

Sprogforholdene i en grønlandsk børnehave

af Inge Kleivan

Der har til tider været flittig debat om sprogforholdene i de grønlandske skoler, derimod har der været meget stille om forholdene i børnehaverne. Ud fra den betragtning, at de vilkår, man byder børnene i de tidlige leveår, har afgørende betydning for hele deres udvikling og for deres muligheder senere i livet, er det imidlertid et område, som der er al grund til at være opmærksom på.

I denne artikel vil jeg drage sider af problemkredsen frem i lyset, først og fremmest på grundlag af iagttagelser, som jeg har gjort af sprogbrugen blandt grønlændere og danskere, børn og voksne, i en børnehave, men også på grundlag af samtaler med personalet og forældrene. Det skal straks understreges, at der kan være stor forskel på forholdene fra børnehave til børnehave, og også i den enkelte børnehave kan forholdene hurtigt skifte afhængig af, hvilke børnehavepædagoger og medhjælpere og hvilke børn, der på et givet tidspunkt præger den. Materialet belyser imidlertid almene problemer, som man må formode i større eller mindre grad

findes i alle grønlandske børnehaver med danske børnehavepædagoger.

Før dette materiale forelægges, vil jeg som baggrund give en kort orientering om børnehaverne og deres historie i Grønland, og til sidst vil jeg med udgangspunkt i sprogforholdene i denne ene børnehave komme nærmere ind på nogle sider af problematikken i forbindelse med sproginlæringen i Grønland.

Børnehaver i Grønland

Den store Grønlandskommission, som i 1949–50 diskuterede de fremtidige retningslinier for udviklingen i Grønland, anbefalede, at man først og fremmest af pædagogiske grunde begyndte at oprette børnehaver. Det hed bl. a., at „også for børnenes tilegnelse af det danske sprog kunne børnehaverne virke fremmende, idet man forudsætter, at børnehavelærerinderne er uddannet i Danmark“ (Grønlandskommissionens Betænkning nr. 3, 1950, s. 27).

Endnu før kommissionen havde af-

givet sin betænkning, var den første børnehave blevet oprettet. Det var i Nanortalik i 1949. Det var resultatet af en henvendelse fra den daværende distriktslæge Rendal til Red Barnet om at hjælpe med børnebespisning på samme måde, som man gjorde det mange steder i Europa på den gang (Lerche 1970).

Red Barnets målsætning med børnehaverne i de kommende år var endvidere, at de „gennem leg og beskæftigelse skulle fremme det grønlandske barns udvikling og hjælpe det til på et tidligt tidspunkt at møde det danske sprog.“ Det var baggrunden for, at de første institutioner var halvdagsbørnehaver med et hold børn om formiddagen og et hold om eftermiddagen. I Red Barnets årsrapport fra 1965–66 konstaterede man, at opgaven var ved at skifte karakter, idet børnehaverne i takt med industrialiseringen blev omformet til heldagsbørnehaver (Red Barnets virksomhed i Grønland, 1966 s. 29).

Efter at den første børnehave var blevet oprettet i 1949, kom der støt nye børnehaver til, og den 31. december 1972 var der ialt 34 børnehaver i Grønland, i enkelte byer både 2 og 3 og i Godthåb hele 5. Der var indskrevet ca. 1500 børn i alderen 3 til 6 år i børnehaverne, hvoraf enkelte betegnedes som børneparkeringer uden fuldt uddannet personale. Der var plads til 1288 heldagsanbragte børn, men der var normeret ca. 300 halvdagspladser.

Det var i mange år privatpersoner, fonds og institutioner, som betalte opførelsen af børneinstitutioner i Grønland. Der har de sidste år været en klar tendens til, at kommunalbestyrelserne fore-

trækker, at de nyopførte daginstitutioner er selvejende og styres lokalt, og fra kommunalbestyrelsernes side er der også udtrykt ønske om at overtage administrationen af de igangværende daginstitutioner. En del af de selvejende institutioner har Red Barnet og Frie Børnehaver og Fritidshjem som forretningsførere. Endelig skal det oplyses, at børnehaverne i Grønland sorteres under Arbejds- og Socialdirektionen i Godthåb, som er et organ under landsrådet (Beretning fra Arbejds- og Socialdirektionen 1972 s. 15–19 og Grønland 1971–72, Årsberetning udgivet af Ministeriet for Grønland, 1973 s. 58).

Danske børnehavepædagoger

I Grønlandskommissionens betænkning fra 1950 gik man ud fra som en selvfølge, at børnehavepædagogerne skulle være grønlandske. Men sådan skulle det ikke gå. Da den ene børnehave efter den anden i rask rækkefølge blev oprettet, var det danske børnehavepædagoger, som påtog sig ansvaret for den daglige drift.

Pastor Lerche skriver i Red Barnets jubilæumsberetning 1970, at det er forståeligt, at denne mægtige landsdel med sin vældige natur, sine søde charmerende børn og sin menneskeligt set vanskelige periode, hvor en hel befolkning skifter levevis, har virket dragende på de mange børnehave- og fritidspædagoger, som har meldt sig til arbejdet. Det er så en anden side af historien, at mange af dem kun er blevet i Grønland i få år, og at



Fot.: Keld Hansen.

ustabile personaleforhold er uheldigt set ud fra et pædagogisk synspunkt.

Det siges videre i beretningen, at det har været en umulighed at skaffe grønlandsktalende børnehavepædagoger til alle institutionerne, fordi der er så få grønlandere, der har gennemført uddannelsen, men det understreges, at man altid har bestræbt sig for at have et antal fuldt uddannede medarbejdere, så nogenlunde svarende til forholdene hernede.

Der kan hertil bemærkes det samme, som siges om danske lærere i Grønland, nemlig, at disse pædagoger er uddannet til at arbejde med danske børn, og at det ikke automatisk kvalificerer dem til at arbejde med grønlandske børn, hvis sprog og baggrund de har meget få forudsætninger for at forstå.

De børnehavepædagoger, der udsendes til Grønland, har ret til at deltage i de kurser, som Ministeriet for Grøn-

land har arrangeret for udsendte siden 1962, men det er ikke alle, som har haft anledning til at gå på dem. Hertil kommer, at disse kortvarige kurser naturligvis kun kan give en begrænset indføring i grønlandske forhold, og at der på de få dage slet ikke kan være tale om at erhverve sig sprogkundskaber, som virkelig kan være til nytte i arbejdet i Grønland.

Grønlandske børnehavepædagoger

Der er gennem årene uddannet enkelte grønlandske børnehavepædagoger ved danske børnehaveseminarier. Det er først i år, at der er færdiguddannet et helt hold grønlandske børnehavepædagoger i Århus, men i de nærmeste år venter man, at 15–20 grønlandske studerende pr. år vil afslutte uddannelsen som børnehav- eller fritidspædagog (Det grønlandske landsråds forhandlinger 1972 s. 403). Det er ikke dem alle, som kommer til at virke i grønlandske børnehaver, for der satses på, at en stor del af dem vil supplere deres uddannelse og derefter arbejde i skolen i børnehaveklasserne og de første skoleklasser, hvor der også er hårdt brug for dem. Man kan også forvente, at en del kun kommer til at virke i en kortere periode, fordi de holder op med at arbejde uden for hjemmet, ligesom man også må regne med, at en del slår sig ned i Danmark. Men under alle omstændigheder vil der heldigvis i fremtiden komme til at virke flere

fuldt uddannede grønlandske børnehavepædagoger i de grønlandske børnehaver, end der tidligere har gjort.

Når de grønlandske børnehavepædagoger får deres uddannelse på ét sted og ikke mere spredt rundt omkring på forskellige børnehaveseminarier, vil der være mulighed for at tage hensyn til elevernes specielle forudsætninger og de forhold, som de senere skal arbejde under. Det kan ikke være hensigtsmæssigt at have en uddannelse af grønlandske børnehavepædagoger, som er helt eller næsten identisk med en tilsvarende beregnet for pædagoger, som skal virke i Danmark.

Man kan spørge, om det er rimeligt at løsrive uddannelsen af grønlandske børnehavepædagoger fra det miljø, hvor det er hensigten, at de senere skal virke. Det kan også være på sin plads at minde om den betydning, det grønlandske seminarium for lærere har haft gennem de skiftende tider og politiske indstillinger, og den lykke det i dag er, at det ikke blev nedlagt, da der for 8–10 år siden var røster, der talte herfor.

Grønlandske politikere er nu begyndt at stille spørgsmålstejn ved den gamle vanetænkning om, at videregående uddannelser skal foregå i Danmark. Under drøftelsen af etablering af uddannelser til afhjælpning af mangelen på grønlandsksprogede lærere i skolen i landsrådet i 1972 hævdede Niels Carlo Heilmann, at tiden nu måtte være inde til, at der blev skabt mulighed for uddannelse af børnehavepædagoger i Grønland. Han argumenterede med, at de der ville være sikret en relevant undervisning, nemlig undervisning i grønlandsk, og at

der ville være større mulighed for, at eleverne ville gennemføre uddannelsen, hvis den blev henlagt til Grønland. Han henviste i den forbindelse til udtalelser om, at unge grønlændere under uddannelse i Danmark i mange tilfælde opgav deres studier, hvilket man måtte formode skyldtes, at de mødte flere problemer under deres uddannelse i Danmark, end de ville gøre, hvis den foregik i Grønland (Det grønlandske landsråds forhandlinger 1972 s. 43).

I et referat af Grønlandsrådets første møde i 1973 hedder det ligeledes, at man efterlyste et børnehaveseminarium i Grønland (Grønlandsrådets sekretariat, refereret i Ausiak den 24. februar 1973 s. 11).

En af ulemperne ved den danske uddannelse af de grønlandske børnehavepædagoger er, at de lærer om de pædagogiske begreber på dansk, og at de har vanskeligt ved at omsætte deres kundskaber til grønlandsk, når de skal orientere de grønlandsktalende forældre og diskutere med dem. Kristian Poulsen, som i en artikel i *Atuagagdliutit/Grønlandsposten* har henledt opmærksomheden på dette problem, foreslår, at et par kvalificerede pædagoger midlertidigt frigøres fra deres arbejde for at hellige sig oversættelsesarbejde af relevante lærebøger til grønlandsk (Kristian Poulsen 1973 s. 23).

Grønlandske barnemedhjælpere

Mangelen på grønlandske børnehavepædagoger gør det nærliggende at spørge, om man ikke kan gå mere ultraditionelle veje og i vid udstrækning overlade arbejdet til grønlandske mødre og unge piger og mænd med en mere begrænset uddannelse, for som folketingsmand Svend Haugaard argumenterede i en kronik i *Aarhus Stiftstidende*: „Det er vigtigere, at der dækkes ind med grønlandsksprogede, end at de pågældende kender alle teorier om børnepsykologi“ (Svend Haugaard 1972).

Også i forbindelse med børneinstitutioner i Danmark kan man støde på den indstilling, at faguddannelse ikke er nødvendig, men at et varmt hjerte og en sund fornuft og ansvarsfølelse er tilstrækkelig, når det gælder om at tage sig af børn. Hertil svarer pædagogerne, at det kræver en ikke ringe viden og erfaring at tage fuldt hensyn til det enkelte barns menneskelige udvikling og trivsel, når en større flok børn skal dele et par voksnes opmærksomhed. De pædagoger, som refereres her, nævner som eksempel på, at en fagpædagogs ekspertise er påkrævet, at det ikke er ligegyldigt, hvordan en konflikt imellem børnene bliver løst (Vuggestue-, børnehav- og fritidspædagoger 1973).

I Grønland vil det i mange konflikt-situationer være sådan, at den fuldt uddannede pædagog ikke har sproglige forudsætninger for at forstå, hvordan konflikterne opstår og udvikler sig, og dermed heller ikke mulighed for at løse dem tilfredsstillende. Hun kan ikke vide,

hvornår og hvordan det er bedst at gribe ind, eller hvornår det er rigtigst at lade være med at gribe ind. Den grønlandske medhjælper mangler den pædagogiske og psykologiske indsigt, som en fuld uddannelse kunne give, men hun vil i mange tilfælde alligevel have større forudsætninger for at løse konflikterne tilfredsstillende alene af den grund, at hun forstår, hvad der bliver sagt.

Påstanden om at interesserede og forstående personer uden fuld uddannelse burde kunne indtage en betydningsfuld plads i børnehavearbejdet, kan derfor ikke vurderes på samme måde i Grønland som i Danmark. Det har man også forlængst indset, og der har, så længe der har eksisteret børnehaver i Grønland, været ansat dobbeltsprogede unge piger som medhjælpere. Det er så bare et spørgsmål, hvor stor deres indflydelse er. Det må bemærkes, at en del danske børnehavepædagoger, som er bundet af deres forestillinger om faglig standard, hvilket for dem er ensbetydende med dansk standard, ikke helt kan forlige sig med, at de grønlandske barnemedhjælperer ikke har fuld uddannelse.

Adskillige af de unge piger, som hjælper til i børnehaverne, har været på forskellige kurser efter endt skolegang eller har gennemført en uddannelse som barnemedhjælper.

En dansk børnehaveleder og leder af barnemedhjælperuddannelsen, Tove Hansen, udtalte om børnehaverne i Grønland ved sin hjemrejse i december 1971 til lokalbladet „Sermitsiaq“:

„Ak ja, det er lidt af en jammer. Man har jo bare lavet dansk børnehave, vi er så sikre på, at vi véd, hvordan man

skal lave børnehave, og så skal vi bare lære grønlanderne, hvordan sådan noget gøres! Nu er det ved at være for sent, jeg ville give meget for at have været her for 20 år siden. Så ville jeg have lavet et sted, hvor børnene kunne komme og være sig selv og så have fået nogle grønlandske piger og mødre til at drive stedet, således at jeg bare fra baggrunden kunne tage ansvaret.

De institutioner, vi sender børnene i i dag, er alt for danske – institutioner er jo aldrig grønlandske! ...“

Tove Hansen understreger, at hun anser det for ønskværdigt at satse meget mere på grønlandske medarbejdere, og at de danske strengt taget skal holde sig i baggrunden for at være med til at tage ansvaret i det omfang, det ønskes (Alle børn i Grønland ... 1971 s. 8–9).

Det kan i forbindelse med barnemedhjælperuddannelsen nævnes, at en nyoprettet socialpædagogisk skole har startet sin virksomhed i Godthåb i 1973.

Den nære sammenhæng, der er mellem de problemer, som pædagoger og medhjælperer møder i børnehaven og de hurtige forandringer, som sker i samfundet, bevirker, at der stadig vil være et behov for efteruddannelse af begge grupper.

Et vellykket resultat af barnemedhjælpernes indsats i børnehaverne er imidlertid ikke bare et spørgsmål om faglig kunnen erhvervet gennem kurser og det daglige arbejde i børnehaverne, men i høj grad også om de grønlandske barnemedhjælperer har anledning og selvtillid til at optræde selvstændigt, hvilket igen hænger sammen med ansvarsfordelingen i de enkelte børnehaver.

Børnene

Gennemgående er der rift om børnehavepladserne. Hvis vi går lidt tilbage i tiden, fandtes der i vedtægterne en bestemmelse, der søgte at regulere det tal-mæssige forhold mellem danske og grønlandske børn, idet det hed, at kun op til 30 % af børnehavepladserne måtte besættes af danske børn. Denne bestemmelse var strøget i de vedtægter, som trådte i kraft i 1969. Den kvote, som danske børn havde ret til, kan synes uforholdsmæssig stor, når man ser på det totale antal grønlandske børn i forhold til danske børn, men det afspejler den kendsgerning, at danske forældre gennemgående har udvist større interesse for at få deres børn i børnehave end de grønlandske. I forbindelse med omtalen af de danske børn skal det lige noteres, at man fra grønlandsk side har været interesseret i, at der er danske børn i børnehaverne for på denne måde at sikre et dansksproget indslag udover det, som de voksne pædagoger præsterer.

De danske forældres interesse for at få deres børn i børnehave hænger naturligt sammen med, at de har bestemte forventninger til en børnehave, som de har medbragt fra Danmark. De grønlandske forældre skulle først finde ud af, hvad en børnehave var for noget og få øjnene op for dens pædagogiske betydning. De, der hurtigst fik forståelse for, at det kunne være en fordel for deres børn at gå i børnehave, var de grønlandere, som havde mest kontakt med danskere.

Det var baggrunden for, at Mads Lidegaard i en artikel om demokratiet i Grønland i 1969 kunne hævde, at „det

i praksis vil være elitens dansktalende børn, som finder vej ind i børnehaverne – alene fordi de melder sig og ikke holder sig tilbage som de ydmyge fra slumkvartererne“ (Mads Lidegaard 1969 s. 68).

Nu er det jo langt fra alle børn i denne befolkningsgruppe, der er hjemmehørende i Grønland, der vokser op i hjem med dansk som hjemmesprog, men det karakteristiske er, at de vokser op i hjem, hvor forældrene bevidst er indstillet på at sikre børnene fra starten. Ved at sende dem i børnehaver regner de med, at børnene bl. a. kan erhverve sig kundskaber i dansk, og at de derved vil få optimale muligheder for at klare sig i det samfund, som de vokser op i.

Også i andre samfundsgrupper gør man sig i dag forestillinger om den placering, et barn senere kan komme til at indtage i samfundet ud fra et uddannelsessynspunkt. Det er efterhånden blevet en udbredt opfattelse, at børnehaven er noget mere end et sted, hvor man kan få sine børn passet mod betaling.

I de senere år har man i højere grad søgt at anvende et socialt kriterium ved optagelsen, således at børn af enlige mødre eller fædre og børn af forældre, hvor begge ægtefæller af økonomiske grunde er nødt til at arbejde uden for hjemmet, har forret, hvis de ønsker deres børn optaget i en børnehave. Af de ca. 1500 børn, som var indskrevet i børnehaver den 31. december 1972, var der ca. 10 %, hvor begge forældre eller den ene var udsendt (Beretning fra Arbejds- og Socialdirektionen 1972 s. 15).

Det er et tilbagevendende spørgsmål, om børnehaverne altid udnyttes tilfreds-

stillende udfra et samfundsmæssigt synspunkt. Dette problem var bl. a. genstand for en drøftelse i landsrådet i 1970, hvor socialdirektøren erkendte, at problemet ikke var løst overalt, men at man fra socialdirektionens side havde udtrykt ønske om, at børnehaver og vuggestuer i højere grad kom til at fungere som forebyggende institutioner ved at støtte familier med børn, der havde sociale eller pædagogisk opdragelsesmæssige vanskeligheder. Kontaktudvalgene med repræsentanter fra børneforsorgsudvalgene og forældrene skal hjælpe lederne med at prioritere børnene med hensyn til optagelse i børnehaverne (Grønlands landsråds forhandlinger 1970 s. 32).

Det er en meget broget flok, som befinder sig i de grønlandske børnehaver, børn med vidt forskellig baggrund og forudsætninger. Nogle har boet siden deres første leveår i Grønland, andre i Danmark og atter andre har prøvet begge dele periodevis. Nogle har altid boet i en by, andre har også levet i en bygd. Der er stor forskel på boligernes størrelse og standard. Der er stor forskel på familiernes sammensætning lige fra det ene yderpunkt, hvor et barn bor alene med en af sine forældre til det andet yderpunkt, hvor et barn bor sammen med begge sine forældre, flere søskende, en eller flere bedsteforældre og andre slægtninge. Der er stor forskel på de erfaringer, som børnene har gjort og gør uden for børnehaven, og på de forventninger, der stilles til dem, og den måde, som deres omgivelser behandler dem på. Nogle har gået i børnehaver andre steder eller været i vuggestue, atter andre kender kun denne ene insti-

tution. Det kan være vanskeligt for børnehavepædagogerne og barnemedhjælperne at overskue betydningen af alle disse forhold.

Endelig er der så det spørgsmål, som denne artikel behandler, spørgsmålet om børnenes sprogkundskaber. For det første er der to sprog med i spillet, dansk og grønlandsk. Nogle børn møder først det andet sprog, når de kommer i børnehaven, andre har lejlighedsvis stiftet bekendtskab med det, før de kommer i børnehaven, og endelig er der nogle børn, som regelmæssigt har hørt begge sprog i hjemmet fra deres første levedage. Blandt disse sidste børn kan der være stor forskel på, hvor meget de er blevet tiltalt direkte på hvert af de to sprog.

For det andet kan der være stor forskel på, hvordan det enkelte barn behersker sit modersmål. For nogle børn gælder det, at de voksne i deres hjemmemiljø giver sig meget lidt tid til at snakke med dem til daglig, og at de derigennem har ringe lejlighed til at skaffe sig viden og udvikle deres sprogfærdigheder, mens andre børn har helt anderledes muligheder i deres tilværelse udenfor institutionen.

Forventninger til børnehaven

Før vi går ind på de specielle forventninger, som næres til grønlandske børnehaver i sproglig henseende, skal her gives en orientering om børnehavernes pædagogiske målsætning af undervisningsinspektør i undervisningsministeriet,

Agnete Helmstedt. Det understreges heri, at udgangspunktet for arbejdet skal tages i børnenes behov, og at pædagogen skal lægge arbejdet således til rette, at det enkelte barn kan tilbydes et miljø med mulighed for optimal udvikling med de begrænsninger og muligheder, som et gruppeliv medfører. Om forholdene i børnehaverne hedder det videre:

„Børnenes dag er lagt således til rette, at der er rigelig tid til børnenes frie leg, indendørs og udendørs. Desuden lægges der vægt på at tilbyde børnene en alsidig og udviklende beskæftigelse med en mangfoldighed af materialer: Maling, lærarbejder, arbejde i træ, tekstiler m. v. og værdiløst materiale.

Gennem sang, leg med musikinstrumenter, småbørnsgymnastik og dramatik søger man ligeledes at give børnene mulighed for at eksperimentere, drage erfaringer og udtrykke sig.

Ved oplæsning, fortællinger og samtaler stimuleres barnets fantasi og sproglige udvikling, og det orienteres om verden uden for institutionen“ (Eva Nordland red. 1972 s. 161).

Det skal bemærkes, at forventningerne til det sproglige udbytte, som børn kan have af at gå i børnehave, og her tænkes på børnehaver med ét sprog, ofte ikke indfries. På grundlag af undersøgelser af småbørns sprog i forskellige lande kan man generelt sige, at børnehavens virkning på børns sproglige udvikling har vist sig at være negativ for børn fra „gode“ miljøer, men positiv for børn fra „dårlige“ miljøer (Arne Sjølund 1969 s. 158).

For danske børnehavepædagoger, som skal arbejde i et overvejende grønlandsk-

sproget miljø, vil der afgjort være visse former for beskæftigelse, som de har større forudsætninger for at varetage end andre, både når det gælder om selv at beskæftige børnene, og når det drejer sig om at uddanne barnemedhjælpere.

Det vil hovedsagelig være mulighederne indenfor den første kategori, manuel beskæftigelse, og i noget mindre grad den anden kategori, musik og bevægelser, som de danske børnehavepædagoger har forudsætninger for at klare tilfredsstillende. Der kan være problemer med at gøre den mundtlige instruktion forståelig, men de kan overkommes ved simpelthen at vise, hvad man mener. Der kan dog være særlige problemer i forbindelse med sang og dramatik, hvis de danske pædagoger vil være helt sikre på, at de grønlandske børn og medarbejdere forstår, hvad det drejer sig om.

For beskæftigelsesformerne indenfor den sidste kategori, oplæsning, fortællinger og samtaler, spiller sproget derimod en afgørende rolle, der virker begrænsende på udfoldelsesmulighederne. Problemet kan skubbes noget i baggrunden ved simpelthen at bruge forholdsvis lidt tid på disse aktiviteter, men det er også ensbetydende med, at der slækkes på kravene om at stimulere børnene sprogligt og udvikle deres begrebsverden.

Lige siden man planlagde at oprette børnehaver i Grønland, har politikere, myndigheder og efterhånden også mange forældre haft store forventninger til det sproglige udbytte, som de grønlandske børn kunne have af at være i børnehave, d. v. s. det er det danske sprog, man har tænkt på. Daværende skoledirektør Mi-

Michael Gam skrev i 1953: „Vi ville gerne have fat i børnene fra det fjerde år, have dem i børnehave, knyttet til skolen, så de gennem leg kunne begynde at tilegne sig dansk og på anden måde udvikles“ (Michael Gam 1953 s. 159), og den grønlandske lærer og politiker Augo Lyngte talte i artiklen „Grønlanderer må lære rigssproget!“ for, at „arbejdet i de dansksprogede børnehaver bør udvides, således at der på alle større pladser findes sådanne“ (Augo Lyngte 1959 s. 3).

Også på de mindre steder begyndte man at ønske sig børnehaver. F. eks. stillede Jacob Nielsen en forespørgsel i landsrådet i 1962 om, hvornår der kunne oprettes en børnehave i Sydprøven med den begrundelse, at han „anså det for at være af vital betydning for den opvoksende ungdom at have adgang til børnehaver, hvor den bl. a. fik mulighed for at lære dansk før skolegang“ (Det grønlandske landsråds forhandlinger 1962 s. 117).

Disse udtalelser må ses på baggrund af, at de er fremsat i en periode, hvor man tog det som en selvfølge, at grønlandske børn beherskede deres modersmål, og det man var optaget af var, hvordan de kunne få lært dansk ved siden af. Tidens politiske målsætning, som den blev formuleret af Augo Lyngte, lød: „Nu må det være forbi med isolationspolitikken“ (Augo Lyngte 1959 s. 3).

Man er blevet nogle erfaringer rigere siden, men der kan næppe være megen tvivl om, at dette mål, at den grønlandske befolkning ikke skal være sprogligt, kulturelt, økonomisk og politisk isoleret på samme måde, som den engang



Fot.: Jens R. Nørgaard.

var det, og at grønlandske børn derfor foruden deres modersmål også skal lære dansk, stadig er aktuelt. Billedet er bare ikke helt så enkelt længere. Der er kommet vigtige nuancer frem i problematikken, både i synspunkterne vedrørende uddannelsen og samfundet som helhed, som man ikke havde blik for for 10–20 år siden. Man er bl. a. blevet mere opmærksom på betydningen af at tage vare på modersmålet både ud fra et etnisk og et pædagogisk synspunkt.

Indtryk fra en børnehave

Den børnehave, hvor jeg sommeren 1970 samlede de erfaringer, som jeg vil gengive i det følgende, ligger i en mindre by, hvor det danske sprog ikke indtager en så fremtrædende plads, som det gør i mange andre byer. Det kan heller ikke siges at være nogen helt typisk grønlandsk børnehave, bl. a. var det en halv-

dagsbørnehave, og sammensætningen af børnene var lidt speciel, men den problematik, som jeg kommer ind på, er utvivlsomt velkendt i alle børnehaver i Grønland med danske børnehavepædagoger.

De mindste børn var i børnehaven mellem kl. 9 og kl. 12, mens de større gik der mellem kl. 13 og kl. 16. Der var dog 2 danske børn og 1 grønlandsk barn, som var i børnehaven hele dagen. På det tidspunkt, da jeg besøgte børnehaven, var den ikke fuldt optaget. Det hang sammen med, at betalingen for at have et barn i børnehaven nogen tid forinden var blevet sat op, hvilket havde resulteret i, at et stort antal børn, 24 ialt, var blevet meldt ud. 16 af de ialt 69 børn havde helt eller delvis friplads, idet deres ophold blev betalt af det offentlige eller af privat indsamlede midler efter indstilling fra børneforsorgsudvalget. Denne situation betød, at børnehavebørnene stort set kom fra de økonomisk bedst stillede og de økonomisk dårligst stillede hjem i byen, mens den mellemliggende gruppe var svagt repræsenteret i forhold til, hvor stor en del af befolkningen den udgjorde. Der var både børn af udearbejdende og hjemmearbejdende mødre.

Børnehavelederen var så venlig at udarbejde følgende oversigt:

7 børn boede sammen med en danskfødt mor og en danskfødt far.

33 børn boede sammen med en grønlandskfødt mor og en grønlandskfødt far.

4 børn boede sammen med en grønlandskfødt mor og en danskfødt far.

1 barn boede sammen med en grønlandskfødt mor og en norskfødt far.

1 barn boede sammen med en grønlandskfødt mor og en tyskfødt far.

4 børn boede sammen med en danskfødt mor.

15 børn boede sammen med en grønlandskfødt mor.

1 barn boede sammen med en danskfødt far.

2 børn boede sammen med en grønlandskfødt far.

1 barn boede sammen med grønlandskfødte bedsteforældre.

Det kan generelt siges om sprogforholdene i de pågældende blandede ægteskaber, at samtalesproget mellem de grønlandske ægtefæller og de danske (norsk/tysk) ægtefæller hovedsagelig var dansk (for de der ikke havde dansk som modersmål, et tillempet dansk), men i enkelte tilfælde med et lille indslag af grønlandsk. Fædrene talte dansk til deres børn, mens mødrene overvejende talte grønlandsk til dem. Det var små børn, som gennemgående havde mest kontakt med deres mor, og børnene var bedre til grønlandsk end til dansk.



Fot.: Keld Hansen.

Personalet i børnehaven bestod af 2 danske børnehavepædagoger og 5 grønlandske kvinder, som dels hjalp til med børnene, dels tog sig af tilberedning af maden til børnene og af rengøringen. En af de grønlandske medarbejdere var bortrejst og en anden havde midlertidigt overtaget hendes plads. Lederen havde arbejdet i denne børnehave i knapt 2 år, og før dette havde hun været 1 år i en børnehave i en anden grønlandsk by. Den anden børnehavepædagog havde været i denne børnehave i 1½ år, og hun havde ikke erfaringer fra andre børnehaver i Grønland. Den førstnævnte havde gået på det 1 uges kursus i Danmark, som Ministeriet for Grønland arrangerer for folk, som skal udsendes til Grønland, og havde der fået en kort indføring i det grønlandske sprog, mens den anden ikke havde været på kursus. Dette havde ikke haft indflydelse på deres forhold til det grønlandske sprog på længere sigt, idet den førstnævnte så godt som ikke benyttede grønlandsk, mens den sidstnævnte forsøgte at anvende en del grønlandsk, som hun havde lært ved at lytte til børnene og de grønlandske ansatte. De havde begge gået i aftenskole, mens de havde været i Grønland, men ikke til faget grønlandsk.

De grønlandske medhjælperes ansættelse var betinget af, at de var nogenlunde dobbeltsprogede, hvilket var anset for en nødvendig forudsætning for, at de kunne samarbejde med de danske børnehavepædagoger. Jeg havde lejlighed til at tale med 4 af dem og fik derved et indtryk af deres danskkundskaber og deres baggrund. En af dem havde gået et år på ungdomsskole i Danmark, en havde

været et år i huset i Danmark og en var dansk gift og havde været på 6 ugers ferie i Danmark, mens den fjerde aldrig havde været i Danmark. Deres dansk var en del mangelfuldt. Den femte, som jeg ikke havde lejlighed til at tale med, kunne ifølge børnehavepædagogerne mindre dansk, og den fraværende skulle heller ikke være perfekt i dansk.

Ingen af de grønlandske ansatte var færdiguddannede som barnemedhjælperere. En havde dog tidligere været på et kursus for barnemedhjælperere, og den fraværende, som var barnemedhjælper-elev, var bortrejst for at gå på kursus. De øvrige havde ikke planer om at blive barnemedhjælperere, en af dem skulle snart på husmoderskole.

Kontakten mellem de grønlandske og de danske ansatte

Når situationen er den, at de grønlandske medhjælperes danskkundskaber er ret begrænsede, og de danske børnehavepædagogers grønlandskkundskaber er meget mere mangelfulde og slet ikke strækker til en rigtig samtale, betyder det, at en af de allervigtigste forudsætninger for, at en personalegruppe kan fungere tilfredsstillende, nemlig at alle forstår hinanden, ikke kan opfyldes. De kan til nød føle, at de er på bølgelængde med hinanden i arbejdet, og at de forstår hinanden uden mange ord, men den direkte formidling af orienterende oplysninger og faglige diskussioner kan ikke klares tilfredsstillende. Det går ud over begge parter. Man er i vid udstrækning

henvist til at nøjes med henstillinger, ordrer, om man vil, uden at man kan begrunde dem. De grønlandske medarbejdere har begrænsede muligheder for at udvide deres kunnen og erfaringer ved, at de danske børnehavepædagoger giver deres faglige ekspertise videre i ord, mens de på deres side går glip af noget af den indsigt i de lokale forhold og de enkelte børns baggrund, som de grønlandske medhjælpere kunne have givet dem, hvis der ikke havde været noget kommunikationsbesvær.

Både når jeg talte med de grønlandske og de danske ansatte hver for sig, gav de udtryk for, at de klarede situationen indbyrdes godt, selv om der af og til var forståelsesproblemer. De grønlandske medhjælpere forstod de rutinemæssige beskeder om dagens arbejde og kunne oversætte det til de grønlandske børn, som blev anset for at være nødvendigt. De kunne også forklare på dansk, hvad det var de grønlandsktalende børn sagde, ligesom de også, hvis der var brug for det, kunne være tolke i forholdet mellem dansktalende og grønlandsktalende børn.

Kontakten mellem de danske og de grønlandske ansatte foregik så at sige udelukkende på dansk. Der var dog visse korte ytringer, som ofte blev anvendt, der lejlighedsvis blev sagt på grønlandsk både af de grønlandsktalende og de dansktalende, og de danske pædagoger kunne også reagere på enkelte grønlandske ytringer, selv om de kun kunne svare på dansk.

F. eks. hørte jeg en af de grønlandske medhjælpere, som var beskæftiget ude i køkkenet, råbe: „qavsíngorpa?“ (hvor

mange er klokken?), og en af de danske børnehavepædagoger svarede øjeblikkeligt: „10 minutter i 12.“ Anvendelsen af grønlandsk i dette tilfælde kan også forklares med, at spørgsmålet ikke var rettet specielt til de danske børnehavepædagoger, men blev råbt ud i rummet i forventning om, at der nok var en eller anden, der ville svare.

Da jeg kom på besøg den ene dag, sagde en af de grønlandske medhjælpere direkte henvendt til den ene børnepædagog: „tíliúsúnga?“ og da der intet svar kom, sagde hun: „Kaffe?“. Den danske pædagog opfattede ikke låneordet te, da der blev føjet grønlandske tilhæng og endelser til. Den grønlandske medarbejder brugte så ordet kaffe, som også er låneord på grønlandsk, idet hun klogeligt undlod at sætte det i en grønlandsk sammenhæng, men hun lavede heller ikke en dansk sætning ud af det. Og den danske pædagog svarede „ja tak“ uden at opfatte, at hun havde haft en valgmulighed.

Da jeg spurgte de danske pædagoger, om de grønlandske medhjælpere ofte sagde noget på grønlandsk til dem, lød svaret: „Nej, og når de gør det, er det vist nærmest for at glæde os.“ Det var nemlig kun ganske enkelte ting, som de kunne tillade sig at sige på grønlandsk, hvis de ville være sikre på at blive forstået, og de samme ting kunne de uden større besvær have sagt på dansk. Ikke desto mindre roste de grønlandske ansatte overfor mig den ene danskers grønlandskkundskaber, men det må forstås på baggrund af, hvor lidt grønlandsk andre danskere, inklusive den danskgitte grønlandske medhjælps ægtefælle, kunne.

Mange kvinder, som dagen lang er

omgivet af småbørn, har et særligt behov for ind imellem at tale rigtigt med voksne mennesker, og da de sproglige hensyn som en helt afgørende faktor stillede sig i vejen for, at det kunne ske uden anstrengelse mellem de grønlandsktalende og de dansktalende, så talte man fortrinsvis med dem, som man havde modersmål fælles med.

Der var kun én af de grønlandske kvinder, for hvem ønsket om kontakt undertiden sejrede over sprogvanskelighederne. Hun kom af sig selv ind på kontoret, når de danske børnehavepædagoger sad der, uden at have noget specielt ærinde, men bare for at sludre med dem. Det var hende, der var dansk gift og trænet i denne specielle kontaktf orm. I situationer hvor sproglig kontakt ikke er nødvendig, er det ikke spørgsmålet om, hvor perfekt et menneske behersker et andet sprog, som afgør, om det søger sproglig kontakt. Der spiller andre forhold ind som f. eks. i dette tilfælde, en åben natur, lyst til at omgås de andre som ligemænd og mangel på sprogkomplekser.

Da der kun var to danskere, betød det, at den ene let kom til at føle sig isoleret, hvis den anden var fraværende. I forbindelse med at den ene snart skulle rejse til Danmark, og at det så ud til, at der ville blive en kort periode, før der ankom en ny børnehavepædagog fra Danmark, gav hun, der skulle blive tilbage, udtryk for, at hun gruede meget for at komme til at gå der alene. Det var ikke så meget på grund af arbejdet, det skulle nok gå, men fordi hun ikke rigtig ville have nogen at snakke med, selv om hun iøvrigt havde et godt forhold til de

grønlandske medarbejdere og selv var en åben natur. Hun havde prøvet det engang, da den anden havde været bortrejst, og hun fortalte, at hun havde været lige ved at blive tosset og ikke havde kunnet holde det ud ret meget længere.

Det er et velkendt fænomen, at folk føler sig udsat for et meget hårdt psykisk pres, hvis de ikke har lejlighed til at tale med nogen, og problemerne tårner sig op. Tilsvarende gælder det, at situationen bliver lettere at tage, hvis man kan give verbalt udtryk for, hvad man har på hjerte.

Situationen for den grønlandske medarbejder, som lige er omtalt, og situationen for den danske pædagog kan ikke umiddelbart sammenlignes, for den grønlandske havde mulighed for, når hun havde ført en samtale på dansk med de begrænsninger, som det medførte, at gå ud til sine kolleger og afreagere med en talestrøm på grønlandsk, som hun var sikker på ville blive forstået, og som hun kunne få reaktioner på. Det er heller ikke udelukkende et spørgsmål om sprogkundskaber, også de to parter forskellige baggrund og forudsætninger kan lægge sig hindrende i vejen for en helt tilfredsstillende kontakt.

Forholdet til forældrene

Som ansvarlige for børnehaven skulle de danske børnehavepædagoger gerne kende forældrene og have et fortroligt forhold til dem. Deres kontakt med forældrene blev imidlertid præget af, at den

i mange tilfælde, hvis det drejede sig om noget ud over det mest elementære, måtte foregå ved hjælp af tolk. Det var en af de tilstedeværende grønlandske medhjælpere, som blev tilkaldt, hvis en af de grønlandsktalende forældre syntes at have mere på hjerte, end de danske pædagoger kunne forstå, eller hvis de selv gerne ville sige noget specielt til nogle forældre.

Mens pædagogerne, når det drejede sig om kontakten med børnene, fremhævede, at de grønlandske medarbejdere var dygtige tolke, så kom det frem, når talen var om kontakten med forældrene, at de alligevel følte, at deres medarbejders begrænsede danskkundskaber var medvirkende til, at de ikke fungerede helt tilfredsstillende som tolke. Som en af dem sagde: „Man ved aldrig rigtig, hvordan det bliver oversat, det som man siger.“ De følte det stærkere i forholdet til de voksne end til børnene, at det ikke bare drejede sig om at få formidlet en besked videre, men at måden hvorpå det blev gjort, var af væsentlig betydning. Det vil i første række sige, at de var bekymret for at støde forældrene unødigt, fordi de ikke kunne kontrollere, f. eks. hvordan kritiske, men forsigtigt udtrykte bemærkninger blev oversat. Vi er her inde på et af de fundamentale problemer i forbindelse med anvendelse af tolk: den usikkerhed og hjælpeløshed man kan føle, fordi man ikke ved, hvordan ens ord bliver gengivet.

De danske børnehavepædagoger fremhævede i den forbindelse stærkt, hvor stor en fordel det ville være, hvis de selv havde kunnet tale rigtig grønlandsk, og at der var et stort behov for grønlandske

børnehavepædagoger. En af dem havde i en periode arbejdet sammen med en grønlandsk børnehavepædagog og havde erfaring for, hvor meget det betød for kontakten, ikke bare med børnene, men også med forældrene.

Efter at de danske pædagoger havde arbejdet i børnehaven et stykke tid, var de begyndt at blive inviteret til kaffe hos en del familier, når et af børnehavebørnene havde fødselsdag, og de tog det som et udtryk for, at de grønlandske forældre accepterede dem til trods for kontaktvanskelighederne.

Forholdet til børnene

De to børnehavepædagoger havde valgt hver deres måde at møde sprogproblemerne på, og det viser to karakteristiske måder, som man kan reagere på, når man befinder sig i en situation, som man ikke behersker sprogligt.

Den ene, som havde været i Grønland i ca. 3 år, havde opgivet både at forstå og at tale grønlandsk ud over det allermest elementære. Når hun af og til sagde noget på grønlandsk til børnene, så var det efter hendes opfattelse mere for hendes egen fornøjelses skyld end for børnenes. Det var ud fra den betragtning, at de lige så godt kunne have forstået den smule, som hun kunne sige på grønlandsk, hvis hun havde sagt det samme på dansk. Hun hævdede som sit principielle synspunkt, at det ikke ville være til gavn for børnene, hvis de skulle høre hende radbrække det grønlandske sprog i et forsøg på at få udtrykt mere komplicerede ting, og at hun derfor anså

det for rigtigere overfor børnene at tale dansk til dem og at få en af de grønlandske medarbejdere til at tolke det, hvis det var nødvendigt. Hun erkendte selv, at børnene ikke henvendte sig ret meget til hende, og hun anså det for en helt naturlig reaktion: børn bliver efter at have prøvet nogle gange trætte af at tale til et menneske, som ikke forstår, hvad de siger.

Den anden danske pædagog derimod prøvede at forstå og tale så meget grønlandsk som muligt. Hun havde i begyndelsen tilkaldt tolk i situationer, hvor børnene var kommet hen til hende og havde fortalt hende noget, som hun ikke kunne forstå. Der var da sket det, at mange slet ikke ville gentage det, når tolken kom til som tredjemand. Hun havde desuden lagt mærke til, at når hun et par gange havde tilkaldt tolk for at finde ud af, hvad det var et barn sagde, så holdt det i mange tilfælde efterhånden op med at henvende sig til hende. Det var efter hendes opfattelse specielt de lidt sky børn, som trak sig tilbage og sikkert de børn, som det var mest synd for, at kontakten glippede, for de mere robuste typer lod sig ikke så let slå ud. Hun havde derfor bevidst skiftet taktik og var gået over til at lade være med at tilkalde tolk, når der kom et barn og fortalte hende en hel masse. Hun lyttede bare interesseret og kom med et par korte udbrud som ih! og næh! idet hun håbede, at det ikke lød helt ved siden af, men at barnet havde en illusion om, at hun forstod, hvad det var, det fortalte. I de allerfleste tilfælde havde hun indtryk af, at barnet gik tilfreds fra hende efter at have sagt, hvad det ville, og gik

hen og legede videre. Hvis det virkelig drejede sig om noget, som krævede en klar stillingtagen fra en voksen, så håbede hun på, at børnene af sig selv ville finde på at henvende sig til en af de grønlandske medhjælpere. Dette udsagn viser, at hun alligevel regnede med, at børnene inderst inde var klar over, at hun ikke havde de grønlandskkundskaber, som både hun og børnene lod, som om hun havde. I virkeligheden var afgørelsen om, hvorvidt det var nødvendigt, at der var et voksent menneske, som forstod det konkrete indhold i børnenes udsagn, overladt til børnenes egen dømmekraft. Som det vil fremgå af de følgende eksempler, kunne pædagogen tilsyneladende klare mange situationer med sit venlige væsen og passende lyde og mimik, men i andre situationer var det åbenbart, også for hende selv, at hun kom til kort.

Det er et alvorligt dilemma, de danske børnehavepædagoger står overfor: på den ene side risikerer de at støde børnene fra sig, hvis de tilkalder tolk, på den anden side forstår de i mange tilfælde ikke, hvad det er, børnene vil fortælle dem, hvis de ikke tilkalder tolk.

Under sådanne forhold kunne de grønlandsktalende medarbejdere spille en meget betydningsfuld rolle, men de syntes ikke at gøre det i den pågældende børnehave. De holdt sig i baggrunden og var meget stille de gange, jeg var i børnehaven. Måske yder jeg dem ikke fuld retfærdighed, for min tilstedeværelse kan have gjort dem endnu mere tilbageholdne, men børnehavepædagogerne, som arbejdede sammen med dem til daglig, havde også dette indtryk af dem.

Forholdet mellem de grønlandske og de danske børn

Nogle forældre havde en forestilling om, at deres børn legede ivrigt med hinanden i børnehaven, og både danske og grønlandske forældre kunne henvise til, at deres børn kom hjem og kunne sige noget på henholdsvis grønlandsk og dansk. Men der var også forældre, både danske og grønlandske, som beklagende hævdede, at de grønlandske og de danske børn havde meget lidt direkte kontakt med hinanden.

En grønlandsk mor omtalte, at forældrene tidligere under en anden leder end den nuværende havde konstateret, at der var optræk til drillerier mellem de danske og de grønlandske børn, og de mente, at dette kunne føres tilbage til de danske børnehavepædagogers behandling af børnene. Det blev hævdet, at de havde delt dem i grupper, alt efter om de var danskere eller grønlandere. Da forældrene havde kritiseret dette overfor de danske børnehavepædagoger, skulle de dels have benægtet det, dels have forsvaret fremgangsmåden med, at det var synd at anbringe et dansk barn midt i en gruppe grønlandske børn. Den grønlandske mors reaktion på denne forklaring lød: „Sikke noget pjat, børn tænker jo slet ikke på, at de er forskellige, det sker først, når de bliver gjort opmærksom på det ved at blive delt.“

Det var først og fremmest de grønlandske forældre, som var på vagt overfor gruppedannelser, for de var af sproglige og sociale grunde interesseret

i, at deres børn havde nær kontakt med dansktalende børn.

Det blev antydnet, at pædagogerne skulle have foretaget delingen af børnene af hensyn til de sproglige problemer, som de forestillede sig, at et barn kunne møde, hvis det var henvist til at sidde alene ved et bord sammen med børn, der havde et andet modersmål. Den pågældende mor bagatelliserede imidlertid sprdogproblemet med følgende ord: „Det er ikke noget problem for små børn, de snakker bare sammen.“

Denne opfattelse deles af mange forældre til småbørn i børnehaver, hvor børnene har forskelligt modersmål, men den har, som det vil fremgå af de følgende eksempler på kontakt mellem grønlandske og danske børn kun begrænset gyldighed.

Da jeg spurgte pædagogerne om forholdet mellem de danske og de grønlandske børn, karakteriserede de det som absolut godt. De havde aldrig været ude for aggressioner mellem børnene i deres egenskab af grønlandere og danskere; når der en sjælden gang var ufred mellem børnene, foregik det på individualplanet. Børnene legede i overvejende grad med børn fra deres egen sproggruppe, men det var dog ikke sådan, at børnene fra de to grupper slet ikke legede sammen. Pædagogerne fortalte videre, at det ofte skete, at de danske børn protesterede, hvis de blev anbragt ved et bord alene sammen med grønlandske børn, mens grønlandske børn som regel fandt sig i det uden at gøre vrøvl, hvis de blev placeret alene sammen med danske børn.

Børnehavepædagogerne var ikke helt

enige i deres vurdering af, hvor meget grønlandsk de danske børn lærte. Den ene, og det var hende, som selv kunne lidt grønlandsk, mente, at de så godt som intet kunne, mens den anden holdt på, at de godt kunne noget, for man kunne da høre dem tale grønlandsk, når de sad i fred og ro og legede med et grønlandsk barn, men de holdt op med at tale grønlandsk, så snart der kom en voksen til. Det var hendes opfattelse, at de særligt generede sig, når en af de grønlandske medhjælpere kom til. Denne tolkning skyldtes i hvert fald delvis, at hun selv var genert for at sige noget på grønlandsk til børnene, når de dobbeltsprogede medhjælpere hørte på.

De grønlandske medarbejdere kunne ikke bekræfte, at de danske børn kunne grønlandsk. Den ene af dem opremsede på stående fod de 3 udtryk, som hun mente, udgjorde hele deres grønlandske ordforråd: „suna-una?“ (hvad er det?), „tássa“ (hold op, det er nok) og „ãma“ (mere, igen). Efter at have tænkt sig lidt mere om kom hun frem med et fjerde udtryk: „iseqaugut“, som ifølge hende skulle betyde: vi skal ind og spise. Strengt taget siger udtrykket ikke noget om at spise, men det er et råb, som børnene stemmer i, når de løber ind for at spise, og bruges derfor af danske børn i denne ganske bestemte betydning. Ifølge mine iagttagelser benyttede de danske børn dog lidt flere grønlandske vendinger, men de kunne ikke ret meget grønlandsk.

Hvad de grønlandske børns færdigheder i dansk angik, mente de danske børnehavepædagoger, at børnene kunne lidt dansk, omend ikke så meget.

Da jeg talte med nogle af lærerne, gav de udtryk for, at det ikke kunne mærkes ret meget på et barns dansk-kundskaber, om det havde gået i børnehave eller ej, men det kunne i høj grad mærkes på dets opførsel, for de forhenværende børnehavebørn forstod meget bedre at leve op til skolens forventninger om tilpasning til skolemiljøet end de børn, som aldrig havde gået i børnehave.

Børnenes beskæftigelse

De store variationsmuligheder for børns beskæftigelse, som en børnehave bør byde på, blev her udnyttet i forskellig grad afhængig af, hvor meget de sproglige faktorer spillede ind. Børnene var hovedsagelig beskæftiget med at lege med de mange forskellige former for legetøj, som børnehaven havde både ude og inde. Pædagogerne satte dem også i gang med at benytte forskellige materialer, så børnene selv kunne skabe noget.

Der blev også sunget børnesange. Det var udelukkende danske sange, man benyttede, for de danske pædagoger magtede ikke andet. De grønlandske medhjælpere var, efter hvad pædagogerne sagde, blevet opfordret til at lære børnene grønlandske sange, men de havde undslået sig med, at de ikke kendte nogle grønlandske børnesange.

Indøvningen foregik på den måde, at en af de danske børnehavepædagoger gennemgik sangen, mens en af de grønlandske medhjælpere oversatte den til grønlandsk. De danske tekster blev derefter indøvet med megen brug af fagter

og mimik, og børnene syntes at være meget glade for at synge, men om de i virkeligheden forstod, hvad det var, de sad og sang, var en anden sag. De danske børnehavepædagoger var i hvert fald selv stærkt i tvivl, om børnene forstod noget af det. Hovedsagen for dem var, at børnene var aktiviseret og morde sig. At synge var virkelig noget, der kunne bringe de grønlandske og de danske børn sammen.

Det var forholdsvis sjældent, at der blev gjort brug af bøger i børnehaven. Når det skete, benyttede man en af de følgende tre metoder: en af de grønlandske medhjælpere læste op på grønlandsk, eller en af de danske børnehavepædagoger læste op på dansk, og en af de grønlandske medhjælpere oversatte stykke for stykke, eller en af de danske pædagoger læste op på dansk og forklarede selv, så godt hun kunne på grønlandsk, hvad det drejede sig om. En fjerde mulighed, nemlig at en af de danske pædagoger læste op på grønlandsk, uanset om hun forstod, hvad hun læste eller ej, havde man ikke forsøgt. Det grønlandske skriftsprog virkede for skræmmende, blev der sagt. Der skal dog være danske børnehavepædagoger, som lejlighedsvis forsøger at læse op af de bøger på grønlandsk, som børnene på forhånd er fortrolige med, og den mangelfulde udtale opfattes både af børnene og pædagogerne som en særlig grinagtig form for underholdning.

Den første fremgangsmåde, hvor en grønlandsk medarbejder læste op på grønlandsk, havde ikke været nogen succes, for børnene gad ikke høre efter og faldt hurtigt fra. Heller ikke den an-

den fremgangsmåde, oplæsning med tolk, havde vist sig at være særlig vellykket. Man havde erfaring for, at der, som en af pædagogerne udtrykte det, inden længe lå 20 mand spredt rundt omkring under bordene. Det kunne derimod falde mere heldigt ud, når en af de danske børnehavepædagoger læste op på dansk og selv forklarede lidt på sit mangelfulde grønlandsk, hvad der var tale om.

Den pædagog, som også havde arbejdet i en børnehave i en anden by i Grønland, kunne imidlertid fortælle, at de der i langt højere grad havde benyttet oplæsning med tolk, og at børnene havde været glade for det. Hun drog derfor den slutning, at et vellykket resultat til dels var et spørgsmål, om børnene var vænnet til at høre oplæsning på denne måde.

Man skulle tro, at forholdet mellem tekstens længde og billederne havde en nok så afgørende betydning, men selv bøger, hvor siderne består af billeder med ganske få liniers tekst, havde det ikke været vellykket at læse op med tolk i denne børnehave.

Når børnene ikke var særlig interesseret i at høre efter, selv om det var en grønlandsktalende person, som oversatte, og når de tilmed var mindre interesseret i at høre efter, når der kun blev læst op på grønlandsk, så skyldtes det efter de danske pædagogers mening, at den grønlandske oplæser læste stille og monotont. Det var pædagogernes erfaring, at børnene havde svært ved at koncentrere sig om en oplæsning, hvis den ikke var ledsaget af mimik. De danske børnehavepædagoger har kun begrænset mulighed for at komme i sproglig kontakt med

børnene, og det er derfor naturligt, at de selv lægger meget vægt på fagter og mimik. På denne baggrund er det forståeligt, at en dansk oplæser med en levende mimik kan holde en større tilhørerskare fanget i længere tid end en grønlandsk oplæser, som kun koncentrerer sig om at læse ordene op. Det må umiddelbart forekomme børnene farveløst og mindre fængslende.

Hvor meget dette betyder, illustrerede en af de danske pædagoger ved at henvise til, at også i de tilfælde, hvor den samme bog foreligger både på dansk og på grønlandsk og i samme udstyr med de samme illustrationer, så lyttede børnene mere opmærksomt, når hun læste op på dansk og forklarede lidt på grønlandsk, end når den grønlandske medhjælper læste op på grønlandsk.

Der er endnu en faktor, som spiller ind, og som kan være medvirkende til, at en grønlandsk oplæsning bliver mindre vellykket, nemlig dette, at det drejer sig om oversatte børnebøger, og det, der lyder mundret på dansk, lyder ikke altid tilsvarende på grønlandsk, hvor oversættelsen kan lyde lidt kunstigt.

Endelig er der spørgsmålet om udvalget af bøger. Der findes kun få børnebøger på grønlandsk, og yderst få, som er beregnet for børn i børnehvealderen. De er næsten alle oversat fra dansk, og næsten alle er udtryk for en anden kultur end den, som børnene er fortrolige med, og det bidrager yderligere til, at det kan være lidt svært at fange børnene ind i bøgernes verden.

Iagttagelser en eftermiddag i børnehaven blandt de større børn

Jeg har i det foregående hovedsagelig fremstillet forholdene i børnehaven på grundlag af de indtryk, som jeg kunne danne mig ved at tale med de ansatte og repræsentanter for forældrene. Jeg vil i det følgende uddybe nogle af disse opfattelser, idet jeg har koncentreret mig om at belyse sprogkontakten mellem den danske „grønlandsktalende“ børnehavepædagog og børnene, og sprogkontakten mellem de grønlandsktalende og de dansktalende børn.

Det første forløb viser en situation, hvor pædagogen begyndte at kigge i en bog med fotografier og dansk tekst, der handlede om dyrene på en bondegård, sammen med en lille grønlandsk dreng. Ved denne lejlighed benyttede hun ikke nogen af de tidligere omtalte metoder, for hun sprang selve oplæsningen på dansk over, og bogen blev benyttet som en pege-og-kigge-med-bog, hvor det sproglige indslag var stærkt reduceret.

Det følgende er en beskrivelse af, hvad der skete, herunder også de afbrydelser, som pædagogen kom ud for.

Det er tydeligt, at drengen har kigget i bogen før, for han er straks parat til den leg, som åbenbart er knyttet til. Med det samme han ser det første billede, som forestiller et får, siger han nemlig: „uvanga“, hvilket ikke her skal opfattes som „det er mig“, men som „det er min“. Pædagogen siger da i en spørgende tone: „ivdlit pia?“ (er det din?),



Fot.: Hans Berg.

og drengen nikker. Det er ligesom nogle af hendes senere ytringer i legen ikke grammatisk korrekt, men det er forståeligt ud fra sammenhængen. Pædagogen siger: „savakasik“ (dumme får), og drengen gentager: „uvanga“.

Hun blader om til et billede af en kattekillling, og det samme gentager sig. Drengen siger: „uvanga“, og pædagogen siger i en interesseret spørgende tone: „ivdlit pia?“ og drengen nikker. Derefter siger pædagogen dyrets navn på grønlandsk: „qittuaraq“. (Hun benytter dialektudtale, hvilket viser, at hun har lært det, hun kan, gennem øret og ikke ved hjælp af lærebøger). Men så siger hun på dansk, for hun ved åbenbart ikke, hvad det hedder på grønlandsk: „Hvad siger den?“ De ser et lille øjeblik på hin-

anden, så begynder pædagogen at mjave, og drengen stemmer i.

Denne lyd tiltrækker flere børn, og pædagogen blader nu om til en side med mange dyr. De nyankomne børn peger i fuld fart på hvert deres og siger: „uvanga“. Pædagogen drager den første dreng ind i legen igen ved at spørge: „nauk N. pia?“ (hvor er N.s?), og han peger på et dyr og siger: „uvanga“, hvorefter pædagogen peger på et andet dyr og siger „uvanga pia“.

En pige kommer hen og viser, hvad hun har lavet på en lille væv uden at sige et ord. Pædagogen rører ved stoffet, smiler til hende og siger: „kussanaq, āmalo ila?“ (det er pænt, mere ikke også?) og pigen smiler og trækker sig tilbage stadig uden at sige noget.

Pædagogen blader videre i bogen, og børnene skiftes til at sige „uvanga“, og hun peger også selv på et dyr, men siger denne gang: „uva pê“, hvad der også er grammatisk ukorrekt. Hun blader om til billedet af en hund, og børnene råber i kor: „uvanga“. Hun vender sig imidlertid mod en lille dreng, som står i yderkredsen, og holder bogen hen til ham og peger på billedet: „Arqaluk, ivdlit pia?“ (lillebror = drengens kaldenavn, er det din?). Han ryster gravalvorlig på hovedet. Han er kun to år, og hans søster har taget ham med i børnehaven, fordi hun har fået besked om at passe ham. (Denne oplysning var formidlet til den danske pædagog via en af de grønlandske medhjælpere). Det er første gang, han er her, og han forstår åbenbart ikke rigtig legen. Så siger en anden dreng: „Berle“, og pædagogen siger: „Ja, det er rigtigt, det er Perle.“ Der findes nemlig en hund i byen af samme race som den på billedet, og den hedder Perle.

En eller anden har åbnet døren, så det pludselig trækker voldsomt, og pædagogen råber: „matuvdlugo“ (luk døren). En af de nærmeststående lukker døren, og hun råber „qujanaq“ (tak).

Pædagogen blader videre i bogen og kommer til et billede af en kanin. Hun spørger: „suna-una?“ (hvad er det?). Tavshed, ingen siger noget. Så siger hun: „kanîne, ila?“ (en kanin, ikke også?), og hun fortsætter: „Har S. kaniner?“ Ingen reagerer. S. er en kendt skikkelse i byen og den eneste, der har kaniner, men børnene forstår tilsyneladende alligevel ikke denne lille enkle sætning på dansk; muligvis forvirrer det

dem, at hun udtaler hans navn på dansk. Hun peger på kaninen og siger samtidig med, at hun bevæger hånden: „Se, hvor den hopper! hop! så hopper den op, hop! så hopper den ned, ila?“ (ikke også?). Hun ser smilende på dem, og de smiler fornøjet tilbage.

De kommer frem til et billede af en flok kyllinger, og et af børnene rækker hurtigt hånden ud og peger på dem allesammen, idet han siger: „uvanga“. Pædagogen siger spørgende: „tamaisa?“ (allesammen) og hun fortsætter: „P. pia“, idet hun nævner navnet på en mand i byen, som holder høns.

De ser på billedet af en ko, og efter at en af dem har sagt „uvanga“, spørger pædagogen: „Hvad siger den?“ Tavshed. Så siger den dreng, som først var med i legen: „Vov-vov“, og pædagogen siger: „Nej, muh! det er en ko, ila?“ Det var ikke til at afgøre første gang, den danske ytring „hvad siger den?“ blev sagt i forbindelse med kattekillingen, om barnet forstod meningen, men her synes det at fremgå, at barnet forstår, at pædagogen venter, at han skal reagere på ytringen med en bestemt lyd. At han siger vov-vov betyder naturligvis ikke, at han ikke kan se forskel mellem en hund og en ko, men derimod at han ikke er fuldt trænet i selv at skelne imellem og reproducere deres forskellige lyde.

Får, hunde og kyllinger indgår alle i den begrebsverden, som børnene har udviklet uden for børnehaven, for de har næppe kunnet undgå at støde på disse dyr på et eller andet tidspunkt, når de har leget rundt omkring i byen. Man kan også gå ud fra, at de har set kaninerne

i byen, for det var noget af en sensation, som man valfartede til. Det er derimod usikkert, hvor mange der har set katte, for der var på det pågældende tidspunkt kun et par vildkatte i byen, som holdt sig skjult. Næppe nogen kan af selvsyn have oplevet grise, geder, køer og heste, som der også var billeder af i bogen.

Pædagogen søgte at gøre de dyr, som børnene i forvejen var fortrolige med, mere nærværende ved i et par tilfælde at nævne navnet på ejeren til sådanne dyr i byen. I ét tilfælde beskrev hun med udgangspunkt i et billede et dyrs adfærd i ord ledsaget af en illustrerende håndbevægelse. De enkle sætninger om haren, der hoppede, var dog for komplicerede til, at hun kunne sige dem på grønlandsk, så de blev sagt på dansk, mens det øvrige så vidt muligt foregik på grønlandsk. Det var en helt uforpligtende situation for børnene. Der var ingen klar forventning om, at de skulle sige noget, og der var heller intet, der røbede, om de forstod meningen med ordene og håndbevægelsen.

I et par tilfælde forsøgte hun med lydbilleder at gøre dyrene mere levende. Det kan naturligvis diskuteres, hvor meget det udvider børnenes begrebsverden at se disse dyr fra en fremmed verden, hvis de ikke forbinder meget andet med dem, end at et dyr med et vist udseende siger mjav, og et dyr, som ser anderledes ud, siger muh. Det må f. eks. være svært for børn at få begreb om størrelsesforhold, for en kattekillung og en ko er lige store på billederne. Det er problemer, som de grønlandske børn har fælles med mange storbybørn.

Hele denne scene er imidlertid et

eksempel på, at børnehavepædagogen bevidst arbejder med at udvikle børnenes begrebsverden. Ved at lære dem betegnelser for dyrene og hvilke lyde de siger, regner man med, at børnenes oplevelse af dyrebillederne vil blive mere differentieret.

Pædagogen bliver afbrudt af en pige, som kommer hen og trækker hende i ærmet samtidig med, at hun siger hendes navn. Hun viser hende uden flere ord, at hun har spildt vand på sin trøje, hvortil pædagogen siger: „pûlukeq“ og demonstrerer dermed, at hun også behersker brugen af ordet gris i overført betydning på grønlandsk.

Hun bliver nu opmærksom på, at nogle drenge har taget tøj på for at gå ud, og hun råber til dem: „uvatte!“ (vent!). Idet hun rejser sig for at gå hen til dem, vender hun sig til børnene med bogen og siger ukorrekt, men forståeligt: „ingmine“ (selv).

Da hun er gået, fortsætter børnene den samme leg med at pege på et dyr og sige: „Det er mit“, men nu siger de ikke længere bare „uvanga“ men det mere korrekte „uvanga-una“ (det er min).

På vejen tilbage til bordet viser en lille dreng hende uden et ord en tegning, og hun siger: „kussanaq, den skal du have med hjem, angerdl“, og idet hun griber en farveblyant på bordet, siger hun til ham: „Skal vi skrive på den? Arqalu pia, kussanaq“ (det er A.s, den er fin). Hun skriver hans navn på den og hænger den op.

Her begyndte pædagogen på grønlandsk og sluttede på grønlandsk med den standard vending, som hun åbenbart altid anvendte, når et barn viste hende

noget, det havde lavet. Den første af de to danske sætninger forsøgte hun at oversætte til grønlandsk, men lod være med at fuldføre ordet, da hun åbenbart ikke vidste, hvilken endelse, der skulle på. Hun benyttede sig her af det, som vi alle i større eller mindre målestok anvender, når vi taler vort modersmål, nemlig at sproget kan opfylde sin opgave som kommunikationsmiddel, selv om man udelader noget. Den anden sætning sagde hun kun på dansk, men den blev forklaret ved, at den var ledsaget af handling. Hun fik endelig frem, at det var drengens navn, hun skrev, ved at nævne hans navn med et tilføjet „pia“ (hans ting).

Hendes opmærksomhed fanges derefter af en pige, der sidder på gulvet og bygger et højt tårn af klodser, og hun råber opmuntrende til hende: „píkorig-patdlarnak!“ (egnt. lad være med at være alt for dygtig, men det kan også som her bruges i betydningen: nej, hvor er du dygtig!).

Det var det mest komplicerede udtryk, jeg hørte hende sige. Hun har dog naturligtvis ikke konstrueret det selv ved møjsommeligt at sætte tilhæng og den rigtige endelse til stamordet, for hun har simpelthen lært udtrykket som et „kæmpeord“ ved at lytte til de grønlandske medhjælpere.

Det var tydeligt, at den danske børnehavepædagogs grønlandskkundskaber var meget begrænsede, og at hun i mange tilfælde var nødt til at slå over i dansk. Men det var også tydeligt, at selv med de enkle sproglige virkemidler, som hun anvendte, holdt hun interessen fangen hos de børn, som strømmede til

for at se i billedbogen. Legen, der var knyttet til, var en medvirkende årsag, og børnene var så optaget af den, at de kunne fortsætte på egen hånd.

Hun kunne også snakke med = til de børn, som henvendte sig til hende i specielle ærinder, men det foregik alt sammen på et plan, som sprogligt set må karakteriseres som meget enkelt, og børnenes bidrag til kontaktsituationen indskrænkede sig næsten bare til mimik uden ord.

Dette foregik en eftermiddag, hvor det var de større børns tur til at være i børnehaven. Der var kun 3 danske børn tilstede. Den ene var en dreng, som hverken havde kontakt med de danske eller de grønlandske børn. Pædagogen forsøgte forgæves at drage ham ind i kredsen af børn, der så billeder, ved at sige til ham, da hun stødte på ham på vej tilbage til bordet, hvor han stod midt på gulvet uden at lave noget: „Skal du ikke være med?“ Drengen rystede på hovedet. „Skal du bare stå der?“ Han nikkede.

De to andre danske børn, en dreng og en pige, sad og legede med Legoklodser ved et bord. De sagde ikke meget til hinanden, men koncentrerede sig om at bygge. Jeg hørte dog drengen spørge pigen: „Skal du bruge de blå?“ hvortil pigen svarede ja med grønlandsk udtale „ija“. Drengen havde kun været der i kortere tid, mens pigen havde været i Grønland i næsten 3 år, og hun skulle, efter hvad både danskere og grønlændere sagde, være det danske barn i byen, som kunne mest grønlandsk. Jeg hørte hende dog ikke folde sig ud ved denne lejlighed, men at hun regelmæssigt

gjorde det, tydede denne lille episode på:

En grønlandsk pige gik hen til hende, mens hun sad der ved bordet og byggede med klodser, og sagde til hende: „ig-dlerussârta!“ (lad os lege far og mor og børn!). Hun var imidlertid så optaget af klodserne, at hun svarede nej, med grønlandsk udtale „nei“. Den grønlandske pige forsøgte to gange senere at få pigen med til at lege, ikke ved at opfordre hende direkte, men ved at ægge hendes nysgerrighed, idet hun gik tæt forbi bordet med en dukke, som hun delvis skjulte. Hun opnåede da også hver gang, at den danske pige spurgte: „suna-una?“ (hvad er det?). Den grønlandske pige viste dukken frem uden et ord, men den danske pige forlod ikke klodserne.

Iagttagelser en formiddag i børnehaven blandt de mindre børn

Der var ved denne lejlighed flere danske børn i børnehaven, og derfor bedre anledning til at iagttage, hvorledes kontakten mellem de danske og de grønlandske børn forløb.

Jeg ankom uanmeldt til børnehaven og fandt alle børnene med få undtagelser travlt beskæftiget med at lege med modellervoks ved forskellige borde. Der var næsten helt stille i stuen. Der var kun to voksne tilstede, den „grønlandsktalende“ danske børnehavepædagog og en af de grønlandske unge piger. Pædagogen fortalte, at dette legetøj ikke havde væ-

ret fremme et stykke tid, og at børnene derfor var meget optaget af det.

Børnene havde selv valgt at slå sig ned ved de borde, hvor de sad, og den danske pædagog havde sat sig ved et stort bord, hvor der sad grønlandske børn og også nogle børn fra de blandede ægteskaber. Den grønlandske medhjælper sad ved et andet bord, hvor der udelukkende sad danske piger, og hun havde den mindste af dem på skødet. Ved et stort rundt bord sad der 3 danske drenge ved den ene halvdel af bordet, mens en fjerde dansk dreng sad overfor ved samme bord, men uden at være i kontakt med de andre. De 3 drenge, som var nogenlunde lige gamle, boede i nærheden af hinanden og legede også med hinanden, når de kom hjem fra børnehaven. Den fjerde dreng var helt uden for denne integrerede gruppe. Han havde kun været i byen i få måneder og gik desuden også i børnehaven om eftermiddagen.

Ved det sidste bord sad to grønlandske piger ved siden af hinanden, og en grønlandsk pige for enden af bordet med en dansk dreng ved siden af sig. Endelig var der 3 grønlandske drenge, som løb omkring uden at lege med modellervoks. Alle de øvrige børn sad stille og koncentrerede sig om at lave figurer.

Legen gik ud på at lave forskellige ting, som de selv fandt på og derefter viste til hinanden. Ved de borde, hvor der sad voksne, var det først og fremmest dem, som børnene viste deres ting til. De to grønlandske piger rejste sig et par gange, gik forbi det bord, hvor den grønlandske medhjælper sad, og gik hen og viste den danske børnehavepædagog,

hvad de havde lavet. I enkelte tilfælde sagde børnene også, hvad det skulle forestille.

F. eks. siger en dreng, med grønlandske-danske forældre, „tingmissartikulôq“ (en stor flyvemaskine), og pædagogen løfter den op og lader den flyve, mens hun holder på den og summer. Idet hun sætter den ned på bordet, siger hun „kussanaq“ (den er fin).

Den grønlandske pige, som sidder ved siden af den danske dreng, rejser sig og går hen og viser uden at sige et ord den danske børnehavepædagog et stort menneske, som hun har lavet af modeller-voks, og pædagogen smiler og siger: „kussanaq“. Pigen bliver stående, og pædagogen gentager: „kussanaq“. Så siger pigen i en prøvende tone: „uva piga?“ (er det min?). Børnene er vant til at få de ting, som de laver, med hjem, tegninger og sager af forskellig slags, men dette er lavet af modellervoks, som er et ret kostbart materiale, der kan bruges om og om igen. Børnehavepædagogen svarer derfor „nei, børnehave pia“. Pigen krammer figuren sammen og går tilbage til sit bord.

Her giver hun den danske dreng et stykke af sin klump, idet hun siger „ak“ (værsgod). Drengen tager den og lægger den oven i sin egen klump og siger så til pigen: „âma“ (mere). Hun giver ham en klump til med ordet „ak“, og han klasker den oven i sin egen klump og siger „âma“, hvorpå hun giver ham et stykke til. Denne leg fortsætter, således at drengen 4-5 gange til siger „âma“, og pigen hver gang rækker ham et stykke, idet hun siger „ak“. Så bytter de roller, drengen giver hende en klump

tilbage, idet han siger „ak“, og hun tager den og siger „âma“.

Fra bordet hvor de danske drenge sidder, lyder der pludseligt et højt „hold kæft!“ Den danske børnehavepædagog reagerer øjeblikkelig og råber hen til drengen i en skrap tone: „Vil du ikke lige moderere dine udtryk!“ Alle kigger hen på hende, men da der ikke sker mere, bøjer de sig igen over deres modellervoks. De grønlandske drenge, som løb omkring, var også standset op, men de fortsætter nu deres leg.

De danske piger snakker sammen om det de laver, og viser det til den grønlandske medhjælper, som sidder ved deres bord, og hun kommenterer på dansk, hvad de har lavet.

Pludselig råber en af de drenge, som ikke er optaget af legen med modeller-vokset: „hêlikôrptere ô!“ Han mener at have hørt lyden af en helikopter. Der bliver straks almindelig uro i lokalet, flere stemmer i med råbet „hêlikôrptere ô“, og børnene rejser sig og styrter hen mod døren. Nogle råber „aniniarta!“ (lad os gå ud!) gentagne gange, og en af de danske drenge stemmer i. En af de andre danske drenge skubber en grønlandsk dreng til side, som har rejst sig, men som endnu ikke har bestemt sig til at gå ud, med råbet: „pêrit!“ (flyt dig, af vejen!) og stormer sammen med de andre mod døren. Den danske børnehavepædagog springer op og råber: „I må ikke gå ud“, men børnenes råben, hvori også de danske børn deltager, overdøver hende. Nogle få børn bliver tilbage i lokalet. Hun løber efter de andre og kommer umiddelbart efter tilbage med dem. På vejen ind skælder hun ud

på dansk henvendt til de danske drenge, fordi de ligesom de øvrige løb ud i sølet med hjemmesko på fødderne.

Den voldsomme fart, som børnene havde på, da de for ud, bevirkede, at nogle af lertingene faldt på gulvet. En af de grønlandske piger samler sit delvis ødelagte kunstværk op og holder det smågrædende frem for sig. En af de danske piger, som netop passerer, fralægger sig ansvaret for det skete, uden at være blevet beskyldt for noget, med ordene: „nâme – ikke mig“.

Episoden får den danske pige til at se efter på gulvet, om der ligger mere, og hun finder en anden lerting, som hun samler op og holder op i vejret, mens hun siger: „kia-una pia?“ (hvis er det?) Ingen svarer, og hun lægger tingen på bordet og går tilbage til sin gamle plads.

Den grønlandske pige, som legede med den danske dreng, er kommet først tilbage, og hun tager sin egen og hans klump og slår dem sammen til én stor klump. Da han kommer tilbage til bordet, opdager han det med det samme og siger til hende: „qaiguk!“ (kom med den!). Hun brækker hurtigt en klump ler af og giver den til ham. Den er meget større, end den hun beholdt, og drengen giver hende noget af den tilbage med ordet „ak“.

Børnehavepædagogen, som netop havde fået sin opmærksomhed henledt på børnenes fodtøj, opdager nu, at en af de grønlandske drenge har gummistøvler på, og hun siger til ham: „P. hvorfor har du gummistøvler på inde?“ idet hun samtidig peger på hans gummistøvler. P. går straks ud i gangen og kommer tilbage med hjemmesko på fødderne.

Børnene bliver ikke igen fanget ind af legen med modellervokset på samme måde som før afbrydelsen. De danske piger løber hen til en lille rutschebane, som står i et andet værelse, og de danske drenge slutter sig til dem umiddelbart efter. Den grønlandske medhjælper går ud i køkkenet. Også drengen, som legede med den grønlandske pige, går hen til dem. Det er kun drengen, der sad alene, der bliver siddende, ellers er alle de danske børn og en pige med dansk-grønlandske forældre samlet ved rutschebanen.

En grønlandsk pige går efter dem og viser en lerting frem, som hun har fundet på gulvet og spørger: „kia-una pia?“ (hvis er det?). Den danske pige, som er nævnt ovenfor, ser ligegyldigt på den og svarer: „asukiaq“ (det ved jeg ikke) og maser så op ad trappen til rutschebanen. Den grønlandske pige går hen og lægger tingen på det bord, som de danske piger sad ved.

Den danske dreng, som havde siddet stille og passet sig selv, går nu, da de danske børn opholder sig i et andet lokale, og der heller ikke længere er så mange grønlandske børn omkring den danske børnehavepædagog, hen til hende og viser en lille lerting frem, som ligner et 9-tal. Pædagogen siger: „Næh, hvor er den fin!“ Drengen kigger bare på hende med ubevægeligt ansigt og siger ingenting. Så siger pædagogen: „Kan du lave én til?“ Drengen siger ikke noget, men går og kommer lidt efter tilbage med en kringle, som han tavs rækker frem. Pædagogen siger: „Næh, hvor er den fin! Det er en rigtig kringle. Skal vi bage den til mor?“ Han viser ingen tegn

på reaktion. Så siger hun: „Gå ud i køkkenet og sig til A., at hun skal bage den i ovnen.“ Endelig siger drengen noget: „Må jeg få den rigtig med hjem?“ Pædagogen svarer: „Ja“, og drengen skynder sig ud i køkkenet.

Der er nu flere af de grønlandske børn, som løber omkring. En af pigerne må have set, at drengen har fået lov til at få sin figur bagt i ovnen, for hun går hen og laver i fuld fart en figur på bordet og løber så hen til pædagogen og rækker den frem, samtidig med at hun hurtigt siger noget. Pædagogen smiler lidt usikkert og siger så „kussanaq“, men pigen er ikke tilfreds og siger igen noget i en meget ivrig tone, samtidig med at hun ser spændt på pædagogen og nikker. Dennes smil bliver nu endnu mere usikkert, men hun nikker også og siger tøvende „jah“, hvorpå pigen farer ud i køkkenet for at få sit kunstværk bagt. Det var den samme pige, som tidligere havde fået at vide, at leret tilhørte børnehaven.

En af de grønlandske piger passerer forbi den danske børnehavepædagog med en bæreposse fuld af forskellige sager, og hun siger til hende „Hvor skal du hen med alt det legetøj?“ Pigen vender sig og svarer noget, der lød som: „pisiniarfiussârpunga“ (jeg leger butik). Pædagogen smiler til hende, men har ikke forstået hvad pigen svarede. Hun forklarer mig, at de grønlandske børn har det med at samle en masse legetøj sammen i et hjørne. De tager det ned fra hylderne og stabler det så op i et hjørne. Hun tolker det som et udtryk for, at de ikke har så meget legetøj derhjemme.

De danske børn rutscher nu to og tre

ad gangen med en fryd, der bliver mere og mere højroset. En af de mindste piger har trukket sig ud af legen, og det samme gør pigen med de dansk-grønlandske forældre. Pædagogen tysser på de øvrige. Lidt efter falder en stribe af børn ovenpå en af de mindste, som ikke får fjernet sig hurtigt nok. Hun græder, og pædagogen skælder ud, fordi de kørte flere ad gangen. Flere af dem trækker sig ud af legen, men nogle grønlandske børn, som er blevet hidkaldt af spektaklet, giver sig nu til at rutsche sammen med de danske børn, som blev tilbage. Pædagogen trøster den lille pige, som græder.

Et barn med dansk-grønlandske forældre trækker sin søster rundt i en legevogn, men slipper nu vognen og går hen og rutscher, og børnehavepædagogen siger til den lille, som sidder tilbage i vognen: „Skal du ikke hen og rutsche sammen med R.?“ Den lille nikker og rejser sig, men går ikke hen til rutschebanen.

Tolkning af eftermiddagens begivenheder i børnehaven

Når man ser på dette referat af, hvad jeg opfattede, at der skete i børnehaven i løbet af 5 kvarter, så er det tydeligt, at børnene grupperede sig i etniske grupper og også delvis efter køn. Dette var tilfældet, både da de sad ved borde, og da de senere legede mere spredt rundt om i lokalerne. De reagerede imidlertid som én gruppe, da de styrtede ud for at se efter helikopteren. Der var kun to, en



Fot.: Keld Hansen.

dansk dreng og en grønlandsk pige, som virkelig havde brudt den etniske grænse og kønsgrænsen og var optaget af at lege med hinanden i længere tid. Det skal iøvrigt bemærkes, at netop denne drengs far på en meget overbevisende måde i et interview havde fortalt, at de danske og de grønlandske børn aldrig legede med

hinanden i børnehaven. En sproglig kontakt var nødvendig for legens gennemførelse, og den foregik på grønlandsk, men på et meget enkelt plan, som slet ikke svarede til den sprogfærdighed, som de to udfoldede, når de talte med nogen, der talte deres modersmål.

Der var også et eksempel til på, at

danske og grønlandske børn var engagerede i den samme leg, nemlig da de kørte ned ad rutschebanen, men det var en leg, som ikke krævede nogen verbal kontakt.

Selv om børnene iøvrigt delte sig i etniske grupper, skete det dog flere gange, at et barn henvendte sig til nogen i den anden gruppe i specielle sager. F. eks. var der en dansk pige, som både besvarede spørgsmål og selv stillede spørgsmål på grønlandsk, men det drejede sig kun om småord i situationer, hvor ytring og fysisk handling hørte nøje sammen. Det samme var tilfældet med den danske dreng, som brugte en grønlandsk vending, da han ville have en grønlandsk dreng til at flytte sig. De tilfælde af direkte kontakt mellem danske og grønlandske børn, som jeg havde lejlighed til at overvære, foregik alle på grønlandsk, også når et grønlandsk barn henvendte sig til et dansk. Da hele flokken brød ud i fælles råb i forbindelse med, at en grønlandsk dreng var begyndt at råbe om helikopteren, var det den grønlandske udtale af ordet, de danske børn brugte, og en af de danske drenge stemte også i, da der i kor blev råbt: lad os gå ud! på grønlandsk.

Jeg hørte ikke noget grønlandsk barn sige noget som helst på dansk hverken til de danske børn eller til den danske børnehavepædagog, ligesom jeg også kun hørte børnene fra de dansk-grønlandske ægteskaber tale grønlandsk. Det skal dog tilføjes, at jeg et par dage i forvejen havde hørt en fra den sidstnævnte gruppe tale dansk med børnehavepædagogen inde på kontoret.

Formodningen om, at grønlandske

børn skulle kunne lære en hel del dansk af at lege med danske børn i børnehaven, blev altså ikke bekræftet af disse iagttagelser. De danske børn taler ikke dansk til de grønlandske børn, når de taler direkte med dem, og det kan kun være begrænset, hvad de grønlandske børn kan lære ved at lytte til danske børns indbyrdes samtale, for det allermeste må fortone sig som baggrundsstøj. Hvad de grønlandske børn i denne børnehave kan af dansk, har de snarere lært i omgangen med de danske børnehavepædagoger, for selv den „grønlandsktalende“ anvendte jo en del dansk, når hun snakkede med de grønlandske børn.

Den danske børnehavepædagog var et klart midtpunkt i lokalet. Når hun sad ved bordet med de grønlandske børn, hang det sammen med, at hun var sig meget bevidst, at hun først og fremmest var der for deres skyld, og at hun gjorde, hvad hun kunne for at leve op til rollen som pædagog for grønlandske børn, mens det tilsvarende var tydeligt, at den grønlandske unge pige og de mindre danske børn havde stor glæde af hinanden.

Den rolle, som den danske børnehavepædagog spillede i forholdet til de danske børn, den tid jeg var der, var at tage sig af tilfælde, hvor der skulle skældes ud og trøstes. Hun greb ind og iredsatte de danske børn, når de overskred grænsen for, hvad der anses for god opførsel: da de brugte kraftudtryk, da de styrtede ud i pløre med indesko på, og da de kørte vildt på rutschebanen. Overfor de danske børn kunne hun udfolde sig frit verbalt, og af og til udtrykte hun sig så umiddelbart, at hun

benyttede udtryk, som man ikke kunne vente, at børn, heller ikke danske børn, skulle forstå, som da hun sagde: „Kan du ikke lige moderere dine udtryk“ til drengen, der bandede. Ingen af de tilstedeværende kunne imidlertid være i tvivl om, at det var en irettesættelse, for det lød højt og skrappt, men der var næppe nogen, som ville kunne have forklaret ordenes mening løsrevet fra situationen.

I den anden situation hvor hun skældte ud, var der også grønlandske børn med, ja, det var faktisk de grønlandske drenge, som var initiativtagerne til at løbe ud og se på helikopteren, men når de irettesættende ord blev henvendt til de danske drenge, var det næppe bare fordi deres råb lød særligt højt, men også fordi hun kunne reagere overfor dem ved at give sin talestrøm frit løb og vide, at hun ville blive forstået.

Det var dog ikke sådan, at hun kun tog sig af de danske børn, når hun skulle skælde ud, for hun trøstede også den lille, som slog sig, og hun søgte at aktivisere og opmuntre den meget stille danske dreng i den grad, at der blev tale om forskelsbehandling. Hun gav ham lov til at få sin figur bagt, mens ingen andre hørte på det, men ikke desto mindre var der som omtalt en grønlandsk pige, som opdagede det, og som ikke var sen til at spørge om lov til det samme.

Det sidste tilfælde er et klart eksempel på, at den danske børnehavepædagog grønlandskkundskaber ikke slog til. Hun sagde ja til noget, som hun slet ikke forstod, og det var tilmed til den samme pige, som hun tidligere havde sagt nej til, da hun spurgte, om hun måtte beholde

sin figur. Det er et spørgsmål, om pigen handlede i god tro, for det var tydeligt at se på pædagogens ansigt, at hun ikke forstod, hvad hun tøvende sagde ja til. Grønlandsktalende børn har således mulighed for at udnytte situationer med danske børnehavepædagoger, som kun har begrænsede kundskaber i grønlandsk. En sådan situation kan virke utilfredsstillende for begge parter, for også barnet ved, at det ikke gik helt rigtig til. Det må vel også kunne virke lidt forvirrende for et barn at få nej det ene øjeblik og ja det næste øjeblik. I dette konkrete tilfælde havde pigen dog muligvis også fået ja i anden omgang, hvis pædagogen havde forstået, hvad hun sagde. Det uheldige ved situationen var, at pigens argumentation ikke blev forstået, og at pædagogen heller ikke selv fik lejlighed til at argumentere.

Den danske børnehavepædagog havde ikke udfra sine sproglige forudsætninger mulighed for overfor de grønlandske børn at nuancere sin vurdering af deres arbejde, og hun betegnede alt, hvad de viste hende, som fint. I det lange løb skulle man mene, at det både for pædagogen og for børnene måtte virke utilfredsstillende, at sjuskede og mindre vellykkede ting blev vurderet på samme måde som vellykkede ting, som der måske lå et større arbejde bag. Det virkede dog mindre som en floskel, end man skulle tro, fordi hun i hvert eneste tilfælde så interesseret både på tingen og barnet. Det tilfredsstillende åbenbart også børnenes umiddelbare behov for kontakt, og hun kom langt med det ene ord „kussanaq“, men som det netop nævnte eksempel viser, slog det ikke til,

da et barn havde mere på hjerte end bare at vise tingen frem.

I situationen med pigen, der slæbte afsted med en pose fuld af legetøj, viste hun sin interesse ved at spørge pigen på dansk, hvad hun skulle. Pigen forstod måske spørgsmålet, eller hun gættede vel snarere, hvad det var, hun blev spurgt om ud fra selve situationen, men pædagogen forstod ikke svaret. Det opdagede pigen tilsyneladende ikke, i hvert fald gik hun videre uden at afvente, om pædagogen havde noget at sige, mens pædagogen fejltolkede hendes handling ud fra sine egne forudfattede meninger.

Beskrivelsen af begivenhedernes gang viser, hvor lidt sprogligt udviklende denne formiddag i børnehaven var. Legen med modellervokset kunne f. eks. let have været benyttet som udgangspunkt for små samtaler om de ting, som børnene lavede. Bl. a. kunne pædagogen i stedet for at nøjes med at ledsage den lille flyvemaskines bevægelser med en summende lyd have gjort det verbalt ved at sige: nu flyver den højt oppe, hvor skal den hen? etc., hvis hun vel at mærke havde valgt at benytte det danske sprog. Fordi hun gerne ville komme børnene imøde ved at tale mest muligt grønlandsk, var hendes egen talefærdighed stærkt hæmmet, og derved blev også børnenes udfoldelsesmuligheder hæmmet, både hvad sprog og fantasi angik.

Dette fremgik også af den følgende situation, som jeg overværede mellem pædagogen og et barn. Et par børn sidder ved et bord og tegner med farveblyanter, og en pige står ved siden af og ser på. Hun går hen til pædagogen, som sidder et stykke derfra, og ser på hende

uden at sige noget. Pædagogen gætter sig til, hvad det drejer sig om og siger til hende: „Skal du tegne?“ Pigen forstår imidlertid ikke, hvad pædagogen siger, og det giver hun udtryk for ved at rynke panden og åbne munden lidt, men hun siger ingenting. Der går et øjeblik, før pædagogen siger noget, for hun ved åbenbart ikke umiddelbart, hvad det hedder på grønlandsk, men så siger hun med et lidt usikkert tonefald: „qalipauteq“. Det var ikke det, hun skulle have sagt, men qalipaut betyder i hvert fald farve, og pigen nikker ivrigt for at tilkendegive, at hun har forstået meningen, og at hun gerne vil tegne. Børnehavepædagogen rejser sig og henter et stykke papir til hende.

Kommunikationsproblemet blev altså løst, men blev det løst på en tilfredsstillende måde? Pædagogen kom barnet i møde ved at gætte, hvad det drejede sig om. Barnet blev ikke for alvor opmuntret til at formulere sig hverken på det ene eller på det andet sprog. Tilsvarende kom barnet pædagogen i møde ved at akceptere hendes forsøg på at tale grønlandsk og finde en mening i det. Ingen af dem lærte noget af det.

Pædagogen kunne også have valgt en anden fremgangsmåde, som ville have fremmet forståelsen hos barnet for, hvad det var, hun sagde på dansk. Hun kunne f. eks. have peget på børnene, der sad og tegnede, og så have sagt henvendt til pigen: „Skal du også tegne?“ Eller hun kunne have hentet papiret, da der jo var overvejende sandsynlighed for, at det var det, pigen ville have, og så kunne hun, både mens hun tog det ud af skabet, og mens hun rakte hende det, have sagt:

„Skal du tegne?“ og have fortsat med at spørge om, hvad pigen ville tegne.

Næste del af optrinnet foregår lidt efter, da pigen rejser sig og går hen og tavs viser en tegning af et hus frem til pædagogen. Børnehavepædagogen tager den i hånden, ser på den og siger: „kussanaq, børnehave?“ Pigen nikker. Pædagogen peger på døren i huset og siger: „Ind i børnehaven, så leger børnene.“ Pigen ser opmærksomt på pædagogen, men siger ingenting.

Børnehavepædagogen siger her noget på dansk i tilknytning til det, som pigen har tegnet, altså noget i retning af, hvad hun kunne have gjort i forbindelse med legen med modellervoks. Men måden hun gør det på, er næppe den heldigste. Hun veksler mellem grønlandsk og dansk, men det er et stærkt forenklet dansk, hun anvender. Først kommer den sædvanlige kommentar på grønlandsk om, at det er fint, og derefter et spørgsmål om det er børnehaven, pigen har tegnet. At det er et spørgsmål, fremgår kun af den spørgende tone, hun siger det i, for hverken på dansk eller på grønlandsk, hvor man benytter det danske ord som låneord, er det en normal måde at spørge på (undtagen for ganske små børn). Den næste ytring på dansk er heller ikke en normal sætning, og den kædes ikke sammen med den følgende sætning. Hun kunne f. eks. have sagt: „Er det børnehaven? Børnene går ind i børnehaven, og så leger børnene.“

Tegningen bliver ikke benyttet som grundlag for en samtale, for pigen opmuntres ikke for alvor til at ytre sig verbalt. Hun tilkendegiver kun med mimik, at hun lytter til pædagogen.

Det samme er tilfældet ved episodens afslutning. Børnehavepædagogen rækker tegningen til pigen, men pigen rækker den tilbage til pædagogen, som tolker situationen sådan, at pigen vil give hende tegningen, og hun siger til hende i en spørgende tone: „uva pê?“ Det er ikke grammatisk korrekt, men det volder ikke vanskeligheder for pigen at forstå, og hun nikker, og pædagogen siger: „qujanaq“ (tak).

Der var overhovedet ingen taleaktivitet fra barnets side. Det samme var tilfældet i det optrin, som jeg vil beskrive i det følgende.

En af de grønlandske piger har fødselsdag og er meget fin og ny i tøjet. Pædagogen løfter hende op på en stol og holder hende i den ene hånd, mens hun rører ved pigens forskellige beklædningsgenstande efter tur.

Hun siger indledningsvis: „Du er så fin som en prinsesse!“ Den lille smiler glad. Det behøver naturligvis ikke at betyde, at hun forstår, hvad der bliver sagt, men det er tydeligt, at hun godt kan lide pædagogens venlige opmærksomhed.

Pædagogen fortsætter: „Nye sko, nye strømper, ny kjole, ny trøje, har anånat (din mor) købt nyt tøj til dig?“ Pigen nikker bekræftende. Hun har i hvert fald forstået at kombinere pædagogens opmærksomhed for det nye tøj med den spørgende tone, hvori det grønlandske ord for mor indgik, og hun nikker derfor ja til, at moderen har skaffet det til hende.

Pædagogen fortsætter: „S...me?“ Hun nævner her navnet på en butik i byen og tilføjer den grønlandske endelse,



Fot.: Ole Hertz.

som betyder „i“. Pigen ryster på hovedet. Pædagogen siger igen spørgende: „Brugsenime?“ og pigen nikker.

De småler fortroligt til hinanden. Pædagogen løfter hende ned igen, og pigen løber afsted.

Både pædagogen og barnet var glade og tilfredse med deres roller i den lille vellykkede kontaktscene. Den førstnævnte har demonstreret sine pædagogiske evner på dansk og mener at have imødekommet barnet ved også at tale lidt grønlandsk, og barnet har levet op til forventningerne og reageret på de sproglige ytringer.

Men scenen kan ikke stå for en kritisk vurdering af det sproglige forløb. Pæda-

gogen begynder på nydeligt dansk, men slutter på forenklet grønlandsk, for selv om hun gerne havde villet, så var hun ikke i stand til at sige: „Har din mor købt nyt tøj til dig i S.“ på grønlandsk. Man kan spørge om barnet ikke, når alt kommer til alt, havde haft mere ud af, at den danske pædagog havde gentaget: „Har din mor købt nyt tøj til dig i S.? Har din mor købt nyt tøj til dig i Brugsen?“

Barnet klarede sig igennem hele forløbet, hvor pædagogen stiller hele tre spørgsmål, som også af pigen opfattes som spørgsmål, og som hun besvarer, uden at sige ét ord.

Det er en gammel erfaring, at man

ikke kan være omhyggelig nok med sit sprog, hvis man vil være sikker på at blive forstået. Dette har ikke mindst gyldighed i Grønland, hvor der er to sprog med i spillet. En dansk pædagog kan lettere imødegå nogle af de vanskeligheder, som de grønlandsktalende børn har, hvis hun har kendskab til grønlandsk og udnytter denne viden, når hun taler dansk. Det betyder ikke, at hun skal forenkle det danske sprog, så det bliver kunstigt, således som der er nævnt eksempler på i det foregående, men at hun vælger en udtryksmåde, som er afpasset efter samtalepartnerens sprogkundskaber.

Som et velkendt eksempel på forskellige måder at udtrykke sig på på dansk og grønlandsk kan nævnes, at hvis der i et spørgsmål indgår et „ikke“, så vil svaret „ja“ på dansk være en positiv bekræftelse, mens det på grønlandsk vil være ensbetydende med en negativ bekræftelse. Da den danske børnehavepædagog f. eks. sagde til det dansk-grønlandske barn: „Skal du ikke hen og lege med R.“ nikkede barnet som bekræftelse. Betød det nu, at hun fulgte dansk tankegang og mente: „Jo, jeg skal hen og lege med hende,“ eller betød nikket, at hun svarede udfra grønlandsk tankegang: „Ja, jeg skal ikke hen og lege med hende“? Hun gik ikke hen til rutschebanen. Det kunne tyde på, at hun besvarede spørgsmålet ud fra grønlandsk tankegang, og det er det mest sandsynlige, men man kan naturligvis heller ikke helt udelukke den første mulighed, at det var hendes hensigt at gå derhen, men at hun ikke turde, da det kom til stykket. Noget af usikkerheden ved tolkningen

af pigens reaktion kunne have været undgået, hvis pædagogen ikke havde anvendt konstruktionen med „ikke“ og udtrykt den spørgende opfordring på en anden måde. På længere sigt vil det være nødvendigt for en dansktalende grønlander at være fortrolig med denne danske udtryksmåde, hvis der virkelig skal være tale om sproglig bevægelsesfrihed, men situationen er en anden her, hvor det drejer sig om småbørn med usikre sprogkundskaber.

Valg af sprog og sprogskifte i dagens løb i børnehaven

Valg af sprog i børnehaven var afhængig af forskellige faktorer. Det overordnede hensyn var i de fleste, men ikke i alle tilfælde, sprogfærdigheden. Det resulterede for det første i, at personer med samme modersmål talte dette sprog med hinanden. Børnene fra de blandede ægteskaber var med i den grønlandsktalende gruppe. De var som nævnt alle bedre til grønlandsk end til dansk. (Det skal dog bemærkes, at der kendes talrige eksempler på, at børn i denne kategori taler langt bedre dansk end grønlandsk. Der var også flere eksempler på dette i denne by, men ingen af disse børn gik i børnehave på det pågældende tidspunkt). For det andet resulterede hensynet til sprogfærdigheden i, at den gruppe af personer, som kunne mest af det fremmede sprog, anvendte det i kontakt med personer, som havde dette sprog som modersmål: de grønlandske medhjælpere talte dansk med de danske

børnehavepædagoger og de danske børn.

I de tilfælde, hvor begge parter kunne næsten lige lidt af det fremmede sprog, blev der taget flere muligheder i brug. Kontakten mellem personer med dansk som modersmål og personer med grønlandsk som modersmål blev i nogle situationer klaret ved hjælp af tolke, d. v. s. af personer fra den gruppe, som havde den største grad af dobbeltsprogethed, de grønlandske medhjælpere. Men der var også talrige situationer, hvor hver part anvendte sit eget sprog, ofte med det resultat, at den anden part ikke forstod det: de grønlandske børn talte grønlandsk til de danske børnehavepædagoger, og den ene pædagog talte dansk til de grønlandske børn. Den anden pædagog forsøgte derimod at tale grønlandsk til dem, selv om hun meget tit måtte slå over i dansk, fordi hun ikke kunne tilstrækkeligt grønlandsk. I de sidste to tilfælde spillede en bevidst holdning en afgørende rolle for valg af sprog.

I kontakten mellem en bestemt gruppe med dansk som modersmål og en bestemt gruppe med grønlandsk som modersmål var der indarbejdet en norm afhængig af stedet, men uafhængig af de enkeltes faktiske sprogkunderskaber: de grønlandske og de danske børn talte konsekvent grønlandsk til hinanden. Børnene fra de blandede ægteskaber havde større sprogfærdighed på dansk end de danske børn havde på grønlandsk, og alligevel talte de grønlandsk indbyrdes.

De danske børn talte dansk med hinanden, men ikke desto mindre var sprogbrugen en lille smule grønlandiseret: en dansk pige udtalte ordet nej på

grønlandsk, da hun talte med en dansk dreng.

Spørgsmålet om hvorfor de danske og de grønlandske børn i børnehaven havde grønlandsk som kontaktsprog, kan ikke bare besvares med, at de danske børn var i mindretal, for et lille blik på verden uden for børnehaven viser, at kontaktsproget mellem grønlandere og danskere næsten udelukkende er dansk. Når de danske børn benyttede grønlandsk, hænger det sammen med, at den danske børnehavepædagog, der havde mest kontakt med børnene, så vidt muligt søgte at snakke grønlandsk med de grønlandske børn og dermed gik i spidsen for at gøre det til normen i relationen med de grønlandske børn i denne børnehave. Udenfor børnehaven var det i alt overvejende grad dansk, som var kontaktsproget mellem grønlandske og danske børn.

Men de sproglige adfærdsnormer kunne også brydes: de danske børnehavepædagoger og de grønlandske medhjælpere talte lejlighedsvis grønlandsk sammen, og den danske børnehavepædagog, som principielt talte dansk til de grønlandske børn, kunne også af og til sige noget på grønlandsk til dem. Forklaringen på, at der kunne ske disse sprogskift, som i den førstnævnte relation resulterede i stærkt indskrænkede kommunikationsmuligheder, er allerede antydnet tidligere: denne sprogbrug krævede en vis imødekommenhed fra begge sider og var udtryk for et fortroligt, afslappet forhold.

Som et eksempel på, at stedet i snævrere forstand kunne spille en rolle for valg af sprog, kan nævnes eksemplet med den danske børnehavepædagog, som



Fot.: Ole Hertz.

talte dansk til en dansk-grønlandsk pige, da hun var inde på hendes kontor, men grønlandsk til hende inde i børnenes lokale. Situationen var også en helt anden, for der var ikke andre børn til stede på kontoret.

Som et andet eksempel på, at typen af samkvem spillede en rolle for valg af sprog, kan nævnes, at fællessang foregik på dansk.

Der var også et par tilfælde, hvor sprogskiftet foregik ved, at den talende sagde det samme på begge sprog. I det

ene tilfælde kan det tolkes som et udslag af usikkerhed: den danske pædagog sagde først: „Den skal du have med hjem“, og umiddelbart efter: „angerd!“. Hun var klar over, at den grønlandske dreng næppe forstod den danske sætning og prøvede derfor på at sige det samme på grønlandsk. I det andet tilfælde kan det tolkes som en understregning af ud-sagnet: den danske pige sagde „nåme – ikke mig“, da hun stod ved siden af den grønlandske pige med den knuste lerting, og fralagde sig dermed ansvaret for det

skete, både overfor pigen, sig selv og de grønlandsk- og de dansktalende omgivelser.

Den lange række af talerelationer, som er nævnt her, kunne give et falsk indtryk af en vældig taleaktivitet, for i virkeligheden blev der ikke talt ret meget. Børnehavemiljøet var meget lidt sprogligt stimulerende.

Konklusionen på denne gennemgang af sprogbrugen i denne bestemte børnehave på dette bestemte tidspunkt må blive, at hverken for de grønlandsktalende eller for de dansktalende var forholdene lagt hensigtsmæssigt til rette, så de fik lejlighed til at udvikle deres sproglige og begrebsmæssige færdigheder, hverken på deres modersmål eller på det andet sprog.

De grønlandske børnehavebørns kendskab til dansk gav sig mest udslag i, at de kendte nogle danske børnesange af udtale, næppe af indhold. Hvad det grønlandske sprog angik, så vænnede børnene sig til at forstå det primitive grønlandsk, som den børnehavepædagog talte, der havde mest med dem at gøre, men det var en færdighed, som de kun i ringe grad havde brug for uden for børnehaven, for danskere, der prøver at tale grønlandsk, er et særsyn i dagens Grønland. For at føre en dialog med pædagogen eller med de danske børn var de grønlandske børn nødt til at holde sig til et meget enkelt sprog, og de syntes tilmed i udstrakt grad at nøjes med mimik. De talte tilsyneladende heller ikke ret meget sammen indbyrdes og heller ikke med de grønlandske medhjælpere. Jeg vil igen tage det forbehold, at de grønlandske medhjælpere gennem-

gående kan have været sprogligt mere aktive, end jeg havde anledning til at iagttage.

Det var lykkedes de danske børnehavepædagoger og de grønlandske medhjælpere at skabe et varmt og venligt miljø omkring sig, hvor det var tydeligt at børnene hyggede sig, men børnehaven var kun i begrænset omfang med til at gøre dem egnede til at leve op til de sproglige og begrebsmæssige krav, som samfundet vil stille til dem.

Sprogets funktioner

Når børnene kommer i børnehave, er deres sproglige udvikling i fuld gang, og det vil være pædagogernes og medhjælpernes opgave at arbejde med en videre udvikling af færdighederne.

For at give et indblik i, hvad det kan betyde for børn at leve i et miljø med stærkt begrænset taleaktivitet, kan jeg ganske kort referere til russiske forskere, som har beskrevet tilfælde med børn, som var meget overladt til sig selv. De klarede sig uden ret meget brug af tale og var stærkt udviklingshæmmet, da de blev „opdaget“. Efter at de gennem et stykke tid var blevet sprogligt stimuleret og var blevet i stand til verbalt at formulere målene for deres aktivitet, kom der også gang i deres intellektuelle udvikling.

Det kan naturligvis ikke umiddelbart sammenlignes med forholdene i den pågældende halvdagsbørnehave. En vigtig del af den sproglige påvirkning af børnene foregår trods alt udenfor børneinstitutionen, i familien og blandt legekammeraterne.

Nu er det heller ikke alle børnesprog-

forskere, som anser sprogtilegnelsen for at være en afgørende forudsætning for den intellektuelle udvikling, andre ser snarere omvendt på det og mener, at sproget er afhængig af barnets opfattelse af sine omgivelser. Tilhængere af den første teori vil i første række gå ind for sprogstimulering, mens tilhængere af den anden teori i højere grad vil satse på at stimulere barnet intellektuelt og socialt (Vejleskov 1972 s. 503). Men uanset hvordan grundsynspunktet er, så kommer sprogbeherskelsen til at spille en væsentlig rolle i ethvert barns liv.

Udover at have betydning for begrebsdannelsen og at være et middel til at styre tanker og handling, så er det en af sprogets vigtigste funktioner at være et socialt kommunikationsmiddel.

Begrænset og udvidet sprogkode

Børns sprogbrug er miljøbestemt. Indenfor deres eget sprogmiljø kan børnene være udmærkede sprogbrugere, men det er ikke altid de slår til i et andet sprogmiljø.

Det kan i den forbindelse have interesse at komme ind på nogle af de synspunkter, som bl. a. den engelske forsker Basil Bernstein har gjort sig til talsmand for. Han skelner mellem en begrænset sprogkode, som gennemgående findes oftere i en lavere socio-økonomisk samfundsklasse, og en mere nuanceret udvidet sprogkode, som gennemgående findes oftere i en højere socio-økonomisk samfundsklasse.

En begrænset sprogkode vil være begrænset med hensyn til ordforråd, gram-

matiske konstruktioner, pauser og meningsindhold, og den vil være situations-specifik, mens en nuanceret sprogkode vil være tilsvarende udvidet og lægge mere vægt på generel betydning.

Det er karakteristisk for brugen af den begrænsede kode, at der ikke bliver gjort noget forsøg på at lære barnet om forholdet mellem to begivenheder. Der bliver f. eks. sagt: „Luk døren“, mens det i en nuanceret kode ville hedde: „Luk døren, det trækker“ eller: „Vi fryser, du står ved siden af døren, luk den lige“ etc.

Det er også karakteristisk for miljøer med begrænset sprogkode, at spørgsmål udover det helt konkrete plan ofte bliver affærdiget, og at børnenes spørgelyst derved dæmpes. Børnene reflekterer ikke så meget over deres handlinger, og hvilke virkninger de får på længere sigt.

I miljøer med en mere nuanceret sprogkode derimod stimulerer man bevidst børnenes spørgelyst, og man er mere opmærksom på, at intellektuel stimulans er nødvendig for børnenes begrebsdannelse og sprogudvikling.

At sprogekoden i et bestemt miljø i overvejende grad er begrænset, betyder imidlertid ikke, at man slet ikke anvender en mere nuanceret og udvidet sprogkode, men derimod at den anvendes forholdsvis sjældent ved socialiseringen af barnet i situationer, hvor en udvidet sprogkode kunne være mere hensigtsmæssig. Den begrænsede kode finder naturligvis også anvendelse i det miljø, som er karakteriseret ved en udvidet kode.

De børn, som ikke får optimal sproglig stimulans i de tidlige barneår, hvor

grundlaget for den følelsesmæssige, intellektuelle og sociale udvikling lægges, får også reduceret nogle af deres muligheder senere i livet. Det er ikke bare et spørgsmål om at modvirke ulighed i adgangen til uddannelse, meningsfyldt arbejde og indtægter, det er i høj grad også et spørgsmål om at skabe kvalificerede beslutningstagere til fremtidens samfund. Når man ikke ønsker, at beslutningerne skal tages af en lille elite, må børnene også læres op til at tage stilling, ved at få øjnene op for sammenhænge, stille spørgsmål, vurdere argumenter og selv argumentere. Det er en forudsætning for, at et moderne demokrati kan fungere tilfredsstillende, at de enkelte borgere fuldt ud kan benytte de muligheder, som sprogbeherskelse giver. Det vil dog være en grov forenkling af problemstillingen at tro, at det er selve sprogbeherskelsen, der betinger klasseforskellene og de etniske forskelle.

Der er ikke i det materiale, som jeg indsamlede i børnehaven, noget som viser forskellige sprogekoder hos de grønlandske børn, dertil var mine observationer for kortvarige og taleaktiviteten i børnehaven for ringe. Derimod fremgår det af materialet, at sprogmiljøet omkring den „grønlandsk-talende“ danske pædagog var præget af det, der karakteriserer den begrænsede sprogekode.

Også i de tilfælde hvor hun anvendte dansk til de grønlandske børn, var det en begrænset sprogekode, hun anvendte: f. eks. da hun sagde til drengen: „P. hvorfor har du gummistøvler på inde?“ At ytringen har form som et spørgsmål, betyder ikke, at pædagogen ventede et

svar, eller at hun ventede, at drengen skulle give sig til at spekulere over sagen. Hvis hun havde været lidt mere omhyggelig med sit sprog, havde hun i en begrænset sprogekode sagt: „Gå ud og tag gummistøvlerne af og tag indesko på“. Drengen opfattede næppe, at ordren var udtrykt med et spørgsmål, han opfattede sandsynligvis kun sit navn, ordet gummistøvler og pædagogens pegende finger. I en udvidet sprogekode ville der have hørt en begrundelse med, f. eks. „du griser gulvet til“ eller „du får varme fødder“ eller tilmed yderligere tilføjelser som „der er ingen, der har tid til at vaske gulv nu“ eller „det er usundt“. Disse tænkte eksempler illustrerer den anden yderlighed, man kan gå til, nemlig på det nærmeste at drukne børn i ord. Hvis ethvert forbud og enhver ordre altid følges op af lange forklaringer, kan det hæmme kommunikationen mere, end det fremmer den.

Forholdet til danskere

Gennem den socialiseringsproces, som et barn gennemgår, lærer det, hvordan omgivelserne forventer, at det skal optræde, og det tilegner sig en bestemt kulturel identitet. Samtidig får det gradvis en følelse af, at et givet socialt arrangement er uundgåeligt, og at det ikke kan forandres.

Der er mange børn i Grønland, som får deres første nærmere kontakt med danskere, når de kommer i børnehaven. Der er al grund til at tro, at det indtryk, de får her, vil spille en væsentlig rolle for deres senere opfattelse af danskere

og for deres kontakt med danskere. Der er i det foregående gengivet eksempler på, hvorledes kontakten foregår, både når en dansker taler grønlandsk, og når hun taler dansk. Det hovedindtryk, som et barn får, kan i forenklet form udtrykkes således: danskere er mennesker, som man har en mangelfuld sproglig kontakt med. De overvåger forholdene, og de siger, hvad man skal gøre. De smiler opmuntrende, men ingen venter, at de skal give forklaringer eller begrundede, hvorfor tingene skal være, som de siger.

Det kan tilføjes, at de erfaringer, som børnene gør i børnehaven, i stor udstrækning er en miniature af forholdet i samfundet, når man ser bort fra, at danskere ikke altid er fuldt så smilende som i børnehaven.

Denne manglende mulighed for at forstå, hvordan tingene hænger sammen, kan føre til en apatisk og forbeholden holdning og hos nogle til en aggressiv holdning. At det både i den nuværende situation og på længere sigt må anses for et højst uheldigt forhold for begge parter, kan ikke understreges stærkt nok.

Faktorer, som har betydning for børnenes udvikling

Den manglende sproglige forståelse mellem de danske børnehavepædagoger og de grønlandske børn kan være en alvorlig hindring, når det gælder om at skabe et miljø, der er gunstigt for barnets hele udvikling, ikke bare den sproglige.

Den norske forsker Eva Nordland har på grundlag af en gennemgang af de senere års talrige undersøgelser vedrørende småbørns udvikling udskilt en række faktorer i forholdet mellem barnet og dem, der tager sig af barnet, som må anses for at være særlig vigtige:

1. Stadig og vedvarende fysisk kontakt, særlig i løbet af det første leveår, kombineret med den voksnes evne til at berolige barnet, når det oplever ubehag, uro, frygt eller vrede.
2. Evne hos personerne omkring barnet til at være følsomme overfor barnets reaktioner og deres evner til at tolke barnets reaktioner som udtryk for behov og ønsker.
3. At barnet er omgivet af et miljø, som det oplever, at det har nogen kontrol over, barnet deltager i et samspil.
4. En fælles glæde mellem barnet og de personer, som barnet er i kontakt med. (Eva Nordland 1972 s. 43).

De 4 punkter griber i nogen grad ind i hinanden, og i dem alle kan sproget spille en betydningsfuld rolle. De danske børnehavepædagoger vil have størst mulighed for at leve op til 1 og 4, mens de vil have betydeligt vanskeligere ved at have kontrol over 2 og 3, og de vil uundgåelig ofte komme til kort, fordi den sproglige kontakt ikke er god nok.

Grønlandsk - modersmålet

På grund af de danske børnehavepædagogers sproglige handicap er det nødvendigt med en stærk modvægt af voksne, der virkelig behersker børnenes



Fot.: Ib Tøpfer.

modersmål og bruger det bevidst. Her kan de grønlandske barnemedhjælpere spille en meget betydningsfuld rolle, hvis de har den nødvendige faglige bevidsthed og selvtillid.

Børnesprogforskere understreger, at den afgørende del af et barns sprogindlæring finder sted i 2–4 års alderen; derefter går det langsommere med sprogtilegnelsen. Der kan f. eks. henvises til en hollandsk undersøgelse, hvor forsøg på at stimulere børn sprogligt viste bedre resultater med 5 årige, end da det samme program blev gennemført med 6 årige (Eva Nordland 1972 s. 83–84). Ordforrådet kan forøges hele livet igennem. Derimod er det normen, at et barn

behersker sit modersmåls sprogsystem, før det kommer i skole; senere lærer det kun mindre detaljer (Mette Kunøe 1972 s. 58–60).

Børnehvealderen er altså uhyre vigtige år i et barns liv, når det gælder modersmålet. Man kan ikke nøjes med at henvise til, at det er tanken, at børnehaveklasserne og de første skoleklasser særligt skal tage sig af udviklingen af børnenes sproglige færdigheder.

Ønsket om at styrke modersmålet omkring skolestarten er de sidste par år fra pædagogernes side blevet kædet nøje sammen med en argumentation om, at man ved at styrke modersmålundervisningen fremmer fremmedsprogsindlærin-

gen, og der er en tendens til at se på modersmålet mere som et middel end som et mål i sig selv. Selve målsætningen med sprogpolitikken på længere sigt skal imidlertid ikke overlades til pædagogerne, der må de grønlandske politikere komme ind i billedet.

Dansk - det andet sprog

De problemer i forbindelse med sproget, som er nævnt i det foregående, kendes også i lande, hvor der kun er tale om ét sprog, men problemkredsen får en ekstra dimension, når der er to sprog med i spillet.

Der står endnu det spørgsmål tilbage, om det overhovedet er muligt og ønskeligt for grønlandsktalende børn at lære noget dansk af betydning i denne alder.

Man støder ofte på den opfattelse, at det kan være en fordel for grønlandske børn at have hørt dansk i en tidlig alder. Her må man imidlertid skelne imellem, hvor meget barnet opfatter af, hvad der bliver sagt, og hvor meget der bare er fremmede ytringer, som det ikke forbinde noget indholdsmæssigt med. I det sidste tilfælde, hvor barnet er helt passivt, er fordelene hurtigt overset. I det første tilfælde er barnet derimod aktivt og tolker meningen ud fra sammenhængen, og det vil efterhånden kunne genkende de sproglige ytringer. Barnets opfattelse af sproget må nødvendigvis gå forud for, at det kan tale det.

Børnesprogforskere regner med, at når børn i treårsalderen, altså den yngste børnehøvsårgang, møder to sprog, så er

de som regel klare over, at det drejer sig om to sprog, og at de bør holde dem ude fra hinanden. Der kan imidlertid ikke gives noget entydigt svar på spørgsmålet om, hvornår det optimale tidspunkt er for at begynde indlæringen af et fremmed sprog. Der spiller mange forhold ind. Man kan f. eks. ikke umiddelbart sammenligne spørgsmålet om, hvornår det er mest fordelagtigt for et barn i et dansk miljø at begynde at lære engelsk med, hvornår et barn i Grønland kan begynde at lære dansk. Mange børn i Grønland har til daglig det danske sprogmiljø så tæt inde på livet, at det gør dem interesserede i at lære sproget. Hvor hurtigt det går, og hvor vellykket resultatet bliver, er afhængig af, hvilke muligheder deres omgivelser giver dem til det.

Det som bekymrer folk er, om børn der møder to sprog i så tidlig en alder, nu også virkelig bliver dobbeltsprogede, eller om resultatet bliver, at de hverken lærer det ene eller det andet sprog rigtigt, og altså bliver hvad den svenske forsker Hansegård kalder halvsprogede.

Generelt kan man sige, at dobbeltsprogede personer ikke behersker begge sprog på samme måde, simpelthen af den grund at deres forhold til de personer, som de lærer de to sprog igennem, vil være forskelligt. Det er også udelukket, at de lærer at tale om de samme ting i lige lang tid på begge sprog.

Når man i Grønland vitterlig har konstateret mange uheldige tilfælde, hvor børnenes sprogbeherskelse er mangelfuld på begge sprog, så hænger det sammen med mange faktorer både i hjemmet, på institutionen og i samfundet som helhed. Man kan stille spørgsmål som: har der

både i hjemmet og på institutionen været bestemte voksne, som har givet sig tid til at tage sig af barnet og givet det tryk-
hed? og har disse personer haft sans for
og evner til at udvikle barnets evne til at
opleve verden omkring sig og opmuntret
det til at give sprogligt udtryk for det?

Når mange børn i Grønland hverken
synes at tale det ene eller det andet sprog
tilfredsstillende i forhold til de krav, som
de voksne stiller, så skyldes det ikke så
meget, at de tidligt møder to sprog, men
først og fremmest at de senere års hur-
tige og ikke særlig harmoniske samfunds-
udvikling ikke giver de forhold, der
fremmer børnenes sproglige udvikling.

De danske børnehavepæda- gogers rolle

Der er tidligere gengivet en udtalelse
af en dansk børnehaveleder, der som sin
opfattelse af forholdet mellem danske
pædagoger og grønlandske barnemed-
hjælpere hævdede, at de danske pædago-
ger burde holde sig i baggrunden. Dette
synspunkt kan som i det nævnte tilfælde
være udtryk for en bevidst holdning og et
ønske om at øge det grønlandske indslag i
børnehaverne, men det kan også i nogle
tilfælde være resultatet af, at danske pæ-
dagoger finder arbejdsvilkårene så van-
skelige, at de foretrækker denne form
for tilpasning. En sådan optræden kan
virke som en temmelig uinspirerende og
uinteresseret fjernstyring, der hverken
skaber tryk hos børnene eller hos de
grønlandske barnemedhjælpere.

Og den pædagog, der tager udfordrin-

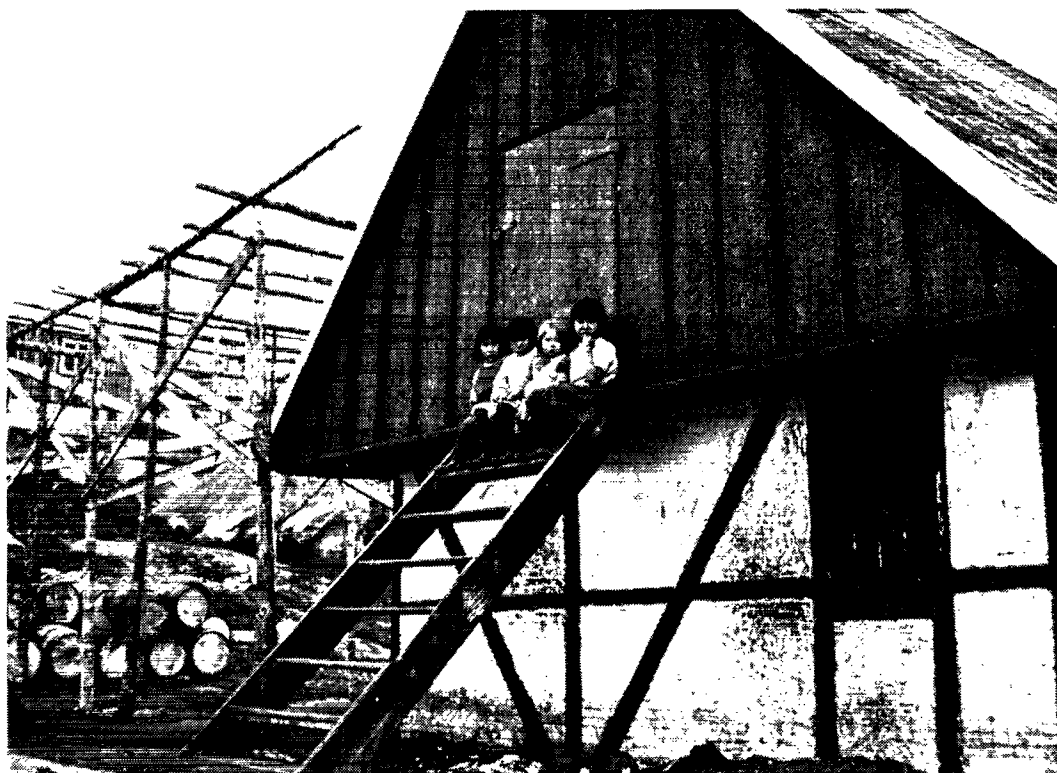
gen op og vælger mere konstant at spille
en dominerende rolle, hvad enten hun
gør det på dansk eller forsøger sig på
grønlandsk, så godt hun kan, kan let
komme til at gøre mere skade end gavn.

Det behøver dog ikke at være noget
uløseligt dilemma. Så længe man har
danske børnehavepædagoger i Grøn-
land, burde man også kunne udnytte
deres ekspertise. Også den ekspertise,
der består i, at de har dansk som mo-
dersmål, men det skulle gerne kombi-
neres med en vis sprogpedagogisk ind-
sigt.

Det er en afgjort opfattelse hos bør-
nesprogforskere, at det gør det lettere
for små børn at lære to sprog og ikke
blande dem for meget sammen, hvis
hvert sprog er knyttet til én bestemt per-
son, og at sprogtilegnelsen tilsvarende
bliver mere kompliceret, hvis den samme
person tiltaler barnet på begge sprog.

Dette forhold kunne man udnytte i de
grønlandske børnehaver, således at de
danske børnehavepædagoger kun talte
dansk til børnene. For yderligere at
holde de to sprog adskilt ville det være
en fordel at have en tidsfaktor med i
systemet, således at de danske børne-
havepædagoger tog føringen på bestemte
tider af dagen, hvor børnene hørte det
danske sprog og blev opmuntret til at
bruge det. Tilsvarende kunne andre tider
på dagen være helt forbeholdt det grøn-
landske sprog, og det ville være de grøn-
landske barnemedhjælpere, der tog sig
af børnene. Til andre tider kunne der
gøres brug af begge sprog efter de en-
kelte børns behov.

Det er uhyre vigtigt for børnenes ud-
vikling, at barnemedhjælperne ikke bare



Fot.: Ole Hertz.

fungerer som assistenter og tolke for de udsendte børnehavepædagoger, men at de selv reelt har et betydningsfuldt arbejdsområde under sig. Det vil være nødvendigt for de to kategorier af personale, at de prøver at overkomme sprogløften og bidrager til en åben arbejdsatmosfære, hvor de kan tilrettelægge og drøfte arbejdets gang. Det bliver naturligvis lidt af en kunst at definere, hvad der skal anses for en rimelig balance mellem den tid, der skal anvendes på det ene sprog, og den tid, hvor det andet sprog dominerer. Det er næppe heller et spørgsmål, som helt skal overlades til børnehavepersonalet. For-

ældrene til børnene i de enkelte børnehaver bør have lejlighed til at diskutere spørgsmålet og tage stilling til sagen.

Dansk og grønlandsk benyttes i børnehaven i et naturligt miljø, ikke i en undervisningssituation. Da mange af de samme situationer forekommer om og om igen, dag efter dag, kan man give børnene lejlighed til at lære de stadigt tilbagevendende vendinger i tilknytning til situationerne. De voksne har til en vis grad mulighed for at styre den sproglige udvikling ved at lægge vægt på visse ord og grammatiske mønstre, som er vigtigere end andre for børn i børnehave-

alderen. Fra dette udgangspunkt er der så anledning til at gå videre og udnytte sprogets kreative natur, så børnene finder ud af at sammenstille de sproglige bestanddele i et „uendeligt“ antal muligheder på grundlag af de regler om ordenes brug, som de uddrager af den sprogbrug, som deres omgivelser benytter.

En sådan arbejdsdeling, som er skitseret her, er naturligvis ikke ensbetydende med, at de danske børnehavepædagoger ikke behøver at anstrenge sig for at lære grønlandsk. Det har selvsagt den allerstørste betydning for alle parter, at de forstår, hvad der foregår omkring dem, og at de kan være imødekomende overfor grønlandsktalende børn. Hvis de selv vil tale grønlandsk, skal de bare ikke blande begge sprog sammen efter princippet, hvad man ikke kan sige på det ene sprog, kan man altid sige på det andet sprog, men de må prøve at holde sig til ét ad gangen.

Hvis man ønsker, at de danske børnehavepædagoger skal være mere funktionsdygtige på grønlandsk, end de gennemgående er nu, så må de også have bedre lejlighed til at lære sproget. Det er en almindelig erfaring, at det er uhyre begrænset, hvad danske pædagoger lærer af grønlandsk, selv om de er omgivet af grønlandsktalende børn og voksne i det daglige arbejde. Et intensivt kursus i grønlandsk af en vis varighed før udrejsen ville give de danske pædagoger langt bedre muligheder for efterhånden at udbygge sprogkundskaberne, når de først befandt sig i et naturligt talemiljø.

Dansk som modersmålet - grønlandsk som det andet sprog

Der vil nok være nogle, der vil stille spørgsmålstegn ved danske børnehavebørns behov for at deltage i grønlandsk-sprogede aktiviteter i børnehaven, men når deres forældre har valgt for nogle år at leve i Grønland, må det også være rimeligt, at deres børn får anledning til og opmuntres til at lære deres legekammeraters sprog.

Der vil også være nogle, der vil sætte spørgsmålstegn ved det ønskelige i, at der fra de ansattes side skal benyttes dansk i grønlandske børnehaver. Det gamle argument med at tidlig dobbeltsprogethed letter skolegangen, kan diskuteres ud fra forskellige forudsætninger, men man kan ikke se bort fra den kendsgerning, at der i børnehaverne i Grønland befinder sig et vist antal børn med dansk som modersmål. Det er tidligere nævnt, at den ene eller begge forældre til ca. 10 % af børnene i børnehaverne er udsendte, hvilket stort set vil sige danskere. Tallet på børn med dansk som modersmål ligger en del højere. Dels er der bosat danske familier i Grønland, som ikke hører til kategorien udsendte, og dels er der mange dansk-grønlandske ægteskaber, hvor man tilstræber at lade børnenes første sprog være dansk. Endelig er der også enkelte familier, hvor ingen af forældrene er danskfødte, men hvor man alligevel søger at lade børnene vokse op med dansk som modersmål. Alle disse børn har også krav på, at man tilgodeser deres

sproglige udvikling i dansk, mens de opholder sig i børnehaven.

Det gælder ikke mindst for den kategori af børn, der vokser op i hjem, hvor hjemmesproget stort set er dansk, men hvor begge eller den ene af ægtefællerne, oftest moderen, har grønlandsk som modersmål, og kun evner at tale et forholdsvis mangelfuldt dansk med sine børn. Disse børn har særligt brug for sproglig støtte i børnehaven.

Slutning

Da Arbejds- og Socialdirektionen i 1972 besluttede at lade betalingen for et barns ophold i børnehaven afhænge af forældrenes indkomst, hvilket for mange familier betød en radikal forhøjelse af priserne, blev der på baggrund af tidligere erfaringer protesteret og advaret fra mange sider om, at det ville medføre et stort antal udmeldelser. Arbejds- og Socialdirektionen kan imidlertid i sin årsrapport fastslå, at der kun skete ganske få udmeldelser på grund af takstforhøjelserne, og tolker dette som et klart udtryk for „at den service, der ydes af børneinstitutionerne, er blevet et gode, som befolkningen lægger vægt på at bevare“ (Beretning fra Arbejds- og Socialdirektionen 1972 s. 19).

Børnehaverne udgør i dag en integreret del af samfundet med den opgave at leve op til de forventninger, som stilles til det, nemlig at børnene passes forsvarligt, mens forældrene er på arbejde, og det vil bl. a. sige, at de sikres hensigtsmæssige sprogfærdigheder. Der er i Grønland skabt et behov for børnehaver, uden at der samtidig er skabt dækning

for, at det pædagogiske arbejde varetages fuldt forsvarligt.

Det er nødvendigt, at børnehavepædagogerne og barnemedhjælperne har forståelse for problemerne i forbindelse med sprogtilegnelsen, så de kan søge at modvirke, at der vokser mere eller mindre apatiske småbørn op. De må derfor foruden at give børnene tryghed også bevidst arbejde med at fremme børnenes begrebsdannelse og deres evner til at give sprogligt udtryk for deres opfattelse, så de også på længere sigt får de bedste muligheder for at skabe kontakt med andre og til at tage initiativ til selv at yde noget og ændre utilfredsstillende forhold.

Udgangspunktet for arbejdet med at udvikle børnenes sprog må være den sprogbeherskelse, som børnene har, når de møder op i børnehaven, og fordi deres forudsætninger er så forskellige, er det et meget krævende arbejde, hvis man virkelig skal tilgodese den enkeltes behov. Behovet for grønlandske børnehavepædagoger er meget stort.

I forbindelse med den voksende forståelse for modersmålets betydning er det i de senere år blevet fremhævet, at det er nødvendigt for en harmonisk personlighedsudvikling, at man koncentrerer sig om, at et barn får en klar fornemmelse af sin egen identitet gennem at forstå sin egne sproglige og kulturelle baggrund. Dette er også uhyre vigtigt, men samtidig står man i den situation, at det er børn med meget forskellige sprogfærdigheder og forskellig kulturel baggrund, der befinder sig i de grønlandske børnehaver, og at de skal lære at leve med hinanden allerede i den alder. Det

er derfor også vigtigt at udbygge børnenes interesse for fællesskabet og give både børn med dansk som modersmål og børn med grønlandsk som modersmål en klar fornemmelse af, at det også kan indebære tryghed at have førstehåndskontakt med forskellige miljøer og andre sprog.

Jeg har i denne artikel ved at give udtryk for en række oplevelser og synspunkter villet gøre opmærksom på, at der er et behov for at diskutere målet med børnehavevirksomheden i Grønland, og hvilke metoder, der kan føre til målet. Jeg er meget taknemlig overfor de ansatte i den børnehave, hvis dagligdag jeg har givet nogle glimt fra, både for den venlighed og åbenhed de tog imod mig med, og for at de gav mig lejlighed til at få et indblik i de vanskelige vilkår, de arbejdede under. Jeg har i det foregående udtrykt mig i skeptiske vendinger om sprogudfoldelsen og mangelen på samme i børnehaven, og jeg vil derfor til slut understrege, at al kommunikation ikke foregår i ord, og at der i denne børnehave fandtes noget meget værdifuldt: en varm og tillidsfuld atmosfære.

Litteratur:

- Alle børn i Grønland burde have mulighed for at komme i børnehave – siger lederen af børnehaven „Pårssissoq“, Tove Hansen. Sermitsiaq, 17. december 1971.
- Beretning fra Arbejds- og Socialdirektionen i Grønland for perioden 1. januar 1972 – 31. december 1972.
- Bernstein, Basil, 1972: Sosial klasse, Språk og Socialisering. I „Språksosiologi“ oversatt og redigert av Jan Engh, o. a. Universitetsforlaget. Oslo-Bergen-Tromsø.
- Gam, Michael, 1953: Den grønlandske skole. Tidsskriftet Grønland.
- Grønland 1971–72. Årsberetning udgivet af Ministeriet for Grønland. København 1973.
- Grønlandskommissionens Betænkning nr. 3. Skolevæsenet, kirken og andre kulturelle forhold. København 1950.
- Grønlands Landsråds Forhandlinger 1962, 1970 og 1972. Godthåb.
- Grønlandsrådets sekretariat, 1973: G. O. F. Presseinformation. Nyt fra Grønlandsrådet. Ausiak—Egedesminde avis, 24. februar.
- Hansgård, Nils Erik, 1968: Tvåspråkighet eller halvspråkighet? Aldusserien 254. Bokförlaget Aldus/Bonniers. Stockholm.
- Haugaard, Svend, 1972: Grønlandske opgaver skal løses af grønlændere. Aarhus Stiftstidende, 17. oktober.
- Kunøe, Mette, 1972: Barnesprog. Gjellerup. København.
- Lerche, Fritz, 1970: Grønlandske børn. I „Landsorganisationen Red Barnet's 25 års jubilæumsberetning“.
- Lidegaard, Mads, 1969: Demokratiet i Grønland. Tidsskriftet Grønland.
- Luria, A. R. og F. J. Judovic, 1971: Sproget og barnets udvikling. Munksgaard. København.
- Lynge, Augo, 1959: Grønlænderen må lære rigssproget! Atuagagdliutit/Grønlandsposten, 29. januar. Godthåb.
- Nordland, Eva (red.), 1972: Førskolebarnet i dagens samfunn. Nordisk komite for pedagogisk forskning. Universitetsforlaget. Oslo-Bergen-Tromsø.
- Poulsen, Kristian, 1973: 20 år efter. Atuagagdliutit/Grønlandsposten, 19. juli. Godthåb.
- Red Barnets virksomhed i Grønland. Beretninger vedrørende Grønland, nr. 1. Almindelig Beretning 1965. København 1966.
- Ruke-Dravina, Velta, 1969: Språk i kontakt. Aldusserien 263. Bokförlaget Aldus/Bonniers. Stockholm.
- Sjølund, Arne, 1969: Børnehavens og Vuggestuens betydning for barnets udvikling. En analyse af foreliggende undersøgelser. Socialforskningsinstituttets publikation 38. København.
- Vejleskov, Hans, 1972: Sproget og dets betydning. Konkretisering af indlæringsproblematikken for aldersgrupperne 2–7 år. Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 8–9. København.
- Vuggestue-, børnehave- og fritidspædagoger knyttet til Landsforeningen Frie Børnehaver og Fritidshjem, 1973: Hvad er der galt med pædagogerne? Politiken, 17. juni. København.