Tom Steffensen

Københavns Professionshøjskole

Karna Kjeldsen

Professionshøjskolen Absalon

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8080>

Er kulturbegrebet danskfagets blinde vinkel? – Et dokument- og casestudie af kulturforståelser i dansk og dansk som andetsprog

Sammendrag

Ifølge fagets formålsparagraf er en af kerneopgaverne i dansk »at udvikle elevernes personlige og kulturelle identitet«. Det står imidlertid ikke klart, hvad det mere præcist er, dette kulturbegreb dækker over. Spørgsmålet om, hvordan danskfagets kulturbegreb skal forstås, og hvilke kulturelle identiteter danskfaget skal udvikle, har især betydning for elever med sproglig og kulturel minoritetsbaggrund. Med afsæt i Basil Bernsteins uddannelsessociologi og en kritisk forståelse af literacybegrebet stiller vi derfor i artiklen skarpt på kulturbegrebets brug og betydninger i fagene dansk og dansk som andetsprog. Analysen er struktureret i to dele. I makroanalysen undersøger vi, hvilke forståelser af kultur og kulturelle identiteter der kommer til udtryk i de gældende læreplaner. I mikroanalysen søger vi gennem et casestudie af to dansk-tyrkiske elever i en 6. klasse viden om, hvordan og på hvilke måder elevernes sproglige og kulturelle baggrunde får betydning for såvel lærerens didaktiske valg som elevernes egne aflæsninger af deres muligheder i danskundervisningen. Artiklen konkluderer, at danskfagets kulturbegreb er et åbent tegn med indbyggede spændinger, idet kulturbetegnelsen både peger tilbage mod en nationalkulturel forståelse og ind i sprogvidenskabelige teorier om sproglig variabilitet. De to caseelever oplever på deres side en stærk grænse-dragning mellem deres primære kulturelle erfaringer og forudsætninger og skolens danskfag. Analysen viser også, hvordan de to elever anlægger forskellige strategier, der skal styrke deres position i undervisningen ud fra forsøg på henholdsvis tilpasning og modstand. Artiklen efterlyser et didaktisk sprog om kulturdimensionen i dansk og viser, hvordan den kritiske literacyforskning kan tilbyde relevante perspektiver.

Nøgleord: kultur, minoritets elever, dansk, dansk som andetsprog, kritisk literacy

Is the concept of culture a blind angle in the school subject Danish? –

A policy and case study perspective on understandings of culture in Danish and Danish as a second language

Abstract

In its declaration of purpose, a central aim of the L1 subject Danish is “to develop the pupils’ personal and cultural identity”. However, the variable and changing use of the term ‘cultural’ in the curriculum raises important questions of whose cultural identity the L1 subject Danish is supposed to develop and how. The answers to these questions play a central role, especially for pupils with a minority background. Based on the code theory of Basil Bernstein and a critical approach to literacy, this article studies the use of the concept of culture in the subject Danish and the supplementary subject Danish as a foreign language. On a macro level, the article examines the use of terms referring to culture and cultural identity in the national curricula. On a micro level, we use a case study to unravel two upper primary pupils’ attempts to understand and navigate the often implicit cultural norms of the Danish language classroom. The article concludes that the concept of culture in Danish is a tension-filled floating signifier pointing to both Danish national identity, aesthetic norms and linguistic variation. Regarding the case study, we show how the minority boys we have studied consider their primary languages, experiences and backgrounds irrelevant to the subject of Danish and how they adopt different strategies in order to strengthen their position in the classroom. Overall, the article calls for more didactic reflection on the significance of the cultural dimension for students with minority backgrounds and argues that critical literacy theory has interesting perspectives to offer.

Keywords: culture, pupils from minority backgrounds, L1-teaching, Danish as a second language, critical literacy

Indledning

Man kan læse mange steder, at danskfaget er et kulturfag. Kulturbegrebet optræder allerede i de første linjer af danskfagets formålsparagraf, hvor det hedder, at faget skal fremme elevernes »oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet« (Undervisningsministeriet, 2019a, s. 7, herefter UVM¹). Men hvad dækker de overordnede intentioner om udvikling af »personlig identitet« og »kulturel identitet« over? Handler det om, at eleven skal udvikle en særlig nationalkulturel identitet (danskhed)? Forståelse af sin egen baggrund og andre kulturer (interkulturel kompetence)? En særlig æstetisk forståelse? Eller noget helt fjerde? Og lægges der op til et hierarkisk og statisk kulturbegreb, hvor nogle kulturelle udtryk og identiteter er mere efterstræbelses-

¹ Det danske ministerium for undervisning har skiftet navn flere gange i løbet af de seneste 20 år. Vi bruger gennemgående den korte betegnelse Undervisningsministeriet og forkortelsen UVM.

værdige end andre, eller en deskriptiv og dynamisk forståelse, hvor kultur i højere grad er noget, vi aktivt skaber i og på tværs af sociale sammenhænge og fællesskaber? (Hall, 1996). Svaret på disse spørgsmål har betydning for, hvordan sproglige og kulturelle minoritetslever positioneres i danskfaget og for deres mulighed for lige deltagelse.

Denne artikels udgangspunkt er, at danskfaget har behov for at udvikle en forståelse af identitets- og kulturbegrebet, der matcher den diversitet i klasseværelset, som globaliserings- og migrationsprocesser har ført med sig, og som mange lærere står med hver dag (Norton & Toohey, 2011). I dansk kontekst har Helle Pia Laursen formuleret en multimodal, en multilingual og en multikulturel udfordring til danskfaget (Laursen, 2005; Holmen, 2011). Problemet er ikke, at danskfagets styredokumenter gennemgående anvender et problematisk kulturbegreb, men snarere, at ordet kultur bruges som en »uspecificeret betegner i utallige relationer« (Horst, 2017, s. 172). Det manglende faglige bud på, hvad kulturdimensionen i dansk og dansk som andetsprog går ud på, gør kultur til et åbent tegn, der kan betydningssættes af forskellige faglige og politiske dagsordener. Det er den såkaldte kanondebat et godt eksempel på (Kjældgaard, 2011). Samtidig kan fraværet af et didaktisk sprog for, hvilken rolle kultur og identitet spiller i danskundervisningen, gøre lærere usikre på, hvordan de skal håndtere sproglige og kulturelle forskelle i daglig praksis.

Undersøgelser af kultur kan begynde mange steder. I vores søgen efter et teoretisk sprog, der både i danskidaktisk forskning og i professionen kan bidrage til en skærpelse af, hvordan kulturelle betydninger skabes og viser sig i undervisningen, har vi vendt os mod det teoretiske krydsfelt mellem uddannelses-sociologien (Bernstein, 2001a, 2001b; Bourdieu, 1992) og de såkaldte »new literacy studies« (Gee, 1989; Street, 2003), der med forskellige greb tematiserer forholdet mellem sprog, identitet og magt (Norton & Toohey, 2011; Darwin & Norton, 2015). Med afsæt i Bernsteins tænkning om pædagogisk praksis som produktion og reproduktion af kultur og skolen som en arena for samfundsmæssige kampe om kultur-, værdi- og identitetsspørgsmål er vores analyse struktureret i to dele. I første del undersøger vi kulturforståelser og kulturelle identiteter i de gældende officielle bestemmelser og vejledninger for dansk og dansk som andetsprog. Hvad kendetegner kulturtænkningen i styredokumenterne? På den baggrund spørger vi i analysens anden del til, hvordan læreplanernes intentioner formidles og transformeres på klasserumsniveau og får betydning for minoritetslevers mulighed for og lyst til at investere i danskundervisningens forskellige literacypraksisser.

Kulturbegrebets mange betydninger

I videnskabelig sammenhæng kan kulturbegrebet karakteriseres som et hyperkomplekst begreb med mange betydninger præget af tænkningen i forskellige fagområder som antropologi, etnografi, pædagogik, filosofi, æstetiske fag og sprogfag (Risager, 2003, s. 111). Med inspiration fra bl.a. Zygmunt Bauman

(1973) giver Karen Risager i sin doktorafhandling *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: et studie i forholdet mellem sprog og kultur* (2003) et bud på, hvordan man på tværs af fagområder og tidsepoker kan skelne kulturbegrebets grundlæggende betydninger fra hinanden. Med det afsæt tegner vi i dette afsnit et rids af de helt grundlæggende positioner i forståelsen af, hvad kultur er, og hvilken betydning kultur har for dannelsen af individuelle og kollektive identiteter.

Ifølge Risager kan man på den ene led skelne mellem et individuelt, et kollektivt og et æstetisk kulturbegreb, som kan spores gennem historien (Risager, 2003, s. 84). På den anden led kan man tale om grundlæggende forskelle i anvendelsen af disse begreber som hierarkiske, differentielle og generiske kulturbegreber (Bauman, 1973). Hertil kommer en helt overordnet distinktion mellem statiske og dynamiske kulturopfattelser (Hastrup, 2004; Kramsch, 2013). De forskellige kulturbegreber er ikke skarpt adskilte, men de kan indfange hovedtendenser i de idehistoriske strømninger, der også har stor betydning for, hvordan vi opfatter forholdet mellem sprog og kultur og majoritets- og minoritetslever i danskundervisningen i dag.

Det hierarkiske kulturbegreb hviler på den opfattelse, at et samfund eller folk kan have kultur i større eller mindre udstrækning, og at forskellige kulturer kan rangordnes i forhold til hinanden på en værdimæssig skala. Det hierarkiske kulturbegreb kender vi fra kolonitiden, hvor fremmede kulturer og religiøse praksisformer blev konstrueret ud fra en vestlig model og placeret på en evolutionær udviklingsstige med den vestlige kultur og kristendom som det højeste udviklingsstrin (King, 1999, s. 35; Said, 2003, s. 1). Med det differentielle kulturbegreb, der ifølge historiske fremstillinger blev introduceret af den tyske filosof og teolog Johan Gottfried von Herder i 1770'erne og 1780'erne, blev den hierarkiske tænkning nedtonet til fordel for studier og sammenligninger af, hvad der udgør og kendetegner forskellige samfunds eller fællesskabers kultur (etos, ånd) (Risager, 2003, s. 82). I romantikken opstod på den baggrund forestillinger om en tæt sammenhæng mellem sprog, kultur og folk (nation), hvor sproget er det vigtigste middel til menneskets dannelse (*Bildung*) (Hastrup, 2004, s. 27; Risager, 2003, s. 115–120), fordi det er mødestedet mellem det individuelle og det almene (Oettingen, 2008, s. 10–12).

Denne kulturforståelse spiller også en central rolle for konstruktionen af dansk og andre europæiske modersmålsfag op igennem det 19. og 20. århundrede. Den grundlæggende tænkning i disse fag er, at eleverne tilegner sig nationalstatens kultur, sprog og værdier ved at blive undervist i dens ypperste frembringelser inden for skønlitteratur, kunst og historie (Elf, 2006). Det æstetiske, differentielle og hierarkiske kulturbegreb, der praktiseres her, kan vi kalde »kulturen med stort K« (Kramsch, 2013, s. 65; Elf, 2006). Ifølge denne opfattelse er kultur en bestemt identificerbar og afgrænset substans eller essens, som har afgørende betydning for individers og fællesskabers tænke- og handlemåder. Denne tænkning kan også udmønte sig i tanker om kultur som en ting eller enhed, der kan »møde« eller »støde« sammen med andre kulturer (Hastrup, 2004, s. 128–129).

Den statiske og hierarkiske kulturforståelse er blevet udsat for massiv kritik – accelererende fra og med postmodernismens gennemslag i human- og socialvidenskaberne. I samme periode har de vestlige samfund gennemgået store forandringer som konsekvens af globalisering og migration (Hall, 1996, s. 4). Kritikkerne fremhæver bl.a., at det ikke længere giver mening at tale om nationalstater som homogene kulturfællesskaber – og sætter spørgsmålstegn ved, om det nogen sinde har gjort det. Snarere end reelle fællesskaber er der tale om »forestillede fællesskaber« (Anderson, 1991), som oppebæres af mediernes og skolens formidling. Kritikerne peger også på, at det ikke er givet, at alle medlemmer i en gruppe føler sig inkluderet i majoritetskulturen, ligesom de afviser ethvert forsøg på at opstille kulturelle hierarkier (mellem majoriteter og minoriteter, nationer, kunstformer mv.). Et centralt kritikpunkt er, at opfattelser og årsagsforklaringer, der henviser til kultur, tradition eller religion som faste enheder, slører konflikter og diversitet og kan bidrage til at normalisere ulige rettigheder og levevilkår (Hastrup, 2004, s. 55–75).

I stedet for at fokusere på kulturer som stabile entiteter fokuserer mange moderne kulturteoretikere på kulturelle fællesskaber som dynamiske størrelser, der griber ind i hinanden, og som hele tiden er i bevægelse (Hall, 1996). Interessen forskydes dermed fra »kultur med stort K« til områder som hverdagslivets sprogbrug, adfærd og vaner. Optagetheden af kultur som sprogbrug og interaktion i hverdagslivets fællesskaber kalder man også »kultur med lille k« (Kramsch, 2013, s. 66). Med dekonstruktionen af det statiske kulturbegreb følger også en demontering af det klassiske identitetsbegreb som her formuleret af Stuart Hall: »Identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed [...]« (Hall, 1996, s. 4).

I danskfaget slår en ny kulturforståelse igennem med det udvidede tekstbegreb og en betoning af dansk som kommunikationsfag i 1970'erne (UVM, 1976). Samtidig er danskfagets traditionelle kulturbegreb (med stort K) aldrig blevet rigtig forladt, og på læreplansniveau fik det sit »comeback« med faghæftet fra 1995, hvor kulturbegrebet for første gang optræder eksplicit i fagformålet for dansk (UVM, 1995) som konsekvens af folkeskolens ændrede formålsparagraf fra 1993, hvor det hedder, at »folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer« (UVM, 1993, §1, stk. 3).

Fra kulturneutrale til kulturkritiske perspektiver på literacy

I et forsøg på at stille skarpt på de forskellige kulturforståelser, der præger den aktuelle tænkning og forskning i dansk og dansk som andetsprog, har vi valgt at inddrage literacybegrebet (Street, 2003). Styrken ved literacybegrebet er, at det ofte anvendes med en ambition om at tænke sprogbrug, kultur og socialitet tæt sammen. I det følgende bruger vi literacybegrebet til at indkredse tre grundlæggende forskellige videnskabsteoretiske perspektiver på kulturens betydning i fagene. Vi kalder de tre perspektiver for 1) den kulturneutrale literacyforståelse, 2) den sociokulturelle literacyforståelse og 3) den kulturkritiske literacyforståelse.

Forestillingen i den kulturneutrale literacyforståelse (Street, 2003, s. 77), der har rødder i strukturalismens autonome sprogbegreb, er, at sprogfærdigheder er kognitivt funderet, og at de kan studeres uafhængigt af de kulturelle, sociale og identitetsmæssige forhold, der har produceret dem. I pædagogisk praksis handler tilgangen groft sagt om at løfte eleverne socialt ved at dække hullerne i deres sproglige kompetencer inden for de områder, skolen efterspørger – uden at stille spørgsmål ved, om de eksisterende rammer og praksisser nu også er rimelige. Derfor karakteriseres tilgangen som »kompensatorisk« af kritikere (Gitz-Johansen, 2006b).

Som alternativ til den kulturneutrale literacyforståelse kan man i bred forstand tale om sociokulturelle literacyforståelser. Denne betegnelse bruger vi som paraply over de mange studier af sproglig praksis, der udfordrer det traditionelle autonome paradigme ved at anlægge et kultursensitivt blik og ved at interessere sig for, hvordan sprog produceres i konkrete sociale sammenhænge (Bremholm, 2013; Street, 2003). Traditionen har sit udspring i sociolingvistikken (Karrebæk, 2005; Quist, 2009), men har også en tæt tilknytning til Michael Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Hasan, 1989). Et egentligt fokus på literacyundervisning finder man i projektet *Tegn på sprog* (Laursen, 2019). Trods sine værdifulde indsigter i flersprogethed, sproglig udvikling og variabilitet og sammenhænge mellem sprog og kontekst (Halliday & Hasan, 1989) kan både sociolingvistikken generelt og den sociokulturelle tradition i literacyforskningen fra et uddannelsessociologisk perspektiv kritiseres for relativt hurtigt at have overstået undersøgelsen af kulturkonteksten: »The »socio« of sociolinguistics seems to be very narrowly focused, selected more by the requirements of linguistics than developed by the requirements of sociology« (Bernstein, 2000, s. 149).

Det tredje perspektiv på literacy har vi med en bred samlebetegnelse valgt at kalde det kulturkritiske perspektiv. Det kulturkritiske perspektiv adskiller sig fra den sociokulturelle tradition ved at tilføje et magtperspektiv og strækker sig fra den sociologiske fløj inden for det paradigme, man kalder »new literacy studies« (Gee, 1989; Collins, 2000; Street, 2003; Fairclough, 1992), til kritisk pædagogik og minoritetsforskning (Moldenhawer, 2001; Gitz-Johansen, 2006a, 2006b; Staunæs, 2004; Gilliam, 2014). Perspektivet adskiller sig fra den sociokulturelle ved at knytte undersøgelser af literacy endnu tættere til sociologisk teori og disse teoris værktøjer til afdækning og kritik af produktion og reproduktion af positioner og magt gennem historiske, sociale og politiske kampe (Street, 2003, s. 81). Den teoretiske inspiration kommer bl.a. fra Bernsteins kodeteori, Bourdieus konstruktivistiske strukturalisme (Collins, 2000) og Foucaults diskursbegreb (Gee, 1989; Fairclough, 1992). Forskning i tråd med et kulturkritisk perspektiv har især gennem analyser af styredokumenter (Holmen, 2011) og læremidler (Kristjánsdóttir, 2017) afdækket danskfagets naturalisering af modersmålsnormen, og vist, hvordan danske politikere siden 1980'erne har forsøgt at fremhæve og styrke den nationale forståelse af kulturfag som dansk (Gitz-Johansen, 2006a; Rørbech, 2016) gennem debatter om medborgerskabs-

uddannelse (Haas, 2007a, 2007b; Kjeldsen, 2019) og kulturkanon (Haas, 2011; Kjældgaard, 2011).

Teoretisk rammeværk: Et kulturkritisk literacyperspektiv

Et nøglespørgsmål i sociologien og den kulturkritiske literacyforskning er, hvordan man teoretisk kan indfange de »dynamiske relationer mellem individet og det sociale« (Wilken, 2006), som dagligsprogets kulturbegreb dækker over. Bernsteins teoretiske bud er begrebet om »kodemodaliteten«, der vel at mærke ikke skal forstås som et konkret sprogligt begreb (Gregersen, 2001), men snarere som et semantisk eller kulturelt begreb for de »sociale kommunikationsbetingelser« (dvs. logikker, normer), der gør sig gældende i forskellige felter som hjemmet, skolen og kammeratskabsgruppen (Ahrenkiel, 2004, s. 88). I det følgende præsenterer vi nogle af Bernsteins nøglebegreber, som vi trækker på i både makro- og mikroanalysen.

Ifølge Bernstein kan al pædagogisk praksis opfattes som produktion og reproduktion af kultur (Bernstein, 1990, s. 94) – også selvom skolen og lærerne ikke nødvendigvis selv er bevidste om det. Skolen er ikke bare faglig, men også politisk – og især kulturfagene er en vigtig arena for kampe om, hvilke(n) kultur, værdier og identiteter samfundet skal bygge på (Bernstein, 2000, s. xxiii). Et centralt begrebspar i Bernsteins analyser af, hvordan betydning produceres og transformeres fra fx forskning over læreplaner til klasseværelse, er klassifikation og rammesætning. Klassifikation handler om at legitimere relationer og grænser mellem kategorier og er således et udtryk for magt. En magt, som dog oftest tilsløres ved, at en given ordensrelation naturaliseres og stabiliseres. Klassifikationsbegrebet kan sige noget om relationen mellem lærer og elever og forholdet mellem elevernes hverdagskultur og danskfagets kulturelle indhold. Er eksempelvis grænsen mellem sprog(brug) i og uden for skolen stærkt eller svagt klassificeret? Trækkes der skarpe grænser mellem elevernes kulturforbrug i fritiden og fagets kulturtilbud?

Mens klassifikationen etablerer et *hvad* og giver grænser for diskurser og relationer, handler rammesætning om, *hvordan* disse grænser bliver videreført, kontrolleret og reguleret i praksis (Bernstein, 2001a, s. 71–72, 79–80). Lærerens rammesætning har både en social og en faglig dimension. Den faglige dimension (undervisningsdiskursen) handler om lærerens kontrol med undervisningens indhold, tempo, rækkefølge og evaluering. Den sociale dimension (den regulative diskurs) handler om lærerens kontrol af den sociale orden i klassen. Hvordan taler man til hinanden? Hvad er forventningerne til den gode elev? (Bernstein, 2001a, s. 80–81).

Kombinationen af stærk klassifikation og rammesætning kalder Bernstein synlig pædagogik, mens usynlig pædagogik er hans begreb for pædagogiske praksisser kendetegnet af svag klassifikation og rammesætning. Ifølge Bernstein

er både de synlige og usynlige pædagogiske praksisformer med til at konstruere eller videreføre sociale forskelle (Bernstein 2001b, s. 104–115). Selvom Bernstein primært fokuserer på betydningen af den sociale klassebaggrund, har han også øje for, at de samme mekanismer kan gøre sig gældende for minoritets elever, der eksempelvis kan have svært ved at opfatte den kulturelle betydning af en usynlig pædagogisk undervisningspraksis (Bernstein, 2001b, s. 114).

Bernsteins begreber har deres styrke i analysen af systemer som samfundet, skolen og klasserummet, men er ikke så udviklede, når det kommer til at forstå, hvorfor og hvordan konkrete individer agerer i med- og modspil til strukturerne. Hvad driver dem? For at kunne stille skarpt på den dimension kombinerer vi Bernsteins teoriapparat med Bonny Nortons poststrukturalistiske teori om identitet som: »a struggle of habitus and desire, of competing ideologies and imagined identities« (Darvin & Norton, 2015, s. 36). (Sprog)læring indgår ifølge Norton som element i individets identitetskonstruktion i et samspil med omgivelserne, hvor den enkelte bliver positioneret på forskellige måder ud fra sociale kategorier som alder, klasse, køn, etnicitet mv., samtidig med at han eller hun selv forsøger at positionere sig i retning af attraktive sociale roller (Norton & Toohey, 2011, s. 417). For at stille skarpt på denne proces benytter Norton to nært forbundne begreber. Det første nøglebegreb er investering, som kan ses som et sociologisk informeret motivationsbegreb, der indfanger betydningen af »markedsværdien« (Bourdieu, 1992) for elevens engagement i en given læreproces. Repræsenterer undervisningsindholdet en gangbar kapital, som det er umagen værd at investere tid og kræfter i at tilegne sig? Et andet nøglebegreb er forestillede fællesskaber (Norton & Toohey, 2011, s. 422), der skal indfange fremtidens betydning for læring i nutiden: Hvilke fællesskaber ser eleverne sig selv i, og hvem drømmer de om at blive til?

Metodologi: kulturforståelser i læreplaner og klasserumspraksis

Bernstein beskriver hele uddannelsessystemet som en anordning med en »indre logik« for, hvordan viden produceres og transformeres (ændres og videreføres) fra samfundets institutioner (forskning, kunst og intellektuel debat) gennem det pædagogiske felt (uddannelsespolitik, pædagogik, læreplaner og læremidler) til klasserumspraksis. Bernsteins pointe er, at der aldrig sker en simpel nedsivning af viden fra et niveau til det næste, men netop at diskursen ændres, hver gang den trækkes ind i et nyt felt (Bernstein, 2000, s. 36). Modellen åbner således for analyser af dynamikker i og konflikter mellem forskellige felter og kontekster, og de magtkampe, der opstår, når en pædagogisk diskurs eller viden overføres fra et felt til et andet (Bernstein, 1990, s. 165–167, 195–200). Det er med det blik, vi undersøger kulturbegrebets forekomst og brug i de officielle bestemmelser for og vejledninger til dansk og dansk som andetsprog. Hvilke forskellige forståelser bruges i de officielle dokumenter om kultur, og hvordan

klassificeres de i forhold til hinanden? I analysens anden halvdel vender vi os gennem et casestudie mod diskursens transformation i danskundervisningen i en 6. klasse. Målet med casestudiet er at belyse dynamikker og komplekse sammenhænge, når læreplanernes intentioner omsættes i praksis (Flyvbjerg, 2010).

Casen bygger på et fokuseret etnografisk inspireret feltarbejde (Lindblad & Sahlström, 2003), vi gennemførte i efteråret 2019 i en 6. klasse på en mellemstor skole i en større dansk provinsby som en kombination af deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup, 1999) og semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi observerede 14 dansklektioner à 45 minutter fordelt på 7 besøg over en tre ugers periode og gennemførte semistrukturerede interview med dansklæreren og klassens drenge fordelt på fire fokusgrupper.² To af klassens drenge har dansk-tyrkisk baggrund, og det er dem, vi bruger som forgrund i caseanalysen. Klassen og de to drenge er valgt som case på baggrund af foregående etnografiske studier i tre andre klasser med multikulturel elevsammensætning, hvor vi har fundet lignende dynamikker (Steffensen & Havgaard, 2019a, 2019b, 2020; Steffensen, Kjeldsen & Havgaard, 2020).

Kulturbegrebets status i den officielle pædagogiske diskurs i dansk og dansk som andetsprog

Ifølge Bernstein befinder nutidens uddannelsessystemer sig i en brydning mellem tilbageskuende og fremadskuende identiteter. De tilbageskuende identiteter er drevet af et politisk ønske om at fastholde fortiden i nutiden, mens de fremadskuende identiteter kan ses som forsøg på at omstille systemerne til de kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer i samfundet (Bernstein, 2000, s. 65). Vores analyse af *Dansk Faghæfte. 2019* (UVM, 2019a) peger overordnet på, at det aktuelle danskfag befinder sig i et spændingsfelt mellem disse to positioner. På den ene side er danskfaget i et kulturelt opbrud – uden dog for alvor at have forladt den nationalkulturelle position (UVM, 2003). På den anden side mangler faget en ny identitet – et didaktisk sprog, der kan løfte den multilingvale og multikulturelle udfordring (Laursen, 2005; Holmen, 2011).

I modsætning til faghæftets bærende begreber som læsning, fremstilling, kommunikation og fortolkning behandler faghæftet intet sted kulturbegrebet udførligt og sammenhængende. Faghæftets kulturbegreb er svagt klassificeret, skifter betydning med sin kontekst og er åbent for forskellige læsninger. Hvad angår udviklingen af den pædagogiske diskurs i det timeløse fag dansk som andetsprog, peger vores analyse på, at den dynamiske kulturforståelse, som *Fælles Mål 2009. Dansk som andetsprog* (UVM, 2009b) er præget af, helt forlades med faghæfterne fra 2014 (UVM, 2014) og 2019 (UVM, 2019c). Dermed mister dansklæreren også her en mulighed for at hente et didaktisk sprog for kulturens betydning i

² Feltarbejdet blev udført af Tom Steffensen og Merete Hull Havgaard.

undervisningen. I det følgende underbygger vi dette resultat ved at karakterisere brugen af kulturbegrebet i faghæfterne.

Kultur, det nationale og kanon

Danskfagets formål (UVM, 2019a, s. 7) viser tydeligt, hvordan forskellige kulturopfattelser er i spil i faget. Fagformålet omtaler et bestemt indhold: »litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation«, som skal danne udgangspunkt for elevernes »indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse« samt »udvikling af personlig og kulturel identitet«. Eleverne skal endvidere udvikle en »åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer« (stk. 2) samt »have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab« (stk. 3). I fagformålet optræder således et æstetisk kulturbegreb (kultur som indhold), et kollektivt kulturbegreb forstået som et forestillet fællesskab (Anderson, 1991) (historisk forståelse, det nordiske kulturfællesskab, kulturel identitet) samt et individuelt kulturbegreb (elevernes personlige identitet) side om side (jf. Risager, 2003). Derudover skal faget styrke elevernes »beherskelse af sproget« og deres »lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre« (stk. 2). At der hermed menes det danske sprog, fremgår af læseplanens uddybning af formålet (UVM, 2019a, s. 31).

Selve ordet kultur indgår kun ét sted i de bindende kompetencemål under kompetenceområdet fortolkning. Her hedder det, at eleverne efter 9. klassetrin skal kunne »forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster« (UVM, 2019a, s. 8). Det fremgår dog ikke direkte, hvad disse begreber dækker over. I de vejledende videns- og færdighedsmål til dette kompetenceområde fokuseres primært på analyse- og fortolkningsfærdigheder samt elevens gradvise udvikling af evnen til at perspektivere til eget liv, teksternes samtid, andre værker og forfatterskaber. Efter 6. klassetrin indbefatter videns- og færdighedsmålene til området perspektivering bl.a., at eleverne »har viden om udvalgte historiske og kulturelle litterære perioder«, mens det i målene til 9. klassetrin præciseres, at eleverne skal kunne perspektivere til »litterær og kulturel tradition gennem litteraturhistorisk læsning og Dansk litteraturs kanon« (UVM, 2019a, s. 17). Samlet set er det kulturbegreb, der optræder under kompetenceområdet fortolkning overvejende normativt og æstetisk – knyttet til litteraturen, litteraturhistorien og en national kanon. Den dimension af danskfagets kulturformidling kan karakteriseres som kultur med »stort K« (Kramsch, 2013; Elf, 2006, s. 74).

Som påpeget af Holmen (2011, s. 81) er de senere årtiers styredokumenter til danskfaget præget af en elevcentreret og individualiseret pædagogisk tænkning. Den elevcentrerede diskurs viser sig i det seneste faghæfte bl.a. i et særskilt afsnit i vejledningen betitlet »Elevernes alsidige udvikling«. Her hedder det, at læreren må være »optaget af relationen mellem eleven og stoffet i undervisningen«, og at intentionen med danskundervisningen er, at der »kobles tæt til elevernes livs- og

omverden« ved bl.a. at tage afsæt i og udfordre de erfaringer og den viden, eleverne har med sig (UVM, 2019a, s. 64). Hverken læseplanen eller undervisningsvejledningen kommer imidlertid for alvor ind på, at eleverne kan have meget forskellige sproglige og kulturelle udgangspunkter. Det diskuteres heller ikke, hvordan den elevcentrerede tilgang og elevernes forskellige kulturelle udgangspunkter hænger sammen med fagets fortsatte binding til den nationale dannelsesstradition (Elf, 2006, s. 66). På den ene side undgår faghæftet altså eksplicit at give udtryk for en statisk og hierarkisk kulturopfattelse. På den anden side bevirker den manglende refleksion over den nationale binding og fraværet af mål, der eksplicit peger i andre retninger, at den stærke klassifikation mellem det nationalt kulturelle indhold og indhold fra andre kulturer tilsløres.

Kultur, kommunikation og sproglig variation

Ordet »kultur« optræder også i færdigheds- og vidensområdet »sprog og kultur« under kompetenceområdet kommunikation med en betydning tæt knyttet til en deskriptiv kulturforståelse med »lille k« (Kramsch, 2013; Elf, 2006, s. 74). Her sammenkobles kultur og sprog, og eleverne skal bl.a. opnå viden om »forskellige måder at tale dansk på (i klassen)« (2. klassetrin), »ligheder og forskelle i sprog på tværs af sociale, geografiske og kulturelle skel« (eget og andres sprog) (4. klassetrin), »samspillet mellem sprog, kultur og sproglig mangfoldighed« (6. klassetrin) og »viden om sammenhæng mellem sprog, kultur og situation« (9. trin). Dertil kommer viden om norsk og svensk sprog og kultur (UVM, 2019a, s. 10–17). I læseplanen hedder det endvidere, at intentionen med elevernes udvikling af kommunikationskompetence bl.a. er, at de kan »forstå de kulturelle normer og sociale spilleregler« i forskellige kommunikationssituationer og deltage i »den demokratiske dialog i mødet med andre kulturer« (UVM, 2019a, s. 35, 39). Samlet set præsenterer faghæftet i denne del et kulturbegreb, der er i tråd med tænkningen i det sociokulturelle literacyparadigme med fokus på sammenhænge mellem kultur, kontekst og sprogbrug.

Faghæftets omtale af sammenhænge mellem kultur, kontekst og sprogbrug er imidlertid holdt i meget generelle vendinger. I vejledningens konkrete ideer til undersøgelser af sprogbrug nævnes fx bedsteforældres dialekter, og at man kan »lægge mærke til, hvis der er elever med flere sprog i klassen, som fx blander dansk med ord fra deres modersmål« (UVM, 2019a, s. 92). Denne bemærkning er den eneste eksplicitte omtale af, at der kan være elever i klassen, der ikke taler dansk som modersmål. Det er bemærkelsesværdigt, da vi her taler om ca. 11 % af eleverne (Greve & Krassel, 2017). Hvor de tidligere faghæfter fra 2009 (UVM, 2009a) og 2015 (UVM, 2015) havde (mindre) selvstændige afsnit om tosprogede elever (og det internationale perspektiv), er denne elevgruppe skrevet næsten helt ud af de nyeste officielle tekster. Det samme gælder for begreberne »interkulturel« og »literacy«, der optræder enkelte gange i vejledningen fra 2015, men som altså forsvinder i 2019.

Kulturbegrebet, der forsvandt i dansk som andetsprog

Når nu de tosprogede elever stort set ikke nævnes i styredokumenterne til dansk, er det oplagt at vende sig mod lovgivning og vejledning til dansk som andetsprog, der er et såkaldt »timeløst fag« (Kristjánsdóttir, 2017), som skal sikre, at der i »fornødent omfang« gives undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen (UVM, 2019b, §5, stk. 6). Vores analyser peger på, at dansk som andetsprogs-dimensionen stort set er skrevet ud af danskfaget, uden at det selvstændige fagområde dansk som andetsprog og i særdeleshed dets kultur-dimension er blevet styrket. Snarere tværtimod. Ordet »kultur« indgår hele 143 gange i *Fælles Mål 2009. Dansk som andetsprog. Faghæfte 19* (UVM, 2009b), mens det i det aktuelle *Dansk som andetsprog (supplerende). Faghæfte 2019* (UVM, 2019c) kun bruges fem gange.

Ændringerne ses allerede tydeligt i fagformålet. I 2009-formålet hed det eksempelvis, at undervisningen skal »fremme den enkelte elevs [...] forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens sproglige og kulturelle baggrund« (stk. 2) og »fremme deres oplevelse af sprog som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet« (UVM, 2009b, s. 3). I 2019-formålet (ændret i 2014) er kulturbegrebet skrevet ud (UVM, 2019c, s. 7). Denne ændring afspejles også i fagets kompetenceområder, der i 2019 er defineret som læsning, skrivning, lytning og tale, mens faghæftet fra 2009 også inkluderede området »sprog, kultur og samfundsforhold«, der bl.a. indbefatter, at eleven kan diskutere etiske, sociale, kulturelle og sproglige emner og reflektere over kulturelle ligheder og forskelle inden for forskellige emner (UVM, 2009b, s. 5). Karakteristisk for faghæftet fra 2009 er altså, at det på den ene side eksplicit vedkender sig fagets opgave med at gøre de tosprogede elever fortrolige med dansk kultur, mens det på den anden side lægger op til en interkulturel pædagogik, hvor litteratur, tekster mv. fra andre lande udgør en væsentlig del af indholdet, og hvor der i undervisningen er fokus på at italesætte ligheder og forskelle i kultur- og samfundsfagsforhold (UVM, 2009b, s. 27, 32) på en reflekteret, undersøgende og dynamisk måde, der samtidig undgår at rubricere og generalisere (UVM, 2009b, s. 55). Det understreges, at opmærksomheden på diversitet i opfattelser og praksis også må gælde, når eleverne skal lære om Danmark. Samtidig påpeges det, at der ved siden af et fokus på interkulturelle kompetencer og kulturel diversitet også må være opmærksomhed på menneskelige ligheder på tværs af sproglige forskelle (UVM, 2009b, s. 55–56). Samlet set fremstår det kulturbegreb, der udfoldes og diskuteres i faghæftet til dansk som andetsprog fra 2009, nuanceret og dynamisk. Det har en tydelig forbindelse til humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning i det kulturkritiske paradigme (jf. Hastrup, 2004, s. 55–75, 128–129).

Som nævnt ovenfor er den kulturelle dimension skrevet ud af faghæftet fra 2019. Her italesættes kun sprogkompetencer som middel til den demokratiske dannelse, som forsat ligger i fagets formål. Kultur nævnes kun fem gange i faghæftet (reelt tre, hvis man fratrækker de to forekomster i folkeskolens formålsparagraf). De tre forekomster ligger i undervisningsvejledningen. Her

knyttes kultur til skriftsproget forstået som »kulturelle konventioner« og »tekstkultur«. Det er således den såkaldte genrepædagogiks fortolkning af Hallidays kulturbegreb, vi ser i spil her (Mulvad, 2013). Mens faghæftet fra 2009 rekontekstualiserer indsigter fra den kulturkritiske literacyforskning, er det gældende faghæfte fra 2019 præget af en reduceret og overvejende kulturneutral forståelse af literacy. Faghæftets bærende pædagogiske diskurs handler i bund og grund om at »neutralisere« forskellen mellem minoritets- og majoritets elever, så alle elever kan klare sig på lige fod i skolen. Derved tilsløres de kulturelle, sproglige og sociale forskelle, der er mellem eleverne i skolen og i samfundet generelt. Heller ikke dansk som andetsprog byder sig altså til som et rum for kulturel udveksling og refleksion.

Kulturens betydninger i danskundervisningen

I analysens anden del forfølger vi vores interesse for, hvad kultur er og betyder i danskfaget for minoritets elever på klasserumsniveau. Den konkrete danskundervisning er på alle måder et mere rodet foretagende end den officielle profil, og det er også langt mere komplekst at sige noget om kulturbegrebets betydning på dette niveau. Hvis vi følger Bernsteins tænkning, sætter de officielle dokumenter grænser og retning for det, der kan eller bør foregå i skolens danskundervisning. Samtidig er klasserumspraksis et selvstændigt felt med sine egne magtkampe og logikker. For at få en forståelse af, hvilken betydning danskfagets kulturelle hierarkier og praksisser har for minoritets elevers deltagelsesmuligheder, har vi valgt at fokusere på to 6. klasses elever, som vi kalder Mehmet og Bilal. Målet med analysen er ikke at tegne et fuldt dækkende billede af hverken danskundervisning i den pågældende klasse eller de to drenge deltagelse i den. Gennem nedslag i interviewet med Mehmet og Bilal – belyst af dansklærerens og klassekammeraternes udsagn – fremhæver vi i stedet nogle af de væsentlige måder, hvorpå drengenes sproglige og kulturelle baggrunde får betydning for både deres egen aflæsning af deres position og muligheder i danskundervisningen og de strategier, de anlægger for at navigere i feltet og styrke deres position (Moldenhawer, 2001).

Dansk er ikke et svært, men besværligt fag

Vi indleder analysen med at se på, hvordan Bilal og Mehmet aflæser danskfagets kulturelle koder og deltagelsesnormer givet ved klassifikation og rammesætning. Bilal og Mehmet har forskellige yndlingsfag i skolen. Af de boglige fag foretrækker Bilal engelsk, mens Mehmet bedst kan lide matematik. De er også enige om, at de ikke kan lide dansk. Drengene forklarer:³

³ I transskriptionen angiver (...), at et eller flere ord er udeladt. Linjeoverspring efterfulgt af (...) angiver, at flere sætninger er udeladt. Brugen af flere punktummer efter hinanden markerer tøven eller pause.

Interviewer: Hvorfor kan I ikke lide dansk?

Mehmet: Jeg ved det ikke, det er ikke svært.

Bilal: Det er ikke svært.

Mehmet (meget hurtigt): Du laver lektier, du skal skrive, du skal læse, du skal bruge din hjerne, vi kan ikke bror. Det er umuligt, og det er ik' umuligt (...)

Bilal: Det er også svært på grund af, når man er tosproget, så skal man både lære tyrkisk og dansk... og engelsk og tysk. Vi skal også faktisk lære at læse arabisk.
(...)

Bilal: Altså jeg kan ikke lide dansk på grund af jeg synes, det er besværligt, man skal holde styr på navneord, tillægsord, udsagnsord og det der stumt bogstaver.

I: Det er besværligt?

Bilal: Ja.

Drengene kredser i interviewet om en oplevet modstand i dansk. Faget er som sådan ikke svært, men er forbundet med ekstra modstand, når »man er tosproget«, som Bilal udtrykker det. Bilal og Mehmet's oplevelse af, at dansk er et kedeligt og besværligt fag, står i kontrast til majoritetsdrengenes oplevelse i denne klasse. Her udtrykker flere, at dansk er et af deres yndlingsfag, netop fordi det er så let. En dreng siger: »Jeg synes, det er meget lettere end matematik, så det – det gør mig altid glad, når vi får dansk.« Kontrasten mellem majoritets- og minoritetsdrengenes opfattelse af danskfaget bekræfter Holmens analyse af, at danskfagets konstitution som modersmålsfag har et indbygget skel mellem de elever, der uden videre kan bygge videre på dansk som modersmål i følelsesmæssig, æstetisk og sproglig henseende, og elever, der ikke har samme mulighed (Holmen, 2011, s. 101).

Mehmet modtager støtte i dansk som andetsprog, men både vores observationer og interview peger på, at læringsudbyttet er beskedent, fordi den medfølgende identitetsposition som en elev, der har lidt svært at følge med i dansk, ikke er attraktiv.

Interviewer: Men du får støtte ikke også? Der kommer en lærer hen og snakker med dig nogle gange.

Mehmet: Øh ja, jeg ved ikke hvorfor men... eller jo... jeg ved det ik', hun kommer bare og hjælper mig.

(...)

Interviewer: Synes du, at det er godt? Kan du bruge det til noget?

Mehmet: Nej, hvad skal jeg bruge det til? Der kommer en ind og siger noget til mig. Det er ligesom det samme som en lærer. Der er ikke noget... ved det.

Mehmet's dansklærer har godt fornemmet, at Mehmet ikke er så »åben over for« at modtage støtte. Hendes oplevelse er, at han mener, at han godt kan selv. Hun fremhæver også, at både Mehmet og især Bilal er »meget seriøse«, og at Mehmet er nået langt. Når Mehmet arbejder godt i klassen »på lige fod med de andre«, giver hun derfor Mehmet valget mellem at tage mod støtten eller blive i klassen. Både Mehmet's og lærerens udsagn kan ses som en konsekvens af den kompensatoriske pædagogiske diskurs (Gitz-Johansen, 2006b) i faghæftet til dansk som andetsprog. Faget tilbyder ikke Mehmet en ekstra læringsdimension, hvor han fx

kan bearbejde og reflektere over sin baggrund i forhold til det indhold, han møder i dansk. Der er snarere tale om en form for udvidet lektiehjælp.

Dansklæreren har en forestilling om, at Bilal og Mehmet lærer bedst i, hvad kan karakteriseres som en synlig pædagogisk diskurs givet ved stærk klassificering og rammesætning af både den sociale orden og det faglige indhold (Bernstein, 2001b). Hun forklarer: »Jeg tror, de er mere aktive, når de sådan skal sidde og læse og skrive, svare på spørgsmål, og altså de har meget svært ved det der, når det bliver for ustruktureret (...). Specielt Mehmet.« Vores observationer peger på, at læreren lykkes med at aktivere Bilal og Mehmet med denne tilgang, men en utilsigtet sideeffekt er, at den bestyrker drengenes oplevelse af en identitets- og følelsesmæssig afstand til danskfaget:

Interviewer: Hvad plejer I at lave i sådan en dansktid?

(...)

Bilal: Lektier, lektier, lektier, det ryger bare ind og ud, ind og ud, ind og ud... stress nu mand!

Mehmet: Der er ik' så meget der. Læreren siger, hvad vi skal lave. Vi laver det. Videre.

Interviewer: Er det sådan, og hvad kunne det være, man laver?

Mehmet: Jeg ved det ik', det er det (...)

Bilal: Læser, resume, det er det meste, vi laver.

Mehmet: Det læreren siger, og så laver vi det, fordi det er læreren.

Mehmets og Bilals oplevede afstand til danskfagets indhold bliver meget tydelig, da intervieweren kommer ind på de bøger, de læser i klassen. For tiden læser klassen romanen *Sølvblomst* af Cecilie Eken. Bilal forklarer: »Det er ik' en god bog for mig. Jeg synes, den er meget kedelig og langtrukken. Og irriterende.« Bilal fortæller derimod, at han læser *Game of Thrones* bøgerne på engelsk i sin fritid. Bilal er altså forbruger af fiktion, men hans æstetiske norm er en anden end danskundervisningens. Bilal går ikke efter finurlige sproglige detaljer, men den dramatiske historie: »Jeg kan ikke lide, når det er: bare rolig, gå ind i klasselokalet, han laver sine lektier... det skal være det der... bum! Dragen kom ud, den flyver igen, den spyer så meget ild, der kommer en atombombe oppe fra himlen, man må ikke røre den, ellers så dør du.«

I vores feltarbejde observerede vi, hvordan klassen arbejdede parallelt med litterær læsning og analyse af *Sølvblomst* og et filmforløb, hvor eleverne undervejs producerede to små film. Hvor litteraturforløbet med sin stærke rammesætning er udtryk for en synlig pædagogik, hvor det er tydeligt, hvad eleverne skal, og hvad læreren evaluerer på, er filmforløbet karakteriseret af mere usynlig pædagogisk praksis, hvor en større grad af kontrollen med både undervisningens indhold og den sociale orden overlades til eleverne. Vi observerede, hvordan Bilal og især Mehmet var meget aktive i filmforløbet. Læreren er imidlertid skeptisk over for, om Mehmet kan navigere i den svagere rammesætning, hvor læringsmålet ikke er så tydeligt. Hun siger: »Jeg tror, han glemmer lidt, hvad det er, han skal... og han har måske heller ikke helt forståelse af, hvad skal jeg med det

filmprojekt her... hvad skal jeg lære her.« Bilal og Mehmet giver på deres side udtryk af et helt andet engagement i filmforløbet.

Mehmet (meget hurtigt): (...) Det er sjovt (uforst.) mand. Det er film, det er her, vi kan komme frem. Så er det der, du taler i telefon i to minutter. Du skal bli' sur på ham. Du skal være aggressiv, kom med brevet, hans mor er død, giv mig pengene, så får du det... (...) Og vi lavede lidt sjov af det. Og så... det er det.

Mehmet var en drivende kraft i gruppearbejdet i filmproduktionen og meget investeret i både filmens narrativ og skuespillet, hvor han trak på sin selvforståelse af at have en særlig adgang til det seje, aggressive og sjove, som han med et tyrkisk udtryk kalder *wur* (slagsmål, ballade). Spørgsmålet er imidlertid, om Mehmet's investering i filmproduktionen anerkendes i samme udstrækning som præstation i danskfagets sproglige domæne? Baseret på lærerens ovenstående bekymringer og nogle af de andre majoritetsdrenge's interviewudsagn synes det ikke at være tilfældet. Oplevelsen er snarere, at Mehmet's aktive investering mangler en forbindelse til det danskfaglige (læreren) og er fjollet, »oppe at køre« og irriterende (klassekammerat).

Man skal lære at tale det der rigsdansk

Bilal og Mehmet's dansklærer fortæller om, hvordan hun i »mange små sekvenser« mærker de forskellige kulturelle udgangspunkter for klassens drenge, og at hun arbejder aktivt med at inkludere Bilal og Mehmet i både det sociale og faglige fællesskab. Hendes vurdering er, at de tosprogede elever ofte er særligt udfordrede i danskundervisningen, fordi de mangler »noget at hægte det [læste] op på«. De kulturelle majoritets elever har en forforståelse for eksempelvis litteraturen i kraft af deres hjemmebaggrund, altså dét »de måske har fået det med fra de var helt små«, som de tosprogede elever ikke har på samme måde. I analysens anden del ser vi nærmere på, hvilken betydning Bilal og Mehmet selv tillægger deres sproglige og kulturelle baggrund for deres deltagelsesmuligheder i dansk, og hvilke fremtidige identiteter de stræber efter.

Bilal og Mehmet fortæller om, hvordan de kodeskifter mellem dansk og tyrkisk i deres hjem. De bliver undervist i arabisk i moskeen i weekenden. Derudover bruger Bilal engelsk meget aktivt på internettet. For at få en viden om, hvordan eleverne opfatter skolens klassifikation af sprog og kultur, spørger interviewereren drengene om, hvorvidt de kunne tænke sig at trække deres sproglige og kulturelle baggrund med ind i danskundervisningen. Drengene afviser blankt, at det tyrkiske sprog har nogen som helst relevans i skolen. Intervieweren spørger derfor om, hvorvidt de kunne tænke sig at lære mere om Tyrkiet og andre lande.

Bilal: Vi lærer det allerede af vores forældre jo.

Interviewer: Ja, ok.

Mehmet: Andre lande. Jeg ved det ik'...

Interviewer: Og I tænker ikke, at det i skolen, man skal lære det eller...?

Mehmet: Hvad skal du bruge skolen til?

Bilal: Du behøver ikke...

Mehmet: Altså hvad står skolen for? Dansk, matematik og så engelsk, det er det, skolen står for.

Bilal og Mehmet giver begge udtryk for en stærk klassifikation mellem både sprog, fag, kultur, skole og hjem. Minoritetssprog og -kultur hører til i privat-sfæren og ungdomskulturelle fællesskaber, mens skolens opgave er at formidle »dansk, matematik og så engelsk«, som Mehmet udtrykker det. Den opfattelse stemmer meget godt overens med den praksis, der lægges op til i lovgivningen og faghæfterne for dansk og dansk som andetsprog, hvor der som vist ovenfor kun sporadisk lægges op til at arbejde med en interkulturel dimension. Bilal og Mehmet er også bevidste om, at den form for dansk, de lærer hjemme, ikke lever op til skolenormen.

Mehmet: (...) Man lærer at tale det der rigsdansk.

Interviewer: Hvad er det så?

Mehmet: Det dér finere dansk... det kan jeg ik' mand.

Interviewer: Kan du prøve at sige en sætning på rigsdansk?

Mehmet: Nej bror.

Bilal: Goddag min gode herre, jeg vil have en dürum med kylling.

Interviewer (griner): Er det rigsdansk?

Mehmet: Jeg ved det ik'?

Bilal: Det synes jeg.

Rigsdansk er ikke bare et spørgsmål om udtale og ordforråd for drengene. De er også bevidste om, at dansk i skolen knytter an til en bredere forestilling om sproglig og kulturel normativitet, der kan henføres til Bernsteins begreb om kodemodaliteten. I skolen skal man udtrykke sig varieret og nuanceret på dansk. Efter Mehmet's opfattelse kan Bilal skrive »dansk dansk« eller »finere« end han selv kan, hvilket jo kan ses som udtryk for hans aflæsning af en hierarkisk, æstetisk kulturnorm knyttet til sprog.

Mehmet: Fx når vi har dansk, og så vi laver noget, så ham der, han kan godt skrive dansk, altså dansk dansk ik', så skal du skrive altså »pigen hun gik den der vej der ned til den der heks og så gik hun bare«. Ham der han skriver: »Den lille pige gik hele vejen ned til heksen.« (...) altså mere på detaljer og så mere finere (...)

Mehmet oplever i mindre grad end Bilal at kunne indfri kravene til dansk i skolen. I stedet investerer han identitetsmæssigt i det (forestillede) sproglige og kulturelle fællesskab, han kender fra den boligblok, hvor han bor, og som han udvider med identifikation med den dansk-tyrkiske rapper ZK. Han siger: »De kan ALT... alle shababsne. Shababsne, dem der sidder ved deres fars Mercedes og står og spiller stor, men der er ingen, der har et kørekort. De kan alt.« Mehmet forbinder fællesskabet med shababsne med at lave sjov og ballade (wur) (Willis, 1978) – uden dog for alvor at være farlig. Den identitet trækker han også med i klasseværelset. Hvor indholdet i det, Mehmet siger i klassen, får ham til at fremstå som en mindre dygtig elev (læreren er meget opmærksom på, at de andre ikke må grine

ad ham), giver brugen af multietnolekt (Quist, 2009) ham samtidig mulighed for at positionere sig med værdighed som lidt sej og anderledes (jf. Gilliam, 2014).

Mehmet: Du taler (råber) BARE EN ANDERLEDES MÅDE...fx (...) når du siger penge, siger du para, når du siger slag, siger du wur... men vi laver ik' slag, så når du siger... habibi, så siger du yallah for eksempel, sådan nogen ting. Akrash politi (...)

Interviewer: Er du god til at tale på den der måde der?

Mehmet: Ja, om jeg er mand. Om jeg er. Om jeg er.

Netop sprogblending fremhæves som et danskfagligt indsatsområde i undervisningsvejledningen (UVM, 2019a, s. 92). I undervisningen observerede vi både læreren bede Mehmet om, at prøve »at tale almindeligt«, fordi multietnolekten lyder »aggressiv« og forsøg på at spørge anerkendende ind til sprogbrugen. Vores observationer peger på, at læreren trods gode intentioner reelt har svært at finde ud af, hvad hun skal stille op med Mehmet's måde at tale på, og at der ligger en hierarkisk modersmålsnorm bag faget, som reelt ikke levner meget plads til forskellige måder at tale dansk på.

Samtidig med, at Mehmet udfordrer klasserummets grænser for adfærd og sprog (den regulative diskurs), taler han også om, at man skal »være høflig« i skolen, og om værdien af at investere i (rigs)dansk: »Hvis du udvikler dit dansk, betyder det, at du udvikler din fremtid for min vedkommende.« Mehmet anlægger altså en dobbeltstrategi i klasserummet, hvor han balancerer mellem en modstands- og en tilpasningsidentitet. Dobbeltstrategien kommer eksplicit til udtryk i formuleringer som: »Folk skal ik' tro, at jeg er farlig, selvom jeg ik' er«.

Bilal anlægger en mere entydig skolestrategi (Moldenhawer, 2001). Han bestræber sig fuldt ud på at leve op til forventningerne til den gode elev og fortæller, at han »elsker ros«. Bilal's motiv er at gøre et godt indtryk på dansklæreren: »Så bagefter i fremtiden, når vi er oppe til 9. eksamen, så ja (...) giver hun måske bare lige et par tal ekstra i karakteren.« Bilal bruger heller ikke multietnolekt i skolen og udfordrer ikke den regulative orden på samme måde som Mehmet. Drengene ironiserer over den sammenhæng mellem et pænt sprog, pæn opførsel, danskhed og hudfarve, der tilsyneladende ligger som en stærk diskurs under det hele (jf. Gilliam, 2014; Staunæs, 2004).

Interviewer: Men du taler jo ikke så meget på den der måde Bilal.

Bilal: Nej.

Mehmet: Nej, det gør han ikke.

Interviewer: Hvorfor gør du ikke det?

Bilal: Ikke i skolen.

(...)

Mehmet: Fordi han er fuldt dansk mand, hvad snakker du om, prøv at se hans hoved.

Bilal (griner): Ja, jeg er helt hvid. Det er nok derfor.

Konklusion og diskussion

Vores case med Mehmet og Bilal viser, hvordan begge drenge skelner skarpt mellem, hvad der er sprogligt og kulturelt relevant i danskundervisningen og hjemmemiljøet, selvom drengene anlægger forskellige deltagelsesstrategier. Bilal søger tilpasning i videst mulige omfang (Moldenhawer, 2001), mens Mehmet spiller en form for dobbeltspil, hvor han på den ene side retter sig efter læreren og arbejder seriøst i dansk, samtidig med at han aktivt udfordrer normen med sin adfærd og brug af multietnolekt. Den stærke klassifikation mellem danskfagets sproglige og kulturelle indhold og minoritetsdrengenes primære kulturelle, sociale og sproglige fællesskaber og identiteter opstår i undervisningen gennem et komplekst samspil mellem fagets officielle rammer, læreren, det sociale hierarki mellem klassekammeraterne og minoritetsdrengenes egne opfattelser, erfaringer og handlinger. I tråd med Nortons teori om sammenhængen mellem sprog, kultur og identitet (Norton & Toohey, 2011) handler det både om, hvordan elever repræsenteres og positioneres (udefra), og hvordan de selv repræsenterer og positionerer sig i forhold til danskfaget og de andre elever.

Hverken vores policy- eller caseanalyse peger på, at en formidling af en særlig dansk nationalkulturel identitet står centralt i danskfaget. Men omvendt lægger fagets vejledninger heller ikke op til det modsatte – altså til en italesættelse af, hvad sprog, kultur og identitet er, og hvordan de dele hænger sammen i et fag, der historisk set og fra politisk side er blevet tillagt en vigtig nationalkulturel dannelsesfunktion. Den nationalkulturelle forankring viser sig primært som en indlejret modersmålsnorm (Holmen, 2011) og formidling af et (skjult) sprogligt og kulturelt hierarki, der fx kommer til udtryk gennem sprognormer og litteraturvalg. Vi observerede, hvordan Mehmet modtog støtte i dansk som andetsprog, men dansk som andetsprog rummer hverken på læreplansniveau eller i praksis nogen ekstra læringsdimension i form af en interkulturel pædagogisk tænkning, som den vi fandt i faghæftet til dansk som andetsprog fra 2009.

Bilals og Mehmet's dansklærer gør sig mange overvejelser om, hvordan hun bedre kan inkludere de sproglige og kulturelle minoritets elever i danskundervisningen og efterlyser både viden og vejledning fra bl.a. skolens lærere i dansk som andetsprog. I en nytænkning af den pædagogiske diskurs i danskfaget vil det være muligt at gribe tilbage til visionen om danskfaget som »kulturelt mødested« fra rapporten *Fremtidens danskfag* (UVM, 2003). Her diskuteres danskfagets historiske status som modersmålsfag og »nationalstatens hjørnesteen«, der bygger på elevernes indføring i dansk kultur gennem sproget og litteraturhistorien. Rapporten advarer imidlertid mod, at en fortsættelse af denne tilgang kan gøre danskfaget til »det centrale fag der sætter skel internt i befolkningen mellem et 'os' og et 'dem'« (UVM, 2003, s. 97). Uden at kaste vrage på fagets sproglige, litterære og historiske indhold (»kulturarven«) anbefales en retning, hvor det bliver fagets opgave »at være mødestedet for alle de kulturer som findes i Danmark« (UVM, 2003, s. 19). Skal det projekt lykkes, vil man med fordel i den

fremtidige vejledning og uddannelse af lærere kunne gribe tilbage til de mange konkrete eksempler på, hvordan et dynamiske kulturbegreb kan praktiseres fra faghæftet til dansk som andet sprog fra 2009. Fælles for disse aktiviteter er arbejdet med at reflektere over, diskutere og undersøge forskellige perspektiver og holdninger i tekster og i klassen – i stedet for at søge konsensus og naturalisering af en fælles norm.

Om forfatterne

Tom Steffensen er docent i danskfagets didaktik ved Københavns Professionshøjskole. Han underviser på læreruddannelsen og arbejder med forskning og udvikling relateret til grundskolens danskfag med særligt fokus på flersprogede elever, kritisk literacy, undersøgende litteraturundervisning og dannelsesbegrebet.

Institutionstilknytning: Københavns Professionshøjskole, Humletorvet 3, 1799 København V, Danmark.

E-mail: TSTF@kp.dk

Karna Kjeldsen er ph.d. og lektor ved Professionshøjskolen Absalon, hvor hun underviser og forsker i læreruddannelsen. Hendes forskningsinteresser er religionsundervisning, religionsvidenskabelig religionsdidaktik, politik om religion og religionsundervisning i offentlige uddannelser, medborgerskab og interkulturel uddannelse, repræsentation af religioner i læremidler og undervisning og minoritets elever i skolen.

Institutionstilknytning: Center for Skole og Læring, Professionshøjskolen Absalon, Trekroner Forskerpark 4, 4000 Roskilde, Danmark.

E-mail: kakj@pha.dk

Referencer

- Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (2. udgave). London & New York: Verso.
- Bauman, Z. (1973). *Culture as Praxis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of Pedagogical discourse. Class, Codes and Control, Vol. IV*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, reseach, critique* (rev. udgave). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001a). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 70–91). København: Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2001b). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 94–131). København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
- Bremholm, J. (2013). *Veje og vildveje til læsning som ressource: Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide. Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
https://pure.au.dk/portal/files/93360382/J_Bremholm_PhD_afhandling_final.pdf
- Collins, J. (2000). Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies. *Linguistics and Education*, 11(1), 65–78. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)00018-2](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)00018-2)
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36–56.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Elf, N. (2006). Danskfagets grundpositioner. I J. Asmussen & L. H. Clausen (red.), *Mosaikker til danskstudiet* (s. 61–81). Aarhus: Academica.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463–488). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gee, J. P. (1989). What Is Literacy? *Journal of Education*, 171(1), 18–25.
<https://doi.org/10.1177%2F002205748917100102>
- Gilliam, L. (2014). Bøvl og ballade – om elevfunktioner, læreridealer og skolemodstand. I J. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (s. 110–128). København: Dafolo.
- Gitz-Johansen, T. (2006a). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006b). Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik: Skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalificere deres forskelle? I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik: Flere sprog – problem eller ressource?* (s. 199–216). Vejle: Kroghs Forlag.
- Gregersen, F. (2001). Basil Bernstein i Danmark. I L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt* (s. 12–17). København: Akademisk Forlag.
- Greve, J. & Krassel, K. F. (2017). *Pisa Etnisk 2015. Hvordan elever med indvandrerbaggrund klarer sig i PISA-testen og deres holdninger og forventninger til naturvidenskab*. København: KORA.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs Identity? I S. Hall & P. Du Gay (red.), *Questions of Cultural Identity* (s. 1–17). London: Sage.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, H. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hastrup, K. (2004). *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. Om minoritets elever i grundskolens danskfag. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kultur* (s. 31–109). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Horst, C. (2017). *På ulige fod. Etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C. (2007a). Medborgerskab som (ud)dannelsespolitik i det flerkulturelle Danmark. *KvaN. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 77, 32–46.
- Haas, C. (2007b). Medborgerskab som interkulturel identitetspolitik. I G. B. Andersen & L. Pøhler (red.), *Læreruddannelsen i fokus. KLM i læreruddannelsen* (s. 93–116). Vejle: Kroghs Forlag.
- Haas, C. (2011). Introduktion. At arve kulturer og sprog i det flerkulturelle Danmark. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kultur* (s. 7–28). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Karrebæk, M. S. (2005). *Form og funktion i kodeskift*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- King, R. (1999). *Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India and "the Mystic East"*. Florence: Routledge.
- Kjeldsen, K. (2019). *Et kristent funderet religionsfag. En undersøgelse af kristendoms særlige status i skolen*. København: Unge Pædagoger.
- Kjældgaard, L. H. (2011). Vredens skole: Kanondagsordenens konsekvenser for danskfaget. I E. Svendsen & M.-L. Svane (red.), *Litterære livliner: Kanon, klassiker, litteraturbrug* (s. 57–70). København: Gyldendal.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristjánsdóttir, B. (2017). Viden om verden i Fandango 7. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. K. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 172–198). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, H. P. (red.) (2005). *Dansk som andetsprog i relation til danskfaget*. CVU København & Nordsjælland og Københavns Kommune.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog – set indefra. En forskningsmæssig opsamling*. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-set-indefra-2019.pdf>
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2003). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I J. Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag* (s. 243–276). København: Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, B. (2001). *En Bedre Fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden om læsning*, 13, 20–28.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446.
- Oettingen, A. von (2008). Pædagogiske antinomier og permanente problemer – bidrag til en moderne pædagogik. *Res Cogitans*, 1(5), 1–22.
- Quist, P. (2009). Multietnolekt – del af stilistiske praksisser i storbyen. *NyS. Nydanske Studier og Almen Kommunikationsteori*, 37, 10–33.

- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Doktorafhandling. København: Akademisk Forlag.
- Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster – kultur og identitet i klasserummet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Said, E. (2003). *Orientalism*. (3. udgave). London: Penguin Books.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Steffensen, T. & Havgaard, M. H. (2019a). Minoritetslevers deltagelse i fag – en klasserumscase belyst med sprogdidaktiske og interkulturelle perspektiver. *Unge pædagoger*, (1), 59–66.
- Steffensen, T. & Havgaard, M. H. (2019b). Det er et jeg, det er ikke mig. Det er fiktion: Skrivning som dannelse. *DANSK*, (4), 6–9.
- Steffensen, T. & Havgaard, M. H. (2020 [2018]). Knowledge and behaviour management in the multi-ethnic classroom: an ethnographic study of teachers' classroom-management strategies and minority pupils' participation in different school subjects. *Ethnography and Education*, 15(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1519401>
- Steffensen, T., Kjeldsen, K. & Havgaard, M. H. (2020). Medborgerskabsdannende danskundervisning. I N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut & H. Rørbech (red.) (2020), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (s. 185–204). E-bog. Odense: Syddansk Universitetsforlag & Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning. <http://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf>
- Street, B. (2003). What's 'new' in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91. https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Undervisningsministeriet (1976). *Undervisningsvejledning for folkeskolen 1. Dansk*. <http://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/dansk/1976>
- Undervisningsministeriet (1993). *Lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1993/509>
- Undervisningsministeriet (1995). *Dansk. Faghæfte 1*. <http://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/dansk/1995>
- Undervisningsministeriet (2003). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dets fremtid*. <https://static.uvm.dk/Publikationer/2003/danskfag/hel.pdf>
- Undervisningsministeriet (2009a). *Fælles Mål 2009. Dansk. Faghæfte 1*. <http://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/dansk/2009>
- Undervisningsministeriet (2009b). *Fælles Mål 2009. Dansk som andetsprog. Faghæfte 19*. <http://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/dansk-som-andetsprog/2009>
- Undervisningsministeriet (2014). *Fagformål og mål – Dansk som andetsprog – supplerende fag*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/historisk/historiske-faelles-maal>
- Undervisningsministeriet (2015). *Dansk. Forenklede fælles mål, læseplan og vejledning*. <http://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/dansk/2015>
- Undervisningsministeriet (2019a). *Dansk. Faghæfte 2019*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf
- Undervisningsministeriet (2019b). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 823 af 15/08/2019. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Undervisningsministeriet (2019c). *Dansk som andetsprog (supplerende). Faghæfte 2019*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Dansk%20som%20andetsprog_supplerende.pdf
- Wilken, L. (2006). *Bourdieu for begyndere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Willis, P. (1978). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.