbejdsgruppen for sprogpolitik redegørelse 2001; Heilmann 1991; Valgreen 2004).

Der er således tale om et uddannelsessystem der overvejende har praktiseret et dansksproget dannelses- og uddannelsesparadigme, således at succeskriteriet i uddannelsen er betinget af den form for sproglig kapital, dvs. kompetencer og ressourcer i dansk, som den elev besidder. Deri ligger et paradoks, idet en stor del af den grønlandske uddannelsessøgende er førstegangsgeneration af uddannelsessøgende (Olsen & Lyberth 2004-05), er det nødvendigt at beherske dansk på et rimeligt højt niveau for at kunne tage en højere uddannelse, selvom dansk for de fleste grønlanderes vedkommende læres som fremmedsprog i folkeskolen. Denne situation har givet anledning til reproduktion i uddannelsessystemet, fordi uddannelsen var og stadig er forbeholdt elever, som, var og stadig er, i besiddelse af gode danskkundskaber.

Her mener jeg at der er tale om et brud med den praksis, folkeskolen hidtil har praktiseret gennem sprogplanlægning og sproglovgivning. Folkeskolen er vigtig at medtage i denne sammenhæng, idet den som grundskole for samtlige medlemmer i det grønlandske samfund, er den eneste institution som hele befolkningen har gennemført (Valgreen 2004) og derfor har den i en årrække været genstand for kritik, for at ikke have udfyldt intentionen om udvikling af elevernes danskkompetencer. Denne kritik mod folkeskolen og danskundervisningen kommer også til udtryk i mine interviews med 2.g. elever og 1.g.ernes dansklærere. Jeg skal vende tilbage til deres udsagn senere under casestudy 2. Først vil jeg give en kort historisk beskrivelse af folkeskolens sproglige praksisformer og deres relation til sprogplanlægning såvel som sprogloven.

4.1.2 Et historisk blik på den grønlandske folkeskole efter 1953

I den faglige antagelse og i de offentlige debatfora er sprogpoltiske problemstillinger meget præget af det hovedsynspunkt, at hver generation afspejler den sprogpolitik, der bliver ført på det tidspunkt, hvor vedkommende generation går i skole (Valgreen 2004). Ud fra denne antagelse mener man nemlig at, grønlandiseringen²⁸ har skåret ned på danskkompetencer hos den grønlandske befolkning som daniseringen gav med sine mange danske lærere i daværende periode. Under daniseringsperioden mener man således at dansk tilegnes som andetsprog i det grønlandske samfund, mens dette nu tilegnes som fremmedsprog efter grønlandiseringens indtræden (Karen Langgård 2003). Her ses folkeskolen således som spillende en afgørende rolle for udvikling af grønlandske elevers danskkundskaber. Jeg er imidlertid meget skeptisk over for denne anskuelse, idet jeg mener at danskkompetencerne for de fleste grønlandere vedkommende læres som fremmedsprog i folkeskolen også under daniseringsperioden. I det følgende vil jeg argumentere for min holdning ved at give en kort historisk beskrivelse af skolens sproglige praksisform.

Grønlandsk brugtes overvejende som undervisningssprog i den grønlandske folkeskole. Og helt frem til 1953 var undervisningssproget kun grønlandsk, da selv danske lærere lærte sproget for at kunne undervise børn og kateketer (Valgreen 2004; Per Langgård 2001:9). Dansk blev først formelt stadfæstet i 1925 som obligatorisk fag. Denne lovgivning betragtedes som havende en sporadisk effekt, dels fordi de fleste kateketer ingen forudsætninger havde for at kunne undervise i det danske sprog og dels fordi kravet om danskundervisning kun blev imødegået i de steder hvor der var danske præster (Pedersen 1988). I 1950 blev A (grønlandssprogede) og B (danskspøgede) klasser indført fire steder i Grønland, først praktisk imødekommet i 1952 (Pedersen 1988). Begrundelsen til opdelingen var, at de dansktalende børn ofte var bogligt stærkere end grønlandssprogede, derfor mente man at det var bedst at dele eleverne. Her var det op til forældrene, om de ville have deres børn i en dansk eller grønlandsk klasse (Valgreen 2004:53).

Fra 1959 skiftede undervisningssproget til dansk, i første omgang med forsøgsundervisning som kun gjaldt fra Paamiut til Nuuk, hvor der udelukkende undervistes i dansk fra det første skoleår, men som gradvist udvidedes. Forsøget blev vedtaget som en egentlig skolelov

²⁸ Begrebet *Grønlandisering* – *Kalaalimngorsaaneq* er iflg. Susanne Tobiassen (Cand. adm.) dels en etnisk bevidstgørelsesproces, dels en politisk mobiliseringsproces der opstod som modtræk til *Danisering* (Integrationspolitikken G-50 & G-60 som har til hensigt at ”*højne det grønlandske samfund hvad angår politiske, sociale og kulturelle status*” Tobiassen 1995:17), således at den grønlandske samfundsudvikling skulle administreres efter de grønlandske præmisser.

i 1967 (Pedersen 1998). De år hvor daniseringspolitikken G-50/60²⁹ dominerede, var undervisningssproget overvejende dansk og især for de dansksprogede klasser og de steder hvor de var mange danske lærere.

Denne skolelov anser jeg også som havende en sporadisk effekt mht. højnelse af elevernes sproglige kompetencer i dansk, fordi, for det første, effektiviteten af danskundervisning var begrænset til lokaliteter, dvs. de steder hvor der var mange danske lærere. For det andet, opdelte man eleverne i A-og B klasser dvs. henholdsvis grønlandsksprogede og dansksprogede hvilket først blev afskaffet i 1994 ved implementering af Integrationspolitikken, hvor man blandede eleverne sammen i såkaldt *Integrerede klasser*, uanset sproglige og kulturelle forskelle. For det tredje var der mangel på fremmedsprogsdidaktik, da mange danske lærere på grund af lærermangel i dansk, måtte undervise i dansk, selvom de ikke var uddannet som sproglærere. Derfor var mange nødsagede til at undervise som de blev undervist i den danske folkeskole dvs. på modersmålsniveau og endda ud fra en forældet modersmålsdidaktik (Jensen 1997).

På baggrund af dette og mangel på forståelse omkring fremmedsprogspædagogiske forhold blev mange modersmålsbrugere i grønlandsk indskrevet til specialundervisningen i dansk, især steg antallet af specialunderviste klasser efter 1967 (Pedersen 1988:67). Med specialundervisning i dansk mente man elever der havde talevanskeligheder, svagt syn, svag hørelse, små evner og læsevanskeligheder (Pedersen 1988:67). Meget tyder på, at læringsopfattelsen var præget af handicapsynet, hvor alle afvigelser fra modersmålsnormen blev betragtet som problemer. Elevernes udbytte af undervisningen i dansk var således alene rettet mod elevens kundskaber og ikke mod fagdidaktiske metoder.

Ved indførelse af Hjemmestyreløven, lov nr.577 § 9 hvor det også blev stadfæstet at grønlandsk skulle være et hovedsprog og der skulle undervises grundigt i dansk, skærpedes grønlandsk som undervisningssprog, i takt med den stigende færdiguddannelse af grønlandske folkeskolelærere. Dansk i folkeskolen bestemtes obligatorisk som første fremmedsprog for de grønlandske klasser, mens grønlandsk for de danske klasser også var et fremmedsprog. I forbindelse med indførelse af Atuarfitsialak/Den Gode Skole var målet at tage udgangspunkt i den enkelte elevs sproglige kompetencer for udvikling af denne. Heller ikke Atuarfitsialak kunne befri sig fra modersmålstraditionen, da de fagdidaktiske metoder fortsat er baseret på modersmålsundervisning både i dansk og grønlandsk og ikke på andet- og fremmedsprogsundervisning (Valgreen 2004:54).

²⁹ Grønlandskommissionens betænkninger eller nyordninger blev kaldt for G50 og G60. Det overordnede mål var at reformere systemet i Grønland med henblik på at centralisere og modernisere landet, som skulle også "højne" grønlænderes kulturelle, økonomiske og materielle niveau, således at de kan i fremtiden indgå i den moderne verden (Skydsbjerg 1999:16f).

De ovenfor beskrevne historiske forhold ved skolesystemet og sprogplanlægningen i Grønland, beskriver dermed den store diskrepans mellem GU og folkeskolen, herunder sprogplanlægningen. Selvom dansk for de fleste grønlandske elever læres som fremmedsprog, og selvom sprogundervisning i dansk har haft en beskeden karakter i folkeskolen, har dette fungeret som første sprog på GU. Her mangles der således en brobygning mellem to skolesystemer, idet reproduktionen af undervisning baseret på modersmåstraditionen, allerede grundlægges i folkeskolen dels på grund af de opdelte klasser og dels på grund af mangel på lærerkræfter der har kendskab til fremmedsprogspædagogik. Med andre ord har denne reproduktionsmekanisme i uddannelsessystemet fået gode betingelser, idet GU-uddannelsen stadig er forbeholdt elever, som er i besiddelse af gode danskkundskaber.

4.1.3 GU-uddannelsen som reproduktionsmekanisme

GU-uddannelsen siden etablering ved Grønlands statusændring fra kolonistatus til amtstatus ved Grundlovsændring i 1953, stadig forbeholdt elever, som er i besiddelse af gode danskkundskaber (se bilag nr.2). Denne reproduktionsmekanisme som overvejende reproducerer den danske kulturelle kapital kan eksemplificeres ud fra fem forhold. Det første forhold kan ekspliciteres gennem to dansksprogede, højt uddannede grønlandere, som giver udtryk for at deres dansk har givet dem bedre uddannelsesmuligheder og privilegier i og med de har uddannede forældre og ikke mindst at de er dansktalende og kommet fra et hjem hvor én af forældrene har en dansk baggrund. Desuden er de fra Nuuk. Den første som er uddannet til Cand.Merc. i Organisation, Strategi og Ledelse inddrager den sociale baggrund:

”Men vi var også privilegerede, før vi blev uddannede. Vi var de privilegeredes børn, der kom i gymnasiet. Vores forældre stillede krav til os om, at vi skulle producere noget. Jeg kan huske, at når jeg så på mine kammerater fra gymnasiet, så kom de alle sammen fra mellemklassen eller fra den højere middelklasse. De var børn af ”blandede” ægteskaber, hvor manden typisk havde et godt job” (I:Mondrup 2003).

Den anden, uddannet psykolog, inddrager også bosætningsmønsteret og forældrenes uddannelsesmæssige baggrund som betingelse for den uddannelsesmæssige succes:

”-Det er meget svært at tegne et enkelt billede af min generation. Jeg tilhører jo som sagt den mere privilegerede del, der har fået mulighed for at læse videre. Og så er der de unge på kysten³⁰, der er helt anderledes, end jeg er. Jeg tror, spredningen er så stor, fordi nogle af os har meget veluddannede forældre, mens andre er børn af

³⁰ Kysten betyder i denne sammenhæng er andre byer og bygder uden for Nuuk.

fangere og fiskere eller fabriksarbejdere. Vi har helt forskellige forudsætninger i livet. Nogle af os har fået alle odds for at kunne klare os godt. Vi har fået lov at studere og den slags, mens andre skal kæmpe ti gange så meget som jeg for at få lov til at læse videre” (I: Mondrup³¹ 2003).

Dette forhold hvor den geografiske variabel også spiller rolle for uddannelseskapitalen, er også påvist i min undersøgelse, idet 12 ud af 17 elever er vokset op i Nuuk, hvor dansk overvejende læres som andetsprog fra en tidlig alder. Det andet forhold, som jeg har nævnt under indledningen, handler om HS-analysens konklusion på uddannelsesfravalg. Der konkluderes det, at flere dansksprogede unge påbegynder en uddannelse end de tosprogede elever (dobbeltsprogede) selvom disse var blandt de dygtigste elever i folkeskolen. Derudover påvises også at forældrenes uddannelsesmæssige baggrund er en væsentlig faktor den enkeltes succes i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Som regel er der større chance for at deres børn får en uddannelse, jo højere en uddannelse de har (Skydsberg 2001). Dette aspekt understøttes af mit pilotprojekt, idet 13 elever ud af 17 har forældre, hvor mindst én af forældrene har studentereksamen. Det fjerde forhold understøtter de nævnte aspekter. Den grønlandske gymnasielærer Pia Rosing Heilmann skønner ud fra sin egen erfaring som gymnasielærer, at 90 pct. af de elever der falder fra, er de dominerende grønlandssprogede med få danskundskaber (Heilmann 1990:32).

Slutteligt har man i beretning om den økonomiske udvikling i Grønland fra 1998 henvist til en levevilkårsundersøgelse fra 1994 som er baseret på en repræsentativ landsdækkende stikprøve for befolkningen over 18 år. I alt deltog 792 respondenter (tabel nr.2.2.4 næste side). Her beskrives relationer mellem skoleuddannelse og sprog for grønlandskfødte. Disse målinger viser bl.a. at ingen af respondenterne fra en sproggruppe med grønlandsk som hovedsprog og som taler lidt dansk, har taget studentereksamen. Kun 9.pct. af fra en gruppe tosprogede har GU/HF-uddannelse. Mens 37 pct. har GU/HF-uddannelse fra sproggruppen med dansk som hovedsprog og taler godt grønlandsk..³²

³¹ Iben Mondrup Cand. Phil. i Kunstteori og formidling på Det Kongelige Danske Akademi, har i sin bog om *De usynlige grønlandere* (2003) interviewet en række dansksprogede grønlandere om deres syn på sprogproblematikker i Grønland.

³² Udgivet af statsministeriet februar 2000. <http://www.stm.dk/publikationer/groenland99/kap02001.html> 05.04.2006

Tabel 2.2.4 Relationer mellem skoleuddannelse og sprog for grønlandskfødte 1994

Procent %	Skoleuddannelse				Gruppens andel af befolkningen over 18 år
	Under 7-års skolegang	Afsluttet almen skolegang	Udvidet afgangsprøve/realeksamen	Gymnasium/hf	
Grønlandsk som hovedsprog / taler kun lidt dansk	43%	56%	1%	0%	42,1%
Grønlandsk som hovedsprog / taler godt dansk	17%	70%	11%	2%	41%
Tosproget	5%	64%	22%	9%	14,5%
Dansk som hovedsprog / taler godt grønlandsk	0%	55%	9%	37%	1,7%
Dansk som hovedsprog / taler kun lidt grønlandsk	0%	50%	34%	17%	0,7%
I alt	26	63	9	3	

Kilde: levevilkårsundersøgelsen i Grønland 1994/"Beretning om den økonomiske udvikling i Grønland 1998" (Det rådgivende udvalg vedrørende Grønlands økonomi).

Med disse tal understreges den paradoksale situation, der gælder for de overvejende grønlandsksprogede at de skal kunne beherske dansk på højt plan for at kunne tage en uddannelse. Hvis vi sætter fokus på disse ovenstående udsagn og tal på det grønlandske uddannelsesforhold, så kunne det tyde på, at det er GU og uddannelsessystemet såvel under daniseringsperioden som i dag der i høj grad favoriserer dem der kan tale dansk og især dansksprogede elever, idet at det er deres kulturelle kapital som undervisningen tager afsæt i.

Ud fra disse forhold, kan man antage, at den gymnasiale uddannelse i Grønland har en social reproduktionskarakter ved at være et kontinuerligt apparat, som fremdriver en grønlandsk elite, der hovedsageligt behersker dansk. Hermed bestyrkes sociale forskelle som uddannelsesforskelle. Det danske sprog og den danske kulturelle kapital som blev etableret ved indførelsen af Grønland som amt i 1953 betyder således en skærpet sproglig kolonialisme – en sproglig imperialisme, selvom pointen med grundlovsændringen var at ligestille de to befolkningsgrupper. Det samme syn er blevet fremhævet af Jørgensen (2004-05) og Valgreen (2004), idet begge påpeger, at indførelsen af Grønland som amt, rent faktisk har betydet en skærpet kolonialisme. Denne påstand argumenterer de ud fra den kendsgerning, at der er sket en øget tilstedeværelse af dansk og indfødte dansktalende. Fra slutningen af 1950'erne til slutningen af 60'erne voksede antallet af danskere fra 2.652 til 7.417 (Tróndheim 2002:186). Dette får således en betydning for den sproglige adfærd og dermed sprogenes relative status.

Ved forsøg med Dansk i Grønland (Fagdisciplinen *Dansk som andetsprog*) fra året 2000, erkendes der at den ”importerede” danske HF-model ikke fungerer hensigtsmæssigt i forhold til den grønlandske elevgruppe. Her kritiseres det daværende danskfag på GU af Holmen (2001) som undervisningsdisciplin. Hun beskriver danskfaget som et fag der lider af en manglende faglighed overfor tosprogede elever i og med at disse har en anden sproglig forudsætning og en anden kulturel baggrund end de etsprogede danske elever, hvis disses kompetencer er udgangspunkt i undervisningen. Derfor mener hun at den faglige viden mangler en nødvendig sprogpædagogik, da denne ikke tager hensyn til tosprogedes kulturelle identitet (Holmen 2001:57). Den voksende bevidsthed omkring den kulturelle reproduktion på GU fører til at man i 2005 nedsætter et kommissorium for arbejdsgruppen vedrørende en GU-reform. Som nævnt før, er målet med reformen at demokratisere dannelsesperspektivet.

Delkonklusion

Dette afsnit beskriver hvordan GU og dele af uddannelsessystemet har fungeret som kulturel reproduktionsmekanisme, da systemet hovedsagelige forbeholdt de få elever der har gode kundskaber i dansk. Heri ligger den paradoksale situation, at majoriteten, de primært grønlandsksprogede elever må tilpasse sig til minoritetens, de dansksprogedes dominans. Netop fordi at uddannelsessystemet og GU har taget udgangspunkt i dennes kulturelle kapital.

4.2 Casestudy 2. Det nationale paradigme i danskundervisning på GU

I det følgende vil jeg skitsere rammerne for danskundervisning på GU på baggrund af Anne Holmens kritik af danskfaget som undervisningsdisciplin på GU. Danskfaget antages stadig som værende en væsentligt faktor for elevens tilegnelse af almindelig dannelse. På den ene side faget som en national ideologisk værdi der ses som et dannelsesmiddel til at udvikle elevernes kulturelle identitet. Dette er udsprunget af en antagelse om at nation, sprog, kultur og folk udgør en enhed, hvor det nationale sprog ses som et centralt element for dannelsen og som skal bruges til at læse litteraturen med (Lützen 2002). På den anden side kan danskfaget som et fagligt område udvikle elevernes sprog- og tekstkompetencer, herunder udvikle elevers læse og skrivefærdighed samt udvikle genrekendskab og forskellige teksttyper der kan bruges i andre faglige sammenhænge (Holmen 2001).

Med udgangspunkt i Karen Risagers³³ (1999) opstillede punkter (se næste side) der giver en idealtypisk karakteristisk af det nationale paradigme i sprogundervisning i dansk i Danmark, vil jeg analysere danskfaget på GU. I analysen reflekterer jeg over de sproglige og litterære forhold og disses pædagogiske og didaktiske aspekter ved fagindholdet. Derefter vil jeg komme ind på relationerne mellem lærer og elev. Denne casestudy er den mest omfattende analyse af alle casestudies i specialet. Som centralt område for genstandsfeltet, er dette designet som et multiperspektivisk arbejde. Dette betyder at både teorier og metoder som trækkes på i analysen konstrueres af flere tilgange for at nuancere fremstilling om synet på tosprogedes kompetencer. De empiriske data består således af bekendtgørelser, evalueringer og artikler om danskundervisning generelt.

Casestudyen er blevet delt op i to faser. Den første fase kan karakteriseres ved at have modersmålsnorm i sit indhold og metode, da dette har baggrund i den nationale uddannelsespolitiske ideologi, som tager udgangspunkt i danske etsprogedes sprog- og tekstkundskaber. Dette føres frem til året 2000. Den anden fase som strækker sig fra 2000 frem til i dag, har i sin metode taget udgangspunkt i andetsprogsbrugeres sprog og tekstkompetencer. Efter min mening er den stadig er præget af den forrige fagtradition. Dette skyldes bl.a. at mange lærere stadig er litterært skolede (jf. Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003). Det betyder at deres normer og sproglige kapitaler stadig er kontingente. Denne anskuelse uddybes nærmere under analysedelen.

4.2.1 Fase 1. frem til året 2000

Jeg har på den forrige side nævnt at danskundervisningen er præget af det nationale paradigme som er konstrueret ud fra en nationalromantisk ideologi. Denne ideologi opfatter den danske kultur som et afgrænset område der skal læres og læses med det nationale sprog dvs. rigsmålet³⁴. På baggrund af denne antagelse bliver rigsmålet kernen i den sprogpedagogiske metode (Lützen 2002). illustreres de pædagogiske og fagdidaktiske forhold ved danskundervingen på GU før året 2000.

³³ Professor ved Kultur- og Sprogødestudier i Roskilde Universitetscenter.

³⁴ Vilhelm Andersen som grundlagde gymnasireformen i slutningen af det 20. århundredet var inspireret af den tyske filosof J.G. Herder (1744-1803). Herder der var én af indflydelsesrige grundlæggere af nationalismen, har sammenføjet sprog og nation samt kultur. Folkene udgjorde en organisk helhed, bundet sammen af en overindividuel folkeånd omfattende sprog, historie og kultur. For ham var sproget var det samme som modersmål, det talte og skrevne folkesprog. Derfor blev han talsmand for modersmålsnorm, som skulle dyrkes efter den klassiske tradition. Dertil mente han at hvert folk har kulturer, men forskellige grad, eftersom sprogets rolle spillede en afgørende rolle for i dets grad af kulturer og oplysning (Risager 2003: 115; <http://www.nomos-dk.dk/occident/Herder-bio.htm> 10-05-2006).

4.2.1.1 Sprogpædagogik og de didaktiske forhold ved danskundervisning

Karen Risager (1999) har beskrevet det nationale paradigme i sprogundervisningen som indebærer et idealtypisk indhold på flere punkter, som følger:

- At der udelukkende sigtes mod den nationale standardnorm af indfødt sprogbrug.
- At lærerne er indfødte, der taler ud fra standardnormen.
- At undervisningen kun foregår på målsproget dvs. ud fra standardnormen
- At undervisningen kun foregår i den indfødte makrokontekst, altså i det land eller et af de lande, hvor sproget tales som modersmål.
- At undervisningsstoffet koncentrerer sig om kultur- og samfundsforhold i vedkommende lande og da majoritetskulturen med fokus på ”standardkulturen” eller den ”typiske” kultur.

Hvis man ser danskundervisning på GU før året 2000 ud fra disse punkter som Risager (1999) har stillet op, kan undervisningen karakteriseres som sigtende overvejende mod det danske nationale paradigme. Lærerne var da dansksprogede og havde næsten ingen kendskab til det grønlandske sprog og mange havde ikke erfaring med andetsprogs- eller fremmedsprogspædagogik, ej heller interkulturel undervisning. Mange havde ikke opprioriteret sprogundervisningen, da de fleste var litterært skolede (Heilmann 1999; Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003). Selve faget som sprogfag var baseret på A-niveau, svarende til at man havde dansk som modersmål, skønt mange af de tosprogede elever havde grønlandsk som modersmål og dansk som enten andetsprog eller fremmedsprog. De didaktiske metoder var tilrettelagt ud fra modersmålsnormen, da undervisningen havde sigte på, at eleven skulle kunne kommunikere via målsproget. Her knyttedes dansk sammen med modersmål og til rigsmålet, hvor sproget brugtes som vurderingskriteriet til den sproglige kompetence.

Denne modersmålstradition var allerede grundlagt i folkeskolen. Jensen (1997) understregede at undervisningen dengang var tilrettelagt ud fra en forældet modersmålsnorm og ikke på den moderne fremmedsprogspædagogik (Jensen 1997). Denne problematik skyldtes, for det første, at mange dansklærere ikke var sproglærere og derfor var de nødsagede til at undervise i dansk som de selv var blevet undervist, hvor en stor del af undervisningen var baseret på litteraturundervisning. For det andet var det materiale der blev brugt beregnet til modersmålsundervisning og til specialundervisning, hvor eleverne øvede sig i at læse, stave, og

skrive uden at bruge sproget aktivt dvs. i tale. Man mente at eleverne kunne lære af det (Jensen 1997).

Den sidstnævnte problematik afspejlede en opfattelse af sprogindlæring, som den kognitive tilgang repræsenterede. Her formodes det at sprogtilegnelse og sprogudvikling skete gennem individets tanker. De eksisterende systemer i individets indre sproglige kategorier bearbejdes på baggrund af de kognitive skemaer, der enten bekræftes eller forstyrres i den automatiserede forarbejdning.

4.2.1.2 Modersmålskompetence som idealmål

Ved at sigte mod modersmål som idealmål for den sproglige kompetence, satte man fokus på alle afvigelser som problemer (Holmen 1997). På baggrund af dette anså eleverne dels sig selv som mangelfulde sprogbrugere i dansk og blev betragtet som sådan:

”I en interviewundersøgelse med lærere og elever i det grønlandske gymnasium blev der fra alle sider peget på de sproglige problemer, der er forbundet med at gennemføre en gymnasial uddannelse på dansk, når man har begrænsede kundskaber” (Holmen 1997; 2001:59).

Det der blev sat i fokus på i problematikken var især det færdighedsforråd, som mentes ikke at være udviklet i folkeskolen. Her kritiseredes danskundervisningen i folkeskolen både af elever som mente at de ikke havde lært dansk nok og dansklærere på GU som kritiserede den måde undervisningen var foregået på (Holmen 2001), hvilket også var blevet udtrykt af mine informanter, selvom jeg ikke spurgte dem direkte om dette emne. Én elev sagde således:

”Aammami folkeskolemi qallunaatoortitsisartut annikiusattaramik” (Det er også fordi dem der underviser i dansk i folkeskolen kan virke lidt utilstrækkelige –*min egen oversættelse*).

Inden indledende fase til empirisk dataindsamling til pilotprojekt, blev jeg henvist til 1.g.ernes dansklærer, som sammen en anden dansklærer havde lavet et projekt om undervisningsmetode i dansk, der var tilpasset den grønlandske elevgruppe. Da jeg spurgte dansklæreren om det, svarede læreren følgende:

”Ja, altså, det bunder lidt i, at vi har den oplevelse, at når eleverne kommer ind på GU, så er der utroligt stor forskel på den undervisning i dansk de har modtaget i folkeskolen, og det går meget på deres måde at læse tekster på, altså hvordan de har forholdt sig til tekster i folkeskolen, hvor nogle de kommer egentlige har forholdt sig meget

analytisk fortolkende i de sidste par år i folkeskolen, og andre de kommer egentlig ikke kommet ud over forståelsesniveauet på tekster. Og det er ret meget frustrerende i l.g. at man har så stort et spring, fra de bedste til de dårligste. Altså en ting er deres sproglige kundskaber eller forkundskaber, det har vi jo arbejdet med hele tiden, men den anden deres måde at arbejde tekster på, at der er så stort, og det synes jeg at det er utroligt svært at ramme ind i de der l.g. klasser på en helt rigtig måde, så det er vores udgangspunkt for at lave det her projekt”.

I citatet afspejles den kritik mod den store forskellighed i tekstkompetence i dansk som eleverne kan have fra folkeskolen. Der tegner sig her en modersmålspædagogisk position som har vægtet bestemte og standardiserede færdighedselementer, der er udviklet til særlige formål dvs. analytiske og fortolkende, frem for at se eleverne som situerede subjekter. Nogle har måske mere en veludviklet tekstkompetence som GU kræver for sine elever dvs. fagspecialiserede og standardiserede, mens nogles tekstkompetencer stadig er forankret i tilegnelsesprocessen i dansk, selvom de måske har en veludviklet tekstkompetence i deres modersmål og derfor har mere besvær med at skulle arbejde med danske tekster og selv skulle producere tekster. Til denne problematik har eleverne nemlig givet udtryk for, hvorfor de plejer at være mere passive i dansk timerne, mens de er mere aktive i de grønlandske timer, med disse ord:

”Immaqa nammineq oqaatsit mikisuullunili oqaaserisat atorlugit nalunanninnerpaajugami ajornanningerpaallunilu...Soorunami tusaaallugit paasilluarsinnaallugit...Aap paasilluarsinnaallugit namminerlu iluamik oqaatigisinnaanagitOqaatigisinnaagaluarlugit kisianni soorlu ajunneqqissaartumik, oqaaseqatigiit kukkulaarlugit” (Måske fordi, det er nemmest at bruge sit eget modersmål... Og selvfølgelig kan man sagtens forstå dem når man lytter... Ja, man kan sagtens forstå dem, men har selv svært at udtrykke sig klart.. Man kan ellers give udtryk for noget men fx man kan ikke lave en fejlfri sætning - egen oversættelse).

Disse udsagn som eleverne giver udtryk for, afspejler den paradoksale situation som mange elever der er i færd med at tilegne sig dansk som fremmedsprog befinder sig i. Selvom de har en veludviklet modersmålskompetence også i forhold til tekstkompetence, har de svært ved at bruge denne ressource, idet de er bange for ikke at kunne lave en fejlfri sætning på dansk, eller for ikke at kunne udtrykke sig klart. I lærerens udsagn tyder det også på at sprogtilegnelsen og udviklingen af tekstkompetence ses som adskilte enheder, selvom de i mange tilfælde kan supplere hinanden. Skrivning og læsning kan nemlig også opfattes som bevidstgørende og socialiserende faktorer, fordi skrivere og læsere konstruerer deres identitet på grundlag af de forskellige diskurser, som de er en del af (Wiese 2003:26f). Læring er situeret og det indgår i praksisfællesskaber, hvor sproget og dermed skrivning er central i læringsprocessen, som læreren også selv udtrykker med disse ord:

”Også har vi jo et kursus, som er baseret på noget med læringsstrategier eller læringsmål, hvor vi fik masser af inspirationer til hvordan elever lærer forskelligt, og bliver meget bevidst om at der er altså mange forskellige måder at indtage undervisning på”.

Spørgsmålet er, om læreren betragter projektet som en midlertidig metode, der skal bruges til at afhjælpe eleverne så de kan udvikle deres tekstkompetencer, med henblik på at de på sigt kan operere ud fra de forvejen specificerede tekstnormer som GU kræver for sine elever. I så fald vil disse læringsstrategier kun ses som erstatninger for en almindelig danskundervisning, tilrettelagt som modersmålsundervisning.

I det første citat nævnes der også den sproglige kompetence, som læreren ser som en forkundskab. Denne forstår jeg som et førfagligt ordforråd, der også bliver sat fokus på i problematikken under interviewet med dansklærerne fra GU i 1998, som mente ikke at være udviklet i folkeskolen (I: Holmen 2001). Dette manglende førfaglige ordforråd i dansk hos grønlandske elever der har dansk som fremmedsprog, har dansklæreren uheldigvis set som noget elever har fra deres modersmålskompetence. Jeg tror at hun har forstået modersmålskompetence som elevernes intersprog³⁵. Da jeg spurgte hende om hun kunne mærke modersmålskompetence på nogen måder i elevernes tekstproduktion svarede læreren følgende:

”Helt sikkert, at de elever som har dansk på fremmedsprog, der kan jeg sagtens se, den måde de forholder sig til tekster på og den måde de skriver dansk på. Altså deres dansk er ikke forankret i noget erfaringsmæssigt, det er helt tydeligt. Jeg har lavet en opgave på et tidspunkt i mundtligt kommunikation, hvor jeg har dubloklodser med, to sæt, også sidder eleverne med ryggen til hinanden. Den ene han bygger et eller andet byggeklods også skal han forklarer den anden som sidder på den anden side, hvordan den figur ser ud, så han kan lave magen til. Også laver jeg tovejs kommunikation, når de laver øvelser, så har jeg oplevet at simple ord, fx foran, bagved, nedenunder, gul, sådanne helt fundamentale ord, basale og grundord på dansk, dem har de ikke på dansk, men de kan så sige metaforer, 3.person fortæller og kommunikation. Fagord, dem har de på dansk, men de basale grundord på dansk dem har de ikke, det er sådan lidt tankevækkende”.

Her tyder det på at læreren har en fornemmelse for elevernes intersproglige adfærd også i forhold til deres sproglige ressourcer som er karakteriseret ved et kendskab til de danske fagord. Men her er stadig en manglende viden om elever der har dansk som andetsprog eller fremmedsprog, hvis

³⁵ Ved fremmedsprogstilegnelse eller i sen andetsprogstilegnelse opbygger individet et intersprog som er den pågældendes eget sprog (ideolekt) på målsproget. Dette er processuelt, idet dette foregår i en række specifikke kontekster og læringssituationer som sætter deres præg på resultatet. Vedkommende kan således have et udviklet begrebsapparat på bestemte sprogdomæner og konventioner fx fagord eller omvendt (Risager 2003:341; Holmen & Lund 2002).

sproglige adfærd er karakteriseret ved en intersproglig proces, som gør at disse elever ikke behersker dansk optimalt, idet de mangler ordforråd inden for bestemte sprogdomæner fx hjemmedomænet (Holmen & Lund 2002). Læreren mener at man skal starte tidligt i skolealderen og starte fra bunden, hvis man vil have alle domænerne med.

Tilsyneladende menes her at en tidlig dansktilegnelse kan sikre en vellykket GU-uddannelse og at en god modersmålskompetence ikke spiller en rolle for elevernes kompetenceudvikling. Meget tyder det på at den sproglige kompetence anses som et entydigt fænomen; ikke som en der er situeret og som en der udvikledes i brug i forskellige meningsfulde og kontekstuelle sammenhænge.

De ovenfor beskrevne forhold viser at modersmålstraditionen stadig har på indflydelse på danskundervisningen både i folkeskolen og på GU. Denne norm vil jeg anse som en ureflekteret fagkonstruktion som danner baggrund for danskundervisningen. Især den litterære undervisning er stærkt præget af denne idé.

4.2.1.3 Litteraturundervisning og den kulturelle kanon som dannelsesmiddel

I dette delafsnit vil jeg først kort beskrive en historisk baggrund for fagkonstruktionen i dansk. Derefter underbygger jeg min tese om at danskfaget er præget af det nationale paradigme ved at analysere bekendtgørelsen og formålsbeskrivelsen for faget.

Den historisk-nationale fagkonstruktion havde sit udspring omkring år 1800, hvor de europæiske lande reformerede deres universiteter til at blive nationale vidensinstitutioner. I Danmark beskrev de nationale litteraturhistorier i *Bidrag til den danske Digtekunsts Historie* fra 1812, som afløste universal- litteraturhistorier for Europa og for hele verden, da dette sætter fokus på den litteratur der var skrevet på det nationale sprog. Dette betød at en række dialekt- og minoritetssproglige bøger bortkom fra den kulturelle bevidsthed i Danmark (Povlsen 2006). Dette nationale paradigme forstærkes i begyndelsen af det 20. århundrede, da V. Andersen³⁶, grundlagde reformen for gymnasieundervisning. Idéen var at erstatte den klassiske græske kultur som dannelsesmiddel med den nationale kultur ud fra en antagelse at nation, sprog, folk og kultur udgjorde en organisk helhed. Ambitionen med dette var at opstille modersmålsnormen som et kriterium for fremtidens dannelse. Andersen (Lützen 2002), skrev således:

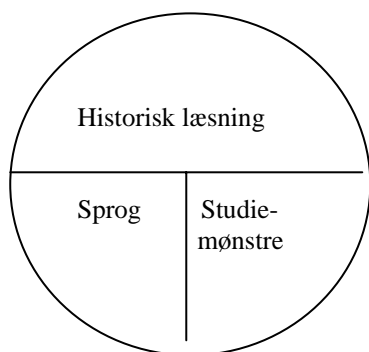
³⁶ Vilhelm Andersen (1864-1953) cand.mag. i dansk, latin og græsk i 1888, og professor i dansk litteraturhistorie fra 1908. Andersen skrev programskift for gymnasieundervisning i *Dansk litteratur – Forskning og Undervisning* fra 1912 og *Tider og Typer* fra 1916 (Lützen 2002).

”naa til at læse Holberg og Oehlenschläger i Fremtidens Gymnasium med samme Udbytte som Homer og Horats i Fortidens” (..) ”For ogsaa den højeste Dannelses Organ er for os og Grækerne Modersmaalet” (Lützen 2000:13).

Dette nationalsproglige paradigme har sat præg på den litterære del af danskundervisningen, da undervisningsstoffet udgøres af kanoniserede værker³⁷ der bliver anset for at give adgang til historisk og kulturel bevidsthed. Her søges at grundlægge den danske sociokulturelle makrokontekst der er karakteriseret ved en fælles kulturel referenceramme. Denne monokulturelle dyrkelse søges gennem den nationale litteratur som er skrevet på det nationale sprog (Lützen 2000). Som eksempel på denne, kan man både se den grafiske fremstilling af bekendtgørelsen i dansk fra 1996 og undervisningsvejledning for dansk på GU fra 1998 som vægter den historiske tekstlæsning.

(Bekendtgørelsen i dansk fra maj.1996).

(Undervisningsvejledning for GU nr. 3).



”Ved historisk læsning tilstræbes det, at eleverne får kendskab til hovedtræk af den kulturelle og åndshistoriske udvikling i Danmark fra de ældste tider til i dag. Beskæftigelsen med den særligt danske kultur bør også fungere som gennemgangsled til bredere, europæiske sammenhænge (..) Det afgørende sted i den historiske læsning bliver derfor mødet mellem elevernes erfaringsverden og de erfaringer, der kommer til udtryk i teksterne”

Kilde: Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003. Kilde: Undervisningsministeriet marts 1998.

De to bekendtgørelser afspejler den undervisningsmetode der er baseret på fagtraditionen som stofmæssigt vægter det ånds- og litteraturhistoriske som kendetegnes ved de kanoniserede værker. Her opererer man med en forestilling om at litteratur som kulturelt arvegods er et dannelses-potentiale som eleverne må tilegne sig. Dvs. viden om og evnen til at forstå disse litteraturhistoriske værker indenfor den nationale og europæiske dannelses- og uddannelsesrammer, er ofte vurderet som baggrund for tilegnelse af almindelig dannelse (Lützen 2000; Schmidt 1999). Almindelig dannelse i denne

³⁷ Ordet *kanon* kommer fra græsk og betyder rettesnor eller regel for det forbilledlige, det smukke og natur-imiterende. I forbindelse med reformering af europæiske universiteter i omkring år 1800 til at blive nationale vidensinstitutioner, udtages en række værker og bliver til nationale litteraturer. I den sammenhæng udviskes bl.a. minoritetssproglige værker til fordel for de værker det var skrevet på det nationale sprog (Povlsen 2006).

sammenhæng opstilles i samråd med almen hermeneutik³⁸. Gennem litteraturlæsning med de kendte forbilledlige nationale tekster formodes det at eleven får selvindsigt og selvoverskridelse og således bliver klar til at konfronteres med det ukendte. Det kendte bliver ukendt som igen bliver kendt, fordi eleven bliver bevidstgjort om sit historisk- kulturelle arvegods. Dermed opnås selvforståelse, hvor spiralen formodes at slutte når elevens erfaringsverden mødes med de erfaringer, der kommer til udtryk i teksterne.

Denne tankegang bliver kritiseret af Peter Heller Lützen³⁹, som anslår at dette argument er modsigende, da dette tager udgangspunkt i lærerens univers dvs. hvad der er kendt for læreren og ikke for eleven. Lützen (2000) skriver således:

”Det er oplagt at dette kendthedsargument snarere tager udgangspunkt i hvad der er kendt for læreren, end i hvad der er kendt for eleven, og hvis Mortensen⁴⁰ mener at den nationale litteraturhistorie bør være kendt for eleven, tager han ikke længere udgangspunkt i sit dannelsesbegreb, men i at man skal kende nogle bestemte tekster” (Lützen 2000:53).

Denne ånds- og litteraturhistoriske dimension som man har udarbejdet i bekendtgørelsen, udspringer af den klassiske forståelse af kulturbegrebet som bliver til i 1960'erne; her ses en kultur som et afgrænset område der er en overleveret og integreret helhed som er fælles for alle samfundsborgere. Værdierne, betydningerne og forestillingerne bliver til en kultur, et system som borgere har eller skal socialisere sig ind til (Liep & Olwig 1994; Risager 1999). Dannelsesbegrebet er således blevet relativiseret til denne ”særlige” danske kultur, som i øvrigt har forbindelse tilbage til opbygningen af nation, hvor nationen ses som forenet af sprog og kultur (Liep & Olwig 1994). Her søges ”master narrative” dvs. de store fortællinger som kendetegnes ved perioder fra ”ældste tider til i dag” og er fælles for alle europæiske lande, da historien ses som sammenhængende kulturel organisme der binder folket sammen.

³⁸ Ordet *hermeneutik* kommer fra græsk og betyder at forkynde, fortolke og oversætte. I græsk mytologi havde Hermes formidlet og oversat gudernes budskab til de dødelige mennesker. I det 20. århundrede er hermeneutikkens betydning udvidet med læren om at fortolke tekstens mening, efter den tyske historiefilosof W. Dilthey (1833-1911) havde grundlagt hermeneutikken som almen teori om åndsvidenskaberne, som søger fx historie og litteratur. Ifølge Dilthey går hermeneutik ud på at forstå de enkelte fænomeners mening ud fra deres kontekst. Dette blev senere radikaliseret af den tyske eksistensfilosof M. Heidegger (1889-1976) som påstod at historisk fænomen ikke kan forstås, hvis fortolkeres subjektive forudforståelse ikke er til stede (<http://www.leksikon.org/art.php?n=1099:03-05-2006>).

³⁹ Født i 1968, cand. mag. og ph.d. i dansk, forfatter til en række bøger og artikler inden for dansk sprog, litteratur, medier, sport og kultur i almindelighed.

⁴⁰ Klaus P. Mortensen som har skrevet en artikel om *Dannelse på dansk* fra 1998 (I:Lützen 2000)).

Dermed bliver danskfagets opgave at uddanne eleverne til et forestillet kulturelt fællesskab⁴¹, som imidlertid er konstrueret af en bestemt befolkningsgruppe dvs. den mandlige intellektuelle gruppe som udgør eliten (Povlsen 2006:Lützen 2000). Denne gruppe har gjort deres værdier til en kultur og til en almen, naturaliseret og selvfølgelig konstruktion, således at de også er med til at opbygge habitus. Habitus er ifølge Bourdieu menneskets sociale bevidsthed som et system der er formet af individets sociale omgivelser, såsom værdier, normsystemer, kulturelle vaner, regler og forventninger eller holdningssystemer som den enkelte eller flere i fællesskab retter sig efter, og således lægger til grund for handlinger. Habitus er således et tilegnet system, som indoptages via erfaring som resultat både af personens opdragelse og af uddannelse (Bourdieu & Wacquant 2002:111ff). Lützen har refereret til Thavenius (1997) som beskrev uddannelsessystemet i Sverige som ”monolingvistisk habitus” dvs. at man havde indført et standardskriftsprog og udbredte en national litteratur som en enhed.

Ifølge Lützen (2000) sker den samme proces i Danmark, som resulterer i at efterkommere af indvandrere dvs. tosprogede elever der taler tyrkisk og dansk opfattes som problematiske, da de ikke behersker dansk og engelsk. Dette betyder at de elever der ikke vil eller kan blive socialiseret ind i det kulturelle fællesskab som den danske skole præsterer, bliver kategoriseret som ikke-boglige (Lützen 2000).

I Grønlands tilfælde har denne problemstilling været synlig. Som tidligere beskrevet havde man opdelt eleverne på A (grønlandssprogede) og B (dansksprogede) klasser, argumentet var at de dansktalende børn ofte var bogligt stærkere end grønlandssprogede (Valgreen 2004). Imidlertid mener jeg at dette fokus mod elevernes tekstkulturelle forudsætninger bør ses fra andre dimensioner. Som andetsprogs- og fremmedsproglæser, i dette tilfælde grønlandssprogede elever, kræves en stor sprog- og tekstkompetence i dansk for at kunne blive tilpasset de monokulturelle undervisningsprincipper. Den sproglige kompetence vurderes efter modersmålsnormen og den litterære dimension er selekteret ved kanontækning. Her er det således op til de enkelte lærer at danne bro mellem sit eget fagspecialiserede univers og elevernes erfaringsverden. Såfremt hvis lærerne ikke reflekterer over deres eget univers, vil dette medføre at grønlandssprogede elever vil have svært ved at indleve sig i denne dannelsesstænkning.

⁴¹ Begrebet *Imagined Communities* (Forestillede fællesskaber) er defineret af Benedict Anderson (1936) professor i International Studies ved Cornell University, som et nationalistisk ideologisk baseret abstrakt fællesskab, som folk har loyalitet overfor, selvom de ikke kender de personer man har i fællesskab med. Dvs. man har loyalitet overfor en stat som præsenterer et land og et folk der har det samme sprog og kultur, og som man har aldrig mødt. Anderson (1983) lægger vægt på udvikling af massemedier og bogtrykkerkapitalismen som der er med til at udvikle enighedsrummet, da gennem disse kan folks kundskaber standardiseres i kraft af bl.a. skriftsprogsstandardisering (Anderson 2001:48).

For det første kræver indholdsforståelsen af mange klassiske værker kulturspecifikke fortolkninger og for det andet kendskab til normer og værdier der er karakteristiske for den danske indfødtes kulturelle referenceramme. Dette skal nærmere uddybes i næste afsnit. Danskfaget i det hele taget opleves som et nederlag og ikke særlig nyttigt og givende, men meget krævende, især for grønlandssprogede elever (Holmen 2001). Æn elev fra 1.g. har således skrevet på det åbne spørgeskema at danskfaget er svært fordi, det er svært at skulle formulere en sætning på dansk og hvis man ikke har tilstrækkelig kendskab til mange danske ord, så er det uforståeligt for en. Men dog forstår hun de fleste, skriver hun.

4.2.1.4 Dannelseskapital og habitus

Ovenfor har jeg nævnt at litteratur og dannelse er blevet koblet sammen. Med afsæt i Bourdieus teori, er denne type dannelsesforståelse udsprunget af den forestillede danske kulturelle kapital. Denne kan forstås som en symbolsk ressource der vægtes højt og som materialiserer sig i forskellige kulturelle aspekter f.eks. et dannet sprog (standardnorm), fortrolighed med klassisk litteratur og viden om den ånds- historiske dimension (Bourdieu & Wacquant 2002:104-105). Denne form for dannelseskapital er imidlertid bundet til en bestemt og specialiseret fagdiskurs, da det er særligt udviklet til et specielt formål, som gør at kun elever som har udviklet en monokulturel tekstkompetence i dansk og de som har lært skolens kodesprog kan forstå og fortolke disse samfundskulturelle referencer. De er nemlig i forhold til andre fx grønlandssprogede elever der har dansk som fremmedsprog i stand til at forholde sig hensigtsmæssigt i specifikke tekstbrugssituationer inden for denne fagdiskurs. Kompetencerne som optræder i tekstlæsningen har dermed sigte mod den danske modersmålstalende elev som ideal, både sprogligt og kulturelt.

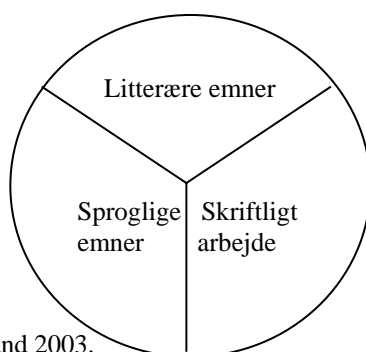
I den forlængelse heraf kan man ud fra Bourdieus forståelse af feltet, anskue klasserumsundervisning som en social organiseret kamp, hvor individer med hver deres kapitaler prøver at legitimere deres viden og ret til indflydelse på det område, de er del af. Indenfor disse rammer skabes der strid om agenternes positioner og dermed skabes også magthierarkier. Som eksempel på dette, kan jeg nævne tosprogede elever i forhold til læreren. Læreren vil således stå i en magtposition idet; dels besidder vedkommende et sprog- og en tekstkompetence som værdsættes og legitimeres i uddannelsessystemet; dels at de forskellige lærergrupper vil forsvare deres faglige tradition og derved deres indforståede sammenhold. Sprog bruges dermed som et symbolsk instrument, hvor der udøves magt gennem sprogbrug af et bestemt legitimeret sprog. Dette sker fordi dansk i denne sammenhæng er den dominerendes gruppes sprog i det givne marked.

Umiddelbart vil man synes at dette ovennævnte magtforhold er ret banalt. Men Bourdieu pointerer at det ikke kun er kapitaler der udgør magtpositioner, ligesom der ikke alene er tale om frivillige underkastelser fra elevens side. De internaliserede værdier, normsystemer, kulturelle vaner, forventninger eller holdningssystemer som den enkelte eller flere i fællesskab har indoptaget under den primære og sekundære socialisering ligger til grund for handlinger, således at habitus er med til at konstruere feltet som meningsfuldt med værdier der forekommer os naturlige og eftertragtede. Dermed stiller man ikke spørgsmålstegn ved lærernes udøvelse af magt og deres viden, da disse forekommer indlysende både for lærerne og for eleverne. Ud fra Bourdieu, er dette forhold en symbolsk vold, da magtforholdet er ureflekteret og fordi samfundet accepterer dette som givet. Den sproglige kompetence er en magtudøvelse der bruges som symbolsk instrument, da magten er baseret på den talendes position.

4.2.2 Fase 2 fra 2000 frem til ?

Som tidligere nævnt, betyder den øgede bevidsthed om reproduktion af dette nationale paradigme, at man fra skoleåret 2000/2001 har forsøgt at overvinde dette dilemma ved at indføre et nyt fagbilag, nemlig *Dansk i Grønland* med udgangspunkt i fagdisciplinen *Dansk som andetsprog*. I evalueringen erkendes det at det traditionelle fag er uegnet til den grønlandske elevgruppe, hvis dannelsesstradition er fremmed for grønlandske elever (Eriksen 2002; Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003). I den nye forsøgsordning vil man således nedtone mængden af historisk læsning af dansk litteratur for at give rum for mere arbejde med dansk sprog og kommunikation. Her ønsker man at fremme de grønlandske elevs dansksproglige kompetencer. Danskundervisning er således ændret fra at være litterært orienteret til andetsprogsundervisning, hvor som den sprogfagdidaktiske metode primært tager udgangspunkt i elever der har grønlandsk som modersmål og først i kontakt med det omgivende samfund, herunder skole, lærer dansk. Dansk som andetsprog i uddannelsessystemet er en betegnelse for sproglige minoriteters brug af dansk (Holmen & Lund 2002). Det ændrede danskfag i august 2000 ser således ud i grafisk fremstilling:

(Forsøg med Dansk i Grønland 2000)



Kilde: Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003.

I evaluering af forsøget er der blevet påpeget at nedtoning af den historiske læsning har været positiv:

”Samtlige dansklærere ser den ændrede vægtning af forholdet mellem historisk-litterær læsning og sprogligt arbejde som en entydig gevinst. 68 % af eleverne mener, at det er positivt, at de har arbejdet mere med det danske sprog og mindre med den ældre danske litteratur. 71 % af eleverne siger, at de gerne så endnu mere tid brugt på at arbejde med det danske sprogs praktiske anvendelse”(Evalueringen med forsøg i Dansk i Grønland 2003).

Der er også blevet angivet at vægtning af den sproglige dimension også har styrket den dansksproglige dimension blandt eleverne. Der anbefales således fortsættelse af opgavekommissionens udvikling af et ”grønlandiseret” opgavesæt, da næsten alle oplever den positive effekt i dette forsøg (Evalueringen med forsøg i Dansk i Grønland 2003). Efter alt at dømme har den positive fremgang af indlejring af den nye danskfagsdisciplin *Dansk som andetsprog* givet mere rum til elever der har andre sprog- og tekstkompetencer end de dansksprogede lærere og elever hvis kompetencer er forankret i det monokulturelle dannelsesaspekt. Trods denne fremgang mener jeg at der stadig er nogle sprogpedagogiske forhold som endnu ikke er helt indfriet. Det betyder således at den traditionelle monokulturelle tilgang stadigvæk har indflydelse på danskundervisningen, selvom intentionen er den modsatte. Denne påstand vil jeg eksemplificere i fire forhold.

4.2.2.1 Det første forhold / Monokulturel dimension

Formålet med undervisningen er stadig præget af den monokulturelle essentialistiske diskurs, da sprog, litteratur og kultur stadig ses som organisk helhed. I fagbilaget fra 2003 er der således skrevet følgende passage:

”Det er centralt, at sprog, litteratur og kultur behandles som snævert forbundne størrelser” (Dansk i Grønland, fagbilag 4.udkast 9.januar.2003)

Denne opfattelse, at der er tæt relation mellem disse ovennævnte størrelser er imidlertid problematisk især i undervisningen af tosprogede elever i det postmoderne samfund. Den stigende globalisering har faktisk betydet at kommunikations- og informationsteknologi i højere grad dominerer kommunikationsformer, bevirker en grænseudvidelse af sproglige og kulturelle elementer (Risager 1999). Disse elementer bliver mere og mere komplekse og krydsfeltet mellem det lokale og globale udvikler også nye kulturelle og sproglige elementer under termen

*glokalisering*⁴² (Risager 1999:157) De unge er især aktive medieforbrugere, der i højere grad har integreret de forskellige sproglige og kulturelle elementer i deres liv med medier end deres forældregeneration. Denne situation er ingen undtagelse i Grønland. Det viser forskellige nyere undersøgelser af de unges præferencer. Her vil jeg nævne en række eksempler. En omfattende undersøgelse om børn- og unges (12-19-åriges) medievaner i Grønland fra 1996-2001 (KAM I-projekt), foretaget af Jette Rygaard og Birgit Kleist Pedersen (1999), begge lektorer for Institut for Sprog, Litteratur og Medier ved Ilisimatusarfik; og en anden lignende undersøgelse af ”Nuuk tweens” liv med medier (KAM II-projekt), foretaget af de studerende på Institut for Sprog, Litteratur og Medier i 2004 (Tobiassen Lyng & Lyberth 2004), viste, at de unge grønlandere tilsyneladende var store forbrugere af udenlandske medier, herunder kulørte ugeblade, ungdomsblade, tegneserier, ungdomsserier på TV, udlåningsfilm tegnefilm, mobiltelefoner og mærkevarer. En anden undersøgelse⁴³ af de unges litteraturpræferencer foretaget i forbindelse af min bacheloropgave *Den fantastiske litteratur som en del af den grønlandske litteratur*, Ilisimatusarfik januar. 2004, viste at de unge lånte nationale, danske og udenlandske bøger som oversatte og såvel som ikke oversatte (Lyberth 2004). Begge undersøgelser konkluderede, at det begrænsede nationale udbud der direkte henvender sig til børn og unge, bevirker at de unge søger at udfylde deres behov gennem andre kanaler. Det betød således at identifikations- og socialiseringsfaktorerne i højere grad bliver komplekse, da de unge til tider favoriserer de danske og udenlandske temaer frem for de nationale temaer.

Dertil er de sproglige kommunikationsformer blevet påvirket af disse importerede kulturelle elementer. Det fremgår også i nyere nationale (Heilmann 1999; Lyberth 2004; Lyng 2004; Jørgensen 2004), danske (Jørgensen 2002) og udenlandske (Myers Scotton 1997) (Poplack 2001) undersøgelser om de unges sprog, herunder sprogblending (brug af låneord) og kodeskift. Her viser det sig, at de unge bruger fænomenet sprogblending som et redskab til at opbygge, vedligeholde, administrere, forhandle og afslutte deres sociale relationer (Jørgensen 2002:11). Gennem sprogvvalg markerer sig i forhold til interpersonelle relationer på mikro-plan dvs. indenfor

⁴² Den britiske kultursociolog R. Robertson bruger termen *glokalisering* for at understrege den tosidede proces ved globaliseringen. Denne proces er på én gang betyder en globalisering og lokalisering, fordi en stigende bevidsthed om at leve i et globalt liv medfører en understregelse af vigtigheden af det lokale. Men det er ikke ensbetydende med at de to er modsætninger. Tværtimod det lokale bærer det globale med sig og lokaliteterne behøver ikke være territoriale afgrænsninger. Disse kan være ”rum” af forskellige slags fx et boligkvarter eller en nation som praktiserer sproglige og kulturelle kompleksiteter. Dette gælder for på det objektive/samfundsmæssige og subjektive/bevidsthedsmæssige plan (I:Risager 1999: 2003)

⁴³ En undersøgelse blandt de kommunale biblioteker i Grønland i løbet af året 2003. I min undersøgelse ville jeg indkredse hvad den grønlandske ungdomslitteratur består af, ved at se hvilke bøger og temaer der udlånes mest af de unge (Lyberth 2004).

gruppen og såvel som deres sociokulturelle identiteter på makro-plan dvs. udenfor deres gruppe (Myers Scotton 1997).

På baggrund af disse forhold er det derfor problematisk at koble sprog, litteratur og kultur som forbundne størrelser, da de unge igennem deres individuelle ”smag” har været selektive og ikke mindst aktive i deres valg af andre udtryksformer end dem der bliver formelt operationaliseret på uddannelsesinstitutionerne. Jeg vil vende tilbage til denne kritik i mit diskussionsafsnit, hvor jeg ud fra Risagers artikel (1999) vil diskutere og fremkomme med forslag hvordan man kan adskille disse kontekster.

4.2.2.2 Det andet forhold / Den kognitive og funktionelle tilgang til de skrevne ord

I det andet forhold, jeg vil pege på, er delkompetencer ved den skriftlige eksamen i evalueringen, hvor bedømmelseskriteriet udmønter sig i fire punkter; 1) Emnebehandling 2) Det sproglige 3) Struktur og formidling 4) Selvstændighed og originalitet. Disse punkter er taget fra vurderingsarket⁴⁴ som bruges til at måle elevens almene skrivekompetencer. Disse punkter aftegner den kognitive tilgang til sproget, hvor det skriftlige produkt ses som et der afspejler individets kognitive niveau (Wiese 2003). De kontekstuelle, dvs. de ministerielle fordringer, de institutionelle praksisformer, lærerens position etc. som definerer og legitimerer de bestemte tekstnormer er således ikke inddraget. Denne opdeling som bruges i vurderingsarket er forankret i den instrumentale tankegang, hvori sproget isoleres fra indholdet. Således åbnes der op for et perspektiv, som definerer sproget og individets sproglige kompetencer som noget der allerede er givet, i stedet for at se dem som nogle der skabes under interaktion i skiftende sociokulturelle såvel omstændigheder (Holm 2004:35ff). Her ses sproget derfor som en neutral afbildning af virkeligheden, alment og universelt fænomen, intra-personel udvikling, der måles, vurderes og evalueres ud fra de legitime nationale standarder dvs. det dominerende sprog.

Vurderingsarket er imidlertid også influeret af den funktionelle tilgang. Som redegjort for i teoridelen er tanken bag denne faglige diskurs at opstille og udvikle nationale standarder for literacy. Her er fokus på hvilke skriftlige kompetencer, der menes at være nødvendige for at opfylde en bestemt funktion i samfundet. Tilsyneladende ses almen skrivekompetence som et foranderligt

⁴⁴ Vurderingsarket blev udviklet af en arbejdsgruppe som undervisningsministeriet nedsatte i 1995. Arket lægger op til at bedømme de fire kompetencer som eleverne skal prøves i til den skriftlige eksamen. Arket er bygget op i to diagonale linjer, hvor de fire delkompetencer er blevet stillet for enden af hver akse. Inden for hver af de fire kompetencer kan læreren give 1-5 point i sin vurdering af elevens skriftlige arbejde (Wiese 2003:11).

fænomen med en samfundsmæssig nytteværdi, der opfylder samfundsmæssige behov (Holm 2004). Der opstår derved en sammenhængende dobbelt problemstilling, som skaber et normerings-spørgsmål der sætter en inklusions- og eksklusionsproces i gang i uddannelsessystemet. For det første udvikler og opstiller Undervisningsministeriet de nationale kriterier for skrivekompetence, der anvendes til at indskrive personer i den ene eller anden kategori, og for det andet måles og vurderes elevernes kompetencer for at se om de kan leve op til de bestemte normer og kriterier (Holm 2004:31). Hermed ekskluderes de fleste grønlandssprogede elever, da deres skrivekompetencer bliver målt ud fra disse sproglige kriterier. En censor har sammenfattet de danske stile med følgende ord:

”Alt i alt afviger de grønlandske stile væsentlig fra de danske stile, idet kun ca. 2/5 er skrevet på et nydeligt dansk. Det skal tilføjes, at ingen af de rettede opgaver er skrevet på et fejlfrit dansk. Ca. 1/5 havde et forståeligt dansk, mens ca. 2/5 havde et meget dårligt dansk, grænsede til det uforståelige” (Evalueringen med forsøg i Dansk i Grønland 2003).

Citatet rummer altså en forestilling om at fejlfrit produkt er målet for den skriftlige produktion, da censoren har sat fokus på de ”grønlandske” fejlfulde stile. Deraf afspejler citatet at et fejlfrit produkt er et mål for sig selv. Heri ligger mange implikationer, idet det ser ud til at der ikke gives rum til positionering som den enkelte elev repræsenterer i sin tekstproduktion og at de danske betragtes som mere værdifulde stile end de ”grønlandske” stile

4.2.2.3 Det tredje forhold / Den sproglige kompetence

For det tredje er der stadig fokus på elevernes manglende sprogkompetencer i dansk, herunder de kulturelle. I evalueringen af forsøget er der således skrevet:

”Endvidere påpegede gymnasieskolens dansklærere, at de grønlandske elevers sproglige og kulturelle forudsætninger gjorde det vanskeligt og uforholdsmæssigt tidskrævende at arbejde med den ældre danske litteratur i det omfang, den daværende bekendtgørelse krævede” (Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003).

Citatet afspejler at de grønlandske elevers kulturelle og sprogkompetencer anses for at være et problem for det faglige indhold, der bruges som kriteriet for kompetenceudvikling. Denne indstilling er meget modsigelsesfuld i forhold til det førnævnte erkendelsesgrundlag, nemlig at det traditionelle fagindholds uegnethed for den grønlandske elevgruppe. Ligesom dansklærere og

censorerne er splittet i vurdering af grønlandssprogedes sprog og tekstkompetencer i dansk eksamen i 2003. Nogle mener at det nye fagbilag ikke har været frugtbar, mens andre har haft glæde af det. Det ser ud til at nogle af dansklærerne og censorerne ikke har forstået intentionen med det ændrede fagdisciplin. Dansk som andetsprog tager udgangspunkt i et sprog, som mange elever ikke behersker optimalt, da eleverne kan mangle ordforråd i bestemte sprogdomæner fx hjemmedomænet (Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003; Holmen & Lund 2002). Derved er der stadig fokus på den manglende sprogkompetence hos grønlandske elever, især de grammatiske problemer er blevet fremhævet:

”At kommentere elevernes sproglige udtryk generelt er vanskeligt. Der er særdeles store niveauforskelle i elevernes sprog, syntaksopbygning og ordforråd. Ni opgaver dumpede sammenlagt, og det afspejler vel tydeligt, at der stadig er sproglige problemer. Og skåret ind til benet i næsten alle tilfælde, handler det i alle ni opgaver om syntaks-sammenbrud. Det er altså ikke fordi, at emnet er misforstået”(Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003).

Fælles for disse foregående citater er, at de har taget udgangspunkt i modersmålsnormen. Her sætter man fokus på at eleven ikke har lært at adskille det grammatiske system fra ikke grammatisk sætning. Det betyder at eleverne ikke kan producere en fejlfri meningsfyldt sætning, da de ikke er i stand til at organisere sprogets struktur i en formel grammatik, i et ideelt og logisk regelsystem. Der vurderes således ud fra sproglige værdier der udelukkende sigter mod den nationale standardnorm og ikke ud fra andetsprogs- eller fremmedsprogskompetence, eller ud fra en kommunikativ kompetence. I denne sammenhæng ses den sproglige kompetence som et spørgsmål om sprogligt niveau, der mere eller mindre peger i retning af hvem der evner skriftsproget og hvem der ikke evner dette. Det ser ud at der er manglende selvrefleksion over den fagposition som lærerne præsenterer, skønt der blev nævnt at de fleste dansklærere er litterært skolede. Men også fordi der er en tvetydig intention med fagbilaget, hvor niveauet skal være på A-niveau samtidig at fagdisciplinen er dansk som andetsprog. De som mener at der er gode resultater ud af det ændrede fagbilag har nemlig reflekteret over den tvetydige intention med fagbilagets indhold. Æn censor har således beskrevet den modsætningsfulde intention med den ændrede fagdisciplin med disse ord:

”Der er vel en vis diskrepans i, at man på den ene side behandler de grønlandske elever som nogen, der skal tilegne sig et bedre dansk, og på den anden side kræver mere af dem med hensyn til sproglig iagttagelse, end der forlanges af danskere med dansk som modersmål” (..) ”Der skal derfor under alle omstændigheder et fokusskift til. Men der er stor forskel på, om man vil blive bedre til et sprog af kommunikative hensyn – kommunikativt forstået her som

både receptivt og produktivt – eller om man vil opnå færdigheder, der er lig med eller ligefrem går ud over dem, ”native speakers” er i besiddelse af” (Evaluering med forsøg i Dansk i Grønland 2003).

I det sidstnævnte citat er der således blevet reflekteret over den situation som grønlandssprogede elever befinder sig i på GU i danskfaget. På den ene side er eleverne i besiddelse af individrelaterede kommunikative kompetencer og på den anden side dominerer GU’s krav om studierelaterede kvalifikation som læner sig op ad modersmålsnormen. Her mener jeg, i samråd med det ovenstående citat, at der stadig mangler en klargørelse af hvad dansk som andetsprog indeholder. Ligesom der ikke reflekteres over lærernes manglende kompetencer i forhold en til sprogundervisning, da de fleste er litterært skolede, selvom der i evalueringen anbefales skal en i værksætning af efteruddannelse af lærere med hensyn til integration af det sproglige og tekstanalytiske arbejde. I den næste casestudy vil jeg eksemplificere det fjerde forhold ved at analysere én dansklærerens positionering i forhold til det nye danskfag *Dansk i Grønland* og i forhold til den grønlandske elevgruppe.

4.2.2.4 Det fjerde forhold / Dansklærerens positionering

I dette delafsnit vil jeg med udgangspunkt i Bakhtins teori om dialogiske relationer i teksten, herunder intertekstualitet og med begrebet positionering analysere dansklærerens udlæg om grønlandssprogedes sprog og tekstkompetencer i dansk. Artiklen er fra tidsskriftet *Dansk Noter*⁴⁵ nr.1.2002. Forfatteren til artiklen underviste på GU fra 1998-2003 i Nuuk. I denne artikel som er bygget op i nogle kritikpunkter, gør han sig til talsmand for hvordan grønlandske studerende begriber de dansksprogede tekster ud fra en dikotomisk sammenligning mellem danske og grønlandske forståelsesverdener. Derfor vil mit fokus være på hvilke problematikker forfatteren trækker på i sin repræsentation af de særlige danske og grønlandske begrebsverdener. Dvs. hvad der kategoriseres som dansk og hvad der kategoriseres som grønlandsk.

Repræsentation og skabelsen af ”andetheden” er central inden for det postkoloniale studie. I denne fagtradition er ét af kritikpunkterne bl.a. skabelsen af kerneessens som bruges til at markere forskelligheden mellem ”os” og ”dem”, hvor folks forskellighed dvs. ”andetheden” er blevet markeret ud fra racemæssige, nationalt, etniske eller kulturelle aspekter (Ascroft, Griffiths & Tiffin 1998:169f). Ved skabelsen af ”den anden” sker der således en positionering, hvor kæder af udsagn

⁴⁵ Tidsskriftet *Dansk Noter* indeholder artikler og debat om danskfaget på de gymnasiale uddannelser. De faglige og didaktiske aspekter indgår i tidsskriftet. I dette nummer reflekteres over danskfaget i forhold til *Dansk som andetsprog*.

og institutionaliserede praksisformer formes af forskellige fagdiscipliner, politiske og sociokulturelle omstændigheder. I denne sammenhæng konstrueres diskursen, hvor forfatteren aktivt deltager i denne proces via sin position. Eskimologen Lill Rastad Bjørst (2005) beskriver hvordan det arktiske "felt" er blevet italesat af vesten og udstyret af bestemte karakteristika i de sidste ca. 300 hundrede år, som danner baggrund for myte- og stereotypdannelse omkring Inuit. Det ene dominerende billede som var skabt af polarforskeren Knud Rasmussen, som i øvrigt er en af de mest dominerende skikkelser inden for repræsentation af Arktis, beskrev således grønlandere som naturens frie børn der levede i pagt med den arktiske natur. Ideologien bag denne tanke var at opdele verden mellem i natur- og kulturfolk. Naturfolk må have hjælp fra kulturfolk til at kunne udvikles fra at være oprindelige til at blive kulturindivider (Bjørst 2005:14f). Den samme tendens finder jeg i dansklærerens subjektive positionering.

Den kulturelle kontekst

Den medbragte kulturelle viden som læreren har trukket på i sin anskuelse om grønlandssprogedes sprog- og tekstkompetencer ligger på krydsfeltet mellem racediskursen⁴⁶ og kulturarvsdiskursen. Dikotomien mellem det "særligt" danske og det "særligt" grønlandske som han fremstiller i teksten trækkes på begge diskurser og igennem de kritikpunkter han opstiller. Allerede i anslaget sidestiller han de grønlandske naturelementer dvs. dyr og natur i forhold til kulturelementer, dvs. skoler og uddannelseselementer, som for ham er udtryk for det moderne civiliserede samfund:

"Under arktiske himmelstrøg, hvor nordlyset kroner de høje..(..), har mennesket bevist sin forunderlige livskraft ved at bosætte sig og skabe en verden med skoler, gymnasier...(), og hvad man ellers kræver at det moderne civiliserede samfund" (Eriksen 2002).

At han har beskrevet naturelementerne i forhold til kulturelementerne, tyder på at han taler ud fra myten om, at grønlandere som naturbetingede folk har "formået" at udvikle sig fra det nederste kulturtrin til det moderne samfund. Men om hvem mennesket er, om det er danskeren eller selve grønlanderen der skaber kultur i det grønlandske samfund fremgår ikke i teksten.

⁴⁶ Raceteorien er stærkt inspireret af Darwins evolutionsteori. Det der bliver trukket på i racediskursen er, at racerne kan udvikle sig og dette betinget af, at nogle racer er mere udviklet end de andre racer, da de stærkeste racer vil overleve. Men hver race har hver deres biologiske træk, da man kan se det rigide tilhørsforhold på de enkelte (Wetherell & Potter 1992:122). I en grønlandsk kontekst har K.Langsgård (1998-99) beskrevet, hvordan østgrønlandere igennem teksthistorisk tid har været genstand for vestgrønlandernes stereotyper, som en gruppe af masse-mordere, spædbarnedrab og kannibalisme (K.Langsgård 1998-99:196).

Med hensyn til litteraturundervisning i Grønland kommer han ind på problematikker omkring danskfagets uegnet til grønlandske studerende: *"Der er i sagens natur vanskeligt at (ud) danne unge grønlændere, der for blot et par generationer siden ville have været under opdragelse til storfangere eller husmødre, indenfor for rammerne af en vestlig dannelsestænkning og -praksis"* (Eriksen 2002). Han fremhæver især dansklærernes sproglige og litterærpædagogiske mangler omkring indføring af den vestlige dannelsestænkning. I stedet for at bygge videre på denne vinkel sætter han fokus på de danske teksters uegnet i Grønland. Det kommer til udtryk i lærerens forståelse af tekstkompetence, idet læreren mener at den danske ånds-historiske litteratur er særdeles uegnet for den grønlandske elevgruppe. Dette begrundes han med at koble sprog, kultur, historie og natur som organisk enhed. På baggrund af denne argumenteres for at grønlændere som naturbetingede individer ikke kan indleve sig i den danske litteratur i og at det forudsættes at man har en fælles dansk kulturel referenceramme. Denne problematik eksemplificeres han med følgende ord:

"Den største diskrepans mellem faget og elevernes erfaringsverdener opleves formentlig af dansklærerne – både sprogligt og litterært.(..) Lad os tage et eksempel på de problemer, fx den åndshistoriske dimension kan bringe læreren og eleverne i..(.) Efter et enkelt forsøg på at gennemgå Adam Oehlenschlägers Morgen-Vandring, stod jeg splittet mellem at måtte sande mine egne pædagogiske begrænsninger eller tekstens uegnet i Grønland: "Saa huld til den hellige Bøgeskov / Det vinkte mig (..) Ser vi bort fra det sproglige, er der (mindst) to problemer med denne strofe: 1) Der er ikke skove i Grønland., men synet af en nys udsprungne bøgeskov er for mange grønlandske elever totalt fremmed. Forståelsen af Oehlenschlägers digt er afhængig af de associationer, substantivet "Bøgeskov" allerede i 1.linie vækker hos læseren (duften af rådnende blade, fuglesangen fra de grønne kroner, fornemmelsen af den bløde skovbund under fødderne osv.). Eleverne kan altså godt genskabe et billede af skoven som fænomen, men de litterært set livsnødvendige medbetydninger går allerede efter én linie tabt – og så bliver resten af teksten noget af en ørkenvandring"(Eriksen 2002).

Dansklærerens beskrivelse af tekstens uegnet til den grønlandske elevgruppe, vil mange nok nikke genkendende til. Det er sandt nok at en del medbetydninger vil gå i tabt i fortolkningen af teksten, da de fleste grønlandsksprogede elever har et andet forhold til den danske natur end dem der er opvokset i Danmark. Men grønlændere oplever ligesom danskere en ny opsprunget skov, da Grønland har pilekrat, fjeldbund og syngende snespurve m.m. I forlængelse af denne problematik påstår han, at der sker en kollision mellem digtets verden og den grønlandske bevidsthed på grund af en kløft mellem *"det lyriske jeks intime forhold til den venlige natur og den grønlandske læsers naturopfattelse"*. Den grønlandske natur beskriver han som en voldsom natur med disse konnotative elementer; de ekstreme ismasser, kulden, det dybe og mørke vand, som han mener, er forklaring på grønlændernes ydmyge forhold til natur. Ved at sidestille den danske "venlige" natur i forhold til

den grønlandske ”voldsomme” natur, videregiver han den opfattelse at grønlandere ingen forudsætninger har til at forstå Oehlenschlägers tekstunivers, da disse som naturbetingede folk har et meget anderledes forhold til naturen end danskerne har.

Imidlertid er Oehlenschlägers værker ikke kun uomgængelige for grønlandske sprogbrugere, men også for mange dansktalende sprogbrugere, der ikke har socialiseret sig indenfor det kulturelle fællesskab som skolen prioriterer. I kanondebatten om dansk litteraturs kanon diskuteres der om at hans værker overhovedet skal være uundværlige værk i faget⁴⁷. Især *Guldhornene* (1803) som anses for at være et dansk nationalklenodie er i fokus i debatten (Povlsen 2006:54). Lærerens udsagn afspejler dermed en manglende refleksion over sin egen position og manglende de-centrering, idet hans argumenter er stærkt artikuleret af den diskursive praksis i det traditionelle danskfag. Læreren argumenterer for at en dansk tekst kun kan forstås ud fra modersmålsnormen med følgende ord:

”Der er således givet, at man ikke kan læse skønlitteratur tekst uden sproglige kundskaber, men lige så essentielt er det, at man ikke til fulde kan lære sproget, hvis man løsriver det fra en kulturel kontekst og betragter det som et rent kommunikativt middel. Man er nødt til at have grundlæggende kendskab til de kulturelle koder for at mestre alle lagene i det danske sprog. På den måde bør danskundervisning i Grønland forme sig som en art dialektisk proces, hvor vi undgår at tænke litteratur løsrevet fra sprog eller sprog løsrevet fra litteratur”(Eriksen 2002).

At dansklæreren har udelukket det forståelsespotentialer som teksten kan give for andre læsere end ham selv, skyldes måske han ikke har forstået intentionen med det nye fagbilag, som i højere grad sætter fokus på den kommunikative kompetence. Det er også betænkeligt at han ikke kan relatere denne situation til de danske sprogbrugere der i mange årtusinde år har læst udenlandsk litteratur og især tyske, latinske og engelske værker. I stedet mener han at de grønlandsktalende elever ikke er nået op til det kognitive niveau som dansksprogede elever befinder sig på. Dette postulat kan karakteriseres som afspejlende ”racediskursen”, idet læreren trækker på det iboende biologiske træk ved de grønlandske elever, dels ved at overføre gruppekarakteristik til den individuelle karakter, dels ved at fremhæve det rigide tilhørsforhold til en bestemt gruppe mennesker der anses for at befinde sig på et bestemt intellektuelt trin og som værende uintegrerbare i forhold til det danske kulturelle liv. Dette forhold beskriver han i det følgende:

⁴⁷ Bl.a. ser Lützen (2002) helst at Oehlenschlägers tekster skal udgå fra danskfaget, hvis dannesperspektivets mål skal være frigørelse og selvrefleksion: ”Hvis man mener at dannelsens mål er frigørelse og selvrefleksion, må man også være villig til at se stort på om eleven nogensinde i sit liv ser en Oehlenschläger-tekst” (Lützen 2002:59).

”Under voteringen reflekterede censor og jeg over det urimelige i at forvente, at en grønlander skal kunne tænke dansk; én ting er at kunne forstå og formulere sig nogenlunde flydende, men den klassiske danskundervisning lægger op til, at eleverne skal nå et kognitivt niveau, der gør det muligt at læse en tekst på tekstens præmisser. Det kræver imidlertid, at der er kongruens mellem den læsendes bevidsthed og tekstens (danske) bevidsthed, og denne kongruens er utrolig svær at nå i et land, der er så diametralt forskelligt fra Danmark. Den kulturelle forskel er så grundlæggende, at den rammer helt ned i den enkelte sproglige detalje” (Eriksen 2002).

At han sætter det danske sprog som den højeste kognitive instans for at forstå teksten og anser selve teksten som en der har en essentiel danskhed, ser han modtager som en passiv receptor der skal modtage et bestemt budskab. Her opfattes dermed informationen som en isoleret enhed, der befinder sig på individets kognitive skema, der ikke kan bearbejdes på grund af den grundlæggende forskel i menneskeheden. På grundlag af denne opfattelse ses kommunikationsforholdene som adskilte enheder, der anskues ud fra afsenderens og modtagerens vinkel. De særtræk som dansklæreren trækker på, er således bygget op i dikotomier. Grønlandere tilskrives således indirekte som en gruppe der har mangelfulde karakteristika i forhold til den danske læser, da de som grønlandere har bevaret deres inderste ”kerneessens”, som gør at de ikke kan ræsonnere som danske. Dette forhold kommer til udtryk i hans opfattelse af det grønlandske sprog. Han påstår at grønlandsk er mere konkret beskrivende i forhold til dansk. Han argumenterer dette med disse ord:

”at man i fangersamfundet først og fremmest har brugt det til at beskrive den verden, der var: naturen, de sociale relationer på bopladserne etc”(…) ”det grønlandske sprog er rodfæstet i en mytologisk (eller arkaisk) tilværelsesopfattelse.(...)”Naturen har, som tidligere antydte, en næsten deterministisk stilling i den grønlandske tankeverden, hvilket manifesterer sig i en ofte panteistisk måde at se og beskrive tingene på” (Eriksen 2002).

Den skabte ”kerneessens” mener han udelukkende er bundet i forskellige måder at anskue og beskrive virkeligheden på, som danner baggrund for forskellige abstraktioner mellem dansk og grønlandsk. Denne opfattelse møder jeg også i min personlige kommunikation med to dansklærere under feltarbejdet, som mener at det er en myte at grønlandsk er mere konkret end dansk, men at der er blot tale om to forskellige abstraktionsniveauer. En sådan kulturopfattelse er karakteristisk for kulturrelativisme, da det bunder i, en opfattelse af at hver kultur har sin egen betydningsverden og derfor kan kulturerne principielt ikke sammenlignes, da de er lige gode, men bare forskellige (Liep & Fog Olwig 1994).

Den intertekstualitet som læreren har medbragt i sin fortolkning af ”danskhed” er stærkt artikuleret ud fra den koloniale diskurs. Han mener at grønlandere skal trænes til at tale og tænke dansk og at lære dansk indbefatter også en beherskelse af grammatiske regler og en

refleksion. Denne koloniale diskurs gør sig også gældende i hans anbefaling til det nye danskfag. Han håber at den øgede bevidsthed omkring tekstforholdene i dansk, kan åbne op for en dialog mellem dansklærere og grønlandsklærere og dermed kan dansklærerne få bedre forudsætninger til at forstå forskellighederne i sprog og virkelighedsopfattelser. Modsat skal de danske tekster åbne op for nye tilgange den grønlandske litteraturundervisning især den moderne grønlandske litteratur. Her antydes at dansk og den danske litteratur som udtryk for modernitet skal være forbilledlige for den grønlandske litteratur.

Positioneringen og mangel på samme

At Eriksen ikke kan se sine egne forudsætninger og begrænsninger til den kommunikative kompetence, tyder på at han ikke kunne bygge bro mellem sit eget symbolske betydningssystem og fagspecialiserede verden og elevernes almene ikoniske læsning. Oehlenschlägers tekster er fra romantikken under den danske nationsbygningsproces. Denne nationsbygningsproces har været en stor inspirationskilde for den grønlandske spirende nationalfølelse ved århundredeskiftet hvor *kalaaliussuseq* (grønlandskhed) er et væsentligt tema; dels i poesien og lyrikken, bl.a. hos nogle af de første grønlandske digtere, Jonathan Petersen og Henrik Lund, der også som danske grundtvigianere har skrevet en del fædrelandssange, dels debatteret i det grønlandske medie *Atuagagdliutit*. Det ser ud til at en manglende viden om den grønlandske teksthistoriske dimension har en stor indflydelse på den enkelte lærers tekstpædagogik. Det interviewede 1.g.eres dansklærer er bekendt med den grønlandske teksthistorie, idet hun bruger romantikken til at sætte parallel mellem de grønlandske tekster og de vesteuropæiske tekster:

”Også bruger jeg nogle gange grønlandske tekster til at parallel, specielt jeg kører altid en sådan et forløb med romantikken, til at sætte paralleller, altså hvor har man romantik i grønlandske litteratur, og det har man jo rigtig meget. Det er meget sjovt for dem at se at den går igen i de grønlandske tekster også.. (..) og når jeg så kører et forløb om romantik, så er der både noget grønlandsk romantik, men der er også noget engelsk romantik. Det er også noget globalt i det, det her, er ikke bare i den lille Danmark, men gælder for et stort område.

Ved at parallelisere den danske kulturelle referenceramme og den grønlandske referenceramme og sætte fokus på de pragmatiske tekstkompetencer og de tematiske forhold ved genren, kan man give rum til forståelse. Det er tekstpædagogikkens opgave at udvikle elevernes tekstkompetencer. Dette kan ske hvis læreren hele tiden bygger bro mellem disse forskellige kulturelle konventioner, ved at tage udgangspunkt i sin egen forståelsesverden med henblik på at de-centrere sig. På denne måde kan man danne baggrund for en dialogisk socialisering ind i kulturelle konventioner, da

refleksiviteten kan give rum til inddragelsen af elevernes forståelsesverdener. Men så længe man fokuserer på relativt givne og faste konventioner for tekstproduktion, som den efterfølgende eksempel også vil vise, vil man ikke kunne give rum for selvrepræsentation. Dansklæreren eksemplificerer forskellige elevniveauer i sin vurdering af elevernes stile i dansk. Eleverne er blevet bedt om at reflektere over temaet "volden i samfundet". Den grønlandssprogede elev har beskrevet temaet med følgende ord:

"Den kan ramme enhver og vi føler os lykkelig og takker heldet at det ikke er os som er blevet offeret - i stedet for at forsøge prøve stoppe volden, og vi værner os til at se volden stiger og går rundt og tror at der er ikke nok ikke rigtig noget at gøre ved det".

I det følgende har Eriksen således kommenteret den grønlandssprogedes stil med følgende ord:

"Bag kongruens-, syntaks-, bøjnings- og præpositionsfejlene gemmer der sig faktisk nogle velmente og fornuftige overvejelser, men det er klart, at de har langt ringere vilkår for at blomstre end hos hans sidemand"(Eriksen 2002).

Sidemanden som er dansksproget elev har beskrevet temaet med disse ord:

"Den verden, som mennesket lever i og altid har levet i, er en mosaik af begivenheder, der fletter sig ind i hinanden. Betraget udefra ville den måske give mening, men for det enkelte individ, der lever inde i mosaikken, er der kun kaos - et kaos det kan være svært at holde rede på og finde mening i".

Lærens vurdering for denne beskrivelse er:

"Eleven har et sprogligt overskud til at bevæge sig ind i stilens tematik med et par velvalgte metaforer, og herfra er der åbnet op for en diskussion om menneskets drift mod enhed og sammenhæng, postmodernitet etc." (Eriksen 2002).

Disse udsagn afspejler lærerens anskuelse af skriftligheden. Igen blev der stillet to binære oppositioner op, hvor den grønlandssprogedes sprog og tekstkompetence er blevet sidestillet med den dansksprogedes kompetencer. I denne kontekst ligger en eksplicit værditilskrivning til skriftlighed, hvor dansk tilskrives som abstrakt og logisk som giver forudsætninger for udvikling af kritisk sans og rationel tænkning. Det Eriksen ikke ser i forhold til disse stile, er sin egen situerede læsning af beskrivelserne, idet han har trukket på de selekterede intertekstuelle betydningsstrukturer som giver mening for hans egen tolkning af tilværelsen. Disse betydningsstrukturer er abstrakte og

specialiserede og tilhører imidlertid kun et fortolkningsfællesskab, der er formet af en fælles forventningshorisont, nemlig akademiserede skrevne tekster. Dermed er dansklærerens vurdering af de to elevs skriftlige arbejde skrevet ind i den diskurs hvor den ideologiske fagkonstruktion danner baggrund for den institutionelle praksisform, som giver værdi til teksten og dens tolkning. Med andre ord en fejlfri og abstrakt tekst med afsæt i modersmålsnormen.

Heri ligger et signal om at en fejlfri og ”objektiv” tekst er selve målet for tekstproduktionen, og at den individuelle fremstillingsform ikke spiller nogen synderlig rolle. Dvs. den position som er karakteriseret ved at eleverne som situerede subjekter medtager de betydningsfulde fortolkninger som de selv synes er vigtige og betydningsfulde i deres tilværelse, selvom de har mulighed for at udnytte al den sproglige ressource der er til rådighed (Hasan & Williams 1996:xi). Ydermere den position som Ivancic (I:Wiese 2003) taler om, hvor skrivningen opfattes som en bevidstgørende og socialiserende faktor, fordi skriftligheden også er et redskab til udvikling af identitet, idet skrivere konstruerer deres identitet på grundlag af de forskellige diskurser, som de er en del af (Wiese 2003:26f).

Denne form for selvrepræsentation som er blevet tilsidesat, er den subjektive sproghandling som den grønlandsksprogede repræsenterer i hans refleksion over temaet ”volden i samfundet”. I denne tekst kan vi se hvordan eleven viser sin identitetskonstruktion. Ved at beskrive den voldelige situation subjektivt, inddrager han læseren og fællesskabsfølelse i teksten ved at bruge deiksisformerne ”vi” og ”os”. I denne sammenhæng indlejres også på den ene side aktørernes (afsender og modtager) positionering, og på den anden side bliver de positioneret af ytringen. Ud over disse positioneringer indlejres imidlertid andre positioner i den tekstlige fremstilling, nemlig temaet ”volden i samfundet” der imidlertid inddrager følelsesmæssige associationer. Eleven har her umiddelbart inddraget sin tekstkompetence fra modersmålet, idet han har medtaget den retoriske dimension som giver effekt hos læseren.

I modsætning til den grønlandsksprogede elev har den dansksprogede elev positioneret sig ud fra forventningshorisonten som overordnet bestemmer, hvad der er muligt at udtrykke og give udtryk for i en given social sammenhæng. Her bruges de abstrakte og ”objektive” udtryksformer som anses for at være akademiske og specialiserede. Derved konstruerer denne elev sin identitet på grundlag af den reformdiskurs, som han er socialiseret ind i. På baggrund af dette legitimeringsgrundlag vurderes denne elev som en elev der kan ræsonnere og har bedre sproglige kompetencer end den grønlandsksprogede elev, skønt den sidstnævnte har dansk som fremmedsprog.

Den dominerende tekstproduktion som bygger på de faste og givne konventioner giver ikke den skrivende mulighed for at beskrive de personlige oplevelser og erfaringer fra deres livsverden, som den grønlandssprogede elev beskriver i teksten. Lærerens vurdering af de to forskellige elevteksttyper viser dermed hvordan der gives adgang til visse tekstproduktionstyper, og hvordan teksterne er blevet reguleret ud fra modersmålsnormen og ud fra akademiserede teksttyper. Set i relation til læringsprocessen, antydes det dermed at læreren anser tekstproduktionen som et kognitivt fænomen, da han ser den grønlandssprogede elev der ikke kan udvikle en selvstændig refleksion, i og med at eleven endnu ikke behersker dansk grammatik. Her mangler således en sociokulturel tilgang til læringsprocesserne, hvor skriftlighed og skrivning ses som et kommunikativt redskab til at lære og erkende og dermed udvikle sin positionering (Wiese 2003).

Delkonklusion

Analysen af danskundervisning på GU før året 2000 og efter understreger den essentialistiske kulturopfattelse, der ligger til grund for den diskurs som har konstrueret tosprogedes sprog og tekstkompetencer. Her viser det sig at det er modersmålsnormen, der stammer helt fra det antikke Grækenland, som kulturarvdiskursen tager afsæt i, det appliceres til undervisningen. På baggrund af dette defineres dannelsen, hvilket igen skaber et dikotomiforhold mellem danske og grønlandske elevtyper. Videre er der også blevet analyseret hvordan internaliseringen af den danske konstruerede kanon påvirker eksternalisering i forbindelse med undervisning og vurderingen af tosprogede grønlandske elevers sprog og tekstkompetencer i dansk. Her viser det sig at mange dansklærere har svært ved at frigøre sig fra reformdiskursen. Kun få har været opmærksomme på den kommunikative kompetence. På baggrund af disse forhold beskrives tosprogede som mangelfulde i dansk, fordi de er blevet vurderet ud fra den ideologi der korresponderer med et rigsmål og en bestemt litterær tradition. Dette afspejler hvordan den diskursive praksis af en bestemt skriftlighed omfatter værdier, holdninger, følelser og sociale relationer som definerer den sociale praksis hos dansklærere. Tekstproduktion som bygger på de faste og givne konventioner underminerer derved den skrivende mulighed for at beskrive de personlige oplevelser og erfaringer fra dennes livsverden. Lærerens vurdering af de to forskellige elevteksttyper viser dermed hvordan der gives adgang til visse tekstproduktionstyper, og hvordan teksterne er blevet reguleret ud fra modersmålsnormen og ud fra akademiserede teksttyper. Den sproglige kompetence og tekstkompetencen som GU præmierer bruges derfor som symbolsk instrument, da det skjulte samspil mellem GU og den kulturelle kapital ikke er blevet underkastet refleksion.

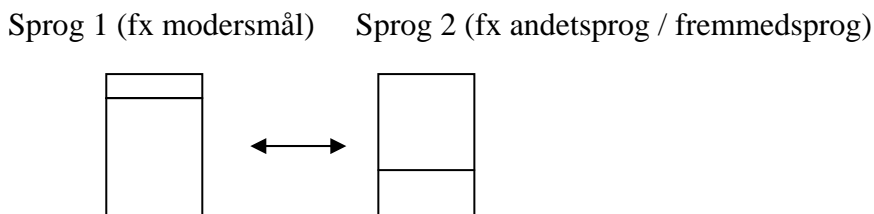
4.3 Casestudy 3. Sprogforskning i Grønland

I dette afsnit vil jeg reflektere over sprogforskningens rolle for anskuelse om tosprogedes sprog og tekstkompetencer i dansk. Tidligere blev der nævnt at der eksisterer forskellige værdiladede samfundsmæssige praksisformer der er knyttet til skriftlighed, som bl.a. præger forskningen. På baggrund af dette, vil jeg i det følgende illustrere hvordan den tilgængelige vidensproduktion er præget af dette. I det følgende vil jeg eksemplificere denne problematik ud fra et tosprogethedsaspekt.

4.3.1 Tosprogethed

Som jeg tidligere var inde på i teoridelen, er tosprogethed tit blevet opfattet og defineret ud fra kategorier, skalaer og dikotomier (Romaine 1998). Dette gælder på det samfundsmæssige plan med diglossibegrebet⁴⁸ såvel som på det individuelle plan med psykolingvistikkens syn på sproget. Dette kan grafisk illustreres med disse modeller:

Fig.3 (Egen skitse) Containerperspektiver for den sproglige kompetence og statusforholdene.



Disse modeller viser den klassiske opfattelse at tosprogethed, hvor to sprog ses som to sprogcontainere der eksisterer og fungerer hver for sig i individets hjerneapparat. Sprog 1 er en kategori for sig fx for modersmål eller for det sprog som lovgivningsmæssigt er bestemt som første sprog, mens sprog 2 er kategori for det andet sprog. Sprog 1 fylder mere mens sprog 2 fylder mindre. Det betyder at sprog 1 har højere status end sprog 2, eller sprogbrugeren har mere kompetence i det ene sprog end det andet.

I den klassiske tosprogethedsforskning dominerer de to ovenstående sprogkategorier, hvor de to sprog betragtes som adskilte størrelser og defineres efter status eller skala. Her sidestiller man de to

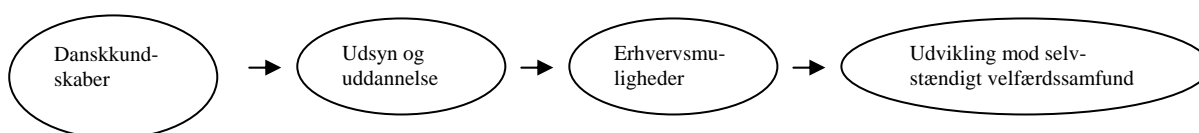
⁴⁸ Diglossibegrebet forklarer det fænomen hvor to sprogvarieteter i samfundet deler funktionerne imellem sig, typisk efter højstatus- eller lavstatusprog. Ofte tilskrives modersmålet som lavstatusprog mens det andet sprog tilskrives som højstatusprog, da dette bruges ofte ved officielle sammenhænge eller bliver tilegnet i skolen (Romaine 1998). Højstatus sprog er et prestigesprog, der tales af den dominerende gruppe i samfundet, der økonomisk, socialt og kulturelt er bedrestillet (Grosjean 1982:Romaine 1998).

sprog hvor dikotomierne kommer til syne. Sprogforskning i Grønland er en ikke undtagelse, da Grønland som andre postkoloniale samfund har det vilkår hvor to sprog sættes i relation til hinanden efter dominansforholdene. Det grønlandske sprog sættes ofte i relation til det danske sprog, hvad enten det handler om det grønlandske sprog, eller forholdet mellem dansk og grønlandsk (Jakobsen 1994:49). Det er altså en gennemgående diskurs at betragte dansk og grønlandsk som adskilte kategorier, der hver for sig bliver forarbejdet og derfor deler kategorierne imellem sig, hvad enten det handler om status eller skala. Dette vil jeg eksemplificere i to forhold; sprogdikotomier og vurderinger af sprogkompetencerne.

4.3.1.1 Sprogdikotomier

I sociolingvistisk forskning er der ikke kun fokus på sprogets kommunikative funktion, men også for sprogets magt- og identitetsmæssige aspekt. Her undersøges hvordan sproget tillægges værdi af sprogbrugere (Grosjean 1982). I denne kontekst bruges diglossibegrebet. I sprogforskningen i Grønland er der bred enighed om, at dansk betragtes som højstatussprog, mens grønlandsk tilskrives lav status (Per Langgård 2001; Pedersen 1988; Vahl 2004; Heilmann 1999; Valgreen 2004). Denne statusdeling har ifølge Bolatta Vahl⁴⁹ (2004) baggrund i imperialismen, da tosprogethed mht. dansk og grønlandsk opstår efter kolonisering af landet (Vahl 2004:20). Dansk i denne sammenhæng som administrationssprog, skolesprog i 1960'erne og uddannelsessprog repræsenterer det moderne, prestige, uddannelse, logik, viden, abstraktion, udsyn, erhvervs-beskæftigelse og selvstændighed, mens grønlandsk betragtes som det modsatte (Pedersen 1988; Vahl 2004; Heilmann 1999; Valgreen 2004; Gad 2005; K. Langgård 2003; Lyberth 2005). På baggrund af dette ser man dansk som et sprog der repræsenterer magt og status. Dette er blevet illustreret af Ulrik Pram Gad⁵⁰ (2005:187) med disse tegn:

Figur 3.25. Moderniseringstemaets grundfigur. Pile markerer italesatte sammenhænge mellem elementer.



⁴⁹ Cand.mag. Sprog, Litteratur og Medier fra Ilisimatusarfik. Hun har i sin specialeafhandling skrevet om *Grønlandsk terminologi i fremtiden*, som jeg i denne sammenhæng refererer til.

⁵⁰ Cand.mag. Statskundskab. Han har i sin specialeafhandling skrevet om *Dansksprogede grønlanderes plads i et Grønland under grønlandisering og modernisering*, som jeg i denne sammenhæng referer til.

Denne diskurs er først og fremmest en dansk kolonidiskurs men blev den også internaliseret hos den grønlandske befolkning, da dette ligger dybt i selvforståelsen (Trøndheim 2002; Gad 2004:). Denne holdning ser jeg også både hos 1.g. elever og deres dansklærere. Samtlige (17) elever mener at dansk er det vigtigste aspekt ved uddannelsen, mens 11 elever finder grønlandsk som mindre vigtigt, og kun 3 mener at grønlandsk er vigtigst i forhold til uddannelsen. 1.g-eres dansklærer har samme holdning til sproget:

”Det bliver danskfagets udfordring i fremtiden tror jeg at der er lige to sprog i Grønland. Det kan godt være det ene er mere uddannelsesbærende, altså måske er dansk mere uddannelsesbærende end grønlandsk, mens grønlandsk er mere kulturbærende end dansk i Grønland”.

Hvad der menes med kulturbærende fremgår der ikke. Men jeg gætter på at dansklæreren refererer til den gennemgående diskurs, hvor grønlandsk betragtes som kulturbærende set ud fra et essentialistiske kultursyn hvorimod dansk betragtes ud fra et moderne funktionalistisk perspektiv.

Dikotomiforholdet, hvor sprogene er blevet inddelt i fast definerede og adskilte kategorier, beskriver dermed sprogkompetenceforhold der beror på ideologiske forhold. Det grønlandske sprog ses som decideret uegnet til det moderne liv. Klimaks nås, når grønlandsk bliver mere enerådende i samfundet og de manglende danskkompetencer truer landets udvikling på vej mod et selvstændigt land (Gad 2005:187; K. Langgård 2003).

Denne sidstnævnte diskurs kan udvides med diskussionen om skole- og uddannelsesmæssig succes i Grønland, som indenfor de seneste to årtier ofte har centeret sig omkring grønlandsksprogedes kompetencer i dansk. Dette spektrum har ofte afgrænset sig til en politisk ideologi, *grønlandisering* som blev indført ved Grønlands Hjemmestyres tilblivelse i 1979. I den faglige antagelse postuleres at grønlandiseringen har slået fejl i sin sprogpolitik, og således er skyld i mange grønlanderes sociale, kulturelle såvel som økonomiske marginalisering, både i det grønlandske og det danske samfund⁵¹. Man har en formodning om, at den yngre generation (20-30 års alderen) som voksede op under denne periode, har svært ved at tage højere uddannelser, netop fordi de mangler sprogkompetencer i dansk (I: K. Langgård 2003)⁵². K. Langgård (2003) beskriver dette hovedsynspunkt, at grønlandisering har skåret ned på danskkompetencer hos den grønlandske

⁵¹ Det seneste omdiskuterede politiske manifest i den danske politik, om at grønlandere der er bosat i Danmark fratages kontanthjælp hvis de ikke kan tale tilfredsstillende dansk, er et eksempel på dette. Argumentet er, at grønlandere taler dårligere dansk nu, derfor ender mange på sociale deroute.

⁵² Karen Langgård (2003:233) refereret i sin artikel til Togeby (2002), som har konkluderet at grønlandere der i dag taler dårligt dansk, også klarer sig dårligt i Danmark. Og at have lært dansk tidligt i livet betyder bedre chance for at leve i Danmark og ikke mindst i forhold til uddannelsesvalg.

befolkning som danisering giver med sine mange danske lærere i daværende periode med disse følgende ord:

”Med reduktionen af antallet af danske lærere i Grønland, med integrationsskolens implementering, mv., kan man glæde sig over en høj grad af grønlandisering. Men mange forældre og unge føler, at grønlandiseringen også har skabt problemer. Børnene og de unge kan ikke dansk og engelsk nok. Den uformelle indlæring af dansk i årene med mange danskere i Grønland og mange danske lærere er slut. Få har været opmærksomme på, hvor meget der er blevet trukket på de kompetencer, daniseringsperioden gav. Som årene er gået, og grønlandisering er indført, er der ikke blevet gjort noget for danskkompetencerne, skønt dansk nu for mange skal læres som et fremmedsprog og ikke som et andetsprog.

Omsider er det så småt begyndt at blive formuleret, at de unge har problemer med at klare uddannelser efter, at det ellers har været politisk korrekt blot at kræve grønlandisering” (Langgård 2003:221).

K. Langgård mente at dansk dengang brugtes overvejende som andetsprog, da mange grønlandere lærte dansk ved uformel indlæring pga. den store mængde dansk arbejdskraft. (K. Langgård 2003: 221). Denne påstand mener jeg, er en overfladisk betragtning, da som beskrevet i casestudy 1. har dansk overvejende været fremmedsprog for de fleste grønlandere, fordi det var primært eliten der fik udviklet deres danskkompetencer. Denne påstand kan også modsiges med en undersøgelse af tosprogethed i Qaqortoq fra 1999, som viser at unge som er født i 1981-82 og som på det tidspunkt er gymnasieelever på GU, har en gymnasial uddannelse bag sig med 30.8 pct. i forhold til dem der er født i 1959 som kun har 1.4 pct. gymnasial uddannelse. Denne forskel ses som bekræftelse af at uddannelsesniveaueet stiger hurtigt i Grønland (Olsen 2002:58f).

Som kompetencemangler hos de grønlandske elever kommer K. Langgård (2003) ind på en fremmedsprogskompetence og en heuristisk kompetence, dvs. kompetence til at opsøge viden som hun mener, er, nødvendige ressourcer i forbindelse med indlæring af dansk:

”Der er ikke kun forældre og unge, der ser problemerne. Uddannelsesinstitutionerne har problemer med de unges generelle viden og med deres evne til abstrakt tænkning” (Langgård 2003:226).

På baggrund af dette, er der således to samfundspolitiske retninger, der hver for sig, har medvirket til to forskellige kompetencer for de grønlandske unge. Man opvejer grønlandiseringen sprogpolitik i forhold til daniseringens sprogpolitik, hvori den sidstnævntes sproglige værdier hviler på den førnævnte opfattelse af at dansk er det sprog som giver status.

Det er yderst interessant, at fokusering på grønlandiseringsefterdønninger bliver ved med at kredse om den yngre generations manglende danskkompetencer. I de sidste 25 år efter

Hjemmestyrets indførelse, har debatten om denne givet udslag i hektiske debatter. Det er på baggrund af denne situation, jeg begynder at undre mig over hvor lidt man har sat fokus på selve undervisningssystemet, undervisningsfaget og på undervisernes og især dansklærerens eventuelle manglende kompetence til at kunne undervise elever, der har andre sociale og kulturelle forudsætninger end enkeltsprogede danske elever. De elever som lærerne har erfaring med, eller har uddannet sig til at undervise. Her ligger måske selve kernen i problematikken og ikke hos de tosprogede elever. Denne problematik understreges af den interviewede dansklærer med disse ord:

”Altså her i Nuuk, så stort udskiftning af lærere, at der hvert tredje år, så rejser folk. Man kan ikke blive ved at uddanne lærere til det her område. Det ser jeg som det største problem faktisk. Og det kan man sige, bare den nu vi har i dansk, så har vi fået *Dansk i grønland* fagbilag, som lægger mere vægt på den sproglige undervisning, sproglige iagttagelse. Men de lærer som kommer, de har jo ikke 100 pct. den kompetence, fordi det ikke er integreret del af universitetsuddannelse, man bare lige kan komme her og bruge de man har lært på universitet, det kan man ikke. Man er blevet nødt til at ligesom tilegne sig nogle ting, og det er et kæmpe problem, fordi det er virkeligt et kæmpe problem. Også fordi der kommer nye lærere hele tiden”.

Denne problematik pointeres imidlertid af flere fagfolk. Karen Tommerup Jensen⁵³, der i sin artikel om ”Dansk i Grønland- *Fra læseplan til virkelighed* (1997)” beskriver dette forhold. Hun mener at de fleste dansklærere i folkeskolen var tvunget til at undervise i dansk selvom de ingen forudsætninger havde i faget, specielt i undervisning af grønlandske elever, hvis sprog de ikke forstod. Hun mener at dette forhold var en af grundene til grønlandsksprogedes dårlige resultater i dansk (1997:3). Denne anskuelse understøttes af Kîstara Vahl Olsen⁵⁴ som skriver at de ældste klasser tager eksamen i danskfaget på vilkår svarende til dansk modersmål, selvom de fleste har dansk som fremmedsprog. Ydermere problematiseres dette ensidige fokus på elevernes manglende kompetencer af Holmen. Holmen (2002) beskriver de nyere undersøgelser, som har vist at dansklærere der underviser i mindre dannelsesprægede gymnasieskoler klarer sig bedre i omstilling til mere flerkulturel og flersproget elevsammensætning, end deres kolleger der er stærkt forankret i det nationale dannelsesfag. Her ses tosprogede elevers sprogkompetencer som en ressource, en kulturel referenceramme (Holmen 2002). Det er altså ifølge disse undersøgelser, skolediskursen, herunder undervisningssystemet og især lærernes pædagogiske kompetencer der er en udslagsgivende faktor for elevernes kompetenceudvikling.

⁵³ Lærer i Danmark 1967-79. Lærer i Grønland fra 1979. Kultur og undervisningsdirektoratets konsulent for fremmedsprogsundervisning i Grønland fra 1996. Hun i sin artikel beskriver og diskuterer danskfagets situation i den grønlandske folkeskole i dag

⁵⁴ Cand. mag. i Sprog, litteratur og medier ved Ilisimatusarfik fra 2002. Hun har i sit speciale undersøgt tosprogethed i Qaqortoq.

4.3.1.2 Sproglige vurderinger

I dette delafsnit vil jeg beskrive det andet tosprogethedsaspekt, hvor dikotomierne er blevet beskrevet ud fra skala og niveautækning. Denne opfattelse hvori man ser sprogene som adskilte størrelser, er en central problemstilling indenfor psykolingvistikken (Jørgensen 2002). Dette hviler på den opfattelse, at den sproglige produktion er betinget af hvorvidt man har kompetence på det ene eller på det andet sprog. Dette hænger sammen med den teoribeskrivelse om tosprogethed, hvor denne ses som en kundskab der kan modificeres på baggrund af graden af beherskelse, der imidlertid måles og opvejes ud fra forskellige måleapparater. I Grønlands tilfælde har disse sproglige vurderinger domineret forskningen, hvor redegørelser og rapporter især har en indtrædende plads i forskningen. Disse har således begrænset sig til rapporteringer af grønlandske elevers skolemæssige eller erhvervmæssige succes eller mangel på samme. Her er kvantitative undersøgelser meget fremherskende. Først og fremmest som selvrapporeringer, hvor de udvalgte individer bedømmer deres egne sprogkompetencer ud fra de stillede spørgsmål. Her kan man bl.a. nævne de følgende:

- Grønlands Statistisk Kontors undersøgelse omkring sprogforholdene i Grønland efter 1950'erne. Her skal de enkelte individer bedømme deres sprogkompetencer med **godt / kun lidt** parametre (Andersen 2001).
- HS Analyse 2001. En undersøgelse af de forhold, der er bestemmende for de unges påbegyndelse og gennemførelse af uddannelser. Her indgår sociale baggrundsvariabler bl.a. sprogfærdigheder med disse parametre: **kun grønlandsk, grønlandsk og noget dansk, dobbeltsproget, dansk og noget grønlandsk og endeligt kun dansk.**

En central problemstilling i disse parametre, er imidlertid at man tager udgangspunkt i det ideelle billede af sprogbeherskelse. Her sætter man modersmålskompetence som model for den sproglige kompetence (Holmen 1997; Holmen & Lund 2002; Romaine 1998). Dvs. sprogkompetencen defineres ud fra det førnævnte containerperspektiv, hvor den voksnes modersmålskompetence ses som en færdigudviklet fyldt beholder, fyldt med sproglige materialer (Romaine 1998). Denne container mentalitet, hvor sprogene ses som adskilte størrelser der efterhånden skal fyldes op med sproglige størrelser og som fungerer hver for sig, har haft stor gennemslagskraft. Især inden for uddannelsestænkning og i forskning om tosprogethed både i Skandinavien og i Canada især 70'erne og 80'erne (Jørgensen 2002; Romaine 1998).

I det grønlandske tilfælde ses fx fokus på elevernes manglende førfaglige ordforråd i dansk som anses at være hindring for den enkeltes udvikling af sprog- og tekstkompetencer. Her menes det derfor at man skal starte tidligt i skolealderen og starte fra bunden, hvis man vil have alle

sprogdomænerne med, for at sikre en vellykket GU-uddannelse. Ydermere forestillingerne om at de enkelte tænker forskelligt ud fra deres kulturelle containersprog fx ”at tænke dansk” og ”at tænke grønlandsk” er almindelige ytringer blandt folk som vi også har mødt hos dansklæreren (NE). En elev har således også sagt at hans far tænker dansk selvom faderen taler grønlandsk og dansk.

Begreberne som *en dobbelt etsprogethedsnorm* (fuldstændig beherskelse af begge sprog, hvor sprogene fungerer hver for sig) og *den dobbelte halvsprogethed* (det fænomen at sprogbrugere ikke er gode sprogbrugere i begge sprog) har haft indvirkning på den sproglige debat, især med hensyn til sprogblandingen (Jørgensen 2002; Romaine 1998). I denne kontekst er sprogforholdene i Grønland ikke undtaget. Et andet eksempel på tosprogethedsproblematikken som man støder på, er i et hovedfagsspeciale fra 1987. Skribenten har i sin indledning problematiseret tosprogethed med bl.a. disse ord:

”Alt dette har betydet at mange af os den dag i dag med rette kan kaldes som, hvad jeg vil betegne som halvsprogede. De færreste af os, hvis nogen behersker grønlandsk og dansk godt nok til at kunne karakteriseres som dobbeltsprogede eller tosprogede, selvom definitionen på tosprogethed varierer meget mellem forskellige forskere. Nogle stiller ret omfattende krav til de enkelte menneskes færdigheder på de to sprog og andre stiller mere beskedne krav. Efter min mening bør man være i stand til at udtrykke sig eller beherske to sprog lige godt på alle områder, for at kunne kalde sig tosproget” (Lennert Olsen 1987:2).

Fælles for disse vinkler er at de ser den sproglige kompetence som et entydigt fænomen, i stedet for at betragte den ud fra en sociokulturel vinkel, hvor sproget udvikles i brug og i meningsfulde sammenhænge, hvor man gennem sprogbrug påvirker andre og selv påvirkes af andre. Derudover er det at vurderer sprogbrugeres sprogkompetencer ud fra kategoriske parametre, endeligt en forenkling og undervurdering af deres sproglige ressourcer. Selvrapporteringer og vurderinger af sprogkompetencer kan imidlertid influeres af ideologier, derfor behøver holdninger ikke altid stemme overens med handlinger. I stedet for bør man se sprogbrugere som aktive sprogbrugere, der igennem deres ytringer markerer den kompleksitet der ligger bag deres sociokulturelle identiteter.

Delkonklusion

Den diskursive konstruktion af sprogdikotomier i Grønland i sprogforskningen har medvirket til en kontingent hegemonisk relation mellem dansk og grønlandsk. Det betyder at manglende danskkompetencer menes at true udviklingen i det grønlandske samfund. Dette er et forenkende aspekt, da man ser bort fra andre aspekter der kan være udslagsgivende for udvikling af elevernes

sprogkompetencer. Her sigtes bl.a. til lærerens position, uddannelsessystemets implikationer i ideologiske rammer og det pædagogiske aspekt. Derudover er måling af den sproglige kompetence i dansk er også baseret på et entydigt syn, som bygger på kategorier der er formuleret ud fra den kognitive tækning og den ideelle førstesprogskompetence.

5. Diskussion

Arbejdsgruppen for kommissorium er i fuld gang med at sætte rammer for den kommende GU-reform. Brydningstiden er kommet, hvor fortid, nutid og fremtid spiller en rolle for de næste skridt. Her er det vigtigt at reflektere over de forskellige problemstillinger som de foregående analyser har trukket på. Især er det vigtigt at kunne forholde sig til hvilke udfordringer og forståelser danskfaget og dermed GU-uddannelsen vil konfrontere og allerede har konfronteret i fremtiden, når almindelsen bliver demokratiseret i forhold til de lokale og globale forhold. Der er i og for sig mange sider af globaliseringen man må medflektere i den reform.

På det overordnede plan er det nødvendigt at lave en sprogpolitisk langsigtet sprogplanlægning, der så vidst skal muligt nedbryde ideologiske konstruktioner om skriftlighed. På denne måde kan man åbne muligheder der skal tilgodese forskellige sociale og kulturelle gruppers sproglige praksisformer. Heri ligger uddannelsessystemet som en vigtig brik, idet dette som et felt har udviklet sin egen dannelsehorisont, der påtvinger det enkelte individ om at orientere sig mod det danske prædefinerede monokulturelle paradigme. I princippet vil dette derfor først og fremmest betyde en ændringsproces mod redefinering af det nationale og integrere de multikulturelle kommunikationsformer, herunder tosprogede, grønlandske elevers sproglige praksisformer og ressourcer. I praksis er dette dog meget vanskeligt, dels fordi det ser ud til at GU vil vedblive at høre ind under det danske undervisningsministerium, og dels fordi det kræver enorme ressourcer at ændre det allerede etablerede system der ikke har, som dansklæreren også siger, integreret en sprogfagsundervisning der sigter mod andetsprogs- og fremmedsprogsundervisning. Det gælder for de fleste universiteter i Danmark, og for universitetet i Grønland som GU stadig henter sine undervisere fra. Det er sprogfagenes nationale dilemma som Risager (2003) også udmærket har udtrykt det.

I det følgende vil jeg diskutere de udvalgte positioner der på en gang berører andetsprogs- og fremmedsprogsundervisningen; lærerens rolle, adskillelse af sprog og kultur som jeg mener, har den største indflydelse på feltet. Disse kan være med til at løse nogle af de problematikker omkring undervisning af flersproglige elever og bidrage dermed til paradigmeskift

i synet på tosprogedes praksisformer. I den sammenhæng vil nogle teoretiske og metodiske perspektiver der har sigt mod samspillet med det lokale, nationale og globale forhold reflekteres i relation til den praksisform, som den kommende politiske målsætning har med sig.

5.1 Lærerenes rolle

I de tidligere analyser har vi set at dansklærerne har svært ved at frigøre sig fra reformdiskursen selvom danskfaget er blevet til andetsprogsundervisning. Som Ziehe (2004) skriver, må man decentere sig for at kunne tilnærme sig elevernes livsverden. Dette betyder at man må nedbryde de eksisterende polariserede og hierarkiserede betydningsstrukturer for den sproglige kompetence som man har hidtil har taget for givet og betragtet som selvfølgelige. Med andre ord må læreren reflektere over sin egen position i feltet og dettes logik og struktur, idet disse har påtvunget vedkommendes praksisformer i forhold til andres positioner dvs. elevens sproglige og kulturelle besiddelser. Det betyder at læreren skal kunne forholde sig konstruktivt til forskellige kulturelle instanser for at blive bevidst om sine faglige og pædagogiske begrænsninger. Her er Hymes' s begreb om den kommunikative kompetence meget aktuel, fordi dette går ud på at sproghandlingen og anvendelse af sprog skal relateres til en større kommunikativ kontekst, hvor udgangspunkt for den sproglige analyse skal være et etnografisk studie (Hymes & Gumperz 1986). I denne sammenhæng skal man være opmærksom på, hvordan givne sprogfællesskaber og normer for sprogbrug er blevet brugt af forskellige mennesker i en given kontekst i mundtlig eller en skriftlig kommunikation. Derfor må vurdering af den sproglige kompetence ske i henhold til hvem der deltager i dialogen, hvad angår gruppemedlemskab og sociale roller med henblik på at forklare deres sprogbrug for at opnå selvidentifikation og forstå hvilke aktiviteter der er indblandet i sproghandlingen (Hymes & Gumperz 1986:vii). Er man en modersmålsbruger eller er man andetsprogs- og fremmedsprogsbruger? Ligeledes skal man reflektere over andre kontekster fx hvordan institutionelle praksisformer er, og hvilke betingelser der fordres i undervisning og vurdering af elevernes praksisformer.

Denne positioneringsmulighed for faglæreren har Risager (2003) med reference til den engelske professor Michael Byram som har videreudviklet Hymes' s begreb om *kommunikative kompetence* til *interkulturel kommunikative kompetence*, beskrevet som udvikling mod verdensborgerregi. Læreren må forholde sig til sin omverden dvs. skal være opmærksom på den dialogiske relation og forholde sig til den ”den anden”-et jeg-du-forhold. Her skal læreren fungere som en interkulturel sprogbruger der skal forholde sig til andres interkulturelle kompetencer.

Aktørernes kompetencer og ressourcer i et socialt rum påvirker hinanden og bliver dermed til kollektive læringsformer (Risager 2003:504). I denne forstand er dannelsesperspektivet blevet mere demokratisk, idet der er mulighed for at anerkende andres kompetencer og ressourcer.

Denne anerkendelse af læreren ser ud til at være essentiel i læringsformen. De interviewede 2.g. elever har flere gange understreget at de er blevet bedre til dansk, fordi deres lærer kan forstå hvad de siger, selvom de siger tingene forkert på dansk, også fordi læreren kan forstå grønlandsk. Dette giver eleverne flere frihedsgrader til at kunne udtrykke sig på dansk, idet de bliver mindre generte. På denne måde bruger de også mindre tid på at kunne forklare nogle ting, fordi de har fællesoplevelser i konkrete sammenhænge. På samme måde har 1.g.ernes dansklærer draget nytte af grønlandssprogedes tekstkompetencer i sin undervisning ved at bruge grønlandssprogede tekster (se afsnit 5.2.3). Disse lærere ser jeg som nogle der har interkulturel forståelse, da de på samme tid kan forholde sig til tosprogedes sproglige kompetencer og ressourcer.

5.2 Adskillelse af sprog og kultur

I dette delafsnit vil jeg genoptage en kritisk diskussion af den monokulturelle dimension ved danskfaget på GU, som jeg forlod i afsnit 4.2.2.1. I forlængelse af denne kritik vil jeg kort ridse problemstillingerne op omkring kobling af disse kulturelle elementer ved at bruge Risagers (1999) tre forskellige adskillelsmåder af sprog og kultur.

For det første, det er modsætningsfyldt på den ene side at praktisere fagdisciplinen *Dansk som andetsprog*, hvor tosprogede elevers kommunikative kompetencer, herunder de pragmatiske, semantiske, grammatiske og fonologiske aspekter er forskellige fra modersmålsbrugeres kompetencer, og på den anden side, at formalisere sproget som en kulturbærende enhed der ikke kan adskilles fra funktionen.

For det andet er der en stigende re-kontekstualisering af sprogene. Som jeg har nævnt før har de unge bevidst formået at integrere nye sproglige elementer ind i deres sprog, dels ved at bruge låneord, dels ved at kodeskifte. På denne måde udvides og udvikles de enkelte sproglige betydninger som omplantes til nye kulturelle sammenhænge.

For det tredje kan man adskille sproget og tekstindholdet i undervisningen, da stoffet ikke nødvendigvis behøver at handle om mållandets kultur og litteratur. Det vil jeg uddybe i det følgende.

5.2.1 Sprog som makro- og mikrokontekst

I sprogundervisningen er det vigtigt at kunne reflektere over kulturelle referencer og betydninger, idet disse kan danne basis for den selvfulgelige viden, hvis man ikke tager kritisk stilling for disse. I nogle kontekster er sprog og kultur uadskillelige. Det sker når det enkelte individ gennem sin socialisering har internaliseret de fælles værdier og normer som præger de pragmatiske og semantiske sider ved sproget. Som eksempel på disse værdier og normer, er kulturspecifikke genrekonventioner, høflighedsnormer og talemåder, som ligger inden for den fælles fortolkningsramme og som er en del af modersmålsbrugeres makrokontekst (Risager 1999). Imidlertid kan disse fælles konventioner i mange tilfælde være svære at afkode for mange elever der har anden sociokulturel baggrund og som er i færd med at tilegne sig et nyt sprog. Det er karakteristisk for mange lørnere dvs. de som er i gang med at lære et nyt sprog, at bruge deres eget modersmål i tolkning af de pragmatiske og semantiske sider af sproget. Dette kan ske, fordi lørnere som andetsprogs- eller fremmedsprogs-bruger overtager betydningspotentialer fra et dansk ord. Men hvis eleven ikke har tilstrækkelig kendskab til dettes betydning, er der større chancer for at tilføje det betydningspotentialer fra bl.a. sit eget modersmål. Her sker der en automatisk adskillelse af sprog og kultur, fordi sproget fx dansk bruges som fremmedsprog, hvis sprogbrug i en mikrokontekst ikke indeholder fælles kulturelle referencer og konventioner. Derfor mener Risager (1999) at man skal acceptere modersmålets indflydelse på den sproglige produktion, da det vil føre til accepten af andre sprogformer:

”accepten af dette intersprog som en særlig sprogform i udvikling er en ensbetydende med en accept af eksistensen af sprogformer, der ikke har en eksklusiv relation til det kulturelle fællesskab, de er udviklet i” (Risager 1999:141).

Hvis man ser citatet i relation til danskfagets formål og i relation til fagdisciplinen kan man se den store diskrepans i formålet med undervisning af tosprogede elever, som jeg har konkretiseret i analyser af faglærers og censors vurderinger af grønlandske elevers danskkundskaber. I disse udsagn tyder det på at der mangler en accept af dette intersprog, da en del af lærerne og censorerne har fokuseret på fejlene i elevernes skriftlige opgaver frem for at sætte fokus på den skrivendes udnyttelse af sin skriftlighed og dennes udfoldelsesmuligheder.

5.2.2 Rekontekstualiseringen af sprog

Rekontekstualisering af sprog sker fx hvis et ord bruges som fremmedord, som låneord eller ved kodeskift. Nogle gange udvides betydningen, således at en ikke indfødt sprogbruger tillægger et givet udtryk en anden betydning og dermed udvider den oprindelige betydning af ordet. På denne måde udvides og udvikles de enkelte sproglige betydninger og dermed omplantes de til nye kontekster. Som eksempel på disse er leksikaliseringer eller betydningsudvidelser, som bliver til sprogbrugerens sprogekulturelle ressourcer. Det betyder at nogle betydninger udgår fra det kulturelle fællesskab hvis de ikke bliver brugt og ikke har tilpasset sig til den tid hvor andre kulturelle præferencer er mere tiltrækkende for de enkelte sprogbrugere. En elev udtaler følgende om denne situation:

”Taavalu apeqquataasarluni kalaallisut soorlu atuagarput nutaanngitsuusarrajuuvoq soorlu tipaatsunnerit, oqaatsit atorunnaajusannikut ullutsinni *kaar heltiusunga*. Kalaallisulluunniit qanoq taassallugu naluusanneruarput, *iluanaartunga*. Qallunaatut nutserratinnikooriamik ajornanninnerunnguatsiarpoq atuarlugit kisianni nammineq anisissallugit ajornarnerulluni” (Det kommer også an på at fx i grønlandsk har vi en gammeldags tekst fx ordet henrykkelse, ordet som næsten ikke bruges mere i dag, *kaar jeg er heldig*. Vi er mere i tvivl om hvordan vi skulle udtrykke det på grønlandsk, *jeg er heldig*. Det er vist nok nemmere at læse dansk fordi de er oversat i dansk, men det er mere besværligt hvis man skulle selv give udtrykt for) (egen oversættelse)

I citatet ser vi ikke kun det fænomen hvor der sker et kodeskift, men eleven giver også forklaring på hvorfor det bruger kodeskift. Et dansk ord *heldig* og et Nuuk lokalt sprogbrugsfænomen *kaar* er mere beskrivende for deres henrykkelse frem for det grønlandske ord *iluanaartunga* som umiddelbart ikke giver en tilfredsstillende markering. De unge har for at markere deres identitet udvalgt en række sprogekulturelle udtryk og justere dem for at gøre dem til deres egne. Et andet eksempel er udtrykket *livets salt*, som har fået negativ konnotation (for meget salt smager ikke godt) hos de unge grønlandske studerende ved institut for sprog, litteratur og medier. Det er derfor vigtigt at have øje for disse sprogekulturelle ressourcer og udviklinger især hvis eleverne er flersprogede.

5.2.3 Det tematiske indhold i tekster

Man kan adskille sproget og tekstindholdet i undervisningen, da stoffet ikke nødvendigvis behøver at handle om mållandets kultur og litteratur. Litteraturundervisningen behøver ikke at tage udgangspunkt i skønlitterære tekster der er nationalt producerede eller på rigssmålet, men man kan bruge alle former for ”tekster” dvs. reklamer, billeder, billedkunst, film og som oversatte såvel som ikke oversatte. Her kan andetsprogsundervisning bruges i et mere interkulturelt og mere

komparativt perspektiv, hvor forskellighederne og lighederne afdækkes og forklares, ikke mindst udviklinger af sprogkulturelle ressourcer. Den interviewede dansklærer i 1.g. har brugt denne metode udmærket for at trække på grønlandssprogedes modersmålskompetencer. Læreren udtaler følgende om dette aspekt:

”Jeg har bl.a. brugt Marianne Petersen, den hedder *Til eks, Eksimut*, hvor jeg giver dem en opgave til at oversætte det grønlandske til dansk, også har jeg jo hendes egen danske oversættelse. Og det handler jo om den grønlandske natur i året rundt, og der har jeg flere gange oplevet at eleverne synes ligesom at de poetiske går ud af digtet, når det bliver oversat til dansk. Også har vi diskuteret det der med sprog og identitet og sprog og kultur. Det var faktisk meget sjovt...().lige nu kører jeg et rapprojekt i dansk. Der har jeg sagt at de skal have den grønlandske tekst med, selvom der sidder nogle i gruppen der ikke kan forstå grønlandsk, så skal de være med. Det er så fordi at trække på de grønlandske kompetencer i gruppen. Og ligesådan så laver de oversættelsesarbejde, hvor de skal oversatte fra dansk til grønlandsk, de er dygtige til det, de kommer på banen der”.

Citatet rummer mange forskellige aspekter som er velegnet til andetsprogsundervisning eller til fremmedsprogsundervisning. Her kan man bl.a. diskutere adskillelsen af sprog og kultur for at udnytte elevernes fornemmelse for denne proces, hvor bl.a. bestemte grønlandske kulturelle referencer pludseligt bliver ”betydningsløse” i oversættelsen til dansk. Ved at bruge grønlandssprogede tekster kan man også aktivere grønlandssprogede elevs sprogkompetencer på begge sprog, idet eleverne skal pludselig forholde sig til flere sprog og til andre sprogkulturelle kontekster, fordi de skal forklare tekstens betydning for de andre som ikke kan forstå grønlandsk. Dette er en meningsfyldt proces, fordi der sættes fokus på sproglige og kulturelle ressourcer, hvilket åbner for demokratisering af værdier, idet samspillet påvirker og ændrer samtidigt kulturelle normer.

Det er også vigtigt at have øje for nye kommunikationsformer som bevirker en grænseudvidelse af sproglige og kulturelle elementer. Disse elementer bliver mere og mere komplekse og krydsfeltet mellem det lokale og globale udvikler også nye kulturelle og sproglige elementer. I det teknologiserede informationssamfund er det yderst effektivt at genbruge og forandre de foregående kulturelle ytringer (billeder, tekster, reklamer, sange m.m.) og ”omplantes” dem til nye kontekster fx ikoner. Her kræves der en stigende specialisering, idet den øgede brug af forskellige og komplekse kommunikationsformer kræver en større semiotisk betydningsdannelse. Med andre ord, de forbilledlige tekster er blevet stærkt reduceret og udfordret af det unges nye smagsdannelser, hvilket overskrider de traditionelle dannelsesperspektiver.

6. Konklusion med perspektivering

Ordet *kompetence* er tidens mantra. Hvorfor den megen fokus på kompetenceudvikling? For at kunne besvare disse spørgsmål er det frugtbart at reflektere med de postmoderne perspektiver som det nuværende forskningsparadigme rummer. Dette postmoderne paradigme er kendetegnet ved en stigende kulturel og sproglig fragmentering og kompleksitet. Som tidligere nævnt har den stigende *glokalisering* betydet en grænseudvidelse af sproglige og kulturelle elementer, både i det enkelte menneskes liv og i forskningen. De traditionelle dannelsesperspektiver bliver overskredet på grund af de forbilledlige tekster og de store fortællingers fald i en "glokal" verden. Med andre ord, er uddannelsessektoren i et dilemma, det nationale fag er et i dilemma og læreren befinder sig dermed også i et dilemma, da de alle er underlagt af den forældede reformdiskurs som tager udgangspunkt i det monokulturelle dannelsesperspektiv. Her kræves et valg. Skal man søge udad og fremad eller indad og bagud? Skal det være genkendeligt og dermed bevaringsværdigt, kontrollabelt og evalueringsmuligt? Eller skal de være uigenkendeligt, skal der søges en udvikling, ukontrollabelt og ikke evalueringsmulig). Ja, jeg tror at det genkendelige stadig vil foretrækkes for at undgå fremmedgørelse. Derfor har ordet *kompetence* fået bemærkelsesværdigt aktualitet i løbet af det seneste år indenfor uddannelsesmæssige sammenhænge, netop fordi, dette kan bruges til at teste og evaluere specifik viden og færdigheder hos den enkelte i forhold til almene uddannelsesmæssige og arbejdsmarkedskrav. Og evalueringen omhandler altid kun et standardsprog af gangen (Risager 2003:330).

Med dette som bagtanke har jeg i indledningen præsenteret den tvetydige anskuelse af tosprogedes sprogkompetencer i dansk, hvor jeg på baggrund af denne opstiller afhandlingens problemformulering som består af tre overordnede spørgsmål og to underspørgsmål. Jeg antager med afsæt i sociolingvistiske teorier om den sproglige kompetence og en kritisk sociokulturel tilgang til tekstkompetence og på baggrund af de casestudies og ikke mindst de indsamlede empiriske data, at de unge tosprogede elever ikke uden videre kan betragtes som værende mangelfulde i forhold til dansk. Fordi de sproglige kompetencer og tekstkompetencer hos de enkelte sprogbrugere fordres og evalueres ud fra modersmålsnormen og ud fra den kognitive og funktionelle tilgang, hvor man sætter fokus på den lingvistiske kompetence og relativt givne og faste konventioner for tekstproduktionen. Her tales der om bestemte grammatiske strukturer og bestemte tekstnormer som udfoldes i fagdiskursen og skriftligheden som er evalueringsmulige, netop fordi evalueringen altid omhandler ét standardsprog af gangen, skønt "*individets flersproglige udvikling omfatter mere end hvad der kan eller skal evalueres*" (Risager 2003:328).

Dette citat afspejler den kritiske diskurs, der ser sprogets sociokulturelle funktion som forudsætning for sprogkompetencen. Som nævnt i indledningen ser man tosprogede ud fra denne tilgang der har andre sproglige ressourcer end etsprogede. De sproglige ressourcer som det enkelte har fra sin sproglige historie fx produktive og receptive, metasproglige holdninger og forestillinger, kodeskift og låneord som imidlertid ikke kan evalueres og bedømmes. På baggrund af dette opfatter man tosprogethed som et naturligt fænomen hos disse sprogbrugere, idet de er vokset op med dette som et vilkår, og ikke som en mangelfuld situation (Holmen 2001; Holmen & Jørgensen 1993). Set ud fra undervisningssystemets sprogkrav er disse tosprogede derfor minoriteter i og med at danskfaget på GU tager udgangspunkt i den monokulturelle kapital ved dannelsesperspektivet. Ud fra dette, sætter jeg fokus på den almene faglighed som mangelfuld, idet man ikke har nærmere medreflekteret over tosprogede elevers sprogkulturelle ressourcer.

I mine casestudies fremgår det, at denne paradoksale situation forhindrer praktiseringen af andetsprogsundervisning i dansk, idet internaliseringen af den danske konstruerede kanon påvirker eksternalisering i forbindelse med undervisning og vurderingen af tosprogede grønlandske elevers sprog- og tekstkompetencer i dansk. Her har det vist sig at mange dansklærere har svært ved at frigøre sig fra reformdiskursen og kun få har været opmærksomme på den kommunikative kompetence. Denne situation afspejler hvordan den ideologiske diskursive praksis af en bestemt skriftlighed omfatter; værdier, holdninger, følelser og sociale relationer som definerer den sociale praksis hos dansklærere. Tekstproduktion som bygger på de faste og givne konventioner underminerer den skrivende mulighed for at beskrive de personlige oplevelser og erfaringer fra dennes livsverden, fordi der gives adgang til visse tekstproduktionstyper og teksterne er blevet reguleret ud fra modersmålsnormen og ud fra akademiserede teksttyper. Den sproglige kompetence og tekstkompetencen som GU præmierer bruges derfor som symbolsk instrument, da den skjulte relation mellem GU og den kulturelle kapital ikke er blevet underkastet refleksion.

Ydermere har den diskursive konstruktion af sprogdikotomier i Grønland i sprogforskningen medvirket til et kontingent hegemonisk relation mellem dansk og grønlandsk. Det betyder at en manglende sprogkompetence i dansk menes at true udviklingen i det grønlandske samfund. Dette er et forenkende aspekt, da man ser bort fra ideologiske rammer og det pædagogiske aspekt. Derudover er måling af den sproglige kompetence i dansk er også baseret på et entydigt syn, da dette er baseret på kategorier der er formuleret ud fra den kognitive tækning og den ideelles førstesprogskompetence.

Min empiriske undersøgelse indikerer det dialektiske forhold mellem de samfundskulturelle institutioners praksisformer og de sociale, dvs. individernes praksisformer som illustrerer den diskursive konstruktion af tosprogedes sprog- og tekstkompetence, som et kulturelt specifikt, kontingent og socialt indlejret aspekt. Dermed er vidensproduktion om tosprogedes sprogkompetencer er baseret på en snæver optik, fordi der forskes sjældent om det interaktionale aspekt ved undervisningen og udenfor undervisningen. Her kan man bl.a. drage nytte af etnografiske klasserumsstudier for at kunne aflæse og måle hvilke kompetencer der har det tydeligste opmærksomhedsfelt. Desuden mangler der undersøgelser der sætter fokus på elevernes perspektiver, dvs. det identitetsmæssige aspekt og dets forhold til kompetenceudvikling⁵⁵. Derudover mangler forskningen vedrørende tosprogedes sprogkulturelle ressourcer, fokus på viden om sprogbrug i form af intersprog og adfærd i flere forskellige kommunikative kontekster. I denne sammenhæng bør man også medtænke hvorvidt tosprogedes modersmål dvs. grønlandsk også kan bruges i andre fag, idet det er blevet påvist at inddragelse af tosprogedes modersmål i sprogundervisningen og i andre fag har positiv betydning for tosprogede elevers skolesucces⁵⁶ (Holmen 2002). Eller som en tosproget elev skriver:

”Ajussanngikkaluaqaaq siunissami kalaallit angerlarsimaffinni kalaallisuinnaq oqaluttut ajunnginnerusumik ilinniartassasut peroreerluni oqaaserpassuit amerlasuut nalunarnermut qallunaatut oqalussinnaagaluarluni” (Det ville være godt hvis grønlandere der kun taler grønlandsk i hjemmet, kunne lære bedre dansk i fremtiden, fordi der er mange uforståelige ord i dansk, selvom man godt kan tale dansk som voksen. – egen oversættelse). (En tosproget elev på GU-Nuuk fra Tasiilaq).

-og det kan der være noget om!

⁵⁵ Vel vidende at arbejdsgruppen for GU-reformen er i gang med at lave en mindre spørgeskemaundersøgelse som bl.a. skal undersøge de unges holdninger og vurderinger til deres udbytte af undervisningen på GU (pers.komm. med én af arbejdsgruppemedlem 18.maj.2006).

⁵⁶ Holmen (2002) nævnte den omfattende registerundersøgelse af amerikanske tosprogedes skolesucces i forskellige skoleformer, hvor 42.000 elever blev fulgt fra 1986-96. Her viste sig, at tosprogede elever der modtog undervisning i to sprog, hvoraf det ene er deres modersmål, kunne arbejde sig gradvis op over landsgennemsnit, i forhold til de tosprogede elever der ikke modtog modersmålsundervisning og som lå under landsgennemsnit. Det skulle især være mærkbart hvis modersmålet også blev brugt i andre fag. En lignende undersøgelse skete i Danmark med indskolingsforsøg i Købehavns Skolevæsen. Her vurderes tosprogede elever der også modtog undervisning på to sprog, hvoraf det ene var deres modersmål, som værende bedre sprogligt udviklede og bedre socialt integrerende i forhold til naboskoler der ikke var med i forsøget (Holmen 2002).

Referencer:

- Anderson, Benedict
2001 *Forestillede fællesskaber. Refleksioner over nationalismens oprindelse og udbredelse.* Roskilde Universitetsforlag.
- Ashcroft, Bill; Gareth, Griffiths & Tiffin, Helen
1998 *Key Concepts in Post-Colonial Studies.* Routledge. London.
- Barton, David
1994 *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language.* Blackwell, Oxford og Cambridge.
- Berliner, Peter
1988 "Cognitive Style and Attitudes in Bilingual Inuits". I: A. Holmen, E. Hansen, J. Gimbel og J.N. Jørgensen (red.): *Bilingualism and the individual.* Vol.4, Copenhagen studies in bilingualism; Multilingual Matters 42. Clevedon, Avon.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude
1990 (2nd edition 1977) "Cultural Capital and Pedagogic Communication". I: *Reproduction in Education, Society and Culture.* Oversat af Richard Nice. Sage Publications. London, Newbury Park, New Delhi.
- Bourdieu, Pierre
1991 "" I: John B. Thompson (red.): *Language and Symbolic Power.* Forord af John B. Thompson. Oversat af Gino Raymond & Matthew Adamson. Polity Press. Blackwell. Oxford.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc. J.D
2002 *Refleksiv sociologi.* Oversat af Henning Silberbrandt med forord af Pierre Bourdieu & Loïc J.D. Wacquant. Hans Reitzels Forlag. København.
- Chomsky, Noam
1985 (1957) *Syntactic Structures.* Mouton Publicers. The Hague. Paris.
- Clausen, Mikael.O.E: *Cloze-testen som redskab til undervisning i sprogfag.* Downloaded fra <http://www.elkan.dk/sprog/cloze.asp> (08.02.2006).
- Dysthe, Olga & Igland, Mari.Ann
2003 "Mikael Bakhtin og sociokulturel teori". I: Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspil og læring.* Forlaget Klim. Århus.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom
1990 "Positioning: The Discursive Production of Selves". I: *Journal for the Theory of Social Behaviour.* Vol.20, nr.1.

- Dysthe, Olga
2003 "Sprog og kommunikation i et sociokulturelt perspektiv". I: Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim. Århus.
- Eriksen, Nicolai
2002 "Dansk i Grønland". I: *Dansk Noter*. Nr.1. Dansk lærerforening. Downloaded fra <http://www.dansklf.dk/page.dsp?page=498> (26.04.2006).
- Gad, Ulrik Pram
2005 *Dansksprogedes grønlanderes plads i et Grønland under grønlandisering og modernisering. En diskursanalyse af den grønlandske sprogdebat – læst som identitetspolitisk forhandling*. Eskimologis Skrifter, nr.19. Københavns Universitet Amager. København.
- Gimbel, Jørgen & Holmen, Anne
1998 "Ambiguity in Greenlandic Language Education". I: Albrechtsen, Henriksen, M.Mees m.fl. (red.): *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. University Press. Odense.
- Grosjean, Francois
1982 *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Hasan, Ruqaiya
1996 "Literacy, everyday talk and society". I: Ruqaiya Hasan og Geoff Williams (red.): *Literacy in Society*. Longman.S. London and New York.
- Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoff
1996 "Introduction" I: Ruqaiya Hasan og Geoff Williams (red.): *Literacy in Society*. Longman.S. London and New York.
- Heilmann, Pia Rosing
1999 *Tosprogethed og kodeskift mellem grønlandsk og dansk. Lov, praksis, status, attituder og fordomme*. Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret speciale).
- Hetmar, Vibeke
2001 "Tekstkompetence". I: *Tekstkompetence*. Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst og litteraturpædagogik. TemaNord Nr. 576. Nordisk Ministerråd. København.
- Holm, Lars
2004 *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Holmen, Anne
1997 "Dansk som andetsprog – positioner og antagelser i uddannelsesdebatten". I: *Sprogforum*. Nr.9 vol.3. Downloaded fra <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr9/holmen.html> (03.04.2006).
- 2001 "Tosprogede elevers tekstkompetence". I: *Tekstkompetence*. Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik. TemaNord Nr.576. Nordisk Ministerråd. København.
- 2002 "Betydning af sprog, tosprogethed og sproglig børne kulturformer for integrationsproces". I: *AMID Working Paper Series nr.23*. Downloaded fra http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_23-2002_Holmen.pdf (03.04.2006).
- Holmen, Anne & Jørgensen J.N.
1993 "Sprogtilegnelse". I: *Tosprogede børn i Danmark. En grundbog*. Københavnerstudier i tosprogethed bind 17. Hans Reitzels Forlag
- Holmen, Anne & Karen, Lund
2002a "Sproglig mangfoldighed – i gymnasiet". I: *Dansk Noter*. Nr.1. Dansk lærerforening. Downloaded fra <http://www.dansklf.dk/page.dsp?page=494> (03.04.2006).
- Høiris, Ole
1993 "Pierre Bourdieu og antropologi". I: *Jordens Folk*. Nr. 2.
- Jakobsen, Birgitte
2004 "Det sproglige klima". I: Birgitte Jakobsen, Birgit Kleist Pedersen, Karen Langgård & Jette Rydgaard (red.): *Grønlænder og global*. Ilisimatusarfik & Forfatterne. Nuuk.
- Jensen, Karen Tommerup
1997 "Dansk i Grønland. Fra læseplan til virkelighed". *Sprogforum*. Nr.9 vol.3. Downloaded fra <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr9/tommerup.html> (19.09.2005).
- Jørgensen, Jens Normann (red.).
2002 *De unges sprog. Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. Købehavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien bind K9. Akademisk Forlag. København.
- 2004 "Languaging and Languages". I: C.B. Dabelsteen & J.N. Jørgensen (red.): *Languaging and Language Practices*. Copenhagen Studies in Bilingualism vol.36. University of Copenhagen Faculty of Humanities. Copenhagen.
- 2004-05 "YO WHA UP ESKIMO? Senmoderne sproglig adfærd hos unge i Nuuk". I: *Grønlandsk kultur- og samfundsforskning*. Ilisimatusarfik/Atuagkat. Nuuk.

- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips Louise
1999 *Diskurs analyse som metode og teori*. Roskilde
Universitetsforlag/Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Kahlig, Wolfgang
2000-01 "Uddannelse for udvikling" i det moderne grønlandske samfund: Pædagogiske modeller for global og transkulturel læring". I: Estrid Janussen, Birgit Kleist Pedersen, Daniel Thorleifsen m.fl. (red.): *Grønlandsk kultur- og samfundsforskning*. Ilisimatusarfik/Atuagkat. Nuuk.
- Kristeva, Julie
1980 *Desire in Language. A Semiotic Approach to Literature and Art*. I: Word, Dialogue and Novel. Columbia University Press.
- Langgård, Karen
1998-99 "Vestgrønlandernes syn på østgrønlanderne gennem tiden". I: Claus Andreasen, Birgitte Jakobsen, Birgit Kleist Pedersen m.fl.(red.): *Grønlandsk Kultur og samfundsforskning*. Ilisimatusarfik/Atuagkat. Nuuk.
- 2003 "Magt og demokrati – og sprog".I: Gorm Winther (red.): *Demokrati og Magt i Grønland*, Aarhus Universitetsforlag/Magtudredningen. Århus.
- Langgård, Per
1992 "Grønlandssproget – tosproget – grønlandssproget; nogle tendenser i det dansk-grønlandsk sprog møde blandt Nuuk´s skolebørn".I: *Grønlandsk kultur og samfundsforskning*. Ilisimatusarfik/Atuakkiorfik. Nuuk.
- Lather, Patti
1991 *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in in the Postmodern*. Routledge. London.
- Liep, John & Olwig, Karen Fog
1994 "Kulturel kompleksitet".I: *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark*. Købehavn.
- Luke, Allan
1996 "Genres of power? Literacy education and the production of capital". I: Ruqaiya Hasan og Geoff Williams (red.): *Literacy in Society*. Longman.S. London and New York.
- Lund, Karen
1999 Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning". I: Anne Holm & Karen Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk Forlag. København.
- Lynge, Lona

- 2005 *Sprogere i det grønlandske chatrum*. Nuuk. Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk (Upubliceret emnefagsopgave i Tosprogethed).
- Lyberth, Larsen Mette
2004a *Den fantastiske fortælling som en del af grønlandske ungdomslitteratur- en narratologisk tekstanalyse af nyere komplekse tekster*. Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret bacheloropgave).
- 2004b *De grønlandske unges sprogkompetencer –en undersøgelse af skaternes sprog i Nuuk*. Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret emnefagsopgave i Sprog i kontakt).
- 2005 *Tosprogedes sprog og identitet i Grønland –en undersøgelse af den sproglige diskurs og lovbestemmelse af denne*. Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk.(Upubliceret emnefagsopgave i Tosprogethed).
- Lykke, Nina, Markussen, Randi & Olesen, Finn
2000 "There are always more things going on than you thought!". Methodologies as Thinking Technologies. Interview with Donna Haraway, part two. I: *Kvinder, Køn og Forskning*. Nr.4.
- Lützen, Peter Heller
2002 *Danskfaget danskhed -en bog om danskfaget mellem metode og nationalitet*. Forfatteren & Daneklærerforeningen. Århus.
- Mondrup, Iben
2003 *De usynlige grønlandere*. Atuagkat. Nuuk.
- Mørch, Yvonne
2000 "Yvonne Mørch introducerer Patti Lather: Magt og Vidensproduktion". I: *Kvinder, Køn & Forskning*, nr.1.
- Olsen, Kîstara Vahl
2002 *Qaqortoq Mellem to sprog. –En undersøgelse af tosprogethed i Qaqortoq*. Institut for Sprog, litteratur og medier ved Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret speciale).
- Olsen, Lise Lennert
1987 *Lidt om grønlandske børns sprog*. Afdeling for Eskimologi. Københavns Universitet. (Upubliceret speciale).
- Olsen, Karl Kr. & Lyberth, Jakob Møller (red).
2004-05 *Elevers stilling og udviklingsvilkår".I: Tænk tanken om højnelse af befolkningens uddannelsesniveau*. Nuuk. Downloaded fra http://www.nanoq.gl/upload/kiiip/pdf_filer/taenke_tank/003.pdf (04.06.2006).

- Pedersen, Halfdan
1988 *Sprogplanlægning i Grønland. 1721-1979*. Afdeling for Grønlandsk. Institut for Lingvistik. Århus Universitet. (Upubliceret speciale).
- Pedersen, Birgit Kleist & Rydgaard, Jette
1998-99 "Feltarbejde, metode og teori – medieforskning i Grønland". I: Claus Andreassen, Birgitte Jakobsen, Birgit Kleist Pedersen m.fl. (red.): *Grønlandsk Kultur og Samfundsforskning*. Ilisimatusarfik/Atuagkat. Nuuk.
- 2003 "De forbudte trin" i forskning og undervisning. Overskridende metoder". I: Aksel V. Carlsen, Estrid Janussen, Karen Langgård m.fl. (red.): *Grønlandsk Kultur og Samfundsforskning*. Ilisimatusarfik/Atuagkat. Nuuk.
- Poplack, Shana
2001 "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": *toward typology of code-switching*. I: Li Wei (red.): *The Bilingualism Reader*. Routledge. New York.
- Povlsen, Karen Klitgaard
2006 (under udgivelse) "Køn, litterær kvalitet og presset fra medierne. Kanondebatten i kulturhistorisk lys". I: *Kvinder, Køn & Forskning*. Nr.1.
- Staubæs, Dorthe & Petersen, Eva Bendix
2000 "Overskridende metoder". I: *Kvinder, Køn og Forskning*. Nr.4.
- Scotton, Carol Myers
1997 "Code-switching". I: Floridan Coulmas (red.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.
- Skydsbjerg, Henrik
1999 *Grønland 20 år med Hjemmestyre*. Forlaget Atuagkat. Nuuk.
- 2001 *Hvem får en uddannelse. –En undersøgelse af de forhold, der er bestemmende for unges påbegyndelse og gennemførelse af uddannelser*. HS Analyse.
- Rastad, Lill Bjøst
2005 *En anden verden – forestillinger om inuit. Repræsentation og selvrepræsentation af inuit i nyere tid*. Center for Kulturstudier: Kultur og Formidling. Syddansk Universitet. (Upubliceret speciale).
- Risager, Karen
1999 "Sprog og kultur". I: Anne Holm & Karen Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk Forlag. København.

- 2003 *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur.* Akademisk forlag.
- Romaine, Suzanne
1998 *Bilingualism.* (1989 2nd ed 1995). Oxford. Blackwell.
- Ruqaiya, Hasan
1996 "Literacy, everyday talk and society". I: Ruqaiya Hasan & Geoff William (red.): *Literacy and Society.* Addison Wesley Longman, New York.
- Schmidt, Lars- Henrik
1999 "Om traditions nytte. Dannelse, dannethed, "competence". *Diagnosis III. Pædagogiske forhold.* Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- Tobiassen, Johanne & Lyng, Lona & Lyberth, Mette Larsen
2004 *Tweens i Nuuk – et pilotprojekt vedr. 10-12 åriges medieliv.* Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret emnefagsopgave i Transgressiv Methods).
- Tobiassen, Susanne
1995 *Fra danisering til grønlandisering. Forventninger og realiteter om grønlandisering. En analyse af hjemmestyrets grønlandiseringspolitik.* Institut for Administration. Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret speciale).
- Trøndheim, Gitte
2002 "Dansk og grønlandsk etnisk identitet i Grønland". I: Magnus Berg, Riina Reinvelt & Line Alice Ytrehus (red.): *Etnisk kompleksitet. Nordliga länder – kulturvetenskapliga perspektiv.* Författarna och Etnologiska föreningen i Västsverige. Göteborg.
- Vahl, Bolatta
2004 *Grønlandsk terminologi i fremtiden. En argumentation for, hvorfor det grønlandske sprog skal have fagordlister, med ordliste over svømmeudstyr som eksempel.* Institut for Sprog, Litteratur og Medier. Ilisimatusarfik. Nuuk. (Upubliceret speciale).
- Valgreen, Lisbeth
2004 *En analyse af de sprogpoltiske problemstillinger i det postkoloniale Grønland (1979-2003).* Afdeling for Eskimologi, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. (Upubliceret speciale).
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan

1992 “Constructing community: “race”, “culture” and “nation”. I: *Mapping the Language of Racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Harvester/Wheatsheaf. London.

Wiese, Lisbeth Birde

2003 *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. P.hd.afhandling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.

Ziehe, Thomas

2004 *Øer af intensitet i et hav af rutine. - Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Redigeret af Jens Christian Jakobsen. Oversat af Hans Christian Fink m.fl. Forlaget Politisk Revy. København.

2001:...men ordet. Rekommandationer fra Arbejdsgruppen for sprogpolitisk redegørelse. Atuakkiorfik. Nuuk.

2004 Rapport/Evaluering Forsøg med Dansk i Grønland 2000-2003. Udarbejdet af Jan Bæk. Sydgrønlands Gymnasiale Skole.

Dansk i Grønland, Fagbilag. 4.udkast. 29.januar 2003. Downloaded fra:
<http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/grfagbilag.html>

Undervisningsvejledning for GU nr. 3. Undervisningsministeriet marts 1998 Downloaded fra:
<http://us.uvm.dk/gymnasiae/almene/vejledninger/undervisvejledgu/danskgu.htm>

Kommissorium for arbejdsgruppen vedrørende reform af Grønlands gymnasiale uddannelser. Grønlands Hjemmestyre. KIIP. 24.03.2006.

om Atuarfitsialak pillugu – håndbog til forældre. Downloaded fra:
http://www.inerisaavik.gl/Publikation_dk/foraeldrehaandbog_gr_dk.pdf.

Det rådgivende udvalg vedrørende Grønlands økonomi: “Beretning om den økonomiske udvikling I Grønland 1998. OECD rapporten om Grønlands Økonomi fra 1999. Downloaded fra
<http://www.stm.dk/publikationer/groenland99/kap02001.html> (05.04.2006).

Nomos, Menneske, Nation, Verden om J.G.Herder. Downloaded fra:
<http://www.nomos-dk.dk/occident/Herder-bio.htm> 10-05-2006.

Hermeneutik. Downloaded fra: <http://www.leksikon.org/art.php?n=1099:03-05-2006>.