

**Aarhus Universitet**  
**Institut for Uddannelse og Pædagogik**  
**Sommer 2014**

**Afsluttende projekt i Kulturforståelse og interkulturel kommunikation med inddragelse af en  
andetsprogpædagogisk dimension**  
**Uddannelse til underviser i dansk som andet- og fremmedsprog**

**Kulturmøder og pædagogiske implikationer i forberedelse til**  
**Prøve i Dansk 3**

**Studerende: Elena Dmitrievna Sokolova**  
**Studienummer: 20097976 (studieordning 2007)**  
**Vejleder: Bergthóra Kristjánsdóttir**

## 1. Indledning

### 1.1. Emnebegrundelse og problemformulering

Danskuddannelsen for voksne udlændinge i Danmark tilbydes og tilrettelægges ifølge de curriculære rammer formuleret af ansvarlige myndigheder på området, blandt andet Undervisningsministeriet. Disse curriculære rammer skaber en bestemt makrokontekst for undervisning, f.eks. giver indblik i forhold mellem minoritetsgrupper og majoritetsgruppen i samfundet; kultursyn og menneskesyn i samspil med de politiske implikationer ved den udbudte uddannelse osv.

Udover makrokonteksten definerer disse curriculære rammer ligeledes det pædagogiske mikroniveau: fx beskriver indholdsmæssige fokusområder på forskellige trin af danskuddannelser; mål med uddannelsen og de forventede kompetencer, der skal opnås ved uddannelsen; samt giver en metodologisk vejledning om undervisning. Spørgsmålet er, hvordan man kan som underviser fortolke og vurdere samspil mellem mikro- og makrokontekster, og hvilke pædagogiske implikationer for sin undervisning man kan formulere ud fra dette samspil.

Formålet med dette projekt er 1) at analysere og fortolke samspil mellem mikro- og makrokonteksten inden for de curriculære rammer for Prøve i Dansk 3 og 2) at drage pædagogiske implikationer for forberedelsesarbejde til prøven. Valget af Prøve i Dansk 3 (PD3) som forskningsområde, synes at være aktuelt i forbindelse med, at der har været en tendens til et stabilt højere antal prøvertagere tilmeldte PD3 end Prøve i Dansk 2 eller 1 i de sidste tre år ifølge Undervisningsministeriets nyeste statistikker på danskuddannelsesområdet (<http://ast.dk/filer/tal-og-undersogelser/integrationsomradet/tal-pa-danskuddannelsesomradet-til-og-med-1-kvartal-2013.pdf>). Prøve i Dansk 3 er en afsluttende prøve på Danskuddannelse 3, målrettet "...kursister, som normalt har en mellemlang eller lang skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og må forventes at have forholdsvis hurtig tilegnelse af dansk som andetsprog" ([Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014](#)) .

## 1.2. Undersøgelsens genstand og fremgangsmåde

Min opgave bliver baseret på dataanalyse, nemlig diskursanalyse af curriculære dokumenter gældende i dag for Prøve i Dansk 3, bl.a. 1) [Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014](#) (Undervisningsministeriet); og 2) [Vejledning om Prøve i Dansk 3](#) (Undervisningsministeriet. September 2013). Jeg vil i mit projekt ligeledes referere til konkrete eksempler på tidligere afholdte danskprøver med henblik på at se sammenhæng mellem de curriculære dokumenter og reelle prøvematerialer og andre relevante sekundære vejledninger, som fx Vejledning om valg af emner og opfølgende interviewspørgsmål til mundtlig kommunikation i PD3 (Undervisningsministeriet (Ministeriet for Børn og Undervisning fra 2011-2013). Marts 2013).

Som udgangspunkt for min undersøgelse vil jeg referere til teorier inden for diskursanalyse (Fairclough, 2008; Wille, 2007; Geertz, 1973); andetsprogsteorier med fokus på kulturpædagogik (Byram 1997; Pedersen, 2010; Sørensen, 2008; Kramsch, 2006)), bl.a. kompensatorisk og flerkulturel pædagogik (Brisk, 1998; Banks, 2004). Med diskursanalyse som hovedmetode vil jeg nærmere analysere makrobegreber 'kulturmøde'; 'kultursyn'; 'kulturmøderum' og deres samspil med pædagogiske mikrobegreber, fx kursistens 'sproglige forudsætninger'; kursistens 'kulturelle og sociale erfaringer'; 'interkulturel og kommunikativ kompetence'; 'sproglig opmærksomhed' osv.

## 2. Metodologi og empiri

### 2.1. Diskursanalyse: teoretisk oversigt

Som metodologisk udgangspunkt for min undersøgelse vil jeg anvende diskursanalyse. Diskursanalyse er både teori og metode, der omfatter et antal tilgange til studier af skriftlige, mundtlige, tegnbaserede eller andre semiotiske begivenheder. Med andre ord kan diskursanalyse have som undersøgelsesobjekt sprogligt materiale relateret til en politisk, sociologisk, samfundsmæssig eller kulturel kontekst, eller samspil af flere af dem.

Det sproglige materiale kan analyseres på forskellige niveauer fra de grundlæggende enheder som lyd til langt mere overordnede som fx teksternes genre, hvilket dog ikke betyder, at diskursanalyse

og tekstlingvistik er indbyrdes overlappende i deres undersøgelsesfokus. Mens tekstlingvistik satser på studiet af tekstens strukturelle karakteristika på forskellige sproglige niveauer, er diskursanalyse rettet mod sociopsykologiske, sociokulturelle eller politiske kendetegn i det sproglige materiale. Dette skyldes, at diskursanalyse hænger tæt sammen med analysen af sociale forhold repræsenteret i sproget, dvs. sprogbrugen og de sociale forhold eksisterer i et konstant samspil (Down 1984), hvor sproget varierer efter sociale forhold og de sociale forhold kan dannes og transformeres sammen med ændringer i sprogbrugen.

På den måde kan man sige, at diskurs (eller det sproglige materiale, som jeg nævnte før) er sprogbrug som social praksis (Downes, 1984; Fairclough 2008), der repræsenterer en handlingsmåde, eller ifølge Fairclough (2008) “en form, inden for hvilket folk kan handle i forhold til verden” (dvs. fokus på samfundet) og “en måde at repræsentere verden på (dvs. fokus på individet)”. Udover det afspejler diskurs ligeledes dialektiske forhold mellem sociale praksisser og eksisterende sociale strukturer, hvilket udspiller sig i mange sammenhænge (primært politisk og ideologisk). På den ene side er de eksisterende sociale strukturer udgangspunkt for og resultat af sociale praksisser, og på den anden side er det diskurser, der begrænser og former sociale strukturer. Her kan man referere til forskellige normer, der findes i samfundet; institutionelle relationer eller klassifikationssystemer.

Inden for diskurs skal man skelne mellem tre sammenhængende dimensioner (Fairclough (2008), nemlig 1) *social praksis* som en overordnet dimension; 2) *diskursiv praksis*, der omfatter produktion, distribution og konsumtion af diskursen; samt 3) *selve de sproglige materialer* eller med andre ord tekster. Social praksis inkluderer samfundsmæssige udgangspunkter for sprogbrugen, fx relationer mellem statslige og kommunale institutioner i forbindelse med produktion, distribution og konsumtion af diskurser. Diskursiv praksis danner kontekstuelle rammer for diskursen, fx tiden, da diskursen blev skabt eller den sprogbrugssituation, der udløste diskursdannelse. Det tredje lag – den tekstmæssige dimension – afdækker blandt andet det lingvistiske indhold af diskursen, fx betydningsrummet eller med andre ord begrebsapparatet af den konkrete diskurs.

Ifølge Kosellecks teori om begrebshistorie (Andersen 1999: 68), er begreber “selve indgangen til afdækning af det betydningsrum, som erfaringer og forventninger indskriver sig i”. Med andre ord afspejler begreber den betydningsmæssige komponent af sprogbrug som social praksis. Begrebernes struktur er trekantet, ifølge Koselleck, og dette realiseres i samspil mellem

a) en eksakt definition eller selve ordet (betegnelse);  
 b) mening (selve begrebet, der kan fortolkes) samt  
 c) sagsforhold (de objekter, som begrebet henviser til). Man skal skelne mellem ordet og begrebet, idet ordet kan være entydigt i sprogbrugen, mens begreber fortolkes og kan være flertydige, hvilket skaber rum for semantisk kamp. Det sidste kan føre til dannelsen af modbegreber eller fx til udskiftning af begreber med nye ordbetegnelser, mens begrebet bevares.

Begrebsanalyse er en central teknik i diskursanalyse, og i forbindelse med analysen kan man anvende en synkron eller diakron strategi (Andersen 1999: 71). En diakron analyse fokuserer på begrebernes historie (begrebernes dannelse, varighed og socialhistoriske effekter), mens en synkron analyse undersøger, hvordan begreber optræder i sammenhæng med andre begreber, dvs. begreber i samspil med andre begreber inden for et semantisk felt. Dette samspil kan føre til forskydninger i de semantiske felter, singularisering eller generalisering af begrebet, hvori det første underkastes det generelle det enkle, og i det sidste underkastes det enkle det generelle.

Inden for diskursanalyse adskiller man en kritisk diskursanalyse, som en tværfaglig metode for diskursanalyse (ligeledes som en teori), der er relateret med andre genre af lingvistik, pragmatik og sociologi (Jensen 2007: 7). Kritisk diskursanalyse er snarere en semiotisk frem for post-strukturalistisk tilgang, hvor "sprogtegnet står for noget andet, dvs. repræsenterer fænomener og tilstande i verden" (Jensen 2007: 10). Ifølge Faircloughs (2008: 95),

"... er semiosis en del af social aktivitet, der konstruerer genrer...", og de sidste konstruerer måder at handle på. "Semiosis som repræsentation og selv-repræsentation af sociale praksisser konstruerer diskurser, mens diskurser i deres tur fungerer som repræsentationer af samfundsliv".

Endelig forbindes forskellige sociale praksisser eller diskurser i et netværk, der udformer en social orden. Hvis man følger det samme skema bagfra, kan man sige, at der findes det semiotiske aspekt inden for social orden, nemlig diskursorden, eller med andre ord en social strukturering af semiotisk forskellighed. Denne strukturering afspejler relationer mellem forskellige måder at skabe mening på, dvs. forskellige diskurser og genrer.

## 2.2. Empiri: de curriculære dokumenters diskursive dimensioner

Som sagt ovenfor, er min undersøgelse baseret på diskursanalysen af curriculære dokumenter gældende i dag for Prøve i Dansk 3, bl.a. [Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr 65 af 22/01/2014](#); og [Vejledning om Prøve i Dansk 3](#). ‘Curriculum’ vil jeg fremover referere til som et begreb, “...man [...] bruger på dansk for at beskrive uddannelser (Holmen, Kristjánsdóttir & Lund 2010: 9), og ‘curriculær’ som relateret til en sådan beskrivelse.

Bekendtgørelsen om danskuddannelse til voksne udlændinge har som et overordnet *formål* at beskrive lovmæssige rammer for udbuddet af undervisning i dansk som andetsprog, (organisering, finansiering, optagelse, deltagelse, m.m.), mål med undervisning og dens indhold (fagbeskrivelser), tilrettelæggelse og opdeling i trin for forskellige målgrupper. Vejledning om Prøve i Dansk 3 (PD3) bærer fokus på at give en konkret vejledning om og “grundlag for at orientere kursister og selvstuderende om indholdet i PD3 og om, hvordan deres præstationer bedømmes samt orientere uddannelsesinstitutioner, arbejdsgivere og andre om prøven”. Med andre ord hører de to dokumenter til *den samme sociale dimension af diskurs*, nemlig udbuddet og realisering af uddannelsen i dansk som andetsprog for voksne, men henvender sig til to kontekstuelte forskellige områder.

Som alle andre curriculære dokumenter, indgår Bekendtgørelsen og Vejledning om PD3 et bestemt diskursivt hierarki, hvor den første er mere overordnet end den anden. Ifølge det ovenfor nævnte tredimensionsprincip, er deres *diskursive praksisser* adskillige i den forstand, at de produceres og distribueres af forskellige aktører inden for den samme *sociale praksis*, der ifølge Fairclough (2008: 95), “producerer repræsentationer af deres egen praksis og rekontekstualiserer repræsentationer fra andre praksisser”. Disse aktører er henholdsvis enheder inden for Undervisningsministeriet. Deres udøvelser af positioner inden for den samme praksis er forskellige alt efter deres ansvarsområder. Udover skelnen i produktion og distribution kan modtagerne af de to diskurser være forskellige. Bekendtgørelsen er først og fremmest rettet mod udbydere af undervisning i dansk som andetsprog, fx kommuner og private skole/kommunale sprogcentre, mens Vejledning om PD3 henvender sig til lærere, eksaminatorer og censorer samt til de ansvarlige for administration og afholdelse af prøven.

På det tredje lag - i *den tekstmæssige dimension* - kan man også pege på hierarkiske forhold mellem de to curriculære dokumenter, nemlig på deres indhold, betydningsrum eller med andre ord

begrebsapparat. Ifølge Bakhtin kendetegnes diskurser ved 1) interdiskursivitet, dvs. tekstens konstitution af forskellige diskurser og genrer; og 2) intertekstualitet, med andre ord komposition af tekster med hjælp af elementer fra andre tekster. I min undersøgelse vil jeg referere til Faircloughs (2008: 43-44) beskrivelse af diskursens kendetegn (en udvidet version af Bakhtins tilgang), nemlig manifest intertekstualitet (konstruktion af teksten ud af de specifikke andre tekster) og konstitutiv interdiskursivitet (konstitution af tekster ud fra elementer/typer af konventioner i diskursordene). Med hensyn til intertekstualitet og interdiskursivitet af Vejledning om PD3 er de underordnede i forhold til Bekendtgørelsens intertekstualitet og interdiskursivitet. Dette skyldes blandt andet at Bekendtgørelsens diskursive rammer udformer Vejlednings begrebsapparat. Som der står i selve Vejlednings indledning, uddyber denne vejledning bestemmelserne i lov og bekendtgørelser.

### **3. Kulturmøder som nøgleaspekt i forberedelsen til PD3**

I forbindelse med sprogundervisning taler man om forskellige sprogsyn og sprogtilgængelighedssyn, som danner grundlag for konkrete undervisningsmetoder og didaktiske fremgangsmåder i sprogpædagogikken. Undervisning i kulturelle vidensområder sker som regel løbende i sprogundervisning, da kulturelle vidensområder udgør en central delområde inden for moderne sprogundervisning, hvor sproglæreren forventes at tilegne sig kommunikative kompetencer. Kommunikative kompetencer omfatter blandt andet lærerens færdigheder inden for pragmatisk organisering af sproglig produktion, og dette lærer man først og fremmest gennem kendskab til de sociokulturelle rammer af sprogbrugen.

På den måde kan man sige, at sprogsyn og sprogtilgængelighedssyn medfører, at sprogpædagogikken indebærer et konkret kultursyn eller kulturpædagogiske implikationer. Ifølge Petersen (2010: 7), overlades kultursyn ikke altid til den enkelte underviseres didaktiske refleksioner, men beskrives eller skitseres i curriculære dokumenter. I det følgende afsnit vil jeg nærmere analysere makrobegreber 'kultur', 'kulturmøde' og 'kultursyn' med henblik på, hvordan Bekendtgørelsens indhold indirekte bestemmer syn på kulturbegrebet, og hvordan dette kan hænge sammen med dannelsen af kulturmøderummet.

### 3.1. Kultursyn som udgangspunkt for kulturmøderummet

Kulturbegrebet kendetegnes ved en indholdsmæssig kompleksitet og flertydighed. Hvis man analyserer begrebet diakront, kan man se, hvordan begrebets dannelse og socialhistoriske kontekst har forandret sig med tiden. Dette er dog ikke mit formål, for jeg vil referere til kultur i begrebets synkrone kontekst, med andre ord kultur i samspil med mikrobegreber fra det tilhørende semantiske felt.

I den synkrone sammenhæng kan man nævne to tilgange til forståelsen af kulturbegrebet: a) som en analytisk kategori (Geertz, 1973; Hall, 1992) og b) som en empirisk kategori (Hastrup, 1989, 2003).

Ifølge den første tilgang betragter man 'kultur' som et begreb i tæt sammenkobling med nationsbegrebet. Som resultat af dette står 'kultur' ofte som synonym af 'nationalkultur'. Således implicerer man andre begreber, der hører til det samme semantiske felt, så som 'folk' og 'nation'. Inden for en sådan tilgang opfatter man også kultur som et substansbegreb eller "noget som man kunne trænge ind i og opdage" (Risager, 2003). Dette syn på kultur kaldes for et *essentialistisk kultursyn* eller beskrivende kultursyn, som ifølge Petersen (2011: 65) bygger på definitionen af 'nationalkultur', hvor nationsbegrebet er baseret på kulturelle eller etniske kriterier.

En anden tilgang til forståelse af kulturbegrebet eller med andre ord et andet kultursyn er blevet karakteriseret som et *relationelt kultursyn*. Kulturbegrebet fortolkes her som "relationelle størrelser, der løbende forandres, rekonstrueres og foreskrives nye betydninger med aktører som væsentlige medskabere" (Petersen 2011: 65-66). Dette kultursyn blev introduceret i forbindelse med Byrams (1997) teori om interkulturelle kommunikative kompetencer, der opfattes som mål for fremmed- og andetsprogundervisning. De centrale mikrobegreber, der hører til det samme semantiske felt som kulturbegrebet i dets relationelle forstand, er 'kulturel forståelse' og 'kulturel opmærksomhed', som omtales på engelsk som 'cultural awareness' (Tomalin & Stempleski, 1993).

Kultursyn og kulturbegrebet hænger sammen med begrebet 'kulturmøde'. '*Kulturmøde*' som et diskursivt begreb anvendes ofte for at betegne møder eller sammenstød mellem forskellige normer, værdier og mentaliteter, som tilskrives forskellige nationaliteter, etniciteter eller religioner (Tranekær



2007). Denne tilgang til forståelse af 'kulturmøde' hænger tæt sammen med det essentialistiske kultursyn, hvor 'kulturer' er synonyme af nationalkulturer, og er absolute enheder, der kan opdages. En anden tilgang til fortolkning af kultur møder tager, ifølge Tranekær (2007), udgangspunkt i beskrivelsen af interpersonelle kultur møder, som et resultat af interaktion mellem deltagere, hvor deres sproglige og kulturelle baggrund bruges "som ... ressourcer i forhandling om betydning og mentalitet". Hvis man refererer tilbage til det relationelle kultursyn, som forudsætter at kulturen er noget, "der skabes, løbende forandres og tilskrives nye betydninger med aktører som medskabere" (Petersen 2011: 65-66), kan man konkludere, at dette syn på kultur afspejler den interaktionelle forståelse af 'kultur mødet'. Nu vil jeg se nærmere på de nævnte makrobegreber i Bekendtgørelsens diskursive rammer.

Selve kulturbegrebet og dets afledte træffer man først i formuleringen af formålet med undervisningen på danskuddannelser i Bekendtgørelsens Kapitel 2 (De ordinære danskuddannelser) :

"§8. Undervisningen på de tre danskuddannelser har som mål, at kursisterne opnår en almen dansksproglig kvalificering og introduceres til *kultur-* og *samfundsforhold* i Danmark med henblik på at kunne varetage erhvervsarbejde og kunne fungere aktivt som samfundsborger." (Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014: 3)

Derefter indgår kulturbegrebet den generelle beskrivelse af mål med undervisningen og dens tilrettelæggelse i Bilag 1, blandt andet i afledte begreber, så som 'sociokulturel kompetence', 'interkulturel kompetence' og 'kulturelle ressourcer'. Følgende møder man begrebet 'kultur' i specifikke fagbeskrivelser af mål og indhold for enkelte moduler inden for de tre danskuddannelser. Vores primære fokus ligger på Danskuddannelse 3, modul 5, der fører frem til PD3. I fagbeskrivelsen for dette trin står der, at

"...målet med undervisningen er, at kursisten i relation til arbejde, uddannelse

samt hverdagsliv og medborgerskab har opnået indsigt i dansk historie og i kultur- og samfundsforhold i Danmark og kan relatere sine erfaringer hertil.” (Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014: 18)

Det er bemærkelsesværdigt, at målet med dette trin af uddannelsen er formuleret som et resultat af ‘introducering til *kultur- og samfundsforhold*’, hvor det sidste står i det fælles formål med danskundervisning. På den måde kan man sige, at hovedbegrebet ‘kultur’ og mikrobegreberne ‘sociokulturel kompetence’, ‘interkulturel kompetence’, ‘kulturelle ressourcer’ danner et fælles semantisk felt i Bekendtgørelsen. Spørgsmålet er, hvordan disse begreber fra Bekendtgørelsen kan fortolkes med henblik på kultursyn? Eller hvilket kultursyn bærer Bekendtgørelsen?

Man kan finde en række argumenter for, at Bekendtgørelsen går ud fra det essentialistiske kultursyn. Det første argument gælder for selve formålet med uddannelsen uanset målgruppen. For det første, i den sociale praksis’ dimension – nemlig udbuddet og realisering af uddannelsen i dansk som andetsprog for voksne – skal der lægges mærke til at det er et fælles mål for alle danskuddannelser, inklusive arbejdsmarkedsrettet danskundervisning for EU-grænsependlere. Dvs. formålet med danskundervisning er uniformeret for alle, og kulturelle vidensområder skal betragtes ens for alle. I selve den sproglige dimension eller tekstmæssige dimension giver formuleringen ‘*skal introduceres*’ (med meningsverbet i passiv form) indtryk af, at der forventes en passiv modtagelse af denne ‘introducering’ fra udlændingenes side. På den måde tegner der sig en rollefordeling i ‘introducering til kultur- og samfundsforhold’ i Danmark, hvor udlændingen er en passiv aktør, mens udbyderen (skolen/læreren) forventes at påtage sig rollen af en aktiv deltager i processen. Spørgsmål er, hvordan kulturmøderummet udformer sig ved sådan en introducering?

Rummet for kulturmøder forudsætter en kulturkontekst eller indhold og samspil mellem deltagere i forbindelse med arbejdet med denne kontekst/dette indhold. Introducering til kultur (hvilket er tilfældet med Bekendtgørelsens diskurs) implicerer, at det kulturelle indhold fungerer som noget, man kan trænge ind i og opdage. Dvs. kultur betragtes som noget ukendt, der bliver kendt ved formidling. Ifølge Risager (2003) og Sødeberg (1994), kendetegner en sådan kulturforståelse det essentialistiske kultursyn, som ofte fører til kulturpædagogik, der formidler kulturviden og tilpasser videns modtagere

‘den fremmede kultur’ (Petersen 2011), i vores tilfælde ‘danske kultur- og samfundsforhold’. På den måde er kulturmøderummet som regel knyttet til en bestemt nationalkultur, majoritetskultur eller ‘standardkultur’, som Risager (1999: 156) kalder det for.

Et andet argument, der peger på det essentialistiske kultursyn i Bekendtgørelsen er en liste over de fastsatte obligatoriske emner, der skal gennemgås i løbet af modul 5, forberedende til PD3.

“I undervisningen arbejdes der med sprogtilegnelse i relation til:

#### **Danmark før og nu**

- Danmark før 1500-tallet, herunder kristendommens indførelse og unionen med Norge;
- Danmark efter reformationen, herunder kirkens rolle, de nordiske krige og enevældens indførelse;
- Danmark i 1800-tallet, herunder undervisningspligtens indførelse, helstat og nationalstat samt junigrundloven;
- Nyere tid, herunder kvinders stemmeret, genforeningen, besættelsen, indmeldelsen i EF og kongehusets rolle;

#### **Arbejde**

- jobsøgningsmetoder , fx udarbejdelse af cv, udarbejdelse af ansøgning, jobsamtale;
- erhvervsstrukturen i Danmark;
- det fagretlige system – forventninger til arbejdskraften på det danske arbejdsmarked, herunder regler knyttet til arbejdslivet;
- formelle og uformelle kompetencer;
- arbejdspladskultur , fx samarbejds- og samværsformer , uskrevne regler;

#### **Uddannelse**

- voksen- og efteruddannelse;
- livslang læring;

#### **Hverdagsliv og medborgerskab**

- miljø;

– demokrati og aktivt medborgerskab i lokalsamfundet, fx boligforeninger, skolebestyrelser mv. og i samfundet i øvrigt.”

(Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014: 18-19)

I oversigten af de foreskrevne emner fremstår der klart fire større blokke af emner, nemlig ‘Danmark før og nu’, ‘Arbejde’, ‘Uddannelse’ samt et bredere emne ‘Medborgerskab og hverdagsliv’. Disse fire blokke kan spores tilbage i formuleringen af målet med undervisningen og udformer “indsigt i dansk historie og kultur- og samfundsforhold i Danmark ...” En sådan fastlæggelse af indholdsmæssige rammer for sprogtilegnelse peger igen på en essentialistisk forståelse af kultur, der kan formidles som et produkt, hvilket i sidste ende skal forberede udlændinge til en aktiv rolle på arbejdsmarkedet eller i uddannelsessystemet samt deltagelse i samfundslivet.

Indtil nu har jeg argumenteret for, at Bekendtgørelses diskursive rammer for makrobegreber peger på det essentialistiske kultursyn, som forudsætter indholdsforeskrivning for kulturmøder. I Bekendtgørelsen figurerer der ligeledes afledte begreber af kulturbegrebet, så som ‘sociokulturel kompetence’, ‘interkulturel kompetence’, ‘kulturelle ressourcer’. Dem kan man ikke ignorere ved diskursanalyse, da de hører til det samme semantiske felt som kulturbegrebet. Disse mikrobegreber omtales blandt andet i relation til undervisningstilrettelæggelse:

“Der benyttes arbejdsformer og undervisningsmetoder,  
 – som fremmer kursistens opnåelse af *interkulturel* og *kommunikativ kompetence*; [...]  
 – som giver kursisten mulighed for at blive *opmærksom på* og anvende sine sproglige, *kulturelle* og *personlige ressourcer*“.

(Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014: 17)

Disse mikrobegreber tyder på, at undervisningen må inddrage elementer af det relationelle kultursyn, hvor kursisterne gøres opmærksomme på kulturelle forskelle, og medvirker i dannelsen af kulturmøderummet. Hensigten med at fremme kursisternes interkulturelle kompetencer giver også

udgangspunkt for arbejdet med kultrubærende elementer, hvor kursisterne er aktive deltagere i forhandling om kultur og samfund.

Der er en anden antydning på, at der fremstår elementer af den relationelle tilgang til kulturfortolkning i Bekendtgørelsen. Der står nemlig i det fælles formål med danskuddannelser, at kursisten skal kunne “relatere sine erfaringer til kultur- og samfundsforhold i Danmark”. ‘Kulturforhold’ impliceres at være ‘danske kulturforhold’ eller ‘nationalkulturforhold’ i Bekendtgørelsen og dens Bilag. Men hvad menes der med ‘egne erfaringer’? Dem kan man fortolke som egne kulturelle/samfundsmæssige erfaringer, der kan være knyttet til kursistens hjemland/baggrund eller ej. Dette er et eksempel på fravalg af præcisering i en curriculær diskurs. Ifølge Eisner (1994), er det der fravælges i curriculum, ikke er en neutral stemme, men en del af curriculum (Holmen, Kristjánsdóttir & Lund, 2010). Ved at fravælge at præcisere begrebet ‘egne erfaringer’, overlader afsenderen af diskursen retten til at fortolke dets betydningsrum til modtageren (underviseren).

### **Delkonklusion**

Med en sådan sprogbrug af pædagogiske mikrobegreber ‘sociokulturel kompetence’, ‘interkulturel kompetence’, ‘kulturelle ressourcer’, inddrager afsenderen af Bekendtgørelsen elementer af et relationelt kultursyn eller snarere antydning om det sidste, hvilket ikke udelukker, at kulturmøderummet kan skabes interaktionelt og kan løbende forandres. Man kan dog ikke konstatere, at disse mikrobegreber og referencen til ‘egne erfaringer’ kan marginalisere det dominerende essentialistiske kultursyn i Bekendtgørelsen, hvilket først og fremmest er afspejlet i fastlæggelsen af det faglige indhold på PD3-forberedende modul samt i formuleringen af formål med dette modul. Spørgsmålet er, i hvilket omfang det essentialistiske kultursyn påvirker indholdsmæssigt kulturmøder i løbet af forberedelsen til PD3? Dette spørgsmål vil jeg prøve at svare på i det følgende afsnit.

### **3.2. Indholdsmæssige rammer for kulturmøder i forberedelsen til PD3**

I det forrige afsnit har jeg allerede nævnt, at Bekendtgørelsen fastlægger de indholdsmæssige rammer for ‘kulturmøder’ i form af listen over de kulturelle relevante emner, der skal gennemgås i

sprogundervisning. Dette spiller en afgørende rolle for undervisningstilrettelæggelse. I Vejledning om Prøve i Dansk 3 (2013: 9) står der, at

“undervisningen skal sikre optimale rammer for indlæring i forhold til de fastsatte mål for de enkelte danskuddannelser i uddannelsesbekendtgørelsen og skal derved sikre, at målsætningen for de prøvebærende moduler på danskuddannelserne opfyldes.” Heriblandt står der at “... prøvedeltageren skal være fortrolig med prøvens ... indhold...”. Det sidste er en direkte reference til Fagbeskrivelsen i Bekendtgørelsen, hvor emnerne relaterede til kultur- og samfundsforhold i Danmark er angivet.

Således kan man lige på de første sider af Vejledning om PD3 se samspil mellem makroniveauet (uddannelsens formål) og mikroniveauet (uddannelsens implementering, blandt andet prøveafholdelse). Det er især den mundtlige del af PD3, nemlig valget af emner for en mundtlig kommunikation, der er mest påvirket af Bekendtgørelsens retningslinjer. Emnet for præsentationen skal relatere sig til pensummet for undervisningen på Danskuddannelse 3, modul 5, der fører frem til Prøve i Dansk 3. Emnet skal vælges inden for de fire blokke, som jeg nævnte før: ‘Danmark før og nu’; ‘Arbejde’; ‘Uddannelse’; ‘Hverdagsliv og medborgerskab’.

Et sådant indholdsmæssigt sammenspil mellem mikro- og makroniveauet kan man også spore i andre curriculære dokumenter, for eksempel i Vejledning om valg af emner og opfølgende interviewspørgsmål til mundtlig kommunikation i PD3 (2013: 11). For det første, fastlægger denne Vejledning (ligesom Bekendtgørelsen og Vejledning om PD3) prøveemner, der skal “tage udgangspunkt i danske forhold og falde inden for [...] de fire domæner”. For det andet, tillades der ikke, ifølge Vejledning om valg af emner, at prøvedeltageren selv giver udtryk for ønske om emne. Tildeling af emner er lærernes opgave, og alle emner skal godkendes af ledelsen. Endelig, står der at tildeling af emner skal være ‘hensigtsmæssig’, hvilket igen ligesom i tilfældet med begrebet ‘egne erfaringer’ kan lyde upræcist. Emnernes ‘hensigtsmæssighed’ forklares med det følgende eksempel (se s. 12 i Vejledning om valg af emner): “Det er for eksempel ikke hensigtsmæssigt at tildele en ganske ung mand emnet ‘Børnepasning i Danmark’ eller en ældre medborger emnet ‘Mobning i folkeskolen’. Dette eksempel illustrerer, hvordan det semiotiske aspekt af en diskursiv praksis, nemlig mikrobegrebet ‘hensigtsmæssig’, afspejler en dominerende måde at skabe mening på i social praksis – i vores tilfælde mening om prøveemnernes relevans. Indholdsmæssigt resulterer et sådant relevanskriterium i foreskrivning af kulturmøders indhold i løbet af forberedelsen til den mundtlige del af PD3.

Samtidig kan man ud fra de foreskrevne emner se, at 'kulturforhold' (underforstået 'de danske kulturforhold') betragtes meget bredt og omfatter blandt andet 'kristendommen', 'arbejdskultur', 'uddannelseskultur' og ofte overlapper indholdsmæssigt begrebet 'samfundsforhold', fx i tilfældet med begreberne 'demokrati' og 'aktivt medborgerskab'. På den måde udvides der indholdsmæssige rammer for 'kulturmøder' til 'kultur- og samfundsmøder'. Denne diskursive praksis peger på, at kulturbegrebet også inkluderer samfundsbegrebet i Bekendtgørelsens diskursive praksis, og dette forventes underviseren at være klar over og tage højde for i sin undervisning i løbet af forberedelse til PD3.

På trods af en væsentlig regulering af indholdsmæssige rammer for den mundtlige del af PD3, kan man konstatere, at den måde, de foreskrevne 'kulturmøder' finder sted på i forberedelsen til PD3 og under selve prøven, er i høj grad fleksibel. Flexibiliteten udtrykker sig blandt andet i, at læreren kan vælge et emne inden for et tema, som enten kursisten er interesseret i eller som man har arbejdet med i klassen. Det sidste betyder dog ikke, at man kun kan nøjes med at vælge emner inden for de gennemgåede temaer. Envidere kan underviseren fokusere emner, hvis de er formuleret for bredt: fx 'Skattesystemet i Danmark' kan fokuseres til 'Fordele og ulemper ved det danske skattesystem'; eller 'Arbejdsmarkedet i Danmark' kan indsnævres til 'Uskrevne regler på det danske arbejdsmarked'.

Et andet argument for en bestemt fleksibilitet i forberedelse til PD3's mundtlige del er strukturering i indholdsmæssige punkter, som prøvedeltageren selv fastlægger. Dette kan man finde bevis på i Vejledning om valg af emner til PD3, hvor der står, at emnet skal være af alment karakter, hvilket betyder, at

“prøvedeltageren skal beskrive almene forhold uden (i særlig grad) at inddrage personlige erfaringer. Hvis prøvedeltageren har personlige erfaringer med emnet, så kan det være relevant at inddrage disse under interviewet, fx når en stillingen til et aspekt af emnet skal underbygges”.  
(Vejledning om valg af emner til PD3 2013: 12)

På den måde skabes der rum for, at 'kulturmødet' ikke *blot* kan fungere som beskrivelsen eller oversigt over danske normer, værdier eller kulturforhold, men også som en interpersonel og interaktionel kommunikationsprocess. I en sådan kontekst, hvor prøvedeltageren kan referere til sine egne erfaringer

relateret til mødet med danske kultur- og samfundsforhold, demonstreres der pædagogisk set, interkulturelle kompetencer. I forbindelse med selve prøveafholdelsen er tidsmæssige rammer for en sådan kontekst begrænsede. I PD3-forberedelsesforløb kan man dog som underviser tilrettelægge sin lærerplan, så det indeholder en sådan kontekst. Dette vil jeg tale nærmere om i afsnittet om kulturpædagogikken.

Under forberedelsen til PD3's skriftlige del, arbejder man som regel med konkrete eksempler på tidligere afholdte danskprøver for at give kursister mulighed for at lære prøvens format bedre at kende. Således er indholdsmæssige rammer for 'kulturmøder' er ligeledes foreskrevet af ministeriet.

PD3's skriftlige del består af Prøve i læseforståelse og Prøve i skriftlig fremstilling. Læseforståelsen består af to delprøver:

“Prøvedeltageren forventes at kunne læse hurtigt og finde faktuelle informationer i større tekstmængder. Prøvedeltageren forventes at kunne læse omhyggeligt og forstå holdninger, hensigt og væsentlige detaljer samt at kunne læse omhyggeligt ved at udnytte leksikalsk viden”. (Vejledning om PD3 2013: 17)

Læsehæfter indeholder informerende og fortællende tekster, eller eventuelt opslagstekster med spørgsmål.

“Indholdsmæssigt dækker teksterne emner fra hverdagslivet med fokus på områderne arbejde, uddannelse, hverdagsliv og medborgerskab... Læsning af teksterne forudsætter et vist kendskab til det danske samfund.” (Vejledning om PD3 2013: 12)

Her kan man igen se et direkte sammenspil mellem mikroniveauet (selv prøves indhold) og makroniveauet (reference til formålet i Bekendtgørelsen). Der bruges betydningslignende begreber i Vejledning om PD3 (“...forudsætter et vist kendskab til det danske samfund”) og i Bekendtgørelsen (kursisten skal opnå “...indsigt i dansk historie og i kultur- og samfundsforhold i Danmark”). Det, der skelner de to formuleringer, er at begrebet ‘kultur’ ikke indgår diskursen i beskrivelsen af



prøvegrundlag i Vejledning om PD3. Der er dog ingen tvivl om, at der er tale om overlappning mellem begreber 'kulturforhold' og 'samfundsforhold'.

Den slags overlappning finder man også bevis på ved at analysere prøvematerialer. Fx indeholder [læsehæftet](#) (en destinationskatalog) til en hurtig læsning fra 2009 'Visit Herning' sektioner relateret til familieaktiviteter, naturoplevelser, lokale seværdigheder, spisesteder og shoppingmuligheder, kunst og kultur. I det hele taget bærer brochuren fokus på "det danske" i de oplevelser, man kan få under sit ophold, rejse eller ferie i Herning og Hernings omgivelser: blandt andet dansk kunst (Herning Kunstmuseum og Carl-Hennings Petersen & Else Alfelts Museum), områdets historie og traditioner (fx oversigt over naturhistoriske museer, landbrugsmuseer), danskernes forhold til natur; danskernes fritids- og idrætskultur.

'Kultur- og samfundsmøder', der opstår under forberedelsen til PD3 med et sådant materiale i klasseværelset vil uden tvivl være udformet som en beskrivelse eller opdagelse af den danske kultur i alle dens former. Hvis man som undersøger reflekterer over det mere overordnede formål med materialet, kan man tilsyneladende drage en konklusion om at indholdsmæssigt fungerer det som et monokulturbærende materiale med et tydeligt essentialistisk kultursyn. Man kan dog anvende materialet som et grundlag for interkulturelt arbejde, hvilket vil fremme kursisternes kulturforståelse og kulturel opmærksomhed frem for evnen til at modtage input passivt uden at reflektere over det. Dette vil jeg ligeledes nærmere tale om i afsnit om kulturpædagogikken.

Indholdsmæssige rammer i forberedelsen til den skriftlige fremstilling som en del af PD3 synes også at være foreskrevet, for man arbejder som regel med eksempler på tidligere prøver, hvori indholdet er formuleret af Undervisningsministeriet i overensstemmelse med formålet i Bekendtgørelsen. Der forventes i denne del af PD3, at kursisten skal kunne:

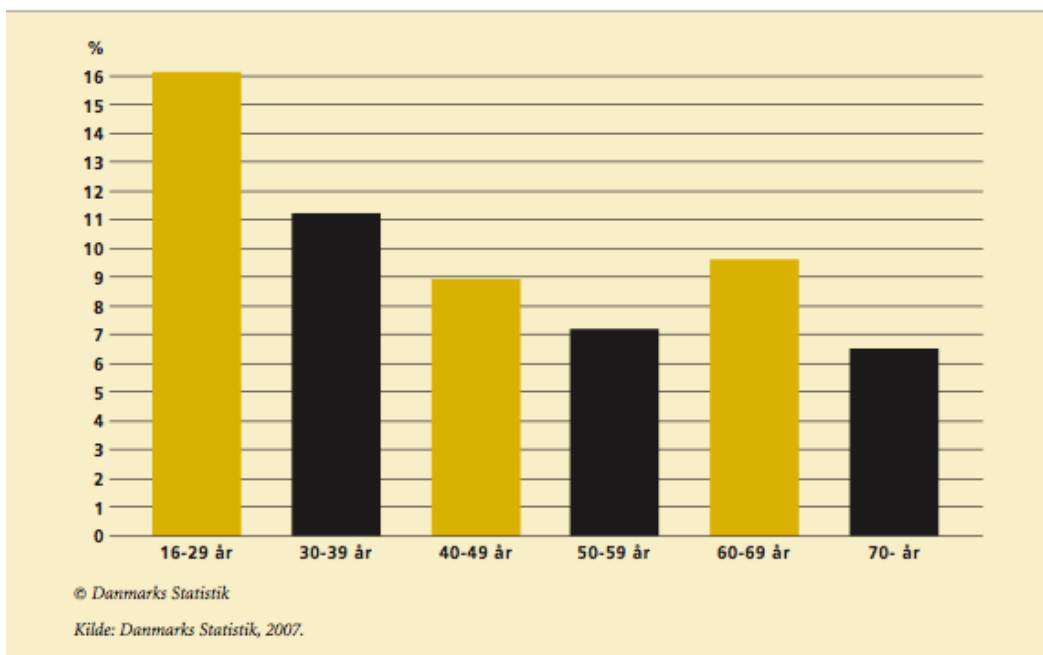
“...besvare spørgsmål, beskrive, fortælle, herunder foreslå, forklare og kommentere samt udtrykke holdninger og synspunkter, herunder uddybe, begrunde og sammenfatte; udtrykke sig situationstilpasset, sammenhængende og forståeligt i et forholdsvis nuanceret og komplekst sprog med en forholdsvis høj grad af korrekthed.” (Vejledning om PD3 2013:17)

Disse kompetencer vurderes gennem sprogbrugen af nogle funktionelle genrer, som fx en formel eller en uformel e-mail eller et brev samt i en længere fremstilling om et emne. Det sidste er ligeledes formuleret af ministeriet. Den sidste type af opgaven ligner en skolestil. I eksemplet på en skriftlig fremstilling fra 2009 skal man fx skrive et svar på en e-mail, hvor man forventes at fortælle om sit højskoleophold. Der er ingen tvivl, at man kun kan klare med den slags opgave, hvis man er bekendt med begrebet 'højskole', hvilket blandt andet kræver generel viden om det danske uddannelsessystem og om hvad der står bag 'højskoler' (typen af uddannelse, aldersgrupper, uddannelsesprofiler osv.).

I den længere fremstilling kan prøvedeltageren vælge en af de to tilbudte opgaver A eller B. Se **Figur 1 & 2**. At fortælle om hvilke årsager der kan være til forskellene mellem aldersgrupperne i brugen af biblioteker kræver fx viden om uddannelseskultur i Danmark, mens diskussion om læringsfaktorer lyder som en mere abstrakt opgave, hvor man i højere grad kan referere til sine egne erfaringer og udtrykke sit eget synspunkt. På trods af en vist fleksibilitet i fremgangsmåde, er den skriftlige fremstilling dog også indholdsmæssigt udarbejdet med udgangspunkt i PD3's pensum, nemlig de fire blokke emner.

### A: Biblioteker

Diagrammet viser, hvor stor en procentdel af forskellige aldersgrupper der bruger biblioteket ofte. Med "ofte" menes der "næsten én gang om ugen". Tallene er fra 2004.



### Opgave:

#### Du skal:

- kort beskrive, hvad diagrammet viser.
- fortælle, hvilke årsager der kan være til forskellene mellem aldersgrupperne.
- vurdere, hvad bibliotekerne kan gøre for at overleve i en tid, hvor man kan hente flere og flere tekster og informationer på internettet. Begrund dine synspunkter.

Figur 1. Skriftlig fremstilling. PD3 maj-juni 2009. Delprøve 2, opgave A.

## B: Uddannelse og undervisning

Man diskuterer ofte, hvilke forhold der har størst betydning for, hvor godt man lærer, når man deltager i undervisning.

Det kan fx være:

- mulighed for at bruge computere, internet og anden moderne teknologi
- om man som studerende selv kan organisere sin måde at lære på
- lærerens personlighed og faglige dygtighed
- antallet af studerende i klassen
- det sociale sammenhold i klassen
- kantineforhold.

### Opgave:

Du skal:

- kort fortælle, hvordan du mener, at en god undervisning skal være.
- kommentere et eller flere af punkterne ovenfor.
- vurdere fordele eller ulemper ved en af de måder, du selv har lært på/er blevet undervist på. Begrund dine synspunkter.

## Figur 2. Skriftlig fremstilling. PD3 maj-juni 2009. Delprøve 2, opgave B.

### Delkonklusion

I de to forrige afsnit har jeg analyseret samspil mellem curriculære mikro- og makrokontekster i den diskursive praksis relateret til PD3. Jeg har nærmere set på, hvilket kultursyn de nævnte curriculære dokumenter bærer og hvordan kultursynet afgør betydningsmæssige og indholdsmæssige rammer for kulturmøder i PD3-forberedende modul.

I forbindelse med begge fokusområder i de to afsnit kan jeg formulere de følgende konklusioner:

- formålet med undervisning i dansk som andetsprog på PD3-forberedende modul 5 af Danskuddannelse 3 bærer et tydeligt essentialistisk syn på kultur med en upræciseret antydning om et relationelt kultursyn, det sidste gælder primært begrebet 'egne erfaringer';

- begrebet 'kulturmøde' impliceres hovedsageligt som et møde med danske kultur- og samfundsforhold, danske værdier og dansk mentalitet; som resultat er kultur møderummet orienteret mod tilpasning af udlændinge til det danske samfund;
- 'kulturforhold' (underforstået 'de danske kulturforhold') betragtes meget bredt og omfatter blandt andet 'kristendommen', 'arbejdskultur', 'uddannelseskultur', m.m., og overlapper ofte indholdsmæssigt begrebet 'samfundsforhold', fx i tilfældet med begreberne 'demokrati' og 'aktivt medborgerskab'; således udvides der indholdsmæssige rammer for 'kultur møder' til 'kultur- og samfundsmøder';
- PD3's indholdsmæssige rammer afspejler 'kultur møde konteksten' formuleret i Bekendtgørelsens fagbeskrivelse for modul 5, Danskuddannelse 3;
- PD3's struktur er uniformeret, hvilket fører til bestemte forudsætninger til forberedelsesarbejde, som blandt andet vil i høj grad være fokuseret på træning til testen med de tidligere prøvematerialer med et foreskrevet indhold; strukturen er dog også kendetegnet ved en bestemt grad af fleksibilitet orienteret mod lærerens kulturelle bevidsthed.

#### **4. Implikationer for kulturpædagogik: kompensatorisk eller flerkulturel tilgang?**

Kulturforståelse, hvad enten det er forståelse af kultur der sker gennem 'dannelse' af de nye kulturelle begreber og den nye kulturelle viden eller gennem 'tilpasning' til de nye 'kultur- og samfundsforhold', er en del af i dags undervisning i dansk som andetsprog. Analysen af de curriculære rammer for forberedelsen til PD3 tyder på, at denne vidensområde i dag er præget af forestillingen om at integrationen sker via 'tilpasning' af udlændinge til de danske 'kultur- og samfundsforhold' frem for socio-kulturel 'dannelse' eller 'bevidstgørelse'. Et sådant menneske- og samfundssyn strider dog ikke, ifølge de skabte curriculære rammer, mod moderne sociokulturelle teorier om sproglæring og heller ikke imod det sociokognitive sprogtilgængelsessyn.

Et samspil mellem disse kan man spore ved at se nærmere på den anbefalede undervisningstilrettelæggelse i Bekendtgørelsen (se s. 7), hvor der står, at "undervisningen tager udgangspunkt i kursistens sproglige forudsætninger og behov samt kursistens kulturelle og sociale erfaringer og baggrundsviden om danske forhold ..." Således sætter man pris på

sociokognitive faktorer i tilegnelsesprocessen (så som individuelle læringsstrategier og læringsbaggrund, behov/motivation, almen viden). Derudover anbefales der at benytte “arbejdsformer og undervisningsmetoder, som fremmer kursistens opnåelse af interkulturel og kommunikativ kompetence”, hvilket implicerer rollen af de sociokulturelle faktorer i undervisning (interaktion, stilladsering, emotionel feedback osv.).

Spørgsmålet er, hvordan underviseren kan tilrettelægge forberedelse til PD3 inden for et tilpasningsmenneskesyn, et sociokognitivt tilegnelsessyn, samtidig med at skabe sociokulturelle rammer for kulturmøder, der ville fremme kursisternes ‘selvstændighed’, ‘samarbejdsevne’ samt ‘opmærksomhed på at anvende sine sproglige, kulturelle og personlige ressourcer’, som der står i Bekendtgørelsen?

Pædagogisk set bærer de curriculære rammer for PD3 tilsyneladende, både på mikro- og makroniveauet, kendetegn af kompensatorisk pædagogik eller assimilationspædagogik (Kristjánsdóttir, 2011). Kompensatorisk pædagogik svarer mest til ‘tilpasning’ af læreren til de nye ‘kultur- og samfundsforhold’, hvilket er slutmålet på PD3-forberedende modul. Denne pædagogiske tilgang sætter fokus på at fylde mangler i lærerens kulturviden. Læring ifølge denne tilgang er målrettet socialisering, hvilket også tydeliggøres i Bekendtgørelsen:

“Udbyderne skal i forbindelse med undervisningens påbegyndelse udlevere informationsmateriale om medborgerskab samt rettigheder og pligter i samfundet udarbejdet af Social-, Børne- og Integrationsministeriet.” (Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22/01/2014: 3)

Ifølge Brisk (1998) er kompensatorisk pædagogik ‘fejlorienteret’, dvs. der sker en fordeling i ‘vores kultur og vores værdier’ og ‘den fremmede kultur’ og ‘de fremmede værdier’, hvor ‘det fremmede’ skal ‘repareres’ og tilpasses ‘vores’.

Selv om en kompensatorisk tilgang til undervisning tegner sig klart ved analysen af bl.a. a) kultursyn i de curriculære dokumenter relateret til PD3; b) foreskrivning af PD3’ indholdsmæssige rammer for kulturmøder; og c) formålet med uddannelsen på det PD3-forberedende niveau af

danskuddannelse, lyder principper for undervisningstilrettelæggelse nævnt i Bekendtgørelsen mere orienteret mod flerkulturel pædagogik. Nogle centrale begreber og formuleringer, som fx 'opnåelse af interkulturel og kommunikativ kompetence'; 'selvstændighed'; 'samarbejdsevne'; samt 'opmærksomhed på at anvende sine sproglige, kulturelle og personlige ressourcer' (inklusive sproglig opmærksomhed) peger i retning af flerkulturel pædagogik. Dvs. der opstår en vist modsætning i den curriculære diskurs, og det er ikke noget særsyn i vores dage. I Petersens (2011) analyse af lærerplaner og lovgivning for dansk som andetsprog for voksne i perioden efter 2003 fremhæves der ligeledes problematikken med en modsætning mellem et klart essentialistisk kultursyn på makroniveauet og en flerkulturel tilgang til undervisning på mikroniveauet (i lærerplaner).

Flerkulturel pædagogik er en mere kompleks tilgang til kulturundervisning, der først og fremmest forudsætter læring baseret på lærerens egne sproglige og kulturelle erfaringer og lærerens egen forståelse af sociale forhold og sociale diskurser (Brisk, 1998). I flerkulturel pædagogik kobles begreberne 'det lokale' (i vores tilfælde - 'det danske') og 'det globale' (Risager 2003), og "interkulturaliteten er personligt og samfundsmæssigt anliggende" (Kristjánsdóttir, 2011).

Ligeledes kan man perspektivere flerkulturel pædagogik Brunes (1996) begreb 'mindreading', der er en af de grundlæggende interkulturelle læreprocesser. Det tilsvarende danske begreb hedder 'bevidsthedsafkodning'. Som Brune (1996) påpeger, er de for menneskers mest afgørende læreprocesser de læreprocesser, der involverer former for betydningsdannelse, og fordrer kulturfortolkning og kulturanalyse. For at sikre rammer for den type læreprocesser under forberedelsen til PD3 skal underviseren således ikke kompensere for lærerens mangler i kulturviden, men 'kompensere' for et snævert syn på kultur samt udvide metodologisk de foreskrevne indholdsmæssige rammer for kulturmøder ved at inddrage kursister i analytisk arbejde. Dette kommer ikke i strid med de generelle curriculære rammer, men tværtimod vil pædagogisk set svare til de anbefalede undervisningsmetoder og arbejdsformer.

Således skal kulturbegrebet fortolkes snarere som et inklusivt kulturbegreb, dvs. ikke kun som de manifesterede former for dansk kultur, men også alle andre sider af et menneske- og samfundsliv i Danmark, som kursister skal gøres bevidste om. Denne udvidelse af begrebet lagde jeg også mærke til i diskussionen om begrebet 'kulturforhold', som ifølge de foreskrevne indholdsmæssige rammer for PD3 implicerer inklusion af 'samfundsforhold'.

Hernede opsummerer jeg de pædagogiske implikationer (se **Tabel 1**) ud fra samspil mellem mikro- og makroniveauer baseret på resultater af min diskursanalyse i afsnit 3. Overblikket tager udgangspunkt i Richards & Rodgers (2001) model af den pædagogiske metode og Lunds (1999) udgave af denne model, hvor hun har tilføjet punktet ”Menneske- og kultursyn”.

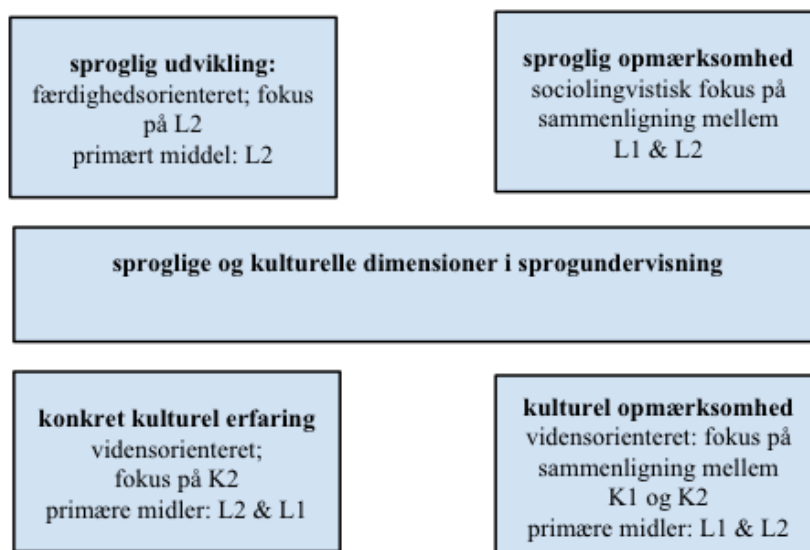


approach	design	procedure (se Figur 5)
<p><b>menneskesyn:</b> tilpasning</p> <p><b>kultursyn:</b> essentialistisk</p> <p><b>flerkulturel pædagogik</b> 1) udgangspunkt i lærerens egne kulturelle og sproglige erfaringer; 2) interkulturel kompetence er i centrum; 3) kompensation for ‘tilpasning’ vha. betydningsdannelse, kulturfortolkning og kulturanalyse</p> <p><b>sociokognitiv tilegnelsessyn</b> 1) fokus på sproglig og kulturel opmærksomhed &amp; bevidstgørelse; 2) kommunikativ kompetence er i centrum;</p>	<p><b>overordnede mål:</b> 1) at opnå indsigt i dansk historie og kultur- og samfundsforhold i Danmark og relatere sine erfaringer hertil; 2) at opnå en kommunikativ kompetence på alle sproglige niveauer (Lund 2009: 106); 3) at bestå PD3</p> <p><b>læseplaner</b> individuelle læringsplaner, tydelige delmål, som løbende evalueres og justeres, jf. Bekendtgørelsens § 10, stk. 4</p> <p><b>indhold (fagligt &amp; sprogligt)</b> foreskrevne indholdsmæssige rammer (fastlagte emner)</p> <p><b>aktivitetstyper</b> træning til testen (‘tilbageslagseffekt’)</p> <p><b>lærer- og elevroller</b> bl.a. gennem interaktionelle teknikker (lærner-lærner/lærner(e)/lærer)</p> <p><b>materialer</b> eksempler på tidligere afholdte prøver</p>	<p><b>undervisningsafvikling</b> 1) konkrete undervisningsteknikker; 2) interaktionsmønstre; 3) lærer-elevaktiviteter</p>

**Tabel 1. Opsummering af pædagogiske implikationer ud fra samspil mellem mikro- og makroniveauer baseret på resultater af diskursanalyse.**

Man kan perspektivere disse implikationer Byrams (1989) model over inddragelse af sproglige og kulturelle dimensioner i sprogundervisning samt Banks’ teori om dimensioner af den multikulturelle undervisning.

Byrams model (se **Figur 3**) illustrerer, hvordan man kan arbejde med både sproglig udvikling, sproglig opmærksomhed og kulturel opmærksomhed i en konkret undervisningskontekst. Modellen refererer til lærerens modersmål (L1) som hjælpemiddel og lærerens L2 (målsproget) samt lærerens kulturelle baggrund K1 og K2. Det sidste refererer til den nye kulturelle viden, der opnås i undervisning. En sådan fordeling i K1 og K2 betyder dog ikke, at K2 relaterer sig nødvendigvis til 'den fremmede kultur', dvs. 'kulturbegrebet' synes ikke at være noget empirisk og statisk, der opdages og består af nogle delelementer. Her er der tale om metodologisk skelnen i en pædagogisk situation mellem den eksisterende viden eller de eksisterende erfaringer, og den nye viden eller de nye erfaringer. I sine kommentarer til modellen, gør Byram ligeledes læseren opmærksom på, at jo højere lærerens sproglige niveau er, jo mindre tid kan der anvendes på selve sprogudviklingen (Petersen, 2011). I tilfældet med PD3 er der tale om større fokus på den kulturelle dimension frem for den sproglige dimension, da eleverne er ret avancerede i deres sprogbrug på PD3- forberedende forløb.

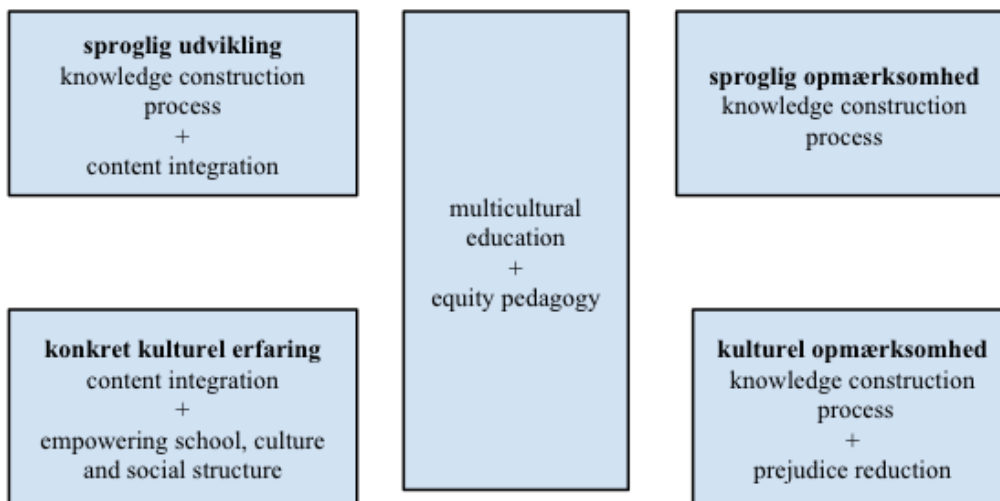


**Figur 3. Byrams (1989) model over inddragelse af sproglige og kulturelle dimensioner i sprogundervisning (efter Petersen (2011: 80)).**

Banks' (2004) teori om dimensioner af multikulturel undervisning omfatter fem hovedpunkter, bl.a.:

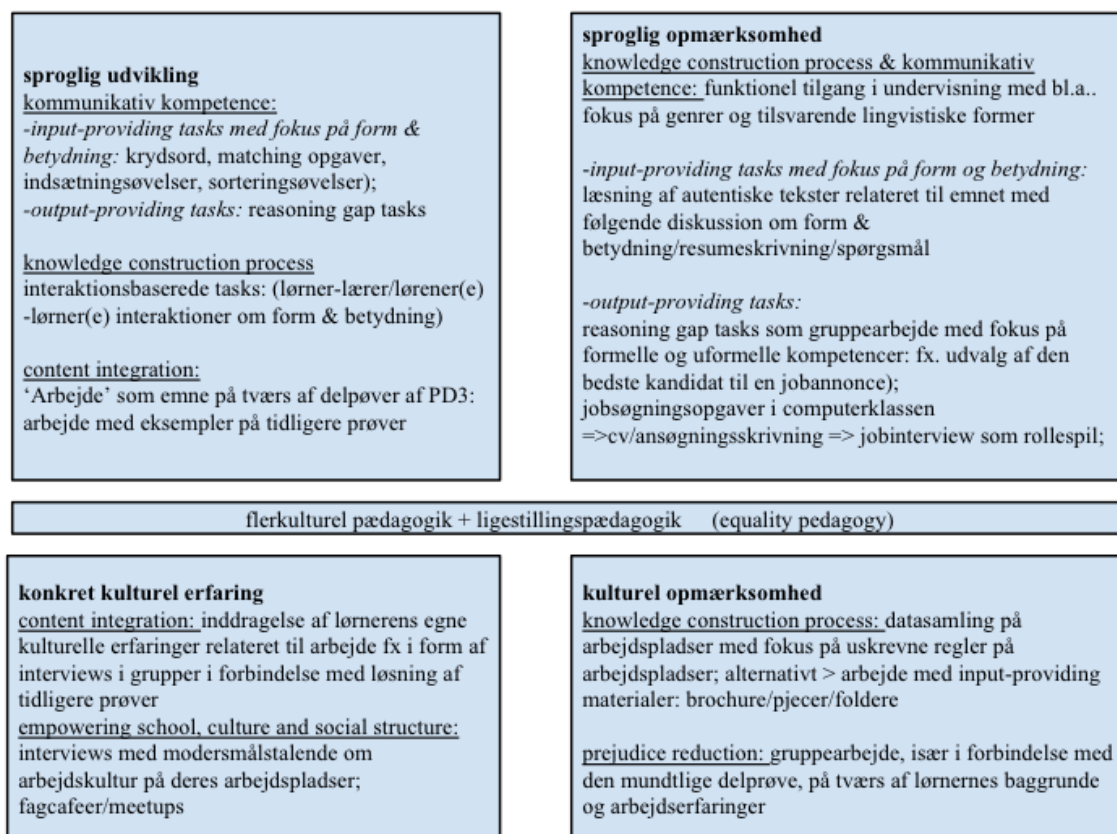
- *knowledge construction process*: lærerens rolle i at hjælpe læreren med at forstå, udforske og bestemme, hvordan implicite kulturelle antydninger, referencerammer og fordomme inden for faget påvirker den måde, viden bygger på;
- *prejudice reduction*: fokus på karakteristikaene af lærernes forhold til forskellige racer, og hvordan de sidste kan forandres vha. undervisningsmetoder og undervisningsmaterialer;
- *an equity pedagogy*: de modifikationer, læreren foretager for at gøre læringsprocesser lettere for lærere med forskellige baggrunde; dette indeholder et bredt udvalg og variation af forskellige undervisningsmetoder alt efter lærernes behov/personlige læringserfaringer;
- *content integration*: inddragelse af eksempler og indhold fra forskellige kulturer og samfundsgrupper med henblik på at illustrere nøglebegreber, principper, generaliseringer og teorier inden for faget;
- *an empowering school culture and social structure*: konkrete initiativer og interaktioner mellem en undervisningsinstitution/dens personale og lærere på tværs af etniske og kulturelle baggrunde; udarbejdelse af 'skolekultur', der ville bidrage til mangfoldighed.

Hvis man perspektiverer Byrams model for inddragelse af sproglige og kulturelle dimensioner i sprogundervisning Banks' teori om multikulturel undervisning, får man et sådant overblik over de to tilgange. Se **Figur 4**.



**Figur 4. Perspektivering af Byrams model for inddragelse af sproglige og kulturelle dimensioner i sprogundervisning Banks' teori om multikulturel undervisning.**

Jeg har tidligere givet en oversigt over de pædagogiske implikationer ud fra modellen approach-design-procedure og har nærmere set på 'approach' og 'design' med udgangspunkt i resultater af min diskursive analyse. Det synes nu at være relevant at illustrere, hvordan 'procedure' for flerkulturel pædagogik kan se ud i arbejdet med fx pensumemnet 'Arbejde'. I min oversigt går jeg ud fra Byrams og Banks' teorier. Se **Figur 5**.



**Figur 5. 'Procedure-modellen' for flerkulturel pædagogik med fokus på pensumemnet 'Arbejde'.**

### Delkonklusion

De curriculære dokumenter for PD3 afgør forberedelsens indholdsmæssige rammer, hvilket stemmer ens med det essentialistiske kultursyn. Retningslinjerne for tilrettelæggelsen af undervisning på PD3-forberedende modul bærer dog et tydeligt fokus på arbejdsformer, der fremmer lærerens sproglige opmærksomhed og interkulturelle kompetence. Man kan argumentere således, at undervisning kan tilrettelægges inden for rammer af flerkulturel pædagogik. Med udgangspunkt i de to ovenfor nævnte modeller samt min illustration af 'procedure'-organisering indebærer en sådan pædagogik under forberedelsen til PD3 de følgende principper:

- kobling af lærerens sproglige udvikling med udvikling af kulturel opmærksomhed; dette kan sikres vha. bl.a. task-baseret undervisning med fokus på form og betydning;
- task-baserede aktiviteter med fokus på pensumemner skal implementeres, så læreren kan udvikle sine kommunikative kompetencer både receptivt og produktivt, dvs. gennem input-bearbejdning og output-produktion;
- det interaktionelle aspekt skal være en væsentlig del af flerkulturel pædagogik, hvor der skabes rum for forhandling om både form og betydning med fokus på den kulturelle opmærksomhed;
- interaktionen skal ligeledes bruges i forbindelse med inddragelse af lærerens egne erfaringer (content integration), relateret til de 'kultur møder', der finder sted i arbejdet på tværs af tidligere prøvematerialer inden for det samme pensumemne;
- tidligere prøvematerialer kan bruges som et indholdsmæssigt grundlag for forberedelsen, men suppleres med andre aktiviteter (ligeledes med fokus på prøveemner), fx interaktioner med modersmålstalende, gruppearbejde på tværs af lærernes sproglige og kulturelle baggrund.

## 5. Afrunding

Metodologisk set var min opgave baseret på diskursanalysen af de curriculære dokumenter med inddragelse af teorier om andetsprogpædagogik og almen pædagogik. I dette projekt har jeg analyseret og fortolket samspil mellem mikro- og makrokontekst inden for de curriculære rammer for Prøve i Dansk 3. I denne forbindelse kan jeg formulere de følgende konklusioner:

- formålet med undervisning i dansk som andetsprog på PD3-forberedende modul 5 af Danskuddannelse 3 bærer et tydeligt essentialistisk syn på kultur, men indeholder nogle upræciserede antydninger om et relationelt kultursyn; det sidste gælder begrebet 'egne erfaringer' i selve formålet med uddannelsen samt mikrobegreber 'interkulturel kompetence', 'interkulturel kommunikation', 'selvstændighed'; 'opmærksomhed på sproglige, kulturelle og personlige ressourcer';
- begrebet 'kultur møde' må tilsyneladende fortolkes som et møde med danske kultur- og samfundsnormer, værdier og dansk mentalitet, hvilket stemmer ens med et essentialistisk monokulturelt syn på kultur;

- kulturmøderummet er orienteret mod tilpasning af udlændinge til det danske samfund;
- ‘kulturforhold’ (underforstået ‘de danske kulturforhold’) betrages meget bredt og overlapper ofte indholdsmæssigt begrebet ‘samfundsforhold’; dette fører til udvidelse af indholdsmæssige rammer for ‘kulturmøder’ til ‘kultur- og samfundsmøder’ i PD3’s pensum;
- PD3’s struktur er uniformeret, derfor vil forberedelse til PD3 i høj grad være fokuseret på træning til testen med de tidligere prøvematerialer;
- PD3’s indholdsmæssige rammer afspejler ‘kulturmødekonteksten’ formuleret i Bekendtgørelsen (en liste over fastlagte emner), men er kendetegnet ved en bestemt grad af fleksibilitet orienteret mod lærerens kulturelle bevidsthed, hvilket kan benyttes af læreren som udgangspunkt for flerkulturel pædagogik.

Formålet med mit projekt var også at drage pædagogiske implikationer for kulturpædagogikken under forberedelse til PD3. ‘Kulturmøder’ som hovedbegreb i mit projekt blev analyseret i forskellige dimensioner af den curriculære diskurs. På det underordnede niveau – i *den diskursive praksis*, bl.a. i produktion, distribution og konsumtion af den curriculære diskurs – er rammer for ‘kulturmøder’ foreskrevet, hvilket resulterer i fravalg af nogle kontekster for ‘kulturmøder’ til fordel for de andre. Her tegner der sig et eventuelt emne for yderligere forskning i fx samspil mellem foreskrivning af indholdet for ‘kulturmøder’ og integrationspolitik. På det overordnede niveau, nemlig *i den sociale praksis*, kan man konkludere, at ‘kulturmøder’ i PD3-forløbet fungerer som et indholdsmæssigt komponent, der er målrettet forberedelsen af udlændinge til en aktiv rolle i samfundslivet. Således er forståelsen ved denne sociale praksis at, en bestået prøve giver ‘adgang’ til samfundet, for udlændingen betragtes at være i stand til at medvirke og bidrage som samfundsborger takket være sine sproglige færdigheder og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark. Ikke mindst er der tale om, at en bestået PD3 er en af betingelserne for at få en permanent opholdstilladelse i Danmark for fx ikke EU-statsborgere, uden at nævne at prøven er et grundlag for statsborgerskab.

Her opstår der et andet fokusområde for yderligere forskning i sufficiens af PD3’s pensum for at skabe rum for de aktuelt relevante ‘kulturmøder’ i undervisningskontekst. I dag er relevanskriteriet for ‘kulturmøderummet’ kendetegnet ved hensigten med at inddrage udlændinge erhvervslivet og beskæftigelse samt at bidrage til deres integration i samfundet. Man kan dog drage i tvivl ideen om at det er nok at kunne fortælle om fx rødstrømpebevægelsen i Danmark eller at kunne diskutere uskrevne

regler på det danske arbejdsmarked for at deltage i samfundslivet i Danmark og klare sig på dansk i sin hverdag. Problematikken med PD3's indhold er, som Basby (2008) påpeger, at det er udarbejdet med udgangspunkt i princippet om at "intet emne er for stort". Baggrunden for en sådan tilgang, ifølge Basby (2008), er "70'ernes basisdemokrati, hvor intet emne var for stort til, at alle skulle have en mening om det", hvad enten det er (i dag) miljø, globalisering, u-lande eller økologi.

Pædagogisk set spiller foreskrivning af indholdet en væsentlig rolle i hvordan rummet for 'kulturmøder' udformer sig i undervisning. Men selv om indholdet af kulturmøder er planlagt, uniformeret og rettet mod tilpasning af udlændinge til kultur- og samfundsforhold i Danmark, kan man dog som underviser metodologisk udvide disse rammer. I afsnit 4 har jeg opsummeret alle de pædagogiske implikationer, man kan drage ud af min diskursive analyse, men kort sagt er den vigtigste pædagogiske implikation, at der skal skabes rum for kulturel 'bevidsthedsafkodning', med andre ord skal der anvendes en analytisk frem for en empirisk tilgang til fortolkning af kulturmøder. Læreren skal være en aktiv deltager og medskaber af kulturmøder på tværs af forskellige undervisningsaktiviteter i forberedelsen til PD3. Kursisternes egne kulturelle og sociale erfaringer skal dog løbende inddrages i deres sproglige udvikling.

Spørgsmålet om PD3's sprogmæssige sufficiens kunne sagtens være et emne for en phd-afhandling. Uden tvivl sætter de indholdsmæssige rammer ikke blot præg på hvilke 'kulturmøder' der finder sted i PD3-forløbet, men også på lærerens sprogbrug. Et godt eksempel er, hvor man sagtens kan undgå at bruge datid fx i sin skriftlige fremstilling og bliver bedømt på grundlag af denne fremstilling, selv om man ikke har demonstreret sine 'reelle sprogfærdigheder'.

"Et essay med meninger lader meget store dele af skriftsproget ligge brak, f.eks. det fortællende sprog og dermed hele brugen af verbernes tider. Den nuværende test resulterer i et uanvendeligt sprogcenterdansk med flovser og floskler, der foregiver holdning og skal gøre det ud for argumentation." (Basby, 2008).

Som lærer må man altid huske at reflektere over sin undervisning og spørge sig selv: er det bare prøven, der skal bestås, eller står der noget mere bag prøven? Hvorfor bliver nogle tidligere kursister



ved med at bestille kaffe på engelsk efter at have bestået PD3? Det er altid nemt at give skylden PD3's foreskrevne kulturmæssige kontekst, men der er ingen, der har afskaffet pædagogikken.

### Litteratur

Andersen, N, Å (1999). "Kosellecks begrebshistorie". I N.Å. Andersen. *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra samfundsvidenskaberne. 64-86.

Banks, J. (2004). "Multicultural Education. Historical Development, Dimensions and Practice". I Banks, J. *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, Calif.: Jossey Bass. 3-29.

Basby, A. (2008). *Prøve i 'dansk 3' er for ringe som grundlag for statsborgerskab*.  
<http://www.information.dk/153297>

Brisk, M.E. (1998). *Bilingual education. From Compensatory to Quality Schooling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Byram, M. (1989). "A model for language and culture teaching". I *Cultural Studies in foreign language education*. Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Cleverdon: Multilingual Matters.

Eisner, Elliot (1994): *The Educational Imagination: On design and evaluation of school programs*. (3rd Ed.). New York: Macmillan.

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.

Geertz, C. (1973). *The interpretations of Cultures. Selected essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Books.

Hall, S. (1992). "The Question of cultural identity". I Hall, S, Held, D. & McGrew T. (red.) *Modality and its Futures*. Cambridge: Polity Press.

Hastrup, K. (1989). "Kultur som analytisk begreb". I Hastrup, K. & Ramløv, K. (red.): *Kulturanalyse – fortolkningens forløb i antropologien*. København: Akademisk forlag.

Hastrup, K. (2003). "Introduktion. Den antropologiske videnskab". I Hastrup K. (red.) *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels forlag.

Holmen, A., Kristjánsdóttir, B. Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? *Sprogforum*, 10. 9-24.

Kramsch, Claire (2006): "Culture in Language Teaching". I Andersen, H. L., Lund, K. & Risager, K (red.) *Culture in Language Learning*. Århus: Aarhus University Press.

Kristjánsdóttir, B. (2011). "Nysprog om tosprøg". I Haas, C., Holmen, A., Horst, C. & Kristjánsdóttir, B. *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus Universitetsforlag. 159-219.

Lund, K. (1999). "Approach, design, procedure – en reflektionsmodel". I Holmen, A., Lund, K. & Østergaard Nielsen, G. (red.) *På sporet: en antologi om undervisning i dansk som andetsprog*. København: Undervisningsministeriet.

Lund, K. (2009). "Fokus på sprog". I Byram, M. et al. *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur.

Pedersen, K.B. (2010). *Om forskning i kulturteori og kulturpædagogik. Teoretisk og pædagogisk grundlag for undervisning i dansk som andetsprog for voksne*. Uvi2's forlag.

Pedersen, K.B. (2011). Diskurser og kultursyn i lærerplansdokumenter i dansk som andetsprog for voksne. *Sprogforum*, 51. 63-70.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library, 33.

Risager, K. (1999). "Sprog og kultur". I Holmen, A & Lund, K (red.) *Studier i dansk som andet-sprog*. København: Akademisk Forlag.

Risager, K. (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk forlag.

Søderberg, A.M. (1994). "Interkulturel kompetence – hvad er det, og hvor dan udvikler man den?" I *Kultur møde og interkulturel kompetence. Sprog og kultur møde*, 6.

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Tranekær, L. (2007). Kulturmøder til forhandling. *Antropologi*, 56. 87-109.

Undervisningsministeriet. (2013). Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen. *Tal på danskuddannelsesområdet (til og med 1. kvartal 2013)*.

<http://ast.dk/filer/tal-og-undersogelser/integrationsområdet/tal-pa-danskuddannelsesområdet-til-og-med-1-kvartal-2013.pdf>

**Empiri:**

Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr 65 af 22/01/2014*. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=161493>

Undervisningsministeriet. (2013). *Vejledning om Prøve i Dansk 3*  
[http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF13/dansk%20voksne/130916%20pd3\\_vejl\\_efteraar\\_2013.ashx](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF13/dansk%20voksne/130916%20pd3_vejl_efteraar_2013.ashx)

Undervisningsministeriet (tidligere Ministeriet for Børn og Undervisning). (2013). *Vejledning om valg af emner og opfølgende interviewspørgsmål til mundtlig kommunikation i PD3*

*Eksempler på tidligere afholdte danskprøver (PD3)*

<http://uvm.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskproever-til-voksne-udlaendinge/Tidligere-afholdte-proever>

[Læseforståelse 1: Et autentisk hæfte](#)

[Læseforståelse 1: Opgavehæfte](#)

[Skriftlig fremstilling](#)