

# Mellem tradition og modernitet

*Færøskfaget og den færøskfaglige kontekst  
i national diskurs.*

*En redegørelse og analyse af fagets idé,  
praksis og reception i det almene gymnasium.*

*Vár í Ólavsstovu  
2010*

PhD-afhandling

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Mellem tradition og modernitet

*Færøskfaget og den færøskfaglige kontekst i national diskurs.*

*En redegørelse og analyse af redegørelse for fagets idé, praksis og reception i det almene gymnasium.*

*PhD-afhandling indleveret til bedømmelse ved Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet, 16. september 2010. Forsvaret fandt sted 14. januar 2011.*

## Forord

Da aner du  
her ved vejs ende  
hvor dine spor fyger til  
den evige begyndelses ansigt.  
Meget er for sent.  
Mangt er forspildt.  
Men alt er endnu i vorden.

Fra: Thi natten kommer af William Heinesen

Nysgerrighed er en af de fornemste menneskelige egenskaber og er banebryderen over alle banebrydere. Den er begyndelsen og forsættelsen, den ser muligheder, den ophidser og tilfredsstiller og den er drivkraften bag det at lægge nye uudforskede og uransagelige enemærker under dine fødder.

Det var nysgerrigheden efter at sætte ord på mange af de fornemmelser, man som praksisudøver i et felt har, der satte gang i dette projekt. Det har været en spændende rejse i tid og rum, men det har sandelig også været en besværlig og hård rejse, med megen tvivl om egen formåen og ydmyghed over for videnskabens uransagelige veje. Der har været mange overvindelser på vejen, mange forhindringer og dybe afgrunde, som man blindt har kastet sig ud i og håbet på at overleve, og jeg må med glæde konstatere, at det var rejsen værd, men at jeg ligeledes er blevet klar over, at det kun har været begyndelsen, fordi forskning bliver en livsstil og verden bliver aldrig den samme igen.

Forskning i det færøskfaglige felt er pionerarbejde med alt det, som det indebærer. At gå i gang med at forske i færøskfaget i gymnasiet var på mange måder en spændende opgave, men samtidig en stor udfordring, fordi der lå så mange mysterier og ubesvarede spørgsmål, som afkrævede svar. Havde jeg vidst det, jeg ved i dag, så var jeg både startet et andet sted og havde afgrænset min nysgerrighed.

Jeg må konstatere, at vigtige dele af det færøskfaglige felt stadig ligger uudforskede. Det er især den skriftlige dimension i faget, som stadig står uudforskede tilbage. Curriculum er kun berørt i praksis og delvis i en receptionsdiskurs, så et samlet overblik over og en analyse af undervisningsmaterialer er også et område, der kræver nærmere forskning. Min oprindelige intention var at disse dele skulle være repræsenterede, men afgrænsning og tid har sat en stopper for det. Det fine forskningsmateriale, der uventet opstod i de kvalitative svar i de kvantitative spørgeskemaer, gjorde også, at meningsdannelse og reception kom til at fylde mere end først forventet.

Et lille felt kræver mange etiske overvejelser og høj moral, som jeg håber, jeg har levet op til. Jeg har ihærdigt brugt kræfter på at sløre identiteter, hvilket forhåbentlig er lykkedes. Dog kan man ikke undgå, at hvis nogen går ihærdigt til værks, så kan vedkommende nok genkende sig selv i

besvarelsenerne. Jeg håber bare, at de ikke føler sig gået for nær, fordi det er svært at undgå, når du analyserer empirisk materiale, at mønstre opstår, som praksisudøvere ikke er klar over, at de praktiserer og meningskonstellationer, som hver enkelt informant ikke overskuer omfanget af.

Der er dele af forskningsmaterialet, der er udgået og andre dele som er modererede, fordi jeg har skønnet, at det ikke ville gavne faget, hvis der opstod misstemning af den grund. Det har været en skønsag, hvor grænsen går, men et valg, som jeg har følt mig nødsaget til at gøre, fordi alle praksisudøverne i det færøskfaglige felt kender hinanden og har brug for hinanden, hvis faget til stadighed skal udvikle sig og bevare en forsvarlig faglig standard. Jeg har vurderet, at det kom under etiske regler, og har ikke skønnet, at det har taget noget af forskningens troværdighed og autenticitet.

Man har mange intentioner, når man går i gang. En af dem var, at spørgsmålet om nationalitet i forbindelse med færøskfaget skulle neddæmpes, men det spørgsmål var ikke til at komme udenom. Feltet flød over med spørgsmål, der var knyttet til nationalitet og nationalisme. Jeg blev ret hurtig klar over, at færøskfaget i langt højere grad end jeg havde hæftet mig ved var et identitetsfag, der hovedsagelig medierede nationalitet, genealogi og socialitet. Postkolonialistiske teorier er et bevidst fravalg, idet jeg har lagt hovedvægten på nationalitet som tænkt fællesskab i social interaktion. Dog analyserer og behandler jeg den problematik i den færøske nationalismediskurs, som opstår i forbindelse med nationalitet uden statsdannelse.

Ny bekendtgørelse i færøsk er i støbeskeen, men er ikke vedtaget endnu. Jeg er bekendt med dette arbejde, da faggruppen har haft forslaget til høring. Da dette er sket så sent i processen, har jeg valgt at se bort fra dette arbejde i denne afhandling.

Færøske citater er oversat til dansk til lejligheden. Oversættelserne er mine egne, hvor jeg har bestræbt mig på at ligge så tæt op ad teksten som muligt. Jeg har brugt det princip, at de tekster jeg selv har indsamlet – primært elev- og lærerudsagn – står i originalsproget i fodnoten. I princippet er citater på originalsproget. Russiske citater er dog i oversættelse.

Valget af teori har ikke været problemfrit. Kritisk diskursanalyse har været fin, så længe der har været tale om tekstanalyse, den var mere problematisk, når der har været tale om elevattituder. Der har jeg valgt i et vist omfang at bruge Thomas Ziehe og hans teorier om socialisering og ungdomskulturer, men teorier om selvrefleksion, selviagttagelse, intertekstualitet og hyperkompleksitet indgår delvis i analyserne. Forhåbentlig er det noget, som ikke skaber for megen inkonsekvens og forvirring, men det er et valg, som jeg har gjort, vel vidende at det kunne være problematisk og derfor har jeg trådt varsomt.

Der er mange, jeg må takke for, at denne afhandling er blevet virkelighed. Først og fremmest Zakaris, fordi han tålmodigt har holdt mig ud, når bølgerne gik højt, og hans gennemlæsninger, kommentarer og støtte har været dyrebare i dette arbejde.

De bevilgende myndigheder skal have stor tak for, at de troede på mit projekt og skal have tak for støtte og velvilje. Forskningsrådet og Mentamálaráðið, hvor Ann Ellefsen, daværende fagkonsulent i færøsk, Claus Reistrup og Jenny Lydersen oprindeligt var følgegruppe til projektet. De seneste år har kun Claus og Jenny bemandet gruppen. I skal have en tak for jeres tålmodighed og forståelse. Rúna Hilduberg, forhenværende direktør for forskningsrådet, skal have stor tak for, at hun i en toårig periode stillede lokaler til rådighed at arbejde i, som har været den bedste periode i dette forløb og hendes støtte, hjælp og venskab har været uvurderligt for denne afhandling. Laila Aase skal ligeledes have tak, fordi hun tog så venligt imod mig på Institutt for praktisk pedagogikk ved universitetet i Bergen. Hendes pædagogiske praksis og hendes henvisning til pædagogisk litteratur var inspirerende og faglig relevant for min forskning.

Mine vejledere, Finn Hauberg Mortensen og Peter Kaspersen, skal have tak for feedback og faglige udfordringer. Peter skal have en særlig tak, fordi han med sine kvalificerede og konstruktive gennemlæsninger fik afhandlingen at hænge sammen og tage endelig form. Erik Damberg har været med hele vejen, og han skal have tak for sine opmuntringer og stadige tiltro til mit projekt. Malan Marnersdóttir skal også have tak, fordi hun fungerede som sidevejleder i projektets første fase.

Erla, Rúna, Ann og Gerda skal have stor tak for gennemlæsning og teknisk support. En meget stor tak skal Jette Hoydal have for en gavnlig, sproglig gennemlæsning.

Min mor, søn og familje har støttet og opmuntret, og det er uvurderligt i en proces som denne. Mine kolleger skal også have tak for vist interesse og tålmodighed med, at jeg den seneste tid ikke har været så mentalt til stede, som jeg plejer.

Denne afhandling er ved vejs ende og mangt kunde være taget med og meget kunde være anderledes, men jeg vil håbe, at denne afhandling kun er begyndelsen til endnu mere forskning i det færøskfaglige og det fagdidaktiske felt i det færøske skolevæsen.

Afhandlingen er viet mindet om min far, hvis ildhu for færøskfaget og det færøske sprog altid har været en stor inspirationskilde.

Tórshavn 16. september 2010

Vár í Ólavsstovu

# Indholdsfortegnelse

Forord.....	3
Indholdsfortegnelse.....	6
0. Forskningsfeltet.....	10
0.1 Indledning.....	10
0.2 Afhandlingens afgrænsning og problemformulering.....	10
0.3 Præcisering og belysning af forskningsfeltet.....	13
1. Empiri.....	14
1.1 Empirisk videnskab.....	14
1.2 Socialkonstruktivisme.....	14
1.3 Læring i praksisfællesskaber.....	16
1.4 Observationsstudier.....	17
1.4.1 Det sociale rum.....	18
1.5 Forskningsfeltet.....	22
1.6 Forskningsdesign.....	22
1.6.1 Design af spørgeskemaer til elever.....	23
1.6.2 Overvejelser i spørgeskemadesignet.....	25
1.7 Teorigrundlaget for empiriindsamlingen.....	27
1.7.1 Tekst udtryk for socialt medieret meningsdannelse.....	28
1.7.2 Empiriindsamlingens metodologi.....	30
1.7.3 Triangulering og validitet.....	31
1.8 Indsamling af forskningsmateriale.....	32
1.8.1 Kvalitativ og kvantitativ forskning.....	32
1.8.2 Kvalitativt spørgeskema.....	34
1.8.3 Kvantitative spørgeskemaer.....	35
1.8.4 Interviews.....	37
1.8.4.1 Den pre-gymnasiale fire-gruppe.....	38
1.8.4.2 De 7 elever i 3. g.....	39
1.8.4.3 Lærerinterviews.....	40
1.9 Klasserumsobservationer.....	41
1.10 Fra tale til tekst.....	42
1.11 Kildemateriale.....	44
1.11.1 Udvalgsarbejde inden gymnasireformen i 1996.....	44
1.11.2 Bekendtgørelser og læreplan.....	45
1.12 Historiske kilder.....	45
1.12.1 Kilder til undervisning og skole gennem tiderne.....	46
1.12.2 De ældste beretninger.....	47
1.13 Oplysningstiden - nye pædagogiske strømninger.....	47
1.13.1 Svabo.....	47
1.13.3 Færøsberejninger.....	47
1.13.4 Hin lærði skúlin í Havn.....	48
1.13.5 Joachim Begtrup.....	48
1.13.3 Graba.....	48
1.14 Den nationale periode.....	49
1.14.1 Dansken paa Færøerne, Sidestykke til Tysken i Slesvig.....	49

1.14.2 V.U. Hammershaimb .....	49
1.14.3 Jakob Jakobsen.....	50
1.14.4 Færøsk i den færøske skole .....	50
1.15 Nyere tid.....	50
1.15.1 Tórshavnar skúlasøga.....	50
1.15.2 Skole på Færøerne i 1000 år .....	51
2. Teori .....	52
2.1 Kritisk diskursanalyse .....	52
2.1.1 Kritisk diskursanalyse og magtsystemer.....	57
2.2 Diskursorden .....	57
2.3 Sociale strukturer og diskurs.....	58
2.4 Meningsdannelse.....	59
2.5 Kritisk diskursanalyse i den færøskfaglige kontekst.....	59
2.6 Nationalitet.....	60
3. Fagdidaktik.....	63
3.1 Fagdidaktik og læring .....	63
4. Pre-national undervisning .....	68
4.1 Indledning .....	68
4.2 Kirkeskole .....	69
4.3 Latinskole i Tórshavn.....	70
4.3.1 Latinskolens ophør.....	72
4.4 Dansk skole .....	76
4.5 Undervisning for den brede befolkning .....	77
4.6 Provisorisk reglement .....	83
4.7 Delkonklusion .....	86
5. En nationalitet vokser frem .....	88
5.1 De første tegn på etnisk fællesskab.....	93
5.2 De første tegn på italesættelse af nationalitet.....	95
5.3 Nationalitet italesat gennem sprog.....	97
5.4 Ungu Føroyar .....	98
5.5 Nationalitet som selvidentitet.....	99
5.6 Skriftsproget semiotisk udtryk for nationalt fællesskab .....	100
5.7 Avisen som et nationalt oplysnings- og debatforum.....	102
5.8 Den akademisk situerede nationsbygning.....	103
5.9 Talesprogets italesættelse af folkelig offentlighed.....	106
5.10 Færøskfaget – en institutionalisering af nationalitet.....	109
5.11 Institutionalisering af nationalitet gennem skrevne medier .....	109
5.12 Dansk afløste latinen .....	111
5.13 Nationalitet uden statsborgerskab .....	112
5.14 Delkonklusion .....	116
6. Færøskfagets tilblivelse.....	118
6.1 Sprog og kultur som grundlaget under institutionaliseret nationalitet.....	118
6.2 Sprogreform – et nationsbygningsprojekt.....	120
6.2.1 Sprogets betydning i nationsbygningen .....	125
6.3 Den institutionelle diskursorden .....	128
6.4 Reaktioner fra den etablerede skole .....	132
6.5 Eksempler på slagsmål om hegemoni i den nationale diskurs.....	136
6.6 Højskolen arnested for færøsk nationsbygning.....	138

6.7 Skolen set fra en skoleembedsmands synsvinkel.....	141
7. Færøskfaget i gymnasiet .....	144
7.1 Gymnasiets begyndelse.....	144
7.1.1 Det klassiske forbillede.....	145
Færøsk eksamensfag i studenterkurset.....	147
7.1.3 Færøskfaget banebryder.....	153
7.1.4 Timetallet øges.....	155
7.1.5 Færøskfaget semiotisk udtryk for ideologisk nationalitet.....	157
7.2 Idégrundlaget i bekendtgørelsen fra 1996.....	161
7.2.1 Udvalgsarbejdet - et opgør med færøskfagets praksis .....	165
7.2.2 Elevholdninger til færøskfaget fra udredningsarbejdets samtid .....	168
7.2.3 Et ideologisk opgør.....	172
7.2.4 Bekendtgørelsen fra 1996 et paradigmeskift .....	174
7.2.5 Fagets kernepunkter .....	177
7.3 Fagets idégrundlag fra en lærersynsvinkel.....	179
7.3.1 Modvilje mod faget.....	181
7.4 Nytteværdi vs identitetsfag .....	183
7.5 National identitet i global diskurs .....	185
7.6 Diskussion og konklusion .....	193
8. Færøskfagets positionering i national diskurs.....	200
8.1 Sociale grupperinger og kulturelle fællesskaber.....	200
8.1.1 Ikke diskursive sociale praksisser i den nationale diskurs.....	200
8.2 Nationalromantisk retorik .....	201
8.3. Paradigmeskift i den historisksituerede nationaldiskurs.....	205
8.4. Nationalitet italesat i en genealogisk diskurs .....	207
8.5. Nationalitet italesat i en samhørighedsdiskurs.....	209
8.5.1 En rummelig nationalitetsdiskurs.....	214
8.5.2 Distancering til den nationale selvopfattelse .....	216
8.6 Nationalitet i en ideologisk diskurs.....	218
8.6.1 Nationalitet italesat i en selvstændighedsdiskurs.....	219
8.7 Analyse.....	223
8.8 Delkonklusion .....	232
9. Færøskfagets praksis .....	234
9.1 Modersmålsfagets didaktiske forudsætninger.....	234
9.2 Irettesættelsesdiskurs i den sociale kontekst.....	238
9.2.1 Modernitet og tradition .....	240
9.2.2 Stolthed og mindreværd .....	240
9.3 Repræsentative eksempler fra praksis.....	242
9.2.1 Kulturmedieret litteraturgennemgang .....	242
9.2.1 Overhøringsdiskurs .....	247
9.4 Litteraturmedieringen i en receptionsdiskurs.....	254
9. Delkonklusion .....	258
10. Konklusion .....	260
Resumé.....	264
Resumé.....	276
11. Litteraturliste.....	282
11.1 Webmateriale .....	290



11.2 Materiale fra gymnasiets kælder .....	290
11.3 Interviews.....	291
11.3.4 Andre.....	292
11.4 Spørgeskemaundersøgelser .....	292
11.5 Anden indsamlet empiri .....	292
11.6 Opslagsværker.....	292
11.7 Bogstaver for de færøske partier:.....	292

# 0. Forskningsfeltet

## 0.1 Indledning

Denne afhandlingen handler om færøskfaget i gymnasiet, og den beskriver og analyserer det færøskfaglige diskursfelt i det færøske gymnasium i tid og rum. Min hensigt er at afklare de modsætningsforhold, der er mellem færøskfaget som dannelsesfag og færøskfagets nytteværdi, ligeledes færøskfagets position som identitetsfag og den kendsgerning, at færøskfaget så tydeligt er knyttet til spørgsmålet om sprog og traditioner. Hensigten med afhandlingen er at analysere mine hypoteser, at:

- Færøskfaget af historiske grunde er et ”protestfag”
- Frygten for, at færøsk sprog og kultur er truet, forårsager at færøskfaget er traditions- og ”puristisk” forankret
- I det færøskfaglige felt er striden om magtpositionering/hegemoni eksplicit mellem:
  - det rurale og det urbane
  - det traditionelle og det moderne/hyperkomplekse
  - færøsk og dansk
  - nation og stat
  - det nationale og det globale

Siden færøksproget nationalitet blev institutionaliseret og senere ideologiseret, har spørgsmålet om hvilken position færøsk som fag og undervisningssprog skulle have i skolevæsenet været et mere eller mindre eksplicit stridsobjekt i den færøskfaglige diskurs. Denne kendsgerning er stadig eksplicit i det færøskfaglige felt, hvilket sætter sit præg på analyserne. Selv om forskningsdesignet ikke lagde op til, at dette projekt skulle tage udspring i nationalitet, så flød feltet over med nationalitet i alle dets afskygninger, og det er årsagen til, at dette spørgsmål er genstand for analyse i det omfang det er. Nationalitet bliver analyseret som en interaktion og som kognitive følgeforhold af interpersonelle og intrapsykiske forhold mellem subjekt og omverden, og som mentale konstruktioner i et forestillet fællesskab, som konstruerer og konstituerer nationalitet i socialt fællesskab. Postkoloniale teorier er et fravalg, fordi nationalisme i denne afhandling primært bliver opfattet som meningskonstellation, der opstår i social, kulturel og ideologisk interaktion i kritisk diskursanalytisk forstand, altså således, som nationalisme kommer til udtryk i tekst og semiotiske udtryk.

## 0.2 Afhandlingens afgrænsning og problemformulering

Der bliver i afhandlingen fokuseret på fagets praksis og fagforståelse, sådan som det italesættes både som meningsudtryk, som vidensproduktion og semiotisk. Der bliver gjort rede for og analyseret forudsætningerne for færøskfagets tilblivelse i en national diskurs og den indflydelse den historiske kendsgerning og nationsbygningsprojektet har haft på fagets idegrundlag, praksis og

modtagelse.. Der vil ligeledes blive gjort rede for færøskfagets idegrundlag i en institutionel, ideologisk, kontekstuel og fagdidaktisk diskurs.

Hensigten med forskningen er at give et helhedsbillede af færøskfagets tilblivelse og idegrundlag, fagets praksis og fagets reception i det almene gymnasium i en diskursiv og socialkonstruktivistisk forståelsesramme. Hovedvægten bliver lagt på færøskfaget efter bekendtgørelsen fra 1996, og især fra den periode, hvor empiriindsamlingen foregik (fra 2001-2004). Empirien i forskningsprojektet opdeles i tre hovedområder:

1. Historiske kilder/dokumenter
2. Curriculum (bekendtgørelse, undervisningsmateriale, pensumoversigt og pensumlister fra 1964/65/67-72; 1995/96; /2002-04)
3. Fagets praksis (deltagende feltobservation; interviews af lærere og elever; ét enkelt kvalitativt spørgeskema i en af de to klasser, hvor hovedobservationen foregik; to forskellige kvantitative (med kvalitative svarmuligheder) spørgeskemaer i 3. g; ét kvantitativt spørgeskema til lærere, også med kvalitative svarmuligheder; første stil i 1. g.; eksamensstile; én hovedopgave, skrevet i færøsk, fra en af de interviewede elever; samlet materiale, noter etc. fra en af de interviewede elever; to stile fra en gruppe, som jeg observerede mens de forberedte sig til stilskrivningen; udleveret undervisningsmateriale og benyttet undervisningsmateriale)

Empirien er sammensat af både kvalitativt og kvantitativt forskningsmateriale, som metodisk er tilvejebragt ad etnografisk, grounded og livshistorie inspireret vej. I begrebsudvikling, analyser og perspektiveringer benytter jeg mig især af Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvor der vil blive lagt vægt på tekst, teksttilblivelse og meningsdannelse som social konstruktion, som skal forstås som både et produkt af strukturer og som en konstruktion, der producerer strukturer i diskursiv- og magthierarkisk forståelse.

Jeg bruger Vygotskijs sprogpsykologi, især hans teori om, at tingene ikke kan forstås direkte, men bliver medierede som et følgeforhold mellem det sociale og det psykiske, hvor social aktivitet og individuel kognition forstås som et dialektisk forhold mellem kultur og bevidsthed, og en række nationalismeforskere, hovedsagelig Benedict Anderson, som forstår nation som forestillet fællesskab.

Forskningsprojektets formål er empirisk at operationalisere: **fagets idegrundlag**, herunder den institutionaliserede ideologi, **fagets praksis**, herunder den mentalitet der kommer til udtryk i fagets praksis og **fagets modtagelse**, herunder de meninger og følelser, som eleverne udtrykker. Disse tre diskurser kan ifølge Fairclough forstås som en dialektisk forhandling på tre ”meningsplan”: ”Identifierbar mening”, ” Handlingsmening” og ” Repræsenterende mening”, som kan stilles op i en kommunikationsmodel, som går fra fagets ide over fagets praksis til fagets modtagelse.

**Tabel 0.2.1 Færøskfagets idegrundlag, praksis og modtagelse**

<b>Identificerbar mening (Style) →</b>	<b>Handlingsmening (Genre) →</b>	<b>Repræsenterende mening (Diskurs)</b>
Fagets idegrundlag	Fagets didaktiske praksis	Fagets modtagelse
sociale strukturer	social praksis	sociale konstruktioner
Almindelse / nytteperspektiv	Curriculum	Kognition
Nationsbygning <sup>1</sup>	Mentalitet <sup>2</sup>	Identitet <sup>3</sup>

Fairclough konstaterer, at diskurs kommer til udtryk på tre hovedmåder i social praksis. Den kommer til udtryk som: genrer (måder at handle på), diskurser (måder at komme til udtryk) og stil(e) (måder af ”væren”).

Fairclough (2003: 28) fastslår, at når en bestemt tekst analyseres som del af en specifik begivenhed, gør man to sammenknyttede ting:

1. ser på dem med termer for tre aspekter af mening: handling, repræsentation og identifikation, og hvordan disse aspekter er realiseret i de forskellige egenskaber hos tekster (deres ordforråd, deres grammatik osv.)
2. gør en forbindelse imellem konkrete sociale begivenheder og mere abstrakt social praksis ved at spørge, hvilke genrer, diskurser og ”stile” der trækkes på her, og hvordan de forskellige genrer, diskurser og ”stile” kommer til udtryk i teksten.

Fairclough hævder, at tekst er sociale rum, hvor to fundamentale sociale processer samtidig forekommer: kognition og repræsentation af verden og social interaktion. Derfor er en multifunktionel opfattelse af tekst grundlæggende.

Videre fremfører han i forlængelse af den australske lingvist M.A.K. Hallidays funktionelle lingvistik:

that texts simultaneously have 'ideational', 'interpersonal' and 'textual' functions. That is, texts simultaneously represent aspects of the world (the physical world, the social world, the mental world); enact social relations between participants in social events and attitudes, desires and values of participants; and coherently and cohesively connect parts of texts together, and connect texts with their situational contexts (Fairclough. 2003: 26-27).

Samlet bliver færøskfagets idegrundlag, praksis og reception analyseret som en diskursiv begivenhed defineret som instans for sprogbrug, analyseret som tekst, diskursiv praksis og social praksis (Fairclough. 1995: 135)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> forstået som færøskfagets (modermålsfagets) ideologiske ide – herunder fagets etniske, estetiske og kulturelle habitus

<sup>2</sup> forstået som færøskfagets didaktiske praksis og historiske situethed.

<sup>3</sup> forstået som modermålsfagets dannelsesprofil - fagets modtagelse og den identitet (identitetsdannelse og meningsdannelse), som færøskfaget formidler, samt fagets sociale og individorienterede habitus.

<sup>4</sup> Fairclough definerer en diskursiv begivenhed som: instance of language use, analysed as text, discursive practice, social practice

### **0.3 Præcisering og belysning af forskningsfeltet**

Den kendsgerning, at ingen forskning fandtes på området i forvejen gjorde det nødvendigt både at dykke ned i historiske arkiver og at sammensætte en empiri, som indeholdt deltagende observation af fagets praksis og interviews af forskellig art og med forskellige formål, både hvad angik interviewpersoner og metodisk tilgang. Det udforskede felt forårsagede, at der hersker en udbredt uvidenhed om årsager og sammenhænge i fagfeltet. Som forsker i et sådant felt kommer man derfor nemt til at favne om for meget og at ville for meget for på den måde at opnå klarheder og indsigter, som man føler er nødvendige for at afdække, analysere og fortolke feltet videnskabelig forsvarligt. Den etnografisk, grounded inspirerede metodologiske fremgangsmåde i de deltagende klasserumsobservationer var med til at gøre forskningsspørgsmålene ret flydende i begyndelsen af forskningsperioden, og denne observationsteknik har i høj grad været bestemmende for de analysemetoder, som siden hen blev brugt i arbejdet med den indsamlede empiri. Mange af forskningsspørgsmålene og analysemetoderne blev endvidere bestemt i selve observationsprocessen, og det kan siges, at på den måde har inspirationen fra den etnografisk, grounded metodologi strakt sig videre end til kun at omfatte observationsteknikken.

En væsentlig ting, som ændredes radikalt efter den første forskningsperiode var den oprindelige intention at opnå indsigt for at kunne foreslå ændringer eller kunne påvise, hvor undervisningen ikke var tilstrækkelig eller hensigtsmæssig. Mange diskussioner på Ph.d. kurser om forskning kontra udviklingsarbejde fik også belyst denne problematik yderligere. Det er en kendsgerning for de fleste undervisere, at man jævnligt stiller sig selv de grundlæggende spørgsmål: hvordan lærer eleverne bedst eller hvordan lærer de i det hele taget, og hvad er årsagen til, at eleverne ikke har de kundskaber, som man forudsætter i sin undervisning eller hvordan transformerer man allerede kendt viden eller kendte færdigheder til færdigheder og viden i den aktuelle vidensmediering. Den største udfordring var at operationalisere kendt viden til videnskabelig analysegenstand og at indsamle og opsøge viden, der kunne besvare disse og andre relevante spørgsmål.

# 1. Empiri

## 1.1 Empirisk videnskab

Intentionerne om at skabe udvikling og forandring med mine undersøgelser, forsvandt også i takt med, at der blev indsamlet mere og mere empiri. Selvfølgelig havde ovennævnte spørgsmål indflydelse på indsamlingsdesignet, men empiridesignet blev i vid udstrækning tænkt og praktiseret i overensstemmelse med den tyske økonom og sociolog Max Webers (1864-1920) syn på empirisk videnskab. Weber lagde stor vægt på, at forskeren holdt sig til at skrive om det som er, og ikke om det som bør være. Weber hævder, at empirisk videnskab er ude af stand til at belære nogen om, hvad vedkommende skal, men er kun i stand til at vise, hvad vedkommende kan og til tider, hvad vedkommende vil. Videnskabens opgave er ifølge Weber at udtale sig om fakta og ikke om værdier, og videnskaben skal ikke fortælle narrativer, men skal teoretisere dagligdagsbegivenheder, således at den ønskede distancering opnås mellem forsker og felt, dvs. at bl.a. interviewspørgsmål skal kunne operationaliseres til teoretisk forankrede forskningsspørgsmål. I dette forskningsprojekt har det været en vekselvirkning, fordi teoretiseringen i meget høj grad er opstået af dialog/interaktion med feltet og i takt med, at empiridesignet udfoldede sig, jo mere empiri der blev indsamlet (i: Kristiansen & Krogstrup. 2002: 52).

## 1.2 Socialkonstruktivism

For at opnå den ønskede distance til et velkendt felt har socialkonstruktivismen også været en betydelig inspiration i empiriindsamlingsfasen. Socialkonstruktivismen i den forstand, at det sociale felt er mere regelbundet og regulerende, end kritikere af socialkonstruktivismen fremhæver. De påviser, at i det socialkonstruktivistiske idegrundlag er al viden og alle sociale identiteter kontingente, hvilket har den konsekvens, at alting flyder og at al tvang og regelmæssighed i det sociale således er opløst. Ifølge Fairclough kommer sociale konstruktioner til udtryk i diskursiv praksis, og meninger og meningskonstruktioner bliver til som forhandlinger i det sociale felt. Han fremhæver yderligere, at:

Discursive practice is constitutive in both conventional and creative ways: it contributes to reproducing society (social identities, social relationships, systems of knowledge and belief) as it is, yet also contributes to transforming society (Fairclough. 2006: 65).

Fairclough påviser, at relationerne mellem lærere og elever og deres identiteter er hjertet i uddannelsessystemet, og at det bygger på en konsistens og holdbarhed af mønstre for tale i og omkring disse relationer og reproduktion af disse. Dog er de åbne for transformationer, som delvis kan opstå i diskurs: i talen i klasserummet, på lærerværelset, i frikvarteret, i uddannelsesdebatter osv.

Fairclough understreger vigtigheden af, at forbindelsen mellem diskurs og social struktur skal forstås dialektisk, hvis man skal undgå den faldgrube at overpointere på den ene side den sociale determination af diskurs og på den anden side konstruktionen af social diskurs. Selv om elevdemokrati og friere omgangsformer mellem lærer og elever immanent kunne dekonstruere diskurs og konstruktionen af social praksis, så skal man ikke være blind for, at determination af den position, som henholdsvis lærer og elev har, bygger på, at skolen er en reel institution (med forskellige varianter) med konkrete praksisser, eksisterende relationer og identiteter, som i sig selv kommer til udtryk i diskurs, men tingsliggjort i institutioner og praksisser, og således er de ikke kun diskursive konstitutioner af samfund, som bygger på frit spil af ideer i menneskers hoveder, men i en social praksis, som har sine rødder i virkelige, materielle sociale strukturer. Reelt kan det også tænkes, at den dekonstruktive og hyperkomplekse<sup>5</sup> virkelighed<sup>6</sup>, som elver og lærere oplever, kan have indflydelse på, hvordan de hver især takler den realitet, at skolen som institution fungerer under så fastlåste sociale og diskursive rammer, og behovet for frisættelse fra fastlåste systemer og etablerede konventioner. Et eksempel på dette fremkom i et interview med Finn, som i høj grad skal karakteriseres som ”frisat” elev i den tyske ungdomsforskers, Thomas Ziehes, forstand. Han stiller sig kritisk over for kravene om studentereksamen:

[...] altså i teorien, tror jeg, at jeg slet overhovedet ikke har brug for en studentereksamen, fordi at, det står bare, det er kun på papiret det står, at jeg skal have en studentereksamen. Lærdommen, færøsk og sådan noget der, det har jeg ikke ligefrem brug for, det som jeg har interesse for, sådan noget som lyd, billeder og sådan noget, men man skal så have en studentereksamen, hvorfor det ved jeg ikke, det er sådan noget samfundskrav tror jeg, at have det [...]<sup>7</sup>

Han fremhæver helt klart, at han ikke havde valgt gymnasiet, hvis ikke han troede, at en gymnasial eksamen var adgangskrav til den uddannelse, som han havde planer om. Han beretter også i interviewet, at han læser minimalt af litteratur, som er et af færøskfaget kerneområder, og han tilføjer, at nogen endda har givet ham penge for at læse bøger. Finn er et godt eksempel på det

---

<sup>5</sup> iflg. Qvortrup. 2001:19: kan samfundet karakteriseres som et hyperkomplekst socialt system, hvori et stort antal komplekse systemer (det politiske, det økonomiske, det uddannelsesmæssige, det etiske, det videnskabelige, det religiøse, det intime, det kunstneriske osv.) med hver sit sæt af iagttagelseskriterier iagttager hinanden enkeltvis og som helhed (s.19).

<sup>6</sup> om virkelighed i social praksis siger Fairclough. 2001 (1989):31, bl.a. således: ”Social practice does not merely ’reflect’ a reality which is independent of it; social practice is in an active relationship to reality, and it changes reality. The world that human beings live in is massively a humanly created world, a world created in the course of social practice. This applies not only to the social world but also to what we normally call the ‘natural world’, for the essence of human labour is that it creates the means of life for people by transforming the natural world.

<sup>7</sup> Finn 01.05.03: “[...]jalso í teoriini, haldi eg, at eg slett yvirhøvur ikki havi brúk fyri einum studentaprógvi, studentareksamiu, tí at, tað stendur bara, tað er bara á pappírinum tað stendur, at eg skal hava eina studentareksamiu. Lærdómurin, føroyskt og sovorit har, tað havi eg ikki akkurát brúk fyri, tað sum eg interesseri meg fyri, sovorit sum ljóð, myndir og sovorit har, men mann skal so hava studentareksamiu, hví tað veit eg ikki, tað er sovorðið samfelagskrav haldi eg, at hava tað [...]

modsætningsforhold, som tit gør sig gældende mellem elevens livsverden og samfundets krav og den institutionaliserede lærings livsverden<sup>8</sup>.

### 1.3 Læring i praksisfællesskaber

Den såkaldte ”hjemmeundervisning”, som i perioden inden Provisorisk reglement fra 1845 (se s. 83) har været den mest udbredte læringsform, skal opfattes som ikke skolastisk undervisning, som i denne afhandling holder sig til denne definition:

Læring, der foregår uden for eller som supplement til det etablerede uddannelsessystem, det vil sige gennem praksis, aktiv deltagelse i etablerede fællesskaber af kompetent praksis, såvel som almen læring i hverdagslivet. (1) Læring knyttet til aktiv deltagelse i praksis med henblik på tilegnelse af personlige og faglige erfaringer. (2) Læring, hvor det lærte er tavs viden (Lave & Wenger. 2003: 231).

Tavs viden skal forstås som:

En form for viden, der ikke formidles igennem sprog. Der skelnes mellem en form for viden, der er principiel tavs og som aldrig kan verbaliseres udtømmende (ikke propositionel viden) og en form for viden, der er aktuel tavs og som kan verbaliseres, hvis det ønskes (Lave & Wenger. 2003: 235).

Den tavse viden kan ligeledes i forbindelse med hjemmeundervisningen forstås som alt det man ikke ved om dens praksis, idet de kilder, man har at holde sig til i denne forbindelse, hovedsagelig er tilrejsende, som har gæstet Færøerne, og som derfor kun har udtalt sig som observatører og ikke som dele af praksis.

I analysen af den ikke skolastiske undervisning er det relevant i forlængelse af Lave og Etienne Wenger at opfatte læring som en læringstilegnelse i praksisfællesskaber. Wenger fremfører i artiklen ”Social teori om læring”, at selv om læring efter hans overbevisning finder sted i sociale relationer, så er hans form for social teori om læring ikke en erstatning for andre læringsteorier, selv om den har sit eget sæt af antagelser og sit eget fokus, som giver en begrebsramme, hvorfra der kan udledes et konsistent sæt af almene principper og anbefalinger med hensyn til forståelse og aktivering af læring. Han opstiller fire præmisser for, hvad læring drejer sig om og karakteren for hvad viden, indsigt og eksperter kan sammenfattes som:

1. Mennesket er et socialt væsen og denne kendsgerning er et centralt aspekt af læring.
2. Viden drejer sig om kompetence med hensyn til anerkendte foretagender – hvilket i hjemmeundervisningssammenhæng fx har været at kunne malke, forarbejde uld, skære tørv, partere hval, kende strøm og vejrforhold samt genfortælling af kvad, folkløse og især religiøse historier.

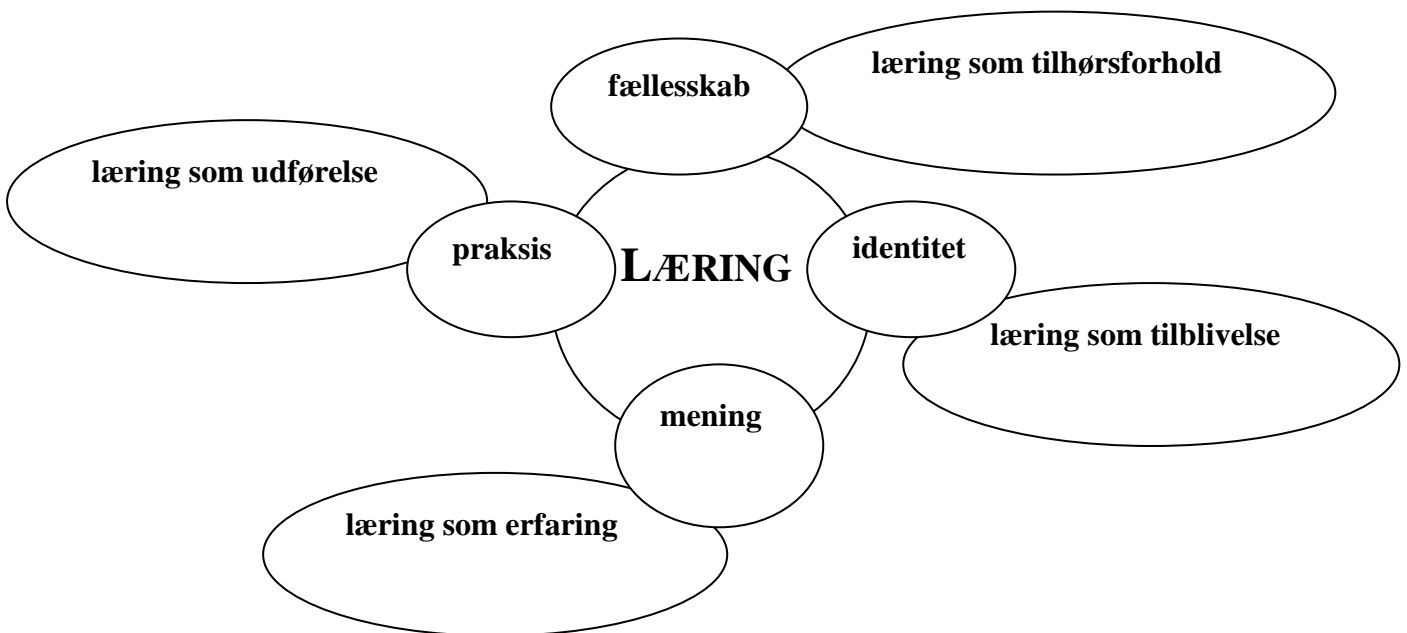
---

<sup>8</sup> DSDE. 2004. Belyser livsverden således: begreb indført af den tyske filosof Edmund Husserl som betegnelse for den førvidenskabelige erfaringsverden. Livsverdenen omfatter ifølge Husserl de invariante, kultur- og teoriuafhængige træk ved verden: former, farver, dufte, elementære årsagssammenhænge mv. Begrebet livsverden er senere blevet overtaget af Jürgen Habermas, ligesom det har fundet anvendelse i sociologien. Det bruges nu ofte om forskellige kulturspecifikke måder at opleve verden på og altså ikke, som hos Husserl, som betegnelse for en universel erfaringsstruktur.



- øse skrifter og salmer, som dog skal forstås som den mere skolastiske del af den ellers ikke skolastiske hjemmeundervisning, som blev evalueret i forbindelse med konfirmationen.
3. Indsigt forudsætter deltagelse i udøvelse af foretagende af den art – fx at ledsage og ”hjælpe” de voksne i forbindelse med det daglige arbejde og ved selv at fortælle videre de fortællinger, som man har fået fortalt.
  4. Mening. Menneskers evne til at opleve verden og dets engagement i den som meningsfyldt, hvilket i sidste instans er det, som læringen skal producere. I hjemmeundervisningen har formålet været, at den opvoksende generation skulle være aktive deltagere i de sociale fællesskabers praksisser og således skulle de konstruere identitet i relation til disse fællesskaber.

Wenger sammenfatter, at social teori om læring skal integrere komponenter, der er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en proces, der drejer sig om læring og indsigt, hvilket fremgår i figur 1.6.1.



Figur 1.6.1. Wengers sammenfattende (en foreløbig opgørelse) komponenter i social teori om læring.

#### 1.4 Observationsstudier

Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrup taler om typologier inden for observationsstudier og med udgangspunkt i graden af struktur i den kontekst, der observeres, taler de om ”laboratorieforsøg” og ”observation i naturlige omgivelser”. Mens relationen mellem felt og forsker er struktureret i et laboratorieforsøg og er kunstigt skabte omgivelser, hvor uforudsete hændelser og utilsigtet påvirkning af det observerede søges minimeret, så indebærer observation i naturlige omgivelser en kontekst, som eksisterede, inden observatøren ”trådte ind” i den, og det medfører, at forskeren befinder sig i feltet på feltets præmisser og er indstillet på uforudsete og ikke kontrollable hændels-

er, dvs. at relationen mellem felt og forsker er ustruktureret. Mens det er let at skelne mellem naturlige omgivelser og laboratorieforsøg, så er grænsen mellem strukturerede og ustrukturerede observationer ikke så åbenbar, og i dette forskningsprojekt har intentionen fra begyndelsen været at frekventere feltet i den hensigt at observere det hele, men gradvis som kaoset i de ustrukturerede observationer og observationsnotater øgedes, opstod behovet for en vis struktur, som resulterede i, at nogle fokuspunkter blev mere fremhævede end andre, selv om opmærksomheden hele tiden var rettet imod det uventede og uforudsigelige. Erkendelsen af, at det var uoverskueligt hele tiden at observere "det hele", forårsagede, at menings- og følelsesytringer, samt uventede episoder blev det, som fik den største opmærksomhed - det "vante" og genkendelige gled lidt i baggrunden efter et stykke tid i feltet. For at tilvejebringe større kompleksitet, verificerbarhed og bredde omkring det "vante" og "genkendelige" i feltet, så blev disse genstand for forskningsspørgsmålene i interviewene og i de tre kvantitative/kvalitative spørgeskemaer, som feltet blev frekventeret med.

Kristiansen og Krogstrup fremfører, at ustrukturerede observationer i naturlige omgivelser af flere årsager er en møjsommeligt og brydsom affære, og at feltarbejdet er en langvarig proces, som er præget af stor diffusitet, kompleksitet og til tider af en kaotisk dataindsamling. De hævder, at bearbejdningen og forståelsen af observationer ikke kan rutineres, og de mener, at det kan være betænkeligt at hente hjælp i strømlinede "step by step" – instruktioner i metodebøgerne. De viser endvidere til, at observation og fortolkning er simultane processer, som fører forskeren i forskellige retninger i et umådeligt, uforudsigeligt kreativt kaos (Kristiansen og Krogstrup. 2002: 58). Med den intention at gå ud i et felt og observere "det hele" kommer man uundgåeligt i den kaotiske situation, som Kristiansen og Krogstrup skitserer her, og som ikke umiddelbart var et problem for selve observationsoptegnelsens form og transformation til tekst, men som skulle vise sig at være mere kompleks og diffus i struktureringen af stoffet og i selve analyse- og fortolkningsprocessen.

#### **1.4.1 Det sociale rum**

Den uudforskede kontekstuelle referenceramme, som forskningen blev til i, gjorde også behovet for en forskelligartet empiri meget eksplicit, hvilket endvidere gjorde, at det var nødvendigt med forskelligartede metodetilgange, fx semistrukturerede gruppeinterviews, kvalitative- og kvantitative spørgeskemaer, individuelle livshistorieinterviews, som alle i princippet byggede på kvalitative forskningsprincipper, hvilket i høj grad også kan siges om det kvantitative materiale, som indgår i empirien, fordi det i stor udstrækning byggede på operationaliserede udsagn fra de kvalitative observationer, interviews og det skriftlige kvalitative spørgeskema, som gik forud for den kvantitative indsamling.

Det kan diskuteres, om skolen som institution er "naturlige omgivelser", fordi de institutionelle krav og rammer, som skolen stiller, giver nogle adfærdsbetingelser, som de implicerede hele tiden agerer og reagerer i forhold til. I det her tilfælde bliver feltet opfattet som et skolediskursivt felt, hvor de implicerede agerer i naturlige omgivelser i et institutionaliseret undervisnings- og læringsrum. N.

Fairclough fremfører, at sociale institutioner er bestemte af sociale formationer, og at social action er bestemt af sociale institutioner. Om undervisningens betingelser og forudsætninger i praksis siger Fairclough:

[...] that features of the school as an institution (e.g. the ways in which schools define relationship between teachers and pupils) are ultimately determined at the level of the social formation (e.g. by such factors as relationship between the school and the economics system and between the schools and the state), and that the actions and events that take place in the schools are in turn determined by institutional factors.

Videre siger Fairclough, at en social institution er bl.a. et apparatur / instrument for verbal interaktion eller en diskursorden, og at man ud fra dette perspektiv kan betragte en institution som en slags "speech community", med sit bestemte repertoire af talebegivenheder, som kan beskrives med en terminologi, som etnografisk arbejde med tale har differentieret – niveaudeling, deltagere (deres identiteter og indbyrdes forhold), mål, emne osv. (Fairclough. 1995: 37-38).

Et andet spørgsmål bliver også aktuelt, når man taler om færøskfagets didaktik, og det er, hvorvidt en didaktisk praksis er almenfagligt eller fagfagligt forankret. Dette skyldes især, at færøskfaget idémæssigt er meget svagt forankret, fx findes intet formuleret idegrundlag (bortset fra bekendtgørelserne for de enkelte skoleretninger og lokale læseplaner for de enkelte klassetrin i folkeskolen) eller læseplaner for gymnasiet. Her er valget klart, at det er den didaktiske/pædagogiske praksis i færøskfaget, som er genstand for forskningen. Om det er en praksis, der er gældende i alle fag eller andre beslægtede fag, bliver der i meget lidt omfang taget hensyn til i dette forskningsprojekt. Der bliver i de kvantitative spørgeskemaer spurgt enkelte komparative spørgsmål, men disse er primært tænkt som en mulighed for at relatere færøsk til andre fag, og for at sætte færøskfaget i perspektiv. Dermed håbede jeg at kunne få nogle flere vinkler på færøskfaget, hvilket lykkedes over forventning. Denne spørgeteknik kan selvfølgelig diskuteres, fordi man på den måde kommer til at vinkle og påvirke hele besvarelsesgrundlaget. Dette var nøje overvejet og årsagen til, at der blev spurgt til færøsk/dansk, færøsk/engelsk, dansk/engelsk, var den kendsgerning, at dansk/engelsk især som sprog, men også at dansksproget og engelsksproget kultur, har stor udbredelse og stor indflydelse på gymnasieelevers hverdag.

Disse komparative spørgsmål siger selvfølgelig en del om dansk/engelsk, men primært siger det noget om færøskfaget, enten hvordan det er, eller hvordan det ikke er, hvilket følgende udsagn er eksempel på. En pige, der bedre kan lide færøsk end dansk siger således: "[jeg er] mere på "hjemmebane", er bedre til at skrive stil og andet på færøsk, er i hele taget bedre til færøsk, og derfor kan jeg bedre lide det. Materialerne i dansk er ellers mere interessante" (H00D-5)<sup>9</sup> En anden pige, der bedre kan lide dansk end færøsk svarer: "Undervisningen er mere spændende og fængende i dansk. Eleverne er tættere på læreren osv. i dansk. Litteraturen er mere spændende, og der er mere

---

<sup>9</sup> Ad hoc oversættelse. Meiri á "heimabana", dugi betur at skriva stíl og annað á fø., dugi sum heild betur fø og tí dármar mæi tað betur. Tilfarið á do er annars meiri áhugavert.

af den, det som bliver læst er vedkommende for os, og ikke om gamle dage i en ukendt/fiktiv bygd i Færøerne, hvor båden forliser osv. Undervisningen er mere her og nu. Der er også flere gode diskussioner.”<sup>10</sup>

I begge disse udsagn bliver der sagt en del om færøskfaget, hvilket især kommer til udtryk, fordi faget bliver sammenlignet med et andet fag. I det første udsagn er det det genkendelige og det at være god til faget, som bliver italesat, fordi det bliver sammenholdt med et andet fag, som så fremstilles som fremmed og sværere end færøsk. Den tryghedsfølelse, som fremkommer i dette udsagn, ses i hele fagfeltet og danner ligeledes et udgangspunkt for en af de analytiske tilgange som bliver brugt. I det andet udsagn fremkommer der klart en modsætning mellem nutid og fortid, som er med til at give et billede af færøskfaget som arkaisk, hvilket også udfolder sig i hele fagfeltet. Endvidere fremkommer der i dette udsagn en konstatering af, at der findes mere litteratur på dansk, altså der er mere at vælge imellem i danskfaget end i færøskfaget, når man taler litteratur. Endvidere fremkommer der i dette udsagn et billede af en undervisningspraksis i danskfaget, som er i modsætning til, hvordan denne elev oplever undervisningspraksissen i færøskfaget.

I klasserumsobservationerne har der været tale om deltagende observation, dog har observationerne i høj grad foregået på sidelinjen, enten foran klassen eller bagerst i klassen, alt efter, hvor der var naturlige siddepladser, dog var det foretrukne at sidde foran klassen og derved have overblikket og elevernes samlede reaktion på undervisningen fra en optisk synsvinkel. Placeringen bagerst i lokalet gav i større grad indsigt i reaktioner på undervisningen og lærerens ageren og reaktion på elevernes deltagelse i undervisningen. Det kunne selvfølgelig være fristende at blande sig i undervisningen, når man sidder inde med relevant information i forbindelse med det, som foregik i lokalet, men jeg undgik at blande mig. Enkelte gange blev jeg direkte spurgt, og mange gange lod jeg, som om jeg ikke kunne svare eller svarede undvigende, for at slippe for at blive involveret. Især i gruppearbejde oplevede jeg, at eleverne vendte sig direkte til mig, men her var det lidt forskelligt, hvordan jeg svarede, nogle gange fortalte jeg, hvad der var det rigtige, hvis de var i tvivl om to ting, og andre gange forklarede jeg det, de spurgte om, men som oftest holdt jeg mig fra at svare med den undskyldning, at jeg netop var interesseret i deres tvivlsspørgsmål, og hvordan de diskuterede sig frem til en løsning, og at jeg i princippet ikke var til stede i rummet.

Eleverne havde, inden jeg startede empiriindsamlingen, fået forsikringer om, at intet af den viden, som jeg kom i besiddelse af kom videre til lærerne, skolens ledelse eller andre skolemyndigheder, og at der i Ph.d. afhandlingen ikke ville forekomme udsagn, som kunne spores tilbage til navngivne personer. Samme diskretion blev lovet de implicerede lærere og andre, der indgik i empirien.

---

<sup>10</sup> H00Ð-6: Frálæruhátturinn er meira spennandi og fangandi í donskum. Næmingurinn er tættari lærararum o.s.fr. í donskum. Bókmentirnar eru meiri spennandi og fleiri, tað ið lisið verður er viðkomandi fyri okkum, og ikki um gamlar dagar á eini ókendari/uppspunnari bygd í FO, har báturinn gongur burtur o.s.fr. Undirvísingin er meira her og nú. Har eru eisini fleiri góðar diskussiónir

Det færøskfaglige rum skal i Faircloughs forstand forstås som en social praksis med sociale strukturer, som har en social orden og en diskursorden som involverer et konventionelt sæt af uskrevne regler for elever og lærere, og det er kun igennem at indtage disse positioner, at man bliver enten lærer eller elev. Dette sætter helt klare krav om subjektpositionering for den, der som forsker ønsker at frekventere feltet (Fairclough. 2001: 30ff), især når man frekventerer eget praksisfelt, for der er ingen tvivl om, at fagets praksis i høj grad tydeliggør nogle eksisterende autoritetsmodsætninger, nogle strukturelle konstruktioner af social og institutionel karakter, hvor subjektet som individ både påvirker og konstituerer værende praksis, og når man har været praksisudøver som lærer i feltet, så kan subjektpositioneringen både være svær og problematisk, men uhyre vigtig at være bevidst om, og her valgte jeg ”fluen på væggen” positionen i det omfang, det kunne lade sig gøre.

Både elever og lærere opfattede mig som en udefrakommende, eleverne som en, der kunne være med til at modernisere faget og lærerne, som en der kunne være med til at afdække den færøskfaglige habitus, og således være med til at forbedre de betingelser som faget har at virke under. Nogle var dog skeptiske og var bange for, at jeg kom for at kontrollere undervisningen. Som helhed havde jeg den klare fornemmelse, at forskning i det færøskfaglige felt blev opfattet som noget, der var hårdt tiltrængt, og det kom helt tydeligt til udtryk, at både lærere og elever håbede, at forskningen ville føre til forandringer. Som en elev i 3. g. konkluderer: ”Alt i alt er færøskfaget agterudsejlet i forhold til andre fag og må derfor moderniseres.”<sup>11</sup>

Et andet mere sammensat valg, som jeg gjorde, var at få tilladelse fra lærerne til at observere undervisningen, inden jeg spurgte eleverne, og for at mindske lærernes fornemmelse af at blive kontrollerede, så valgte jeg i de fleste tilfælde at indtræde i klasserummet sammen med lærerne, ligesom jeg ankom til observationerne og den øvrige empiriindsamling, som foregik ude i feltet, gennem lærerværelset. En ikke helt uproblematisk beslutning, men en beslutning, som blev taget ud fra, at jeg vurderede, at det var vigtigere og mere konstruktivt for forskningen, at lærerne oplevede mig som en af deres, i stedet for en der kom for at kontrollere dem. En af de første kommentarer, jeg fik, når jeg mødte op på skolen, var, om jeg var kommet fra Undervisningsministeriet for at kontrollere dem. Det fik mig til at indse, at skulle forskningen ikke møde alt for mange barrierer, så var det vigtigt med et fortrolighedsforhold og en gensidig og jævnbyrdig respekt mellem mig og de involverede lærere.

---

<sup>11</sup> H01X-9: Alt í alt er føroyskt lærugreinin afturúrsligt, afturímóti øðrum lærugreinum, og má tí moderniserast.

## 1.5 Forskningsfeltet

Forskningen foregik på det almene gymnasium ud fra den begrundelse, at det er det traditionsrigeste. Der er to almene gymnasier i Færøerne, et i Tórshavn med en underafdeling i Vágur og et i Kambsdalur. Meningen var hele tiden at inddrage begge gymnasier + afdelingen i Vágur i forskningen, og dette er delvis lykkedes. Den primære forskning er foregået i Hoydalar, med den begrundelse, at det er den skole, som har de længste traditioner med de fleste færøsklærere, og det mest sammensatte lærerkollegium med både meget erfarne og urutinerede.

## 1.6 Forskningsdesign

Forskningsdesignet blev båret oppe af nysgerrighed efter at afdække og skabe større forståelse for de forskelligartede følelser, interesser og diskurser, som man som færøsklærer oplever i spil i det færøskfaglige felt. Derfor var det vigtigt med en sammensat og forsvarlig empiri, som kunne afdække svært verificerbare størrelser som: følelser og meninger, og som samtidig ikke var for infiltreret af indforståede meninger og fordomme om og i feltet.

Sharan B. Merriam professor i voksenundervisning ved Georgia universitetet i Athen fastslår, at nøglen til at forstå kvalitativ forskning ligger i ideen, at mening er socialt konstrueret af individer i interaktion med verden. Hun siger, at designet for kvalitative studier, som fokuserer på fortolkninger:

[...] includes shaping a problem for this type of study, selecting a sample, collecting and analyzing data, and writing up the findings. An understanding of this process is important for assessing the rigor and value of individual reports of research (Merriam. 2002: 11).

Typen af stillede spørgsmål er nøglen til kvalitative studier og ifølge Marshall og Rossman må det formodes, at kvalitativ forskning er designet med henblik på at:

1. forstå processer
2. beskrive fænomener, som man ikke har stort kendskab til
3. forstå forskellen mellem konstaterede og implementerede vedtægter eller teorier
4. åbenbare så vidt muligt ikke specificerede kontekstuelle variabler (i: Merriam. 2002: 11)

Design bliver her forstået som reference til forskningsprojektets arbejdsplan og i kvalitativ forskning er det i høj grad selve undersøgelserne, der strukturerer forskningen, og ikke nogle forud vedtagne ideer eller noget præcist forskningsdesign. Eksempler herpå er bl.a. at der ikke blev lavet faste skemaer at observere undervisningen ud fra, og at det blev disse observationer, der i høj grad kom til at bestemme i hvilken retning, forskningsspørgsmålene gik. De mange diskussioner og konstateringer om det færøske sprog og om ord, som ikke burde skrives eller elever, der spurgte om det var tilladt at skrive forskellige ord på færøsk, fx ordet ”sjeikur” (kæreste) og mann (man)<sup>12</sup>, resulterede i kvantitative forskningsspørgsmål, som implicerede modstridende meninger om sprog, se eksempel 1.I.

---

<sup>12</sup> Lignende eksempler er eksplicitte i empirien, men disse konkrete eksempler er hentet fra: 02e s.10/11

**34. Hvad er din mening om fremmedord i færøsk (sæt 1 kryds):**

- Flere skulle være tilladt \_\_\_\_\_
- Det er ok, som det er \_\_\_\_\_
- Vi kan ikke undgå dem \_\_\_\_\_
- De skulle ikke være tilladt \_\_\_\_\_
- De er en skade for det færøske sprog \_\_\_\_\_
- Ved ikke \_\_\_\_\_

**35. Betonfærøsk ("grótføroyskt") er (prioriter 1 – 3, hvor 1 er mest):**

- Udmærket \_\_\_\_\_
- Gør, at jeg kan lide færøsk \_\_\_\_\_
- Er nødvendig for at bevare sproget \_\_\_\_\_
- Gør færøsk kedeligt \_\_\_\_\_
- Gør færøsk svært at skrive \_\_\_\_\_
- Gør, at jeg gider færøsk dårligt \_\_\_\_\_
- Ved ikke \_\_\_\_\_

**39. Det færøske skriftsprog er (prioriter 1 – 3, hvor 1 er mest):**

- Spændende \_\_\_\_\_
- Kedeligt \_\_\_\_\_
- En udfordring \_\_\_\_\_
- For svært \_\_\_\_\_
- Tåleligt \_\_\_\_\_
- Ved ikke \_\_\_\_\_

---

### 1.6.1 Design af spørgeskemaer til elever

Spørgsmålene lagde op til erfaring med faget i gymnasiet. Derfor blev det besluttet kun at spørge 3. g. I 2003 blev 102 elever spurgt – fra Hoydalar og Suðuroy, og i 2004 blev alle 3. g'ere i landet spurgt, på nær en klasse, hvor jeg ikke fik adgang, i alt 148 elever fra alle tre gymnasier. I spørgeskemaet var der lagt op til både kvalitative og kvantitative spørgsmål. Som det fremgår af Eksempel 1.I var de kvantitative svarmuligheder enten at sætte ét kryds eller at prioritere 1-3. I spørgsmålene 35 og 39 viste det sig ikke at give så megen mening at bede om en prioritering, fordi spørgsmålene lagde op til én svarmulighed<sup>14</sup>.

De kvalitative svarmuligheder, der var i spørgeskemaet, var ret åbne, i de fleste tilfælde blev der bedt om begrundelse (se eks. 1.II. sp. 1) eller spurgt hvorfor eller hvorfor ikke (se sp. 25 i eks. 1.II.) i forbindelse med de kvantitative spørgsmål, og i andre tilfælde blev der spurgt om deres mening om udsagn (se eks. 1.II. sp.53-56) eller semiotiske udtryk (se eks. 1.II. sp. 57) Ideen med at stille værste/bedste op imod hinanden var at få et nuanceret billede af spørgsmålet. I mange tilfælde viste

---

<sup>13</sup> ad hoc oversættelse

<sup>14</sup> Det var en af de erfaringer, jeg gjorde med spørgeskemaet, at prioriteringssvarene ikke var så lette at gennemskue, så den form for svarmuligheder vil jeg overveje mere nøje en anden gang.

det sig, at modsætningsvaret sagde mere om, hvad de mente end det konkret sagte. Denne form for spørgsmål havde en dialogisk effekt, som gav en forhandlingssituation, som viste, hvilke modstridende meningskonstellationer var på spil i det diskursive felt. Måske ikke altid så ligetil at analysere, men sammen med resten af empirien meget brugbart.

Eksempel 1.II Uddrag af kvantitativ/kvalitativt spørgeskema  
2004<sup>15</sup>

---

1. Hvilket fag kan du bedst lide?: Færøsk  Dansk  Ved ikke

Begrund svaret \_\_\_\_\_

25. Har du skrevet hovedopgave i færøsk Ja  Nej

Hvorfor/Hvorfor ikke \_\_\_\_\_

52. Jeg føler mig mest at være, skriv tal på (1-3, hvor 1 er det du føler dig mest som).

Fra den bygd/by jeg kommer fra \_\_\_\_\_

Færing \_\_\_\_\_

Dansk statsborger \_\_\_\_\_

Nordbo \_\_\_\_\_

Europæer \_\_\_\_\_

Høre til vesten \_\_\_\_\_

Verdensborger \_\_\_\_\_

Bemærkning:

53. Skriv hvad du synes er en typisk færing:

54. Hvordan er du i forhold til denne karakteristik af færing:

55. Hvad er det bedste ved at være færing?

56. Hvad er det værste ved at være færing?

57. Nævn nogle kendetegn/symboler, som du sætter i forbindelse med Færøerne, færing og færøsk nationalitet

Bemærkning: I selve spørgeskemaet var der flere linjer til besvarelserne.

---

Der blev også spurgt en del spørgsmål, som ikke direkte sagde noget om færøskfaget, men om omstændigheder, der havde indflydelse på elevens sociale situation og hans/hendes fremtidsplaner (se Eksempel 1.III).

---

<sup>15</sup> ad hoc oversættelse



**48. Jeg ved hvilken uddannelse jeg vil tage efter studentereksamen.**

Ja  Nej  Ved ikke

**49. Jeg har planer om at uddanne mig videre:**

I Færøerne  I Danmark  Andre steder: \_\_\_\_\_

**50. Jeg har erhvervsarbejde.**

Ja  Nej  Hvis ja: hvor mange timer om ugen? \_\_\_\_\_

**51. Hvordan prioriterer du disse tre ting (1-3, 1 er højst):**

Skolen \_\_\_\_\_ Arbejde \_\_\_\_\_ Venner, fritidsaktiviteter og socialt samvær \_\_\_\_\_

---

Hensigten med denne type spørgsmål var at finde forklaringsmodeller på elevernes sociale kapital og forklaring på de sociale og kulturelle forudsætninger, eleverne havde, og at nuancere udsagnene om den indsats, som de sagde de gjorde i forbindelse med færøskfaget og skolen som helhed, og det engagement som kom til udtryk i observationerne af undervisningen og læringsituationerne som helhed. Denne type besvarelser er ikke blevet brugt så eksplicit i analyserne, men har fungeret som baggrundsviden og er i enkelte tilfælde brugt som statistisk bestyrkelse af analysen – fx når jeg analyserer færøskfaget og nytteværdi, hvor spørgsmål 49 i figur 1.III. statistisk kan være med til både at dokumentere nødvendigheden af at kunne andre sprog end færøsk og at påvise, at færøsk ikke har den store nytteværdi i deres videre uddannelsesforløb (se s. 229).

### 1.6.2 Overvejelser i spørgeskemadesignet

Jeg besluttede at tage mange former for spørgsmål med, uden at være helt sikker på, om jeg ville bruge svarene. Beslutningen blev taget ud fra det argumentet, at feltet er så lille, at det var svært at gå ud at spørge de samme elever for tit, hvis jeg nu fik brug for at vide andet end det jeg havde spurgt om. Derfor blev beslutningen taget om hellere at spørge om for meget end om for lidt. Overordnet kan spørgsmålene deles op i tre:

1. Dem der havde med de faglige spørgsmål i færøskfaget at gøre
2. Dem der havde med elevens forudsætninger at gøre – human kapital
3. Dem der havde med elevens socialitet at gøre – social kapital

Jeg blev meget godt modtaget af eleverne, og de besvarede de store spørgeskemaer meget samvittighedsfuldt. Det, som skulle vise sig at blive den mest værdifulde empiri, var de kvalitative svar, som fremkom i spørgeskemaerne, fordi de var så autentiske og var utrolig lidt påvirkede af en forskers tilstedeværelse. Anonymiteten gjorde, at de turde svare ærligt, og udsagnende udfoldede sig som en Webersk idealtipe. Iflg Max Weber (se s.14) er en idealtipe en teoretisk konstruktion, som skaber en begrebsmæssig klarhed, selv om den ikke er en konkret empirisk repræsentation af virkeligheden, men en teoretisk abstraktion, som fremdrager visse træk ved bestemte fænomener.

De kvalitative svar i de kvantitative spørgeskemaer viste sig at være meget værdifulde som forskningsobjekt, hvilket er forklaringen på, at de fylder så meget i analyserne af det færøskfaglige felt. Jeg vurderede, at svarene var så autentiske, fordi at de var opstået med meget lidt indflydelse fra forskerens tilstedeværelse i feltet. Udsagnene viste sig også at indeholde mange meningsudtryk, som både uddybede og nuancerede klasserumsobservationerne og manifesterede eller dementerede udokumenterede meninger og fornemmelser vedrørende færøskfaget.

Den høje prioritet som det lingvistiske udsagn (se s. 52) har i kritisk diskursanalyse gjort disse udsagn mere værdifulde end klasserumsobservationerne, som dog har stor værdi som meningsudsagnenes kontekst. Derfor kom de kvalitative besvarelser fra interviewene i høj grad til at stå i forgrunden sammen med interviewene som forskningsmateriale og analysegenstand, mens klasserumsobservationerne mere blev analyserede som dokumentation for det idégrundlag og det kulturelle praksisfællesskab og kontekst, som kom til udtryk i de kvalitative meningsudsagn. Hovedforklaringen på denne prioritering er også, at teksterne fra klasserumsobservationerne pga. den tekniske kvalitet ikke var så anvendelige for kritisk diskursanalyse. Dette var med til at flytte fokus fra den oprindelige intention om primært at analysere klasserumsobservationerne, men det gjorde – efter min mening – ikke forskningen mindre værdifuld.

## 1.7 Teorigrundlaget for empiriindsamlingen

Det uberørte felt fordrede en sammensat og alsidig empiriindsamling, hvilket fremgår af tabel 1.1.1, dels af nødvendighed, fordi det var svært at have et fundament at operationalisere ud fra, når der fandtes meget lidt at tage udspring i, og dels af nysgerrighed, fordi der var så meget i feltet, som afkrævede indsigt og forståelse.

Tabel. 1.1.1 Oversigt over indsamlet empiri

Ideplan	Praksis	Reception
Livshistorieinspirerede Lærerinterviews	Klasserumsobservation: 3. g: 28.08.02 – 02.10.02 + januar 03 1.g.: 19.08-20.11 Førte dagbog og tog på bånd – udskrevet med støtte i dagbogsopskrifterne	Kvalitativt og kvantitativt spørgeskema til elever 2003 og 2004
Interview med 7 typeudvalgte elever 2003	11 klasser observeret i efteråret 2002 og forår 2003 i Hoydalar – dagbogsoptegnelser Suðuroy	Kvalitativt skriftligt spørgeskema i H00a 2002
Interview med 4 elever inden de startede i gymnasiet august 2002 Gruppeninterview med 3 af disse elever sept. 2002	5 klasser – september 03 Dagbogsoptegnelser Et bredt udvalg af eksamensstile 2004 Noter fra Hanna+stile Hovedopgave fra Sólrún 3 stile	Kvalitativt / kvantitativt spørgeskema til lærere 2004

Hensigten med den bredt sammensatte empiri var at få indsigt i så mange sider af færøskfaget som muligt. Empiriindsamlingen var tænkt som en triangulering (se s. 31) af fagets idégrundlag, fagets praksis og fagets modtagelse (mening om faget). Fairclough opererer med tre analytisk adskillelige elementer i meningsproduktionsprocessen: produktion af teksten, selve teksten og modtagelse af teksten (Fairclough. 2003:10).

Hovedvægten i forskningen er blevet lagt på den del af praksisfeltet, som omfattede fagets daglige praksis og de holdninger og meninger, som kom til udtryk i denne praksis, mens det øvrige felt danner den kontekstuelle ramme for forståelsen af færøskfagets læringsrum.

Langt fra alt viste sig at være brugbart som analysegenstand. Et af de største problemer var lærerspørgeskemaet. Jeg sendte ud 27 spørgeskemaer, som var til alle de lærere, som underviste i færøsk på det tidspunkt, men fik kun 13 tilbage. Jeg gjorde mange forsøg på at få flere ind, men da besvarelserne var anonyme, kunne jeg ikke gå til hver enkelt personligt at presse på. Hvordan denne manglende interesse skal fortolkes, har jeg valgt ikke at bruge kræfter på at finde ud af, men jeg tog den beslutning, at færøskfaget fra en lærersynsvinkelen blev nedprioriteret, dog var lærerinterviewene en kompensation for det manglende kvantitative materiale. Ligeledes viste det sig, at som analysegenstand var klasserumsobservationerne ikke det bedste materiale, fordi det var svært at skrive båndene af i en analyserbar sammenhængende tekst, men som mening i social

interaktion kunne teksterne bruges, og dagbogsoptegnelserne og båndoptagelserne sammen gav en god analyserbar tekst, selv om de ikke helt levede op til kritisk diskursanalytiske krav om lingvistisk analyserbar tekst. Det var dog ikke svært at lave semantiske analyser på disse tekster, og som tekst som meningskonstellation i social interaktion er den lingvistisk analyserbare tekst langt mindre interessant end en semantisk tilgang. De to teksteksempler, som er grundlaget for analyserne i kap.10, er en blanding af genrer, idet de både er mundtlig kommunikation/dialog i klasselokalet og tavletekst. Om overgangen fra mundtlig dialog til publiceret tekst siger Fairclough således:

When we move from spoken dialogue to, for instance, published texts, the problems are compounded because we no longer have the ongoing negotiation of meaning within dialogue, which at least gives us some evidence of how things are being intended and interpreted (Fairclough. 2003:11).

Dagbogsoptegnelserne og det, at jeg var til stede, mens teksten blev til, har selvfølgelig afhjulpet denne problematik, ligeledes det skriftlige kvantitative spørgeskema, som jeg lavede i H00a, hvor eksempel 10.1 var med til at give et meget godt analyserbart materiale. Det, at jeg selv har ”skabt” teksten, indebærer selvfølgelig, at kontekstuelle omstændigheder, som er med til at skabe teksten, er kendte og kan bruges i analyserne af den.

Spørgsmålene i de kvantitative/kvalitative spørgeskemaer byggede hovedsagelig på udsagn og spørgsmål, som blev observerede og stillede i klasserumsobservationerne, tilstedeværelsen i feltet, det skriftlige kvalitative spørgeskema i H00a, interviews med ”firegruppen” og lærerinterviews, sammen med nysgerrighed og ambitioner om at operationalisere så mange karakteristika for det færøskfaglige felt som muligt.

De kvalitative svar i de kvantitative/kvalitative elev-spørgeskemaer er udvalgt som repræsentative eksempler, og de kom til at danne det mest centrale analysekorpus for meningsdannelse i den færøskfaglige diskursorden.

### **1.7.1 Tekst udtryk for socialt medieret meningsdannelse**

Tekstanalyse med det formål at se den sociale effekt, som tekst har, er ifølge Fairclough medieret af meningsfremstilling, eller den er i virkeligheden mening, som har social effekt, hellere end tekst som sådan. Han tilføjer, at:

[...] one resource that is necessary for any account of meaning-making is the capacity to analyse texts in order to clarify their contribution to processes of meaning-making (Fairclough. 2003: 11).

I kritisk diskursanalyse er analyse af tekst ikke kun lingvistiske analyser, den indeholder også det Fairclough nævner ”interdiskursive” analyser, som betyder, at man ser tekst i termer fra forskellige diskurser, genrer og stile, som de trækker på og korresponderer med (Fairclough. 2003: 3). Jeg vil i mine analyser af tekst holde mig til det, Fairclough kalder en form for kvalitativ social analyse, bl.a.

fordi den er meget brugbar i udvalg af forskningsmateriale, som de korte udsagn i de kvantitative/kvalitative spørgeskemaer kan kategoriseres som, i stedet for et stort tekstkorpus. De kvantitative analyser er i så henseende et meget brugbart supplement til de kvalitative analyser.

Forskningsempirien og indsamlingen af denne er også præget af den antagelse, at færøskfaget opfattes som en diskurs eller et diskursivt felt. Ifølge N. Fairclough er diskurs på den ene side formet og afgrænset af bl.a. sociale strukturer i bredeste betydning og på alle niveauer, i sociale relationer, på uddannelsesrelaterede institutioner og af forskellige normer af både diskursiv og ikke diskursiv natur, og på den anden side er diskurs socialt konstituerende. Dette er iflg. Fairclough i overensstemmelse med Foucaults diskussion af den diskursive formation af objekter, subjekter og begreber, og Fairclough fortsætter, at diskurs:

[...] contributes to the constitution of all those dimensions of social structure which directly or indirectly shape and constrain it: its own norms and conventions, as well as the relations, identities and institutions which lie behind them. Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning (Fairclough. 1992: 64).

Forskningen skriver sig ind i en tradition, som ifølge den norske professor i norsk/norskdidaktik ved Høgskolen i Oslo, Sigmund Ongstad, gør sig gældende inden for uddannelsesforskning i 1990'erne, nemlig at didaktikere har problematiseret mening, især hvilken mening undervisning har for elever og studenter. Ongstad viser til, at der i forbindelse med mening ikke tænkes så meget på motivation, behov og interesse, men mere på, hvad mening er, set fra en mere eksistentiel eller filosofisk synsvinkel. Ifølge Ongstad er det af betydning at klargøre, hvilket sprogteoretisk ståsted man har, når man drøfter et sådant begreb som mening. Knyttes det til semantik i forståelsen logisk mening, kommer det kognitive i centrum, men forstås mening som handling, etableres denne gennem interaktion, samspil og dialog med andre. Ongstad henviser til meningsorienterede pædagoger og psykologer, bl.a. den amerikanske psykolog Jerome Bruner, som lægger vægt på, at mening etableres i interaktion, samspil eller dialog med andre, men at mening alligevel er subjektiv, selv om den også samtidig har intersubjektive, dvs. fælleskulturelle, træk (Ongstad. 2004: 253).

Det har ligeledes præget indsamlingen af empiri, at meget af det sagte bliver sagt indirekte eller forbliver usagt, fordi det bliver opfattet som selvfølgeligheder, eller at der bliver opponeret imod et eller andet, fordi det er noget, der bliver diskuteret i det offentlige eller sociale rum på det tidspunkt, teksten blev til. Det har også præget teksten, at noget bliver betragtet som "sund fornuft", livsnødvendigt for at overleve som kultur eller nødvendig "almen viden". Fairclough er ret pragmatisk, når han vurderer, hvor udtømmende en analyse af tekst er. Han fremfører, at det, man er i stand til at se i en tekst, beror på:

The perspective from which we approach it, including the particular social issues in focus, and the social theory and discourse theory we draw upon (Fairclough. 2003: 16).

Det empiriske materiale kan i så henseende deles op i tre kategorier: psykiskdynamisk/kognitivt bestemte meninger om tekst, som kommer til udtryk i interviews og spørgeskemaer, dialogiske menings- og mentalitetskonstellationer i tekst, som kommer til udtryk i klasserumsobservationerne og grundlaget for tekst/tekstens ide, sådan som det kommer til udtryk i curriculum, kontekstuelle omstændigheder og fagets historiske situering. Denne triangulering af empirien (se s.31) har fænomenologisk set nogle fordele, især når det gælder sandhedsværdien i de meningskonstellationer, som fremkommer i feltet, men diskursanalytisk giver det nogle overvejelser og problemer, som er vigtige at præcisere, primært fordi de forskellige tekster (se s.42) som fremkommer med forskellige metodiske tilgange til feltet, kræver forskellige fortolkningstilgange. En rent lingvistisk diskursanalyse er fx langt fra udtømmende til de forskellige genrer, som er fremkommet i transformationen fra tale til tekst. Her opstår tvivlen om, hvorvidt indsamlingsdesignet og den metodiske tilgang til især klasserumsobservationerne har været tilfredsstillende til en kritisk diskursanalytisk bearbejdelse, både fordi det tekniske resultat af de bandede klasserumsobservationer samlet er for dårligt, og fordi interviewpersonerne ikke er så meddelssomme, og derfor har det været nødvendigt som interviewer at være meget aktiv i interviewsituationen, og dette resulterer i en meget usammenhængende tekst til tider. Derfor har jeg valgt at skrive interviewene ud som mere sammenhængende tekst, hvilket fungerer fint som semantisk tekst, men mindre godt som en lingvistisk tekst. Dog er der i det samlede tekstkorpus muligheder for lingvistiske analyser, især er de kvalitative besvarelser i de kvantitative spørgeskemaer fine udvalgt, men teksterne fra klasserumsobservationerne og interviewene har ikke den kvalitet, som i udgangspunktet var ønskelige.

### **1.7.2 Empiriindsamlingens metodologi**

Det overordnede indsamlingsdesign og arbejdsmetoderne var grounded, livshistorie og etnografisk inspireret. Grounded teori er brugt som inspiration i selve indsamlingsfasen, uden at der dog er taget stilling til de forskellige opfattelser af teoridannelse, som hersker inden for Grounded teori. Inspirationen bygger i dette tilfælde på den tanke, at feltet rummer sin egen natur eller fortælling, der allerede eksisterer, og som blot skal gøres tilgængelig for grundigere studier og analyser med forskerens mellemkomst (Madsen. 2003: 80ff).

Livshistoriefortællinger bliver forstået som narrativer, hvor selvet ifølge den engelske sociolog Anthony Giddens (1938) skabes og genskaber gennem fortælling, og hvor selvet bliver forstået som en stadig pågående fortælling, hvor nye oplevelser integreres i livsfortællingen eller som den engelske præst og videnskabsmand D. Polkinghorne (1930) udtrykker det:

We achieve our personal identities and self-concept through the use of the narrative configuration, and make our existence into a whole by understanding it as an expression of a single unfolding and developing story. We are in the middle of our stories and cannot be sure how they will end; we are constantly having to revise the plot as new events are added to our lives. Self, then, is not a static thing or a substance, but a configuration of personal events into an historical unity which

includes not only what one has been but also anticipations of what one will be (i: Penne. 2001: 90).

Det er især lærer- og elevinterviews, som er inspireret af livshistoriefortællingen, og hensigten har været at få en så autentisk fortælling som muligt om, hvordan hver enkelt oplever færøskfaget, og hvilken betydning faget har for den enkelte som individ og som færing, og hvilken kontekst henholdsvis lærer og elev referer fagets betydning til, det være sig: personligt, socialt, lokalt, nationalt, globalt, kulturelt, ideologisk eller institutionelt. Overordnet kan siges, at intentionen med livshistoriefortællingerne var at frembringe en bedre forståelse for og bedre muligheder for operationalisering og verificering af den mening, som kommer til syne i færøskfagets praksis og til udtryk i fagets idegrundlag og kontekst.

Den etnografiske inspiration lå i intentionen om at give en bred etnisk forankret belysning af den mening og betydning, elever og lærere tillagde faget, og i den metodiske tilgang til de ustrukturerede observationer og semistrukturerede interviews, hvor hensigten med denne tilgang var at "forstyrre" feltet mindst muligt med "styrende" spørgsmål og fastlagte observationsvinkler. Intentionen var at få feltet til at fremstå så autentisk som muligt, for således at kunne genkende og operationalisere den etnicitet, som fremstod i fagets praksis og i læreres og elevers oplevelser af faget og den betydning, de tillagde faget.<sup>16</sup>

Det er en utopi, at man går ud i et felt og ser det "hele", det bliver altid forskerens subjekt der af- og begrænser det, som blotlægges for forskeren, og det kan ikke undgås, at feltet og de implicerede bliver påvirkede af forskerens tilstedeværelse i feltet og bevidstheden i feltet om, at faget nu var genstand for forskning.

Tilgangen til feltet har metodisk været sammensat. Det historiske materiale krævede søgning i arkiver og usorteret materiale, hvilket var tidskrævende og i mange tilfælde gav meget få relevante oplysninger. Fx har det været umuligt at finde de første bekendtgørelser, dog er forslag til færøskfagets indhold, og hvordan det i praksis kan gennemføres på skemaet, fundet i en udateret kladde i gymnasiets kælder i Hoydalar (Brev 2).

### **1.7.3 Triangulering og validitet**

Triangulering bygger på det princip, at man sammenligner forskellige slags data, fx kvalitative og kvantitative data, og benytter forskellige indsamlingsmetoder, fx observationer og interviews for på den måde at opnå større validitet og "sandhedsværdi". I dette projekt har indsamlingsdesignet omfattet spørgeskemaer, interviews og deltagende klasserumsobservationer. Intentionen med denne "triangulerede" metodik var at undersøge feltet i bredden og på kryds og tværs. Ved at nærme sig feltet fra forskellige vinkler opnås der større muligheder for sammenligninger af forskellige data, og

---

<sup>16</sup>Her forstået sådan som Ulla Ambrosius Madsen definerer det i Pædagogisk etnografi. 2003:11: Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever, skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst.

det må formodes pålideligere at tale om nogle gennemgående træk i feltet, hvis samme tendens viser sig i feltobservationerne, interviewene og i de kvantitative og kvalitative spørgeskemaer, hvilket fx kan siges om elvernes fokus på sprog og kultur, som af særlig betydning for deres identitet – både nationale og personlige og for færøskfaget som helhed. Modsat er det også en god måde at få indsigt i, hvorvidt et forskningsspørgsmål er sammensat og modsætningsfyldt, som fx at eleverne, når de bliver spurgt direkte, hvordan de kan lide færøskfaget, svarer 19,6% af eleverne ”helt godt”, 36,5% ”nok så godt” og 33,1% svarer ”middel” i den kvantitative undersøgelse i 2004 i 3.s, samtidig som de interviewede elever og de udsagn, som var at høre i feltet, mens det blev observeret, og de udtalelser, som folk er kommet med, når de hører, hvad forskningsprojektet handler om, giver et helt andet billede. Indholdsmæssigt fremstår faget i det samlede forskningsfelt som umoderne, med for meget sprog, sproghistorie og grammatik og en litteratur, som siger de implicerede meget lidt, og som endvidere i mange tilfælde kategoriseres som dårlig. Alligevel er der ingen tvivl om, at eleverne kan lide faget, fordi det har betydning for deres identitet som færing, hvilket tydeligt fremgår i det samlede felt, og hvilket udsagnet i den kvantitative undersøgelse i 2004 må udlægges som udtryk for. Dette er et tydeligt tegn på, at det færøskfaglige felt er sammensat, og at faget operer på meget forskellige planer af både diskursiv og ikke diskursiv art.

## **1.8 Indsamling af forskningsmateriale**

Den største udfordring i et lille forskningsfelt er de tætte relationer og den forsigtighed, som er nødvendig, så man ikke overtræder de uskrevne ”love” i feltet. Det kræver diskretion og mange etiske overvejelser. Derfor er distancering og anonymisering vigtige faktorer i forskningsmaterialet, og de deltagende personer er blevet lovet fuld diskretion, selv om alle parter ved, at samfundet er så lille, at hvis nogen ihærdigt prøver at finde frem til, hvem det er, som udtaler sig eller har været genstand for observation, så kan det ikke helt undgås, at nogen eller noget genkendes. Dette har gjort det vigtigt med stor respekt for informanterne og ikke mindst høj etisk prioritering for både feltet og de personer, som har deltaget i undersøgelse. Der er gjort et stort arbejde med at anonymisere de involverede informanter, derfor er alle identiteter slørede ved at give informanterne andre navne eller identificerbare nummereringer, og lærerne bliver konsekvent enten nævnt ”lærer (L)” eller ”han” i klasserumsobservationerne – uanset køn.

### **1.8.1 Kvalitativ og kvantitativ forskning**

Kvantitativ forskning har i en positivistisk tradition opnået større gyldighed, især pga. de hårde data, som kunne ”gøres op” i tal, frekvenser og statistikker, mens kvalitativ forskning har haft sværere ved at opnå gyldighed, især fordi den ikke er kvantificerbar i samme grad som kvantitativ forskning, men også fordi den beskæftiger sig med blødere værdier, så som følelser, meninger, oplevelser og narrativer, som ikke er kvantificerbare i gængs forstand, men kræver forskerens fortolkning. I mit tilfælde, hvor jeg ikke havde nogen forudgående forskning at hælde mig til, blev det vigtigt, for at opnå en bredere dokumentation og pålidelig verificering, at kombinere projektet



med kvantitative og kvalitative tilgange. De kvantitative spørgeskemaer byggede dog på forsknings-spørgsmål, som var fremkommet i den kvalitative del af forskningen.

Kvantitativ forskning i et lille felt kræver, at den kvantitative indsamling af data kombineres med kvalitative udsagn, som kan bruges til at nuancere, verificere og falsificere de udsagn, som fremkommer med kvantitative svar, dvs. at man ikke i samme omfang kommer til at tale om "hårde" data, som man kan tillade sig i et større felt. Det bliver i større omfang tendenser, som kan aflæses, fordi små afvigelser i givne svar i nogle tilfælde giver store udslag. I 2004 afgav 148 elever i 3. g. svar på et kvantitativt spørgeskema; dette udgør ca. 75% af de samlede elever i 3. g., i 2003 var dette tal 102 af ca. 159, hvilket er noget mindre end i 2004, dog stadig en pæn procentdel (64%) af dem, der gik i 3. g. i 2003. I lærernes tilfælde besvarede 13 lærere spørgeskemaet af 27 lærere. Dette er et meget lille tal og tvivlsomt som kvantitative data, dog er spørgeskemaets kvalitative spørgeteknik med til at kunne verificere nogle af de udsagn, som lærerne er kommet med i de semi-strukturerede interviews. Fx bliver der i spørgeskemaet sagt: "For mange krav i bekendtgørelsen er umulige at gennemføre med den faglige kompetence, som færøsklæreren har", fordi det klart fremgår af interviewene, at der er krav i bekendtgørelsen, som de ikke føler sig godt nok klædt på til. Svarmulighederne er: helt enig; næsten enig; måske; ikke enig; slet ikke enig; ved ikke. Her svarer fx ingen "helt enig" og 15,4% svarer "næsten enig", mens den største del (53,9%) svarer "måske", hvilket kan være en uklar indikator for, at det er en udbredt holdning i feltet, at nogle krav i bekendtgørelsen ikke er så lette at opfylde.

Det lille videnskabelige kendskab til færøskfaget og den færøskfaglige kontekst har forårsaget mange mytedannelser omkring faget. I den første periode i feltet fik jeg klart fornemmelsen af, at et paradigmeskift var sket i den nationale diskurs, både i den skolekontekstuelle og den offentlige bevidsthed, som for gymnasiets vedkommende kunne forklares ved, at færøskfaget med bekendtgørelsen i 1996 reelt opnåede status som eneste modersmålsfag. Ligeledes den svære økonomiske krise i begyndelsen af 1990'erne havde øget den nationale bevidsthed og givet politiske stemmer, der ville øge trangen hos store dele af befolkningen for større suverænitet. I hvert fald blev dette spørgsmål meget centralt både i offentligheden og i politisk sammenhæng. Den øgede nationale bevidsthed eller det nationale spørgsmåls eksplicite tilstedeværelse i den offentlige debat, samt den voksende globalisering, som især kommer til udtryk gennem internettets brug, udbredelse og betydning for elevernes dagligdag og de mange fjernsynskanaler, som stort set alle unge på Færøerne har adgang til, har været årsagen til, at forskningsspørgsmålene mere og mere tydeligt kom til at kredse om nationalitet/ethnicitet og færøsk sprog og kultur, og sådan som det kom til udtryk i meninger og følelser i forbindelse med færøskfaget.

Ifølge Kvale er det kvalitative interview en enestående følsom og stærk metode til at få fat i de interviewedes oplevelser af deres hverdagsverden og dens levede betydning. Interviewet sætter de interviewede i stand til at meddele andre deres situation ud fra deres eget perspektiv og med deres

egne ord, og interviewforskerens mål består i at vende tilbage fra stadierne i sin kvalitative undersøgelse med en fortælling, der yder de interviewedes historier om deres livsverden retfærdighed og giver dem, der lytter til og læser fortællingen, ny gyldig viden og indsigt” (Kvale. 2004: 78-87). Som minearbejderen tager stenen op og vender den om for at se efter guld, således må forskeren se efter værdien i de oplysninger, som hun har indsamlet i undersøgelsesprocessen. Således bliver dagligdags begivenheder til data, når de kommer i kontakt med en bestemt tankestruktur, nemlig forskerens.

Det vil til enhver tid være problematisk at gå ud i sit eget felt at lave undersøgelser, og denne problematik bliver mere aktuell jo mindre feltet er. Fx kender næsten alle færøsklærere hinanden meget godt, alle ved eller tror de ved, hvad hinanden mener, ens udsagn og meninger bliver hurtigt kendte, hvis man optræder i offentlige sammenhænge, både som privatperson og som lærer. Dette kræver forsigtighed, som ikke altid er let at leve op til. Når man som færøsklærer frekventerer sit eget felt, begynder snakken meget hurtigt at dreje sig om færøskfaget, dets indhold og de omstændigheder, som faget har. Når man bliver direkte adspurgt, er det svært at holde sig fra at ytre sig om fx hvordan eleverne opfatter faget, elevernes færdigheder i faget og hvilke fornyelser man ser for sig. Alle har en mening om færøskfagets indhold og alle ”ejer” modersmålet eller ”bør eje” det, hvilket er en meget udbredt holdning blandt den færøske befolkning. Dette gør, at feltet er meget ”mættet” med følelsesladede meninger og holdninger, som er knyttet til færøskfagets indhold og praksis. Som fx når en lærer (Interview: Hjørdis – 8. nov. 2002) svarer, at hun er ”ked af” at høre, og det er til at ”græde over”, og at hun ikke ”orker” at tænke på, at eleverne synes, at de i dansk slipper for at tænke over retskrivning og tegnsætning osv., og i det ligger, at dansk er lettere for færøske elever at skrive end færøsk, og når en elev svarer, at hun er ”utrolig bange for”, at vi småt om småt vil miste det færøske sprog, og at det havde været ”forfærdeligt” at tale dansk (Interview: Elsa – 2. okt. 2002), så er dette tydelige tegn på en følelsesladet retorik, hvor selvets identitet bliver medieret gennem færøskfaget.

### **1.8.2 Kvalitativt spørgeskema**

Eleverne i den 3. g., som blev observeret, besvarede et kvalitativt spørgeskema (spørgeskema, som byggede på personlige oplevelser af færøskfaget, identitet og nationalitet). Hensigten var at udvælge nogle typer til interviews og erhverve nogle spørgsmål til et kvantitativt spørgeskema<sup>17</sup>. Der blev stillet følgende forskningsspørgsmål: Meninger om færøskundervisningen; problematisering af myten om, at elever synes, de ikke kan færøsk; individuelle meninger om fagets indhold; individuelle meninger om arbejdsmetoder; meninger om færøskfagets overordnede mål; den individuelle betydning det færøske sprog har; den sociokulturelle opfattelse af faget; individet i sociokulturel sammenhæng; problematisering af sprogfilosofi – purisme/radikalisme; færøskfaget som modersmålsfag; italesættelse af national identitet. Eleverne fik fri mulighed for at besvare spørgsmålene.

---

<sup>17</sup> Derfor var det vigtigt, at eleverne oplyste navn. Begge parter havde i forvejen underskrevet en kontrakt, hvor der blev sikret interviewpersonerne anonymitet i forbindelse med gengivelse af deres oplysninger.

Spørgsmålene var åbne og så neutrale som muligt, dog blev der spurgt om deres mening om bl.a. brugen af fremmedord og færøsk kultur, som jævnligt bliver diskuteret i samfundet og blandt de involverede parter (elever/lærere i gymnasieskolen), og som må siges at være subjektivt ladede i den kontekst forskningsspørgsmålene blev stillet.

Formålet med dette spørgeskema var at få klarlagt og bragt på banen nogle holdninger og meninger om færøskfaget, national/personlig identitet og kultur, som så videre skulle bruges til at udvælge elevtyper til interviews og samtidig danne grundlag for forskningsspørgsmål både i forbindelse med klasserumsobservationerne og til det kvantitative spørgeskema.

### **1.8.3 Kvantitative spørgeskemaer**

Da det færøskfaglige område og social og national identitet stort set er et udforsket område, var det vigtigt at uddrage kvantificerbare udsagn af det kvalitative skriftlige spørgeskema, som kunne danne grundlag og reference til analysen af den indsamlede empiri, samt danne grundlag for forskningsspørgsmål, som skulle bruges i det kvantitative spørgeskema. Eksempelvis kan nævnes at 13 ud af 16 elever siger, at den vigtigste opgave, færøskfaget har i gymnasiet, er sproglige færdigheder, og da spørgsmålet er, hvad færøsk kultur er, svarer 9 ud af 14 bl.a. grindedrab og den færøske kædedans. Dette resulterede i, at i spørgeskemaet fra 2004 blev der spurgt om elevernes mening om den betydning, både færøsk kultur og færøsk sprog har for dem. Her lød spørgsmålene: ”det er noget særligt (positivt) at have et sprog, som kun 50.000 mennesker taler” og ”det er noget særligt (positivt) at have en kultur, som kun 50.000 mennesker har”. Svarmulighederne var: meget særligt, nok så særligt, middel, ikke noget særligt, slet ikke og ved ikke. I begge tilfælde svarede over 70 % af eleverne, at det var ”meget særligt”. For at nuancere sprogspejgsmålet og for at sikre, at det ikke kun var muligt at svare positivt på dette spørgsmål blev der også spurgt: ”et lille modersmål afgrænser mine fremtidsmuligheder”. Her var svarmulighederne: Virkelig meget, nok så meget, middel, ikke meget, intet og ved ikke. Her svarede 52 % ”intet”, 21,6 % ”ikke meget”, 12,2 % ”middel” og 4,7 % ”nok så meget”. Ved at kombinere kvalitativ og kvantitativ forskning, så er nogle af de meninger, som blev udtrykt i det kvalitative spørgeskema i 3. s, i de kvalitative svarmuligheder i det kvantitative spørgeskema i 2003, i interviews og i klasserumsdialogen, mulige at verificere og nuancere.

Forskningen omfatter i alt 3 kvantitative spørgeskemaer. Et til lærerne og to til eleverne i 3. g. (2003/2004). I et forskningsprojekt, som er kvalitativt i sit design, bruges den kvantitative del primært til at støtte de kvalitative udsagn. Intet kvantitativt spørgeskema blev lavet før efter, at feltet var frekventeret i form af observationer, interviews og et kvalitativt spørgeskema, pga. at de kvalitative forskningsudsagn, dvs. delvise fortolkninger af udsagn, som er blevet indsamlet i den kvalitative empiriindsamling, ikke gav nogen som helst form for sammenligningsmuligheder, når ingen forskning forelå på området. Derfor havde den kvantitative indsamling primært det formål at danne en kontekst og en referenceramme, som den kvalitative forskning både kunne tolkes i forhold til og

samtidig kunne fremstå som en form for verificering eller falsificering af. Det lille forskningsområde gør spørgsmålet om validitet og verificerbarhed meget relevant at stille, fordi i tal er de involverede informanter ikke mange, mens det procentvis ser helt anderledes ud, fx svarer 148 elever til ca. 80 % af dem, som går i 3.g. over hele landet. Dette lille forskningsgrundlag forårsager, at små udsving i tal giver en betydelig procentvis repræsentation, som kræver forsigtigere fortolkninger og flere forholdsregler end tilfældet havde været med et større informantgrundlag.

Spørgeskemaet fra 2003 er langt mindre omfattende end spørgeskemaet i 2004 og skal på mange måder opfattes som en pilotundersøgelse, men der er enkelte ting, der går igen i begge spørgeskemaer, bl.a. elevernes mening om færøsk/dansk, færøsk/engelsk, dansk/engelsk. Dog bærer 2003 udgaven mere præg af kun at være direkte spørgsmål så som, ”hvad synes du om at skrive færøsk stil?”, mens spørgeskemaet fra 2004 også har udsagn, som eleverne skal forholde sig til, fx ”Læreren i færøsk kræver af mig, at jeg gør selvstændige konklusioner/har selvstændige meninger” eller ”Aktiv deltagelse i diskussionen i færøskfaget kræver, at man har forberedt sig:”

I spørgeskemaet fra 2003 var forskningsspørgsmålene: køn; kulturel kapital; færøsk kontra dansk/engelsk; færøskfagets position/prioritet; meninger om færøsk (også i forhold til dansk), oplevelser/meninger vedrørende fagets praksis. Disse forskningsspørgsmål byggede på interviews med elever og klasserumsobservationerne. I spørgeskemaet var der mulighed for at besvare enkelte spørgsmål med egne ord, så samlet må spørgeskemaet betegnes som ret kvalitativt i sin helhed, hvilket også var gældende for spørgeskemaet fra 2004. Spørgeskemaet fra 2004 byggede på spørgeskemaet fra 2003, men var meget udbygget med flere spørgsmål til ovennævnte forskningsspørgsmål, og oven i skemaet fra 2003 blev der tilføjet spørgsmål og udsagn-spørgsmål vedrørende elevernes deltagelse og indflydelse på fagets praksis, nationalitet/globalisering, national identitet, skolens prioritet og fremtidsplaner.

I 2003 blev fem ud af seks klasser i Hoydalar spurgt og begge klasser i Suðuroy; i 2004 blev alle seks klasser i Hoydalar spurgt, begge klasser i Suðuroy og to ud af tre i Kambsdalur. Pga. uventet omrokering af timetavlen den sidste undervisningsuge inden eksamen i 2003 blev det ikke muligt at få fat i nogen klasse i Kambsdalur, selv om aftale var gjort om at få timer til spørgeskema-besvarelse. Dette giver nogle skævheder i besvarelser, der går på by/bygd problematikken, men dette skulle være rettet op med besvarelsen i 2004.

Jeg fik heller ikke adgang til den ene klasse i Kambsdalur i 2004, og da dette var en matematikerklasse, mens de to andre klasser, som besvarede spørgeskemaet var sproglige, er der enkelte forbehold, som må tages i beregningerne, især når der bliver beregnet ud fra værdierne: sproglig/matematisk og dreng/pige. Dog er tendenserne i svarene så tydelige, at det ikke giver de store udslag.

Hovedformålet med de kvantitative spørgeskemaer var at undersøge om mentalitet, meninger og følelser, som kom til udtryk i klasserumsobservationerne og i interviewene, var mulige at nuancere og verificere med et kvantitativt talgrundlag. Kombinationen mellem kvantitative og kvalitative svarmuligheder gav mulighed for at få flere informanter i tale på en hurtig måde, og på en måde, hvor interviewerens ikke med sin direkte deltagelse i spørgsmålene havde indflydelse på svarene. I forbindelse med spørgeskemaerne var jeg personligt til stede, mens eleverne udfyldte skemaet, og stod til disposition, hvis der var spørgsmål. Dermed sikrede jeg mig, at eleverne fik den samme type svar i alle klasser. Elevernes tvivlsspørgsmål gik mest på ord, fx kendte flere elever ikke ordet "samleiki", som er det færøske ord for "identitet". Jeg havde regnet med, at ordet var rimelig almenkendt, da det efterhånden bliver brugt som førstevalg i fx medierne. Elevers reaktion på brugen af dette ord var også et tydeligt eksempel på, at holdninger vedr. oversættelse af fremmedord er meget eksplicit i skolekonteksten. Reaktionerne blandt eleverne var, at de enten kom med stærke følelsesudbrud over det med at oversætte fremmedord eller de ikke rigtigt turde spørge.

#### 1.8.4 Interviews

Steinar Kvale belyser implikationerne af de forskellige teoretiske forståelser af interviewforskning med to modsatte metaforer: minearbejderen og en rejsende. I minearbejder-metaforen bliver viden opfattet som skjult metal og interviewerens som minearbejder, der graver værdifuldt metal op. Hvor nogle minearbejdere søger efter objektive kendsgerninger, som kan kvantificeres, så søger andre efter klumper af essentiel mening. Den rejsende-metafor forstår interviewerens som en rejsende fortæller på en tur, der medfører, at han har en historie at fortælle, når han vender hjem, denne rejsende vandrer gennem et landskab og falder i snak med dem, han møder på vejen. Han kan rejse på mål og få, men han kan også bevidst opsøge nogle bestemte steder eller emner ved at følge en metode i ordets oprindelige græske betydning. Ordet *metode* betyder: "En vej, der fører til målet". Intervieweren vandrer sammen med de lokale indbyggere, stiller spørgsmål, der får interviewpersonerne til at fortælle deres egne historier om deres livsverden og konverserer med dem i den oprindelige latinske betydning af ordet konversation: "færdes sammen med". Disse to metaforer passer meget godt til den fremgangsmåde, som er blevet benyttet i de interviews, som er blevet lavet i forbindelse med denne afhandling. Dog har inspirationen fra grounded teori, etnografien og livshistoriefortællingen nok passet bedst til rejse- metaforikken, hvor den rejsendes mål har været præget af en søgen ad bestemte veje frem imod et mål, dog altid med muligheden for at dvæle ved fremmede steder eller at søge ad ukendte stier, når muligheden bød sig (Kvale 2004:17-18).

Jeg oplevede helt tydeligt, at informanterne var "træge" med oplysninger, de var forsigtige og bange for at sige noget forkert eller noget, som jeg ikke kunne bruge til noget. Dette har medført, at samtalerne ofte har båret præg af udenomssnak og gentagelse og uddybelse af spørgsmål for at holde gang i samtalen, men også for at efterprøve det sagte ved at spørge om det modsatte eller sætte spørgsmål i relief, fx at spørge om danskfagets praksis og holdninger til danskfaget for at få belyst færøskfaget eller at spørge om brugen af færøsk i deres dagligdag blandt venner. Det har især vist

sig at være svært konkret at sætte ord på følelser og meninger, mens dagligdags oplevelser, som udtrykker både meninger og følelser, var lettere at frembringe i samtalerne. Med henblik på verificering af forskningsspørgsmålene, blev der inden for den samme interviewgruppe stillet de samme overordnede spørgsmål, som så blev uddybet alt efter det svar som interviewpersonen afgav.

De halvstrukturerede lærer- og elevinterviews følger i princippet Steinar Kvales definition af halvstrukturerede livsverdensinterview:

[det er] et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale 2004: 19).

Kvale siger, at der ikke er noget mystisk i at anvende interviewet som forskningsmetode, og han fortsætter: "Et interview er en samtale, der har en struktur og et formål. Det går ud over den spontane udveksling af synspunkter som i den dagligdags samtale og bliver til en omhyggeligt udspørgende og lyttende metode, der har til formål at tilvejebringe en grundigt efterprøvet viden. Forskningsinterviewet er ikke en samtale mellem ligestillede parter, eftersom forskeren definerer og kontrollerer situationen. Det er forskeren, der introducerer interviewemnet og kritisk forfølger subjektets svar på spørgsmålene." (Kvale 2004: 19)

I interviewsituationen er det vigtigt at opnå fortrolighed mellem interviewer og interviewpersonerne, samtidigt var det meget vigtigt at følge op på væsentlige spørgsmål, spørge til og opfange modsætninger. Nogle gange var det også konstruktivt at stille provokerende spørgsmål, således at interviewpersonen fik mulighed for at reagere på et udsagn, en mening eller et postulat. Dog var det vigtigt at stille spørgsmålet således, at interviewpersonen ikke gik i baglås, og at samtalen hele tiden føltes "acceptabel" og behagelig for begge parter. Det kan dog ikke undgås, at når man går ud i et felt, må man mange gange "vige udenom" og finde sig i ubehagelige oplevelser; disse er på sin vis også med til at nuancere feltet, fordi man som forsker bagefter kan analysere, hvad der gik galt, eller hvad der var på spil i feltet, som ikke eksplicit blev italesat i interviewsituationen.

#### **1.8.4.1 Den pre-gymnasiale fire-gruppe**

For at få et indblik i hvilke forventninger og forudsætninger, eleverne havde til færøskfaget i gymnasiet, og for at få en vis forståelse for, hvilken rolle færøskfaget spiller i den samlede skolekontekst, valgte jeg at interviewe 4 elever inden de startede i gymnasiet. Der var tale om 4 elever, som blev udvalgt tilfældigt efter by/bygd princippet. Meningen var at vælge efter dreng/pige også, men da der kun var to drenge i den klasse, som jeg havde mulighed for at observere, blev dette kriterium droppet – procentvis passer fordelingen også, da der i observationsperioden er omkr. 70 % af eleverne i gymnasiet, der er piger. Spørgsmålene var ret åbne og gik meget på overgangen mellem folkeskole og gymnasium. De var præget af interviewpersonernes abstraktionsniveau og de personlige forventninger, de havde til gymnasiet og faget færøsk. Disse samtaler var delt op i to: en mere almen del, hvor der blev lagt vægt på sociale spørgsmål og de fremtidsplaner, som gymnasiet var en del af og en fagspecifik del, hvor meninger om faget i folkeskolen og forventninger til faget i

gymnasiet var i fokus, samt til slut færøsk i relation til dansk. I forsøget på indirekte at få at vide, hvilken betydning færøskfaget og den færøskfaglige kontekst havde for interviewpersonerne i deres privatsfære, valgte jeg at spørge om personlige ting, så som venner, fritidsaktiviteter og bøger, de havde læst. Jeg valgte at møde dem hjemme hos dem selv, hvor de havde en tryghedsbase i forhold til den fremmede forsker, som havde trængt sig på.

Fagene færøsk og dansk har mange berøringsflader af faglig karakter, og danskmaterialerne er de samme, som man bruger i Danmark. Derfor har danskfaget indholdsmæssigt i høj grad karakter af at være modersmålsfag. Derfor blev de to fag sammenlignet, også med den intention, at eleverne gennem den måde, de belyser danskfaget på, kom til at sige en del om færøskfaget. Livshistoriefortællingen og den etnografiske metode fungerede fint til at afdække personlige og sociale meninger og holdninger til færøskfaget.

De samme elever, som var blevet interviewede inden de startede i 1. g. blev bedt om at deltage i et gruppeinterview. Den ene pige fra bygd meldte afbud i sidste øjeblik, så interviewet blev gennemført med de tre andre, efter at de havde gået i skole i ca. 6 uger – i forbindelse med den første observationsperiode. Gruppeinterviewet var semistruktureret og præget af hverdagsagtig samtale og foregik hjemme hos mig selv. Det var et bevidst valg at lægge interviewet uden for skolen; om det var så rigtigt at lægge det hjemme hos mig selv, er jeg i tvivl om, fordi det på den måde ikke var et neutralt sted for alle deltagerne i interviewsituationen. På den anden side, så var alle interviewpersonerne i samme situation, de var alle et fremmed sted og befandt sig i forskerens intimsfære. Stedet var valgt med den tanke at gøre gengæld for den gestus, at interviewpersonerne havde inviteret mig ind i deres hjem. Spørgsmålene var centreret om følgende forskningsobjekter: om forventningerne til faget var blevet indfrie, om arbejdsmetoder i faget, fagets indhold og om meninger om sprog, kultur og litteratur (Gruppeinterview: 26.09.02).

#### **1.8.4.2 De 7 elever i 3. g**

De syv elever blev valgt ud fra de skriftlige kvalitative spørgeskemaer, der blev givet i 3. g. Det var lidt tilfældigt, at der blev 7, og det var ikke noget, der blev fastlagt inden jeg gik i gang med interviewene, men noget der opstod hen ad vejen ud fra princippet, at ”nu var der ikke noget nyt at hente fra feltet”! Jeg var kommet til at kende eleverne rimelig godt fra klasserumsobservationerne og snak i frikvarter, på gangen etc., og to af eleverne havde så meget på hjerte efter den sidste time, jeg var inde i klassen og observerede, at jeg spurgte, om de ville lade sig interviewe. Især deres interesse for skolesystemet, og den enes interesse for samfundsforhold og den andens interesse for filosofi/religion og eksistentielle spørgsmål gjorde dem til relevante typer at interviewe. Hovedkriteriet for udvælgelsen af interviewpersoner var modsætningen traditionalisme og modernitet eller ”frisathed” i forhold til traditionalisme, andre kriterier var by/bygd og forskellige holdninger til faget, for at få de ”stille synspunkter” i tale fik jeg ligeledes fat i personer, der ikke var så synlige og aktive i selve undervisningen. Interviewpersonerne fik stillet individuelle spørgsmål, med de samme overordnede

spørgsmål som udgangspunkt, som dog blev formet efter de besvarelser, de havde afgivet i det skriftlige kvalitative spørgeskema (02.10.02). Spørgsmålene gik på fagets praksis de tre år i gymnasiet og fagets betydning for den interviewede, både i daglig praksis, skolesammenhæng og hvilke fremtidsperspektiv lå i faget. Ligeledes blev der spurgt ind til interviewpersonernes følelser og meninger om faget, kulturelle spørgsmål som helhed og etnicitet. Svar og citat fra Eyð bliver mere brugt end tilfældet er med de andre 7, og hovedårsagen er, at hun har reflekteret meget over fagets betydning og fagets praksis og er god til at sætte ord på det, hun har ligeledes gået i gymnasium uden for Færøerne, hvilket gør, at hun ser tingene mere analyserende og komparativt.

### **1.8.4.3 Lærerinterviews**

Erik Petersen (1911-2005), som var den første færøsklærer ved gymnasiet i Færøerne, og som var med i forberedelserne til at starte et gymnasium, er blevet interviewet. Interviewet med ham var både præget af den historiske indfaldsvinkel, men også af hvordan han oplevede det at undervise i færøsk, og den kontekst som færøskfaget blev vurderet ud fra ved studenterkursus' start. Hans udsagn er værdifulde, da han var den eneste efterlevende fra den tid, og selv om han var en gammel mand, som blandede tid (bl.a. taler han om landstyreets anseelse og rolle i forbindelse med etableringen af studenterkursus i 1937, hvilket ikke er rigtigt, fordi landsstyre først blev en realitet ved hjemmestyreordningen i 1948), episoder og sted sammen, så kan disse i høj grad efterkontrolleres og hans udsagn, minder og efterrationaliseringer kaster lys over de omstændigheder, modsætninger og konflikter, som prægede gymnasiets og færøskfagets begyndelse.

De to lærere, som underviste i de observerede klasser, blev interviewet, og for at få så mange lærer-meninger med som muligt, blev 6 andre lærere interviewede, hvilket skulle nuancere og verificere udsagnene fra de to lærere. I de fleste tilfælde fik lærerne – efter ønske i de fleste tilfælde - tilsendt spørgsmålene inden interviewet, så de havde mulighed for at tænke over nogle af de spørgsmål, der blev stillet. Spørgsmålene, som de fik tilsendt var overordnede og åbne, som fx ”Kan du fortælle mig, hvordan det er at undervise i færøsk i gymnasiet?”. Underspørgsmål til dette spørgsmål var: ”Er der forskel på at undervise Hf’ere og studenter, hvis der er, hvilke?”. Intentionen med at spørge om forskellen mellem at undervise Hf’ere og studenter var, at man ved at sammenligne en praksis med en anden, nemmere kan italesætte, hvordan den oplevelse/situation er, som der bliver spurgt om! Der viste sig ikke at være den store forskel på, om lærerne havde fået spørgsmålene i forvejen eller ikke. Spørgsmålene til lærerne byggede på klasserumsobservationer, på elevudsagn og egne erfaringer med undervisning og undervisningsmaterialer. Der blev lagt vægt på personlige forhold, dvs. hvordan det følte og oplevedes at undervise i færøsk, hvordan det var at fremskaffe undervisningsmateriale og ellers meninger om fagets praksis, indhold og status blandt myndigheder, skolens ledelse, lærere og elever.



## 1.9 Klasserumsobservationer

Selv om jeg havde besluttet at gå ”grounded” inspireret til værks i forbindelse med klasserumsobservationerne, så var der alligevel mange ting, som var vigtige at overveje og i nogle tilfælde at beslutte, inden observationerne startede, både fordi man med sine handlinger og ytringer kan komme til at påvirke feltet, og fordi man med en manglende optik kan overse for mange vigtige episoder, handlinger og ytringer i feltet. Det var også vigtigt i princippet at bruge samme overordnede observationsstrategier i observationerne, for på den måde at opnå en struktur og erhverve nøgler til fortolkninger. Endvidere var det vigtigt at være opmærksom på de ting, som ikke skete i observationsrummet, fx manglende dialog om den aktuelle lektie eller aktuelle tekst.

Inspireret af etnometodologi bar de første observationer præg af, at jeg som forskerspire forsøgte at ”vaske tavlen ren” og vænne mig fra lærerrollens optik. Jeg havde intentioner om at opfange feltets særpræg ved at prøve at opfange det ”hele”, som foregik i rummet, så vidt som muligt uden forudindtagne meninger om, hvordan undervisningen burde foregå og blive modtaget. Det var ikke altid så nemt og især tanker om, hvad læreren kunne have gjort anderledes, ses igen nogle gange i dagbogsoptegnelserne, som fx denne bemærkning fra dagbogen: [en meget relevant bemærkning, som er en oplagt fortolkningsnøgle].

Klasserumsobservationerne bar præg af at fremstille et helhedsbillede af, hvad der foregik i læringsrummet. Undervisningsmateriale, der blev udleveret, blev så vidt muligt indsamlet, elevernes måde at notere på, deres måde at følge med i undervisningen på, og hvordan deres deltagelse i diskussion var, samt tavlenotaterne blev optegnede. Der blev lavet optegnelse over, hvor i lokalet eleverne sad, og der blev noteret ned i hvilket undervisningslokale undervisningen foregik, fx om der var tale om et biologilokale eller et fysiklokale.

Tidshorizonten blev fastsat efter det parameter, at når der ikke opstod noget nyt i feltet, så blev det anset som en forsvarlig tidshorizont. Den afgrænsede tidsperiode har dog medført, at den sociale del har været nedprioriteret, mens fokus var på selve undervisningstimerne og de faglige spørgsmål, som er knyttet til dem. En anden beslutning, som blev taget pga. den afgrænsede tid, var at observere kvantitativt i en periode på 14 dage i Hoydalar og en uge i Suðuroy, dvs. at alle timer, hvor det fysisk kunne lade sig gøre, blev observerede i denne periode. Dette primært for at kompensere for, at forskningsperioden ikke kunne strække sig over længere tid end de 7+4 uger i Tórshavn og én uge i Suðuroy.

Inden sommerferien i 2002 var der indgået aftale med to lærere om at få lov at observere alle timer fra skolestart til efterårsferien i første omgang. Jeg havde besluttet, at det skulle være en 3.g og en 1.g, henholdsvis matematisk og sproglig. Jeg besøgte den matematiske 3.g. inden sommerferien, mens de endnu gik i 2. g. Her spurgte jeg om elevernes tilladelse til at komme at observere dem og fortalte om projektet. Eleverne var meget positive og en aftale blev lavet om, at jeg kom og

observerede deres færøsktimer efter sommerferien. Klassen skulle skifte lærer, og en aftale med vedkommende lærer var på plads. Dagen før skoleåret startede, fik vedkommende lærer andet arbejde, og klassen fik en ny lærer, i øvrigt den tredje lærer i færøsk, som skulle undervise for første gang. Jeg anså det som en urimelig begyndelse for en ny lærer at have en observatør siddende inde i klassen, så jeg spurgte ikke om tilladelse om at få adgang, men det havde den konsekvens, at jeg i sidste øjeblik var nødt til at finde en anden klasse. Dette lykkedes en uge efter skolestart, men det kunne kun blive en sproglig klasse, så både den 1.g. og den 3.g. der blev observerede var sproglige gymnasieklasser. I januar 2003 fulgte jeg igen de to klasser, og de resterende timer på timetavlen blev fyldt ud med så mange timer som muligt.

Ulla Ambrosius Madsen taler om to observationsmetoder, når man beskæftiger sig med pædagogisk etnografi, den ene metode er at "observere alt" og den anden metode er en "flad observation" (Madsen. 2003: 60 ff.). I forsøget på at observere alt, har også det betydning, som ikke direkte har noget meget færøskfaget at gøre, eller den undervisning, som helt konkret foregår den time, som bliver observeret, fx elevernes meninger om dansk- og engelskfaget, som fremkom af en direkte forespørgsel ud fra noget, som blev "opsnappet" i et frikvarter (Klasserumsobservation H00A: 41), eller deres meninger om andre lærere og fag, som kommer til udtryk i en diskussion under et gruppearbejde (Klasserumsobservation H00A: 58-59). Den flade observation er iflg. Madsen velegnet både i meget velkendte og meget ukendte felt, og der er princippet, at man går ud i feltet med den forhåndsantagelse, at der intet specielt er at "se", og det, der så bliver observeret, er bruddene eller toppene, der hvor noget usædvanligt eller uventet sker. Dette kan være med til at sætte et ellers kendt felt i perspektiv. Et eksempel herpå er fx når eleverne ønsker at synge nationalsangen og alle højtideligt rejser sig op, når læreren giver dem lov at synge den, hvis de "synger den ordentlig". Den spontane reaktion, at alle rejser sig, oplevedes i første omgang som overdrevent, men elevernes seriøsitet var nok snarere tegn på den højtidelighed, der for elevernes vedkommende var knyttet til nationalsangen. En elev lagde endda hånden på hjertet, mens han sang, ligesom han nok var vant til at se i fjernsynet, når andre landes landskampe bliver spillet og nationalsangen sunget, hvilket er noget, som færøske landsholdspillere aldrig gør (Klasserumsobservation 3: 37).

Det færøskfaglige felt blev observeret i en kombination af begge disse observationsmetoder. I begyndelsen var observationen mere præget af "observere alt" metoden, mens der ret hurtigt blev sat fokus på mentalitet, meninger og følelser, som kom til udtryk i feltet, og især bruddene og de usædvanlige ting, der forekom i feltet.

### **1.10 Fra tale til tekst**

Overordnet kan siges, at tekst er en nedskrivning af det observerede eller en beskrivelse af det observerede eller begge dele på en gang. I mange tilfælde har tekst den primære funktion at være en genfortælling af det, der foregik, som en slags reminder, som dog må karakteriseres som en

blanding af indholdsreferat af det sagte og direkte gengivelser af det sagte. Dele af transskriptionerne kan fremstå som usammenhængende og ulogiske, men i de tilfælde, hvor der opstår tvivlsspørgsmål eller behov for at citere direkte, er der muligheder for at vende tilbage til båndoptagelsen, og i de passager, som har virket værdifulde under transskriptionen, har der været brugt flere kræfter på at skrive ordret og omhyggeligt af båndet, også med pauser o.a. Enkelte interviews er renskrevet af en studentermedhjælper, og han er bedt om at skrive af ud fra journalistiske principper, dog med det ordvalg og den talesprogsstil, som fremkommer i interviewet.

De mest fremtrædende tekstgenrer i feltempirien er ”handlingsreferat” og ”direkte gengivelser” af det sagte, men det undgås ikke, at man under observationerne kommer til at analysere og fortolke episoder i klasserummet eller kommentere det, som foregår eller bliver sagt. Det er især lærerens måder at agere, reagere og handle på, som bliver vurderet, uden tvivl fordi man som lærer let kan falde i rollen at tænke ud fra lærerens position i undervisningen og i læreprocessen, men også elevens deltagelse og modtagelse i undervisningen bliver tit vurderet og kommenteret i dagbogsop- tegnelserne.

Ifølge Kvale er en transskribering at oversætte fra et talesprog med ét regelsæt til et skriftsprog med et andet regelsæt. Han viser til, at transskriptioner ikke er kopier eller repræsentationer af en oprindelig virkelighed, men fortolkningsmæssige konstruktioner, der er nyttige redskaber til givne formål, og at transskriptioner er dekontekstualiserede samtaler og abstraktioner. Det bliver også et spørgsmål om, hvilke transskriptioner er de rigtige, og Kvale hævder, at der ikke findes nogen sand og objektiv transformation fra mundtlig til skriftlig form, og han mener, at det mest konstruktive er at spørge, hvilke transskriptioner er de rigtige i netop mit tilfælde (Kvale 2004: 166).

Interviewene i afhandlingens empirigrundlag er i de fleste tilfælde taget på lydbånd og er blevet transskriberede enten ordret, så langt det har kunnet lade sig gøre – det som ikke høres på båndet er markeret med [...] - med markering for pauser [ ], samt gentagelser er blevet registrerede, eller en refererende gengivelse af det sagte med den interviewedes egne ord. Toneleje er bemærket, hvis det har betydning for forståelsen af teksten og latter, fnisen, tvivl og andre forståelsesfremmende bemærkninger er ligeledes kommenteret i parentes [ ] efter det sagte. I alle tilfælde bærer teksterne præg af talesprog, og de er ikke altid så sammenhængende, som fx en journalistisk tekst ville have været. Ud fra kritisk diskursanalytisk metodologi skulle alle interview være skrevet ud efter det førstnævnte princip, men især kvaliteten af båndoptagelserne og selve samtalerne, hvor ikke alt høres tydeligt nok eller ikke er logisk sammenhængende, som den naturlige samtale så tit er, når meget forbliver usagt eller indforstået i selve interviewsituationen, så blev det for tidskrævende og gav for lidt mening forskningsmæssig at følge de kritisk diskursanalytiske lingvistiske principper helt. Enkelte lærerinterview (Interview: Ivan og Sjúrdur) er gennemført uden båndoptagelse efter ønske fra interviewpersonerne, i disse tilfælde er der blevet taget noter og interviewet er renskrevet lige efter, at samtalen var slut.

Enkelte klasserumsobservationer er taget på lydbånd og er delvis udskrevet, men her var kvaliteten af optagelserne et problem. Gruppearbejder er rimelige at gengive, men i klasserumssituationen er der tit for mange stemmer til, at alt kan gengives. Dette bliver enten kommenteret med en tekst i parentes [ ] eller med: [...].

I forbindelse med klasserumsobservationerne blev det princip fulgt, at der blev skrevet dagbog, hvor originaludsagn blev noteret ned så langt, det var muligt, og ellers blev handlingsreferat taget. Efter timerne blev dagbogsopførelserne renskrevet, så de fremstår som en sammenhængende tekst, som i høj grad bærer præg af, hvad der egentlig foregik i klasselokalet og er en blanding af handlingsreferat og direkte tale. En del er dog ikke renskrevet, men ligger som ubehandlede dagbogsoptegnelser. Dette er en beslutning, som blev taget ud fra den kendsgerning, at det er en tidskrævende proces, især når man har valgt at observere kvantitativt i en periode for at kunne give et klarere billede af færøskfagets læringsrum, og at disse observationer ikke var så forskellige fra de to klasser, som var hovedforskningsobjekter, og som er udskrevet i stort omfang (se H00a-dagbog og H02e-dagbog).

## **1.11 Kildemateriale**

Udvælgelse af kilder er altid et subjektivt valg. Udvælgelsen har primært bygget på den intention at give en bred kontekstuel beskrivelse af færøskfagets tilblivelse, gymnasiets tilblivelse og færøskfagets praksis i gymnasiet, både historisk og i forskningsprojektets samtid. Problemet for mange af de benyttede kilder er, at de ikke er omhyggelige nok med kildeangivelser, hvilket enten skyldes dårlig redigering eller manglende viden og bevidsthed om kildehenvisningernes betydning for tekstens kildeværdi. For de enkelte kilders vedkommende vil kildeværdien blive vurderet, og der vil blive vurderet, hvilke konsekvenser det har for brugen af vedkommende kilde.

### **1.11.1 Udvalgsarbejde inden gymnasireformen i 1996**

I forbindelse med den nye gymnasielov fra 1996 blev der lavet et udredningsarbejde, som var grundlaget under rapporten: Føroyskt mál og støða tess í hf- og studentaskúlanum. I 1988 fik 7 lærere ved Føroya Studentaskúla og HF-skeið anmodning om at deltage i et udvalgsarbejde, som havde til kommissorium:

[...] at undersøge den stilling, færøsk sprog og færøsk kultur har i gymnasiet og HF-kursuserne i Færøerne i dag, og siden lave en betænkning om, hvordan stillingen er og hvordan den bør være i fremtiden (Jespersen et al. 1990: 1)<sup>18</sup>.

To af de adspurgte deltog ikke i udvalgsarbejdet og de resterende 5 havde fagkombinationerne: historie (oldtidskundskab)/engelsk, matematik/fysik, samfundsfag/geografi, dansk/færøsk, engelsk/færøsk.

---

<sup>18</sup> ad hoc oversættelse.

Rapporten bygger hovedsagelig på udsagn fra repræsentanter for de respektive fag i fagrækken i henholdsvis gymnasiet og HF og 4 elevsynspunkter – tilfældigt udvalgte, ud fra et tilfældighedsgrundlag, som ikke bliver nærmere præciseret, andet end at de blev valgt i flæng. Dette bliver forsvaret med, at perioden fra tanke til anmodning var så kort (sic) (Jespersen et al. 1990: 170). Eleverne er blevet pålagt at fortælle om deres egne tanker om skolen med særlig vægt på det færøske sprogs og kulturs stilling. Udvalget tillægger disse elevudsagn en forholdsvis stor betydning, selv om de på ingen måde er repræsentative. Der bliver ikke lagt skjul på, at disse elevudsagn har gjort en forskel for udvalgsmedlemmerne (Jespersen et al. 1990: 170).

Rapporten kan ikke bruges som kilde, fordi den ikke opfylder de krav, som må stilles til repræsentativt udvalg og videnskabelig dokumentation. Fx. bliver der konkluderet ud fra videnskabelige resultater, som der ikke er kildebelæg for, hvilket følgende udsagn er et eksempel på:

[...] ved videnskabelige forsøg er det bevist, hvilket også er så oplagt, at elever som får solid undervisning i modersmålet, uden at de bliver forstyrrede af andet sprog, lærer meget lettere, ikke kun fremmede sprog, men generelt. Også adfærden forandres – eleverne bliver mere åbne og frie (Jespersen et al. 1990).<sup>19</sup>

Rapporten er trods sine slagsider værdifuld som diskursiv begivenhed, fordi den er med til at forklare idegrundlaget for bekendtgørelsen i færøsk fra 1996. Til udvalgets forsvar skal siges, at de ikke har fået til opgave at fremstille noget videnskabeligt arbejde.

### **1.11.2 Bekendtgørelser og læreplan**

Bekendtgørelserne har primært været benyttet i analyserne af fagets idegrundlag. Bekendtgørelsen for færøsk i folkeskolen fra 1979 og 1996 og især gymnasiebekendtgørelsen fra 1996 (rev. 2001) sammen med elev- og lærerudsagn er det idémæssige grundlag for analysen af læreplanen i klasserumsobservationerne. Læreplan skal, udover at forstås som ”intention udtrykt i læreplansdokumenter som retningslinjer for lærerens undervisning,” inddrage elevernes egne erfaringer i læreplanen og undervisningen. Ifølge den norske dr. polit, Thomas Nordahl, er det vigtigt at medtage de faktorer, som påvirker den realiserede undervisning, især når man vurderer sammenhængen mellem skolens kontekst og elevernes handlinger og erfaringer. Læreplanen kommer således til at omfatte såvel udvikling af læreplaner, realisering eller gennemførelse af undervisningen som elevens læringsresultater (Nordahl, 2004: 62-63).

### **1.12 Historiske kilder**

De historiske kilder, der primært har været søgt i, er materiale, der placerer færøskfaget på et institutionelt plan og i en historisk sammenhæng. Gymnasiets etablering har jeg forsøgt at afdække

---

<sup>19</sup> ad hoc oversættelse.

ved at læse korrespondance, taler og lign., Lagtingstidende og dokumenter fra Færø Amts skolekommission. Efter gymnasiets etablering er den korrespondance, der var mellem gymnasiekursets ledelse i Tórshavn og undervisningsdirektøren i København.

I 50 års jubilæumsskriftet for gymnasiet i Tórshavn er der en kort gennemgang af gymnasiets historie, en fin gennemgang, som er suppleret med undersøgelser i tingbøger, mødereferater fra Færø Amts skolekommission og korrespondance mellem gymnasiet og undervisningsdirektøren for gymnasieskolerne. Der har været søgt i Landsarkivet i Tórshavn, Rigsarkivet i København og gymnasiets kælder i Tórshavn, hvor en stor del af det aktuelle materiale ligger i usorterede bunker. Desværre var der intet af betydning at finde og ingen hjælp at hente i rigsarkivet. Selv om kopi af følgebrev til fx pensumopgivelser og forslag til bekendtgørelse findes i gymnasiets kælder og er stilet til Højberg Christensen, undervisningsdirektør for gymnasieskolerne, findes disse ikke blandt hans papirer i rigsarkivet, og ingen i Rigsarkivet havde forslag til, hvor man kunne søge. Hidtil er denne søgen endt i blinde, og inden for rammerne af indeværende forskning er det umuligt og heller ikke hensigtsmæssigt at bruge mere tid på at finde frem til, hvor disse sager evt. befinder sig.

### **1.12.1 Kilder til undervisning og skole gennem tiderne**

Der er skrevet noget om Færøernes undervisnings- og skolehistorie gennem årene, men kendetegnende for materialet er i høj grad, at de bygger på hinanden uden altid at vise til kilden og manglende kildehenvisninger er tit også et problem, så det i sig selv er problematisk og har været vurderet kritisk og forsigtigt i hvert enkelt tilfælde.

Det historiske kildemateriale kan deles i tre dele:

1. Færøbeskrivelser. De såkaldte "Færøbeskrivelser", som må anses som en slags indberetninger til især statsmyndigheder eller rejsebeskrivelser, og som i høj grad bærer præg af manglende kildehenvisninger – bl.a.: "Færoæ et Færoa Reserata" af Lucas Debes udgivet i 1673 og "Færøerne 1600-1709" af N. Andersen, som udkom i 1895, "Indberetninger fra en Reise i Færøe 1781-1782" efter J.C. Svabo, som først udkom i 1959. "Nogle Oplysninger til nærmere Kundskab om Færøerne, fornemmelig med Hensyn til Undervisningen der fra de ældre Tider med Forslag til en dansk Skole i Thorshavn" af Joachim Begtrup, som udkom i 1809 og rejsebeskrivelser af bl.a. Sir George Mackenzie, som var i Færøerne i 1812 og C.J. Graba, som var i Færøerne i 1828.
2. Skolehistoriske beretninger. Hvor beretningerne ikke bestræber sig på at være kildekritiske, men som alligevel delvis bygger på primærkilder, men dog især på kilder, der ikke er identificerede, memoirer og beretninger af forskellig slags. "Skole på Færøerne i 1000 år" af Ludvig Petersen, "Undervisning" i værket "Føroyar II" af Chr. Lützen og
3. Historiske kilder. Kilder, hvor beskrivelserne er baserede på primære kilder. "Hin lærði skúlin í Havn", "Nú er tann stundin" og "Føroya søga 3" af Hans Jacob Debes og "Færøsk i den færøske skole", publiceret hovedfagsspeciale af Arnfinnur Thomassen

### 1.12.2 De ældste beretninger

De ældste kilder, som tit går under betegnelsen Færøbeskrivelser er blevet benyttet til at belyse oplysningsniveauet og den undervisning, der har foregået i landet i deres samtid. Jeg har brugt disse kilder som diskursive begivenheder for at danne et billede af, hvad disse kilders samtid mente om oplysningsniveauet i landet, og de oplysninger, som de er kommet med om undervisningspraksis, både af skolastisk og ikke skolastisk karakter, har dannet en forsåelsesramme og delvis været analysegenstand for de læringstraditioner, man har haft i Færøerne i historisk tid.

Lucas Debes (1623-1675), der var præst i Færøerne 1652-75, udgav værket "Færoæ et Færoa Reserata" i 1673. Debes har indgående kendskab til færingers levevilkår, som er med til at gøre denne kilde relevant, når man taler om oplysningsniveau, og som sådan er den noget at det eneste man har fra den tid, så det i sig selv må anses som værdifuldt.

## 1.13 Oplysningstiden - nye pædagogiske strømninger

### 1.13.1 Svabo

J.C. Svabo (1746-1824) er en af de betydeligste oplysningsmænd i Færøerne. Han gjorde i 1781-82 en rejse til Færøerne, hvor han lavede en topografisk beskrivelse af Færøerne til Rentekammeret. Svabo dimitterede fra latinskolen i Tórshavn til universitetet i København, studerede økonomi og naturhistorie, men blev aldrig færdig, levede et kummerligt liv i Tórshavn, hvor han indsamlede ord og folkeminder. Hans største værk er en færøsk-dansk-latinsk ordbog, nogle kvadopskrifter og Indberetninger fra en Reise udi i Færøe 1781-82. Intet fra hans hånd udkom før i 1937, Færøske visehaandskrifter i 1937-39, Indberetninger fra en Reise i Færøe 1781 og 1782 i 1959 og Dictionarium Færoense. Færøsk-dansk-latinsk ordbog i 1966. Svabo er tydeligt barn af oplysnings-tiden og hans optegnelser bærer præg af den tid, de er skrevne i. Han ser helt klart nye arbejds-metoder i landbruget og en afløser for den konservative latinskole, som et skridt imod større op-lysning blandt den almindelige befolkning. Som kilde er hans beretninger præget af oplysnings-tanken, hvilket især ses igen i hans overbevisning om, at færøsk er så "fordærvet", at det ikke kan mediere viden på et tilfredsstillende niveau, hvilket fx er årsagen til, at han foreslår at nedlægge latinskolen og sende færøske elever til danske statsskoler. På den anden side er han grundig i sine optegnelser, selv om hans mening tydeligt kommer til udtryk fx i forbindelse med den pædagogiske praksis i latinskolen. Som kilde er han pålidelig og som diskursiv begivenhed er kilden fremragende som udtryk for den oplysningstid, som Svabo er barn af.

### 1.13.3 Færøberetninger

**Jørgen Landt** (omkr. 1753-1804) var præst i Færøerne fra 1791-1798 og skrev værket: "Forsøg til en beskrivelse over Færøerne". Landt har kendt Lucas Debes' værk, og han har ligeledes kendt Svabos manuskript. For denne afhandling er det primært hans oplysninger om oplysningsniveauet, der er blevet brugt, og der må den anses som en relevant samtidskilde, hvor man dog skal have i tankerne, at det først og fremmest er den religiøse opdragelse, som har ligget ham på sinde.

**N. Andersen** (1849-1919) var sorenskriver i Færøerne og skrev værket ”Færøerne 1600-1709”. Hans beretninger om skoleforhold i Færøerne i den periode, som værket omhandler, bygger på breve fra perioden, så det i sig selv gør værket til en sekundær kilde, men i og med, at det er taget med i Andersens værk må det anses som pålideligt og siger en del om, hvad N. Andersen synes om sin egen samtid i Færøerne. Andersen er primært brugt som et tidsbillede, og derfor har jeg vurderet værket som en meget værdifuld kilde, især fordi den er den eneste af de gamle kilder, der ikke lægger hovedvægten på den religiøse opdragelse.

#### **1.13.4 Hin lærði skúlin í Havn**

Hin lærði skúlin í Havn efter Hans Jacob Debes er hovedkilde til gymnasiets forløber, latinskolen. Selv om bogen er grundig og giver et kildekritisk forsvarligt indblik i latinskolens historie, så bærer bogen desværre også præg af fejl og sjusk, hvilket især litteraturlisten er et godt eksempel på. Så i nogle tilfælde har det været nødvendigt at tjekke kilderne. I bogen bliver fx nævnt, at Lucas Debes ikke er bekendt med Sverrissaga (s.14), men i Færøe et Færøe reserata (s.311) står: ”som erfares aff ofven melte Kong Sverris Historie”. Jeg har dog valgt at bruge denne kilde som en af hovedkilderne til latinskolen i Tórshavn, med den begrundelse, at Debes er en anset historiker, og at det er det bedste og mest omfattende, der findes på området. Han er grundig i sin bevisførelse og bogen bygger på et omfattende og solidt kildemateriale.

#### **1.13.5 Joachim Begtrup**

Joachim Begtrup (1767-1823) var dansk præst i Færøerne (1799-1907) og en ihærdig foregangsmand for oprettelse af dansk skole i Tórshavn og bibeholdelse af hjemmeundervisning ude på bygdene. Begtrup skrev 1801 til myndighederne i København en tilstandsrapport og et forslag til skole i Færøerne, men har nok vurderet, at det havde større offentlig interesse og ville få større opmærksomhed, hvis flere interesserede fik indsigt i hans materiale. Han udgav en bog om skolen i Færøerne i 1809. Hans bog indeholder en grundig beskrivelse af skolen igennem tiderne, og til slut fremsætter han et forslag til etablering af en dansk skole i Færøerne, som er en revideret udgave af det forslag, som han indleverede til danske myndigheder i 1801. Som kilde er bogen præget af Begtrups oplysningsprojekt og hensigten at sikre den religiøse opdragelse via etablering af et institutionaliseret skolesystem i Færøerne. Den giver en glimrende indsigt i de spørgsmål, der har været aktuelle i skolediskursiv forstand fra den tid.

#### **1.13.3 Graba**

Den tyske biolog Carl Julian Graba (1799-1874), som var i Færøerne i 1828 og lavede videnskabelige undersøgelser er en værdifuld samtidskilde. I sin bog ”Tagebuch, geführt auf einer Reise nach Farö im Jahre 1828” beskriver han foruden flora og fauna bl.a. oplysningsniveauet blandt den færøske befolkning og han beskriver ligeledes den pædagogiske metode, som man benytter i skolen i Tórshavn, den såkaldte Bell-Lancaster metode. Ophavet til denne pædagogiske metode var de engelske skolemænd Andrew Bell (1753-1832) og Joseph Lancaster (1778-1838). De arbejdede



hver især med skole for fattige børn. Lancaster kom fra fattige kår, men var meget seriøs og udviste gode evner til lærdom. Han blev religiøst tændt og efter at have vendt sig fra den calvinistiske bevægelse, tilsluttede han sig som 16-årig kvækerne og som 20-årig begyndte han at undervise nogle få fattige børn i faderens hus. Disse få elever udviklede sig til flere tusind, hvilket vakte stor interesse og medførte, at han fik bedre undervisningslokaler og undervisningsmaterialer. Ideen med hans undervisning var, at ældre elever underviste de yngre. Lancaster var entusiast og efterhånden som hans pædagogiske ideer gav frugt, fik han problemer med at styre succesen, fordi han på ingen måde var praktisk anlagt og var i konstante økonomiske vanskeligheder. Hans udgangspunkt var religiøst, hvilket præger alle skole- og undervisningsforsøg af almuen fra denne periode. Grabas rejsebeskrivelse er som kilde af stor betydning i denne sammenhæng, fordi den er en af de meget få kilder, der beskriver, hvordan undervisning konkret foregår i Færøerne på det tidspunkt, da han gæster Færøerne.

#### **1.13.4 Sir George Mackenzie**

George Mackenzie og Thomas Allan, geologer fra universitetet i Edinburgh, var i 1812 med på en videnskabelig ekspedition til Færøerne. Mackenzie skrev efterfølgende en beretning om ekspeditionen, hvor han bl.a. redegør for oplysningsniveauet blandt færinger og om hjemmeundervisningen. Hans beretning fra denne rejse er trykt i The Edinburgh Encyklopædia fra 1830. Det, han beretter om undervisning og oplysningsniveau generelt, er kort, men det har stor betydning, fordi der er så få kilder, som omhandler undervisning, og en samtidskilde, som har fået plads i The Edinburgh Encyklopædia, må anses som en acceptabel kilde.

### **1.14 Den nationale periode**

#### **1.14.1 Dansken paa Færøerne, Sidestykke til Tysken i Slesvig**

I forbindelse med Provosorisk reglements indførelse i Færøerne i 1845 er Dansken paa Færøerne, Sidestykke til Tysken i Slesvig efter Svend Grundtvig i udgaven fra 1978 en central kilde. Der er tale om en kildekritisk udgave, hvor man har valgt at gengive fra originaludgaven, dog er skrive- og trykfejl rettede, men man har valgt ikke at rette Grundtvigs forkerte gengivelser fra Roeskilde Stænder-Tidende og fra andre skrifter, men udgiverne har vurderet, at det ikke har haft meningsændrende afvigelser, og denne konstatering har jeg valgt at have tillid til, da det er anerkendte filologer, der står for udgivelsen, og at disse kilder ikke er genstand for tekstnære analyser. Derfor har jeg vurderet, at denne afgørelse ikke ville komme til at have betydningsændrende konklusioner med sig.

#### **1.14.2 V.U. Hammershaimb**

Læserbrevet ”Det færøiske Sprog”, underskrevet af ”En færing”, som oprindelig stod i ”Kjøbenhavneposten” 19. dec. 1844 er medtaget i Dansken paa Færøerne... V.U. Hammershaimb, anses for at være forfatter til dette læserbrev (Grundtvig. 1978 (1845): 108). Jeg har valgt at bruge

denne udgave af læserbrevet, især fordi det står i en kildekritisk udgave. Derfor har jeg vurderet det for forsvarligt i denne sammenhæng.

Indledningen til Færøsk Anthologi, som den foreligger fra udgaven 1891 er meget værdifuld som diskursiv begivenhed, fordi den er en samtidsvurdering af oplysningsniveauet og skolevæsenet i Færøerne. Ligeledes er det en vurdering af det færøske sprogs position og muligheder i skolevæsenet, samt de forudsætninger, der er for at få færøsk som fag i skolen.

### **1.14.3 Jakob Jakobsen**

Dr. Jakobsen, som han bliver kaldt i folkemunde, er den første færøske akademiker, der erhvervede doktorgraden. Han er i høj grad barn af den nationale periode, men samtidig et produkt af den naturvidenskabelige strømning, der prægede universitetsmiljøet i København i slutningen af det 19. årh. Hans artikler: NOGLE ORD OM FÆRØSK, SAMT ET FORSLAG TIL EN NY FÆRØSK RETSKRIVNING fra Dimmalætting nr. 20-25 1889 og FÆRØSK AANDSLIV FØR OG NU fra Tingakrossur 1-2 1901 er begge læst i Jakob Jakobsen: Greinir og ritgerðir fra 1957. Artiklen fra Dimmalætting er gengivet med samme ortografi, men der er medtaget dele fra artikelrækkens manuskript, som findes blandt Jakobsens efterladte papirer på Landbiblioteket i Tórshavn. Dette har dog ikke indflydelse på de dele af teksten, som er benyttet i denne afhandling. Artiklen fra Tingakrossur stammer fra nov. 1900 og er gengivet efter bladets udgave i 1901.

Jakobsen er en værdifuld samtidskilde, som i sine artikler belyser modsætningerne mellem tradition og modernitet i sin samtid og som stikker ud i kortet de værdier, som den færøske nation in spe skal bygge på. Hans artikler må karakteriseres som de første nationsbygningsprogrammer for færøsk sprog og kultur.

### **1.14.4 Færøsk i den færøske skole**

Arnfinnur Thomassen, cand. mag., har publiceret et hovedfagsspeciale med titlen "Færøsk i den færøske skole". Det er en meget grundig kildebegrundet redegørelse for færøskfagets og det færøske sprogs indførelse og stilling i skolevæsenet fra århundredeskiftet 1900 til 1938. Analyserne af det politiske slagsmål har været relevante for denne afhandling, og jeg har haft megen nytte af det grundige kildegrundlag til at danne mig et overblik over spørgsmålet. Jeg har vurderet arbejdet som grundigt og videnskabeligt forsvarligt kildemæssigt og har derfor benyttet faktuelle oplysninger fra bogen uden betænkning.

## **1.15 Nyere tid**

### **1.15.1 Tórshavnar skúlasøga**

"Tórshavnar skúlasøga" af Jens Marius Hentze er skolehistorisk gennemgang af skoleforholdene i Tórshavn, hvor skolen uden for Tórshavn også bliver berørt. Den er en utrolig grundig beretning om skolen i Tórshavn gennem tiderne, og den giver en glimrende oversigt over skolevæsenet i

Tórshavn og delvis i hele Færøerne op gennem historien og i nutid, men værket har ikke intentioner om at være et videnskabeligt værk. I nogle tilfælde er der dog tale om præcise kildehenvisninger, mens det i andre tilfælde er svært at gennemskue hvilke kilder, oplysningerne bygger på. Bogen er blevet benyttet varsomt som kildemateriale, men den har været glimrende oversigtslæsning til at få indsigt i forholdene omkring skolevæsenet og det samfund, det virkede i. Spørgsmålet om den plads, som færøsk har haft i skolevæsenet, er også berørt, og det har været udmærket som oversigtslæsning i forbindelse med min afhandling, men er ikke blevet benyttet som kildemateriale.

### **1.15.2 Skole på Færøerne i 1000 år**

Skole på Færøerne i 1000 år af Ludvig Petersen er primært blevet brugt som diskursiv begivenhed. Hans tanker om skolen i Færøerne og skolevæsenets betydning i det færøske samfund og de krav, det skal opfylde, er relevante at analysere, og det er primært hans vurderinger af skolevæsenets praksis og idegrundlag, som er blevet brugt i afhandlingen.

## 2. Teori

### 2.1 Kritisk diskursanalyse

Denne afhandlings teorigrundlag bygger på Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Diskurs bliver brugt tværs over de sociale videnskaber på forskellige måder, ofte under indflydelse af den franske idéhistoriker og filosof Michel Foucault (1926-1984). Foucault var uddannet psykolog og studerede filosofi hos bl.a. den marxistiske filosof Louis Althusser (1918-1990). Fairclough tager i modsætning til megen Foucault inspireret diskursanalyse afsæt i lingvistiske analyser af tekst, og han siger således om sprog og det sociale liv i diskursiv forstand:

‘Discourse’ is used in a general sense for language (as well as, for instance, visual images) as an element of social life which is dialectically related to other elements. ‘Discourse’ is also used more specifically: different discourses are different ways of representing aspects of the world (Fairclough. 2003: 214-215).

Denne lingvistiske indfaldsvinkel kræver tekst, der er verificerbar, dvs. at man ud fra observationer og interviews kan producere tekst, der udtrykker feltets ”autentiske” stemme. Ovenstående definition viser både diskursanalysens muligheder og dens kompleksitet, samtidig som den også viser problematikken i afgrænsningen af begrebet. Diskursens afgrænsning bliver altid et spørgsmål om synsvinkel, forskersubjekt, metode og teori, som så igen kan have sin berettigelse ud fra mange vidt forskellige synsvinkler.

Enhver diskursiv begivenhed, som er enhver instans for diskurs, bliver ifølge Fairclough på samme tid opfattet som et stykke tekst, en instans for diskursiv praksis og en instans for social praksis. Tekstdimensionen ledsages af sproganalyser af tekst. Den diskursive praksisdimension, som ”interaktion” i ”tekst og interaktion” syn på diskurs, specificerer naturen i en teksts produktions- og fortolkningsproces, fx hvilken type af diskurs, der bliver trukket på, og hvordan diskurs bliver kombineret. Den ”sociale praksis dimension” analyserer sociale spørgsmål som de institutionelle og organisatoriske omstændigheder for en diskursiv begivenhed, og hvordan det former naturen i den diskursive praksis, og de konstituerende/konstruktive virkninger, det har på diskursen i betydningen teksttilblivelse i interaktion (Fairclough. 1992: 4).

Kritisk diskursanalyse opfatter diskurs som både socialt konstituerende og er socialt konstitueret. Dette havde den indflydelse på observationsdesignet, at opmærksomheden blev rettet hen imod den sociale interaktion, som foregik i klasserummet i forbindelse med undervisningen og fik mig til at spørge til og uddybe de spontane meningsudtryk, som kom frem i forbindelse med fx diskussionen om det færøske sprog og elevernes ret eksplicitte italesættelse af, at færøsk kultur og det færøske sprog var vigtige for dem og deres identitet som færingere. Disse meningsudtryk og mentalitetstræk, der gik igen i undervisningens praksis, dannede ligeledes grundlaget under de forskningsspørgsmål, der blev stillet både i interviewene og i de kvalitative og kvantitative spørgeskemaer (se s. 10ff).

Ifølge kritisk diskursanalyse er diskursanalyse analyser af, hvordan ”tekst” fungerer i sociokulturel praksis (se s. 12). ”Tekst” er sociale rum i hvilke to fundamentale sociale processer forekommer samtidig: erkendelse/repræsentation af verden og social interaktion. Ifølge Fairclough kræver en sådan tekstanalyse opmærksomhed omkring den tekstuelle form, struktur og organisering på alle niveauer, fonologisk, grammatisk, leksikalt (ordforråd) og højere niveau af tekstorganisering udtrykt i meningsudvekslingssystemer (fx fordeling af tur for tale), argumentationsstrukturer og fælles (aktivitetstype) strukturer (Fairclough. 1995: 7). Analyser af diskursiv praksis kræver endvidere opmærksomhed over for processer for tekstproduktion, -distribution og -konsumering, og en vigtig ting i kritisk diskursanalyse er, at analyse af tekst ikke må være kunstigt isoleret fra analyser af den institutionelle og diskursive praksis, som teksten er en del af (Fairclough. 1995: 9). Ifølge Hallidays funktionelle grammatik (se s. 56f) er ”tekst” først og fremmest et semantisk fænomen, som er mening udfoldet i nogle bestemte kontekstuelle situationer (Halliday. 2004: 587).

Den russiske litteraturteoretiker og sprogfilosof Mikael Bakhtins (1895-1975) dialogiske tanke ligger som grundlag under opfattelsen, at tekst i bred forstand bliver til i dialog med andre tekster, ideologier, tid, sted osv., og ifølge Bakhtin opstår mening og forståelse af mening i dialogen og samspillet mellem den, der taler og den, der modtager, og det er responsen, tilbagemeldingen fra modtageren, der er ”det aktiverende princip”: Det skaber grundlaget for forståelsen, det forbereder grunden for en aktiv og engageret forståelse. Forståelsen kommer kun til sin ret i responsen. Forståelse og respons er knyttet sammen dialektisk og er gensidigt afhængige af hinanden, den ene er umulig uden den anden” (i: Dysthe. 1997: 69). Ifølge Olga Dyste (1940), professor ved Bergens universitet, knyttet til Inst. for uddanning og helse, er ideen om, at mening bliver konstrueret som en ”ideologisk bro” mellem dialogparterne meget vigtig for forståelsen af Bakhtin, men den har også vidtrækkende følger for forståelsen af undervisning. Ifølge Bakhtin fremmer envejsoverførsel og kundskab ikke forståelse, idet forståelse altid kræver en eller anden form for respons, gensvar eller dialogisk udveksling. Selv om Bakhtin ikke færdigudviklede dialogteoriene, så har de været meget frugtbare inden for flere fagområder. Olga Dyste ræsonnerer med grundlag i Bakhtin:

[...] at ytringerne i en hvilken som helst diskurs er afhængige af hinanden, og at en ytring er afhængig både af de ytringer, der kommer før, og af de ytringer, der følger efter. Også lange tekster, for eksempel bøger, er en del af en udvidet dialog mellem andre bøger og forskellige stemmer, ofte fra helt forskellige tider (Dysthe. 1997: 69).

Tekst bliver i dette forskningsprojekt opfattet både som tale og tekst i lingvistisk, semantisk, semi-otisk og dialogisk forstand, hvor deltagelse i, mening om og forståelse af tekst bliver etableret i institutionel, social og kulturel kontekst. Bakhtins tanke om teksters tilblivelse i dialog med en sammensat omverden af andre tekster, ideologier, subjekter (bevidstheder), institutioner, tid og sted etc. bevæger sig på mange bevidstheds- og systemniveauer, og denne problematik sammen med Bakhtins genreopfattelse som Fairclough benytter sig af og har videreudviklet i sin kritiske diskurs-

analyse, vil danne det teoretiske grundlag under analyserne af empirien. Bakhtins dialogiske tanke og Julia Kristevas<sup>20</sup> videreudvikling af Bakhtins dialogiske tanke i forbindelse med tekst, tekstmodtagelse og tekstproduktion, som overordnet kan samles i begrebet ”intertekstualitet” har haft en grundlæggende – om end ikke altid så bevidst - indflydelse på teorigrundlaget og fortolkningen af afhandlingens empiri.

Den dialogiske tanke indebærer, at alle tekster bliver til i dialog – er intersubjektive - i en social og kulturel kontekst, og i denne elektroniske tidsalder også i høj grad interkulturelle kontekster. Disse kendsgerninger har så igen indflydelse på, både hvordan tekster kommer til at fremstå, og hvordan tekster bliver forstået/læst i de konkrete situationer. Den simple kommunikationsmodel: tekst (form) → medie (medium) → modtager (forståelse), får en ydre kontekst, som er socialt, institutionelt og kulturelt konstitueret.

Diskurs kræver en omverden i form af sociale konstellationer i rum og tid, og det vil uvilkaarligt være svært at give et fast afgrænset billede af en enkelt diskurs, den vil altid være flydende i sine grænser og mere eller mindre transparent alt efter hvilken situation eller hvilken sammenhæng, den forekommer i.

Diskurser forekommer både i ”makro-” og ”mikrokontekst”. Makrokonteksten er de mere overordnede rammer for den diskursive praksis, fx skolen som institution eller nationen som mere eller mindre abstrakt identitetskonstellation. Mikrokonteksten er den konkrete praksis, som foregår på en bestemt tid, et bestemt sted sammen med bestemte deltagere under bestemte betingelser og med bestemte forudsætninger. Fairclough fremfører, at analyse af diskursiv praksis involerer opmærksomhed på processer af tekstproduktion, distribution og modtagelse. I forlængelse heraf opfatter han diskurs som:

[...] use of language seen as a form of social practice, and discourse analysis is analysis of how texts work within sociocultural practice.

Dette kræver ifølge ham opmærksomhed på tekstens form, struktur og organisation på alle niveauer:

Phonological, grammatical, lexical (vocabulary) and higher levels of textual organization in terms of exchange systems (the distribution of speaking turns), structures of argumentation, and generic (activity type) structures (Fairclough. 1995: 7).

Fairclough understreger, at alle niveauer af organiseringen af tekst bør være relevant for kritisk og ideologisk analyse.

---

<sup>20</sup> Julia Kristeva (1941) bulgarskfødt, men flyttede i 1965 til Paris at studere videre. Her kom hun i kontakt med indflydelsesrige strukturalistiske kredse og hun tilsluttede sig 'Tel Quel group' i 1965. Hun introducerede Mikhail Bakhtin i Paris, gjorde op med strukturalismen og kan karakteriseres som poststrukturalist og er bl.a. kendt for det dialogiske tekstbegreb „intertekstualitet“.

I forlængelse af Foucault definerer Fairclough diskurs som:

[...] ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ and thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationship in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions. The relationships between different discourses are one element of the relationships between different people – they may complement one another, compete with one another, one can dominate others, and so forth. Discourse constitute part of the resources which people deploy in relating to one another – keeping separate from one another, cooperating, competing, dominating – and in seeking to change the ways in which they relate to one another (Fairclough. 2003: 124).

Som det fremgår af citatet dækker diskurs over en række sociale og mentale processer, som i høj grad er relative alt efter hvilket ståsted man betragter diskursen ud fra. Tager man et psykologisk ståsted, så er der tale om mentale processer, som er svært målelige, og som kun kan gøres til genstand for operationalisering gennem et subjekts transformationer af mening eller meningsdannelse og en forskers fortolkninger af disse meningsudtryk. Mentale processer dækker også over psykodynamiske processer, og disse kommer til udtryk både gennem meninger eller meningsudveksling, men også gennem en praksis, som er afhængig af mange faktorer, men primært af de deltagere, som er samlet en bestemt tid (i dette tilfælde det tidspunkt, hvor fx klasserumsobservationerne ret fysisk fandt sted), et bestemt sted (i det almene gymnasium) og i en bestemt sammenhæng (i færøsktimerne eller fx i et gruppearbejde i forbindelse med gennemgangen af et hovedværk), og ikke mindst en historisk, socialt og kulturelt forankret kontekst, som har sin indflydelse både på den sociale praksis og den mentale opfattelse og forståelse af det skete.

Den nederlandske professor i diskursstudier Teun A. van Dijk (1943) (van Dijk. 1997a: 18) hævder, at det, vi almindeligvis husker fra tekst eller tale, er ikke så meget de eksakte ord, ej heller deres meninger eller aktioner, men hellere en model, som er en skematisk repræsentation af vores (subjektive) overbevisninger om en eller anden begivenhed eller situation. Dette bliver man som forsker nødt til at kalkulere med, når man skal udlægge de meningsytringer, som fremkommer i forskningsfeltet. Mange faktorer har indflydelse på, hvordan meninger kommer til udtryk, eller hvordan

der bliver ageret i bestemte situationer, fx det enkelte subjekts sociale, kulturelle og mentale forudsætninger - kulturel og social kapital og habitus<sup>21</sup> – eller en gruppes relationer og/eller konflikter.

Ifølge Fairclough bidrager diskurs til tre konstruktioner, som korresponderer med tre funktioner for sprog og dimensioner for mening, som bliver til samtidigt og virker gensidigt i alle diskurser, og som han nævner: identitets-, relations- og forestillingsfunktioner for sprog. Disse tre konstruktioner:

[...] contributes first of all to the constructions of what are variously referred to as 'social identities' and 'subject positions' for social 'subjects' and types of 'self' [...] secondly, discourse helps construct social relationships between people. And thirdly, discourse contributes to the constructions of systems of knowledge and belief (Fairclough. 2003 (1992): 64-65 ).

Identitetsfunktionerne skal forstås som måder, hvorpå social identitet kommer til udtryk i diskurs, relationsfunktionerne hvorpå sociale relationer mellem diskursdeltagere bliver vedtaget og forhandlet og forestillingsfunktionerne til måder hvorpå tekst udtrykker verden og dens processer, væsen<sup>22</sup> og relationer. Halliday grupperer i sin funktionelle grammatik de identitetsmæssige og de relationelle funktioner som den interpersonelle funktion, hvilket Fairclough tilslutter sig, og han tilslutter sig endvidere Hallidays måde at differentiere en teksts funktioner på, hvor nogle informationer i en tekst er i forgrunden, og andre er i baggrunden, noget i teksten bliver taget for givet og andet bliver præsenteret som ny viden. Hvor noget bliver plukket ud som emne eller tema, og nogle dele af teksten bliver knyttet til forudgående dele af teksten, og andet til noget, der kommer senere i en tekst. Disse funktioner i teksten bliver siden knyttet til den sociale situation uden for teksten.

Fairclough hævder, at diskursiv praksis er konstituerende både på en konventionel og på en kreativ måde. Den diskursive praksis bidrager til reproduktion af samfundet, som det er (sociale identiteter, sociale forbindelser – i det færøske samfund også familien og slægten, systemer for viden og tro), samtidigt som det i dag også i høj grad bidrager til forandringer i samfundet. Fairclough påviser, at læreres og elevers identiteter, og de forbindelser der er imellem disse identiteter, som er nerven i undervisningssystemet, bygger på de konsekvenser og den holdbarhed, som mønstre for tale i og omkring disse forbindelser har, og hvorvidt de fremmer reproduktionen. Det er forskelligt, hvor åbne samfund er, og hvor aktivt og diskussionslystent et felt er, men den restriktive og stive skole, hvor systemets og lærerens ord var lov er en forbigangen tid, og skolens indhold er åben for forandring, som delvis må have sin oprindelse i diskurs: i diskussioner i klasseværelset, på lærerværelset, i debatter om læring, undervisning, kompetencer osv. (Fairclough. 2003: 64-65).

---

<sup>21</sup> DSDE: Habitus (latin "udseende, beskaffenhed", af habere "have, holde, eje"; bruges både om ydre og indre tilstand), personers åndelige beskaffenhed og som begreb i nyere sociologi, især hos Pierre Bourdieu, de fælles adfærdsmæssige dispositioner og former for erkendelse, der knytter sig til bestemte sociale grupperinger, og som udløser forholdsvis ensartede handlingsmønstre. Habitus inkorporeres via den sociale og kulturelle baggrund og udtrykker holdninger og livsstil.

<sup>22</sup> eng. Entity: a thing with distinct existence, as opposed to a quality or relation



### 2.1.1 Kritisk diskursanalyse og magtsystemer

Ifølge N. Fairclough skiller kritisk tilgang sig fra ikke kritisk tilgang med, at den i stedet for kun at beskrive diskursiv praksis viser hvordan diskurs er formet af relationer til magt og ideologier, og viser de konstruktive effekter, som diskurs har på social identitet, sociale relationer og på systemer for viden og overbevisning. Noget som almindeligvis opleves som naturligt for de implicerede i den aktuelle diskurs, og som almindeligvis ikke er erkendeligt for dem.

I kritisk diskursanalyse forstås diskurs som sprog i brug, i tale og på skrift, og som en form for social praksis. Ifølge Fairclough og Wodak forudsætter det at beskrive diskurs som social praksis:

[...] a dialectical relationship between a particular discursive event and situation(s), institution(s), and social structure(s) which frame it: the discursive event is shaped by them, but it also shapes them. That is, discourse is socially constituted, as well as socially conditioned – it constitutes situations, objects of knowledge, and the social identities of and relationships between people and groups of people. It is constitutive both in the sense that it helps sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it (i: Tischer. 2003: 26).

Slægtskabet til den kritiske indfaldsvinkel til sociale systemers magtposition, som Foucault bl.a. har arbejdet med i sin forskning af hospitals- og fængselssystemet, ligger tydeligt til grund for Faircloughs arbejde med, hvordan bl.a. sprogbrug positionerer magt, og hvordan diskursiv praksis i mange tilfælde er udtryk for magt på forskellige niveauer i fx uddannelsessystemet. Faircloughs og den kritiske diskursanalyses kritiske indfaldsvinkel giver også mulighed for en kritisk holdning til de magtsystemer, som diverse diskurspraksisser opretholder og reproducerer. I den færøskfaglige institutionelle diskurs og i fagets sociale/kulturelle kontekst ligger ”traditionalisme” og ”purisme” diskursen meget eksplicit som magtfaktorer, som færøskfagets praksis konstant er i forhandling med. Fairclough siger i ”Language and Power” bl.a., at de, der praktiserer deres magt gennem sproget, konstant er involverede i strid med andre for at forsvare deres position (Fairclough. 2001: 29).

### 2.2 Diskursorden

Fairclough bruger begrebet diskursorden i forlængelse af Foucault. Han foretrækker at bruge den mere løse term ”element” hellere end ”kode” eller ”formation” for delene i en diskursorden – i denne sammenhæng den genealogiske, den kulturelle og ideologiske diskursorden. Begrebet ”diskursorden” bliver brugt om en gruppe af diskurser og de interdiskursive forbindelser, der opererer på samme område, i det her tilfælde det almene gymnasium, både i konflikt og i samklang med hinanden.

Det færøskfaglige felt bliver således opfattet som en diskursorden, der omfatter den historiske diskurs i rum og tid, fagets institutionelle habitus og fagets psykodynamiske og kognitive socialt- og nationaltsituerede dannelsesprojekt.

En anden vigtig indikator er også en diskurs' selvforståelse eller en diskursordens indbyrdes relationer, konflikter og positioner. Ser man på det færøskfaglige felt, er det en diskursorden, hvor mange diskurser er på spil, nogle i strid med hinanden og andre gensidigt afhængige af hinanden. Et eksempel på det første kan fx ruraldiskursen og urbandiskursen karakteriseres som, mens identitetsdiskursen og nationaldiskursen i høj grad forudsætter eller er i forlængelse af hinanden. Disse eksempler skal heller ikke forstås som, at de entydigt er i konflikt eller forudsætter hinanden! Den færøskfaglige diskurs i forhold til fx den danskfaglige diskurs markerer også en grænse, hvor anderledeshed eller sammenlignelighed er kriterierne for to forskellige diskurser; det samme kan siges på det kulturelle og nationale område, når man fx tænker "os" og "de andre", det lokale og det globale etc.

### **2.3 Sociale strukturer og diskurs**

Det, som gør diskursiv praksis særlig diskursiv, er sproget. Hvis en instans af social, ideologisk, politisk etc. praksis er en dimension af en diskursiv begivenhed, er tekst en anden. Men det er ikke nok; disse to dimensioner er medieret af en tredje dimension, som fokuserer på diskurs som en specifik diskursiv praksis.

Fairclough siger således om diskurs og social praksis:

Social practice has various orientations – economic, political, cultural, ideological – and discourse may be implicated in all of these without any of them being reducible to discourse (Fairclough. 2003: 66).

Faircloughs tanke om, at der er fastlagte sociale strukturer, som danner grundlag og betingelser for den enkelte diskurs, uden at de kan reduceres til diskurs, har også sin indflydelse på, hvordan den færøskfaglige diskurs skal fortolkes, bl.a. har de kendsgerninger den indflydelse på den færøskfaglige diskurs, at det færøske skolevæsen har sin oprindelse i et kolonialiignende skolesystem, at dansk iflg. § 11 i Hjemmestyreloven fra 1948 skal læres godt og grundigt, og skal kunne bruges på lige fod med færøsk i alle offentlige anliggender. Dermed har dansk som sprog og som fag i skolevæsenet ikke status som fremmedsprog, uden at det dog er entydigt, hvilken status danskfaget og sproget har i skolens praksis. En anden social kendsgerning er, at mange unge videreuddanner sig i Danmark, og at den færøske gymnasielovs eksistensberettigelse er, at det danske undervisningsministerium står inde for den. Dette er endvidere sociale strukturer, som er mere eller mindre

eksplicite magtfaktorer, der i den færøskfaglige diskursorden foregår strid og forhandling om i den diskursive praksis<sup>23</sup>.

## 2.4 Meningsdannelse

Teun A. van Dijk hævder, at fuldmoden teori om diskurs ville være mangelfuld uden en mental (kognitiv eller emotionel) komponent, og han påviser, at diskurs især involverer sociokulturel kognition (van Dijk 1997a: 17), hvilket kommer til udtryk gennem meningsytringer og i social forhandling i form af kommunikation - aktion og interaktion. Han påviser, at mening som udtryk er et uklart koncept, som i sig selv har mange meninger, men han konkluderer ud fra en semantisk fremstillings lingvistiske forståelse, at han bruger begrebet og forståelsen af de meningsytringer som fremstår i en diskurs som<sup>24</sup>:

[...] the abstract, conceptual meanings of words, sentences, sequences of sentences and whole discourses (van Dijk 1997a: 8).

De meninger, der fremstår i en diskurs, er i relation eller konstant forhandling med den aktuelle diskursorden og den diskursive kontekst, som de er en del af. Fairclough opererer med tre hovedtyper af mening, som er "aktion", "repræsentation" og "identifikation". Mening bliver udtrykt i sprog eller bredere som "semiosis", som også inkluderer bl.a. billede og billedlige udtryk i en social praksis, som er en mediering mellem social begivenhed udtrykt i tekst og social struktur udtrykt i sprog. Social praksis kan med andre ord udtrykkes som diskursorden, som indeholder: aktion/interaktion, sociale relationer, personer - med hver deres overbevisning, holdninger, historier osv., den materielle omverden, diskurs. Diskurs bliver udtrykt i: "genrer", som fx et interview, en undervisningstekst; "stil" er måder, som en diskurs bliver udtrykt på, bl.a. hvordan en mening bliver udtrykt forskelligt alt efter, hvilken situation eller kontekst, den bliver fremstillet i. Diskurs kan blive fremstillet på tre måder: abstrakt, konkret og kropslig. Det "abstrakte udtryk" består af sprog og andre typer for semiosis som elementer for det sociale liv, og det "konkrete udtryk" er en bestemt måde at udtrykke dele af verden/helheden på. Den "kropslige fremtoning" konstituerer bestemte måder at være på, og bestemte sociale og personlige identiteter, et billede, som en færøsklærer brugte i forbindelse med, at der blev diskuteret stilniveauer i færøsk: "du går ikke i kirke i badedragt", kan billedligt belyse den kropslige form for diskurs.

## 2.5 Kritisk diskursanalyse i den færøskfaglige kontekst

De meningsdannelser, som fremstår i det færøskfaglige rum, bliver i dette projekt forstået som sociale konstruktioner i en diskursiv orden<sup>25</sup>. N. Fairclough siger, at diskurs bidrager til

---

<sup>23</sup> Diskursiv praksis defineres som: the production, distribution and consumption of a text (Fairclough. 1995: 135)

<sup>24</sup> I denne afhandling bliver begrebet "mening" brugt i denne forståelse.

<sup>25</sup> Diskursiv orden bliver defineret som: Totality of discursive practices of an institution, and relations between them (Fairclough. 1995: 135).

konstituering af de dimensioner i den sociale struktur, som direkte eller indirekte former og afgrænser den, og at diskurs har:

[...] its own norms and conventions, as well as the relations, identities and institutions which lie behind them. Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning (Fairclough. 2003: 64).

I forbindelse med den nationale diskurs kan man med den kritiske diskursanalyse fokusere på, hvordan den nationale diskurs aktiveres og udfordres i elevernes skolehverdag. Fairclough bygger i høj grad på Foucaults diskursanalyse og hans opfattelse af diskurs som en social konstellation, men Faircloughs mere lingvistiske og tekstlige tilgang til feltet, samt hans fokus på diskursens og meningens tilblivelse i en dialektisk vekselvirkning mellem individet og det sociale, gør hans diskursanalyse ret brugbar i analysen af den tekst, som er fremkommet i interviewsituationer og klasserumssituationer, hvor det sociale, kulturelle og nationale bliver italesat, både på det individuelle, på det institutionelle og på det kontekstuelle plan, og hvor andre sociale faktorer spiller en rolle for meningsdannelsen, fx politisk ståsted, by/bygd modsætninger og kulturel kapital. De tre diskursordener: ideologi, mentalitet og kultur, som kommer til udtryk gennem meninger og praksis, og er både tekstlige og kontekstlige af natur, bliver både til i social interaktion og individuel social forankring. Fairclough bygger endvidere på den australske sprogforskers Hallidays funktionelle grammatik (se.s. 56), hvor især den individuelle meningsdannelse og forståelse har betydning. Fairclough hævder, at diskurs bidrager til oprettelsen af alle de dimensioner af social struktur, som direkte eller indirekte former og afgrænser den: dens egne normer og konventioner, lige så vel som relationerne, identiteterne og institutionerne, som ligger bag dem. Diskurs er ikke kun en praksis, der repræsenterer verden, men den udtrykker også verden, konstituerer og konstruerer verden i mening (Fairclough. 2003: 64).

## **2.6 Nationalitet**

I Rod Hague, Martin Harrop og Shaun Breslins introduktion til politologi bliver det fremført, at nationen, ligesom staten, i sig selv er politisk, og at man kan fastholde, at en nation er et folk på jagt efter en stat. De fremhæver, at selv om ”nationella anspråk på status som självständig stat inte alltid följer, implicerar idén om nationalitet ett anspråk på statsmakt.” De definerer nation således:

[...] ett folk som bebor ett avgränsat territorium och som söker ett politiskt uttryck för sin gemensamma identitet, vanligen genom ett anspråk på status som självständig stat (Hague et al . 2000: 38-39).

Denne definition af nationen er grundlaget for analysen af den nationale diskurs, både den receptive og den idémæssige i det færøskfaglige praksisfelt og dets kontekst.

Benedict Anderson (1936), professor emeritus i internationale studier ved Cornell University, beskæftiger sig med spørgsmålet om nationalitet, nationalisme og nation ud fra en antropologisk synsvinkel. Han opfatter nation som et mentalt og abstrakt fænomen, som dog forudsætter samfund. Han har undersøgt, hvordan nationalitet opstår i en befolknings bevidsthed og forklarer de processer, som skaber forestillede nationale fællesskaber, hvilket giver en rummelig antropologisk definition af, hvad nation er. Anderson definerer nation og nationalitet således: "it is an imagined political community - and imagined as both inherently limited and sovereign" (Anderson. 2006: 6).

Anderson påviser, at det nationale fællesskab er tænkt med den begrundelse, at selv i de mindste nationer kender ikke alle deres medborgere, de har ikke mødt dem eller hørt om dem, og alligevel lever i deres tanker forestillingen om deres fælles tilhørsforhold til et nationalt fællesskab. Den nationale identitet kan i mange henseender forekomme diffus i det færøskfaglige felt. Dette skyldes især, at der ikke er sammenfald mellem en statsdiskurs og national diskurs, og det har indflydelse på det idégrundlag, som læringsinstitutioner i Færøerne bygger på. Færøskfagets idégrundlag og position som modersmålsfag er heller ikke så entydigt af samme årsag. Det er et faktum, at der foreligger meget få betænkninger om de færøske læringsinstitutioners idégrundlag. Det færøske skolevæsen er som national institution meget ungt, man overtog det pædagogiske ansvar i 1979 og det fulde ansvar i 2004. De fleste udredningsarbejder er i højere grad af strukturel end idémæssig karakter, dog er udredningsarbejdet, som gik forud for den nye gymnasielov fra 1995 (se s.161) og udredningsarbejdet omkring fremtidens uddannelse og forskning fra 1999 (se s.173) to eksempler på idémæssige udredninger af national karakter.

Ifølge Max Weber ligger ideen om nationen meget tæt op ad "prestige interests." De tidligste og mest energiske manifestationer af idéen – i en eller anden form, selv om det kan have været sløret – har bestået af en legende af forsynets "kald". De, som repræsentanterne for denne idé ivrigt henvendte sig til, var forventet at tage ansvar for denne mission. Et andet element af den tidlige idé var en konstatering af, at denne mission blev gjort lettere gennem den rene dyrkning af gruppens egenart, forstået som nation. Derigennem, for så vidt som dens eksistensberettigelse er søgt i værdien af dens indhold, kan denne mission til fulde opfattes som en speciel "kulturmission". Betydningen af "nation" er sædvanligvis forankret i overlegenheden – eller i det mindste uerstatteligheden – af de kulturelle værdier, som skal bevares og udvikles alene gennem kultivering af gruppens egenart. Det er derfor klart, at de intellektuelle i en vis grad er forudbestemt til at propagandere for den "nationale idé" på samme måde som de, som udførte magt i statsdannelsen vækkede til livs idéen om staten. I så henseende kan man sige, at statens modværge imod færøsk i den færøske skole, kirke og administration har født ideen blandt færinger om selv at styre disse institutioner og dermed overtage statsmagtens styring.

For så vidt der overhovedet findes et fælles objekt under det åbenbart flertydige begreb "nation", er det tydeligvis lokaliseret/placeret i politik. Man kan godt definere konceptet for nation på følgende

måde: en nation er et fællesskab/samfund af følelser, som i tilstrækkelig grad vil manifestere sig selv i sin egen stat; derfor er en nation et samfund, som normalt har tendens til at skabe sin egen stat (i: Hutchinson & Smith. 1994: 24-25).

Den nationale diskursorden omfatter i denne afhandling især tre diskurser, som kan betegnes som:

1. Genealogisk
2. Kulturel, som inkluderer sprog, traditioner, folkløse, litteratur, semiotiske symboler, religion og idræt
3. Ideologisk, som inkluderer nationsbygning, bestræbelser og stridigheder om statsdannelse

Som det fremgår af opdelingen, så er der tale om centrum → periferi bevægelse i en identitetsdiskurs og identitetsmediering. Den genealogiske diskurs er delvis ikke diskursiv, men den fungerer mange gange som diskurs eller kontekst til diskurs, fordi megen meningsudveksling og meningsdannelse bliver til i interaktion medieret via genealogi. Grænsen for, hvornår en omstændighed er diskursiv eller ikke, kan være flydende. Den genealogiske diskurs står for de familiære relationer, herunder sociale fællesskaber, territorielt tilhørsforhold, herunder ruralt og urbant og i analyserne bliver der set på, hvordan denne diskurs, sammen med de to andre diskursopdelinger, medierer meningsdannelse i det færøskfaglige diskursive og kontekstuelle felt. Den kulturelle diskurs er i høj grad af forenende karakter og er delvis en interdiskursiv begivenhed med de to andre felt, det genealogiske og det ideologiske diskursfelt. Især når der er tale om færøskfagets position og delvis sprogspørgsmål er der den ideologiske/kulturelle diskurs, der er på spil, og når der er tale om traditioner, traditionelle fangstmetoder, semiotiske utryk for nationalitet og folkløse, er det den genealogiske/kulturelle diskurs, der hovedsagelig er på spil.



Figur 2.1 Den nationale diskursorden i det færøskfaglige felt

## 3. Fagdidaktik

### 3.1 Fagdidaktik og læring

Læring som en kognitiv proces i forlængelse af undervisning bliver ret generelt i kritisk diskursanalyse og i social konstruktivisme forstået som en dialogisk proces og en mediering mellem selvet og den sociale og institutionelle kontekst. Sigmund Ongstad taler om, at læring er en semiose eller betydningsændring på to niveauer: ”nivået en fokuserer på (ytringer/teksten), og nivået en fokuserer fra (sjangeren/konteksten)” (Ongstad. 2004: 120). De læringsteorier, som hovedsagelig bliver brugt i analyserne, er virksomhedsteori og situeret læring, som er i god overensstemmelse med ideen i kritisk diskursanalyse, at mening bliver til i social interaktion og social fællesskab. Deltagelse og erfaring er den centrale læringsstrategi i situeret læring, mens udvikling og indlæring er central i virksomhedsteorien.

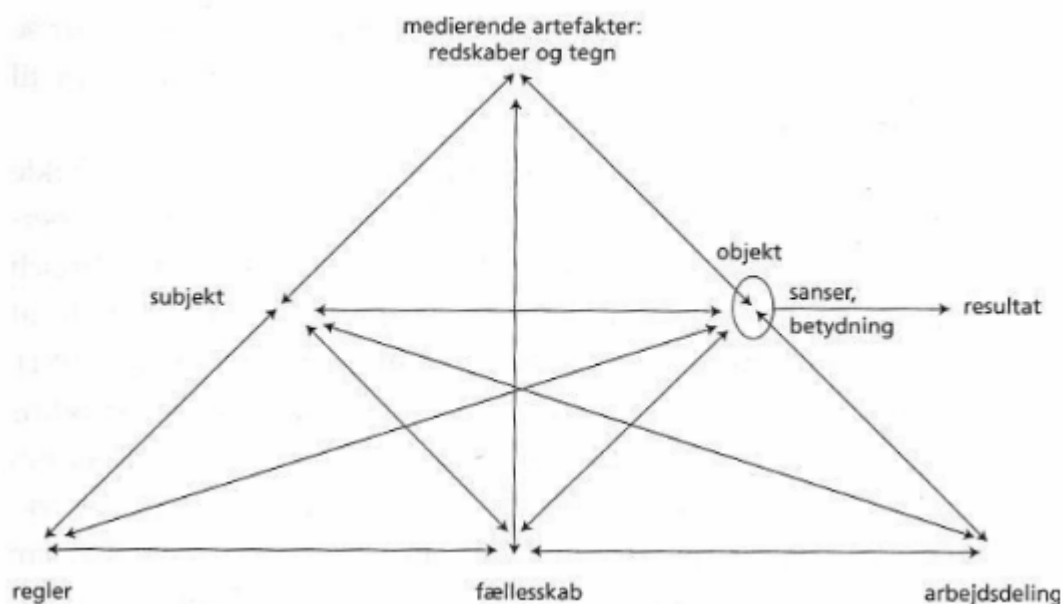
Lev Vygotskij (1896-1934), russisk psykolog, er central læringsteoretiker, når man i lærings-sammenhæng taler om meningsdannelse i social interaktion. I skolesammenhæng er det især den kulturhistoriske virksomhedsteori og teorien om den nærmeste udviklingszone, som er de vitale læringsteorier, som mange læringsforskere stadig benytter sig af og videreudvikler, deriblandt Lave og Wenger, som er blevet brugt i analysen af hjemmeundervisningens betydning (se s.79). Betydningsbærende i den kulturhistoriske virksomhedsteori er, at sproget som kulturelt artefakt medierer det forgangne og genererer nye betydninger for tanken i nutiden. Virksomhed skal forstås som målrettet aktivitet, som sker i interaktion mellem subjekt og omverden.

Enhver grundlæggende form for adfærd forudsætter ifølge Vygotskij en direkte reaktion på den i forvejen stillede opgave. Den kan stilles op som en stimulus → respons formel, men strukturen af tegns virksomhed kræver intermediation. Vygotskij og hans kolleger udviklede begrebet ”kunstigt medieret og objektorienteret virksomhed”, hvis idé går ud på, at mennesket aldrig forholder sig direkte til omverdenen. Forholdet mellem subjekt og objekt er medieret, og det, der medierer, er kulturelle redskaber og tegn.

Vygotskij anfører, at børns/elevs mentale udvikling er en proces, som foregår mellem børn/eleven og den kvalificerede voksne/lærer, der mestrer at udfordre barnets kognition i dets nærmeste udviklingszone. Hans teorier bliver stadig brugt og videreudviklet. Selv om man i benyttelsen af Vygotskijs teorier i høj grad taler om videreudvikling af hans læringsteorier, er hans kulturhistoriske eller virksomhedsteoretiske tilgang, der blev udviklet i 1920'erne, bibeholdt i videreudviklingen. Det, som gør Vygotskijs teorier anvendelige i moderne læringsteorier, er hans opfattelse, at subjektet lærer og tilegner sig viden i social/kulturel/historisk interaktion, og at det altid stræber mod højere psykiske funktioner, som ligger foran dets udvikling – i den nærmeste udviklingszone. Vygotskijs teorier var bl.a. en reaktion imod Piagets teori om, at udviklingen foregår forud for

oplæring, at modning kommer før oplæring og at skoleprocessen følger i kølvandet på den psykiske udvikling (Lindqvist (red). 2004: 271). Det, som gør Vygotskij mest interessant efter min mening, er, at han understreger betydningen af elevens nysgerrighed og subjektets stræben efter et højere mentalt niveau. I analyserne af de kvalitative læringsrelaterede svar, som er fremkommen i min indsamlede empiri, er de artefakter, som tolkes som betydningsbærende for læringstilegnelsen og især meningsdannelsen, de centrale analysegreb.

Den finske læringsforsker Yrjö Engeström har videreudviklet virksomhedsteoriens trekantsmodel til en model for et kollektivt virksomhedssystem, hvor regler, fællesskab og arbejdsdeling udgør en væsentlig del af virksomhedsteorien. Den tredje generation af virksomhedsteoretikere, som Engeström kalder sin egen generation virksomhedsteoretikere, har ifølge ham haft brug for at udvikle begrebmæssige redskaber til at forstå dialog, forskelligartede perspektiver og samspil mellem netværk af virksomhedssystemer. Vygotskijs oprindelige model får i Engeströms udgave en "underbygning", hvor samfund, konventioner, kultur etc. har indflydelse på subjektet i virksomhedssystemet.



Figur 3.1.I. Strukturen i menneskers virksomhedssystem ifølge Engeström (2008:85)

I en modersmålsfagdidaktisk diskurs er det både kulturelle, sociale og individuelle objektorienterede handlinger, som har indflydelse på fagets praksis. I modersmålsfaget er fagets kulturelle idégrundlag meget centralt i fagets praksis og reception. Faget som redskabsfag for andre fag positionerer dets kernekompetencer i en konstant dialogisk situation, hvor fagets idégrundlag er i konstant dialog med fagets sociale og kulturelle kontekst og de alment dannende og studieforberedende kompetencer, der kræves i både det almendidaktiske og fagdidaktiske læringsmiljø.



Problemet med Vygotskijs forståelse af selvet som et slags følgeforhold af socialt fællesskab er, at man går ud fra, at der i subjektets bevidsthed er betingelser, der er givne og som medieres via artefakter eller symboler og internaliseres til en bevidst bevidsthedstilstand. Kognition og således også meningsdannelse fremstår således som en dialektisk relation mellem struktur og funktion – en løsning på forståelsen af subjektets opfattelse af den ydre verden, men en forenkling på opfattelsen af omverdenen eller naturen – reduceret til det sociale, som igen er lig med sprog.

Jens Rasmussen, professor i pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, ser det som et problem, at virksomhedsteoretisk inspirerede læringsteorier reducerer det psykiske til det sociale, og han understreger vigtigheden af betydningen af at være i stand til at iagttage verden, beskrive den og på samme tid beskrive iagttagerens indflydelse på det iagttagne. Problemet ifølge Rasmussen med at gøre det sociale til det hele og ikke det individuelle, er at det er umuligt:

[...] at iagttage og beskrive verden og på samme tid også beskrive de måder, iagttagerens bevidsthed spiller ind på det, der iagttages, for iagttager og det iagttagne gøres til et og det samme. Der skelnes ikke mellem den enkelte og redskabet eller mellem redskabet og det, det repræsenterer (Rasmussen. 2004: 238-240).

Denne problematik, som Rasmussen skitserer, er meget central, når man forsker i eget felt, men ved at bruge kritisk diskursanalyse som analyseredskab bliver individ- og relativetsorienteringen forstået som et naturligt følgeforhold til individuelle meningskonstellationer i social interaktion, som gør Vygotskijs kulturhistoriske og artifaktmedierende læringsteori brugbar som analysemetode til de meningskonstellationer, der kommer til udtryk i de kvalitative svar i spørgeskemaerne og interviews.

Knud Illeris forstår læring som alle processer, der fører til varig kapacitetsændring – det være sig af kropslig, erkendelsesmæssig og psykodynamisk eller social karakter. Illeris opridser tre integrerede dimensioner, som læringen altid kommer at omfatte. De er: den kognitive, den psykodynamiske og den social-samfundsmæssige. Og han fortsætter:

Gennem den kognitive dimension udvikles viden, færdigheder, forståelser og i den sidste ende mening og funktionalitet. Gennem den psykodynamiske dimension udvikles følelses- og motivationsmønstre, holdninger og i den sidste ende sensitivitet. Gennem den socialt-samfundsmæssige dimension udvikles indlevelsels-, kommunikations- og samarbejdspotentialer og i den sidste ende socialitet (Illeris et.al. 2000: 30-31).

Lars Qvortrup omhandler i sin bog "Det lærende samfund" spørgsmålet om kompetencer og kvalifikationer i skolen som institution i det hyperkomplekse samfund og han fremhæver, at grundkravet i dag ikke er, at man skal være kvalificeret, men at man skal være kompetent. Det indebærer, at man

skal være kvalificeret til at tilegne sig kvalifikationer. Hvor kvalifikationer indebærer, at man ved eller kan noget, så indebærer kompetencer, at man ved, hvordan man gør sig kvalificeret. Qvortrup hævder, at denne kendsgerning tit fører til den misfortolkning, at man ikke behøver kvalifikationer, fordi man altid kan slå den viden op, som man har brug for et eller andet sted. Men ifølge Qvortrup står kvalifikationer ikke i vejen for kompetencer. Tværtimod hævder han, at det nu er vigtigere end nogensinde før med "strategiske" kvalifikationer, som er den type viden, som danner strukturgrundlag for tilegnelse af yderligere viden. Forudsætningerne for at være kompetent er netop, at man er i stand til at iagttage sig selv, for kun derved er man i stand til at foretage ændringer.

I det hyperkomplekse samfund, som det postmoderne eller postindustrielle globale samfund kan karakteriseres som, går skellet mellem dem, der kan håndtere, og dem, der ikke kan håndtere kompleksitet. Gamle idealer om stabilitet og urokkelighed, som i høj grad præger en traditionalismediskurs, bliver afløst af idealer om fleksibilitet og refleksivitet. Dette medfører ifølge Qvortrup visse konsekvenser for uddannelsessystemet. For det første er uddannelsessystemet i langt højere grad nødt til at arbejde mere radikalt med sine egne målsætninger, også ud fra den kendsgerning, at der i dag lægges større vægt på kompetencer end på kvalifikationer. Dette fremkalder i hvert fald to behov, som delvis er det åbenlyse behov for at identificere, hvad viden er og hvordan den kan systematiseres, og delvis behovet for at se nærmere på kompetencebegrebet. Qvortrup foreslår, at man deler viden op i kategorierne: kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur. Kompetencebegrebet, foreslår han, skal systematiseres ud fra, at kompetence kan kategoriseres i forhold til begrebet om iagttagelse, og han opererer med tre former for kompetence: fremmediagttagelses- eller relationskompetence, selviagttagelses- eller refleksionskompetence og anden ordens iagttagelseskompetence eller meningskompetence. For det andet må uddannelsessystemet gøre op med forestillingen om, at undervisning er en aktivitet, der hører en bestemt livsfase og et bestemt livsområde til. Selv om man i dag taler meget om livslang læring, er det langt fra gennemskueligt, hvilke institutioner der fokuserer på hvilke vidensformer og hvornår i et læringsforløb, der skal sættes på hvilke kompetencer. Og for det tredje er undervisningssystemet nødt til at forholde sig mere offensivt til det forhold, at samfundet både bliver mere videnskrævende og mere og mere differentieret. Ifølge Qvortrup bør målet for en fremtidig uddannelse være, at ikke alle får samme uddannelse, men at uddannelsessystemet har indbygget en langt smidigere differentiering end tilfældet er i dag. Han påviser, at især i gymnasiet i Danmark er der problemer med at gennemføre en differentiering, som han siger: "synes at kombinere et meget stort kvalifikationspres med en fastholdelse af et traditionelt dannelsesideal uden i tilstrækkelig grad at tilgodese behovet for stimulering af kompetencer, dvs. af behovet for at lære at lære og at etablere et andenordens-perspektiv til viden" (Qvortrup (2001): 27ff).

Færøskfagets tradition, som i høj grad er præget af den mundtlige tradition og dens overleveringsmediering, bærer således præg af reproduktion og overlevering af faktuel viden. I læsebøgerne, som

gennem tiderne er blevet brugt i folkeskolen, har ifølge Sigrun Hjalmarsson det nationale materiale så stor betydning som kulturforbilledet, at det nærmest har fået symbolsk værdi, og hun fortsætter:

Ved at fastholde et nationalromantisk forbillede, som ligger langt fra læserens samtid, bliver der skabt en modsætning mellem identiteten som læsebogen fremlægger og elevens identitet (Hjalmarsson. 1998: 130).

I Hjalmarsson's konklusion ligger klart et modsætningsforhold mellem undervisningsmaterialets kulturmediering og elevens selvopfattelse, hvilket er en kendsgerning, som meget af det empiriske materiale, som jeg har indsamlet, bærer præg af, og som er en af de analysenøgler, der vil blive brugt i analyserne.

## 4. Pre-national undervisning

### 4.1 Indledning

I dette kapitel vil fralære og undervisning i pre-national tid blive behandlet med særlig vægt på den lærdomsdiskurs, der har været forløber for den nationalt situerede undervisning, der afløste kirkeskolen efter reformationen (omkr. 1538) og hjemmeundervisningen ved Provisorisk reglement (1845) (se s.83). Selv om skoler ikke har været kendt i Færøerne før i Sverrissaga, hvor der siges, at den senere kong Sverri – han forlod Færøerne i 1175, 25 år gammel – fik sin lærdom i præsteskolens ved bispesædet i Kirkjubøur, så findes der i færøsk sagnmateriale tegn på, at folk har fået en vis undervisning langt tilbage i tiden. I Færingesaga findes historien om den unge Sigmundur, som blev sendt til oplæring hos Tróndur í Gøtu (omkr. år 1000). Da forældrene kom og hentede ham, spørger moderen ham, hvad han har lært. Han svarer, at han vidste alt om søgsmål og rettergang. Da moderen spurgte, hvad han havde lært af den kristne lære, svarede han, at han havde lært "paternoster" og Tróndurs "credo", hvilket moderen misbilligede, fordi det ikke var i overensstemmelse med hendes opfattelse af den kristne tro. I sagnet om Guttormur í Múla (1657-1739) bliver der sagt, at han erhvervede sig sin store visdom, efter at han havde fået fat i de bøger, som præstens tjenestepige smed ud i forsøget på at komme en epidemi til livs. Guttormur tog bøgerne med hjem og havde dem siden at læse i (Jakobsen (1971-75): 124ff). Eyðun Andreassen fremfører, at det er ret usandsynlig, at Guttormur således har erhvervet sig bøger at læse i, men han pointerer, at Guttormur både kunne læse og skrive (Andreassen. 1986: 167). I et andet sagn fortælles det, at Guttormurs far kunne så meget latin, at han kunne vinde over en huldremand i et slagsmål (Jakobsen (1971-75): 121ff).

Selv om der er tale om sagnmateriale, og der er langt imellem oplysningerne om lærdomstilegnelse af enten skolastisk eller verdslig karakter, så er det tydeligt, at tilegnelse af lærdom har haft betydning for færinger i de ældste tider, og en bondes kendskab til latin kan være tegn på, at latinskolen havde en vis indflydelse ud over præstestanden. V.U. Hammershaimb konkluderer i sin indledning til Færøsk Anthologi, at Sigmundur, som var sendt til Tróndur í Gøtu til opfostring, er et eksempel på "at lærdommen ikke heller i de tider var folk en ligegyldig sag, og at forældrene, i det mindste de mere ansete, have søgt undervisning for deres børn hos de mest oplyste mænd der på øerne" (Hammershaimb. 1991 (1891): XXII). Denne konstatering fremsættes i Føringafelags blomstringstid, og i en nationsbygningsdiskurs kan dette ses som et forsøg på at etablere historiske rødder til en lærdoms- og oplysningstradition. I følgende kapitel bliver der gjort rede for og analyseret lærdomsinstitutionernes historie og funktion i det færøske samfund, samt forudsætningerne og omstændighederne for, at færøsk både som undervisningssprog og fag blev del af det nationale curriculum.

## 4.2 Kirkeskole

Ifølge Sverris saga har det i katolsk tid været muligt at uddanne præster ved bispesædet i Kirkjubø. Sagaen beretter, at Sverri var opfostret og oplært hos biskop Rói. Det bliver sagt, at biskoppen satte ham med bøger og gav ham vielser, så han kunne vies til præst, når han blev voksen (Sverris saga). Man ved meget lidt om denne kirkeskole og Lucas Debes bruger også i Færoe et Færoa Reserata fra 1673 Sverris saga som kilde, når han siger således om skolen i Kirkjubø:

Da de Katholiske Bisper vare boesiddende paa Kirckebøe Bispgaard / hafve de haft deris Munske hos sig / som ere blefne oplærde udi Guds Ord oc Latinske Spraag / efter den Tids ruditet eller Groffhed; hvilcke de ocsaa viede til Præster ofver Landet [...] (L. Debes. (1673) 1963: 311).

De der fik deres lærdom ved bispesædet har ifølge Hans J. Debes været færingere, som siden gjorde deres gerning i kirkerne omkring i landet. Og ifølge Debes har der nok været langt flere præster i katolsk tid, end tilfældet var efter reformationen, dvs. at der har været forholdsvis stor udbredelse af lærdom og viden i det færøske samfund på den tid (Debes. 2000a: 13-15). Om kong Sverri siger Debes bl.a., at han var ualmindelig godt uddannet, da han drog fra Færøerne omkr. 1175, at han var både dygtig i latin og den hellige skrift og romersk ret og kanonisk ret. Debes konkluderer, at:

Ingen tvivl kan være om, at denne præst fra Færøerne vedrørende uddannelse og viden stod langt foran almindelige konger og præster da i tiden. Og selv om Sverri var noget for sig selv, så står stadigvæk tilbage, at uddannelse som hans kunne opnås i Færøerne i 12. årh. (Debes. 2000a: 13-14).

Som det fremgår mener Debes, at den lærdom, som kunne erhverves ved bispesædet i Kirkjubø, var fuldt på højde med de uddannelser, som kunne erhverves ved lignende lærdomsinstitutioner i resten af Europa i 12. årh. (Debes. 2000a: 13-17). Endvidere fremhæver Debes middelalderen, der af mange bliver opfattet som "mørk" og fattig på oplysning og dannelse, som en dualistisk funderet oplysningsepoke, hvor kulturelle strømninger udefra når Færøerne via det danske sprog og en dansksproget elite – især efter reformationen, og hvor det færøske sprog og norrøn kulturarv samtidig har været praktiseret og har overlevet upåvirket af de udefrakommende kulturstrømninger (se fx Debes. 2000 s. 5-33). Debes karakteriserer denne dualisme således:

[...] dansk var det "højere" sprog, dvs. i kommunikationen mellem færingere og de højere magter i himmelen og på jorden, mens færingere levede deres dagligliv på færøsk. Dog mestrede færingere at bevare sin kultur, sprog og tradition på deres eget sprog uden støtte fra det skrevne ord. På det danske sprog kunne fremmed påvirkning og fremmede åndsretninger komme ind i samfundet; men den færøske kultur kunne grundlæggende bevares, selv om alle fælleseuropæiske tidsstrømninger, åndelige som verdslige, berørte Færøerne. Den sproglige dualisme var i virkeligheden mere en styrke end en svaghed: den gav færøsk kultur to åndelige søjler at stå på – den ene bevarende og den anden modtagende (Debes. 2000: 20)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> ad hoc oversættelse

Debes tillægger færingers bilingualitet den betydning, at færøsk kultur er sluppet for indflydelse fra fremmede kulturer, mens de dansksprogede repræsentanter for staten og den institutionaliserede sprog- og kulturdiskurs har været modtagende for indflydelse udefra. I forlængelse heraf kan udledes, at Debes allerede her ser spiren til, at det færøske sprog og færøsk kultur generelt er traditionsforankret og "lukket" og afvisende for indflydelse udefra, samtidig som det fremmede sprog, som dele af befolkningen dengang besad, og som var nødvendigt i kommunikationen med statens repræsentanter, var nøglen til oplysning og dermed udvikling og fornyelse. Indflydelsen fra europæiske kulturstrømninger kom således til Færøerne via det danske sprog og den danske kultur. Det danske sprog og dansk kultur havde indflydelse på bl.a. kvadtraditionen gennem danske visebøger, og i denne kendsgerning ser man modsætningen mellem en mundtlig og en skriftlig kulturmediering, som var baseret på henholdsvis det færøske og det danske sprog (Matras 1958a: 88).

Ved reformationens indførelse i det danske rige blev præsteskolene, som var knyttet til bispesædet i Kirkjubøur, nedlagt. Den første protestantiske biskop i landet, Jens Riber, holdt præsteskole i Kirkjubøur i nogle år, men da han forlod Færøerne i midten af 1550'erne blev denne skole nedlagt. I forbindelse med skolen rådede Jens Riber Christian 3. til at lægge biskop- og klostergodset under kronen og for dette gods at grundlægge en latinskole i Tórshavn og ansætte præsten der som rektor (Begtrup. 1809).

### **4.3 Latinskole i Tórshavn**

Som i resten af det reformerte Europa blev den katolske kirkeskole i Kirkjubøur afløst af en latinskole i Tórshavn. I katolsk tid havde præsteuddannelsen været på bispesæder og domkirkeskoler. I det danske rige blev denne uddannelse efter reformationen centralstyret fra Universitetet i København (i: Debes. 2000: 21). Ved kirkeordinansen fra 1537 skulle der i hver købstad oprettes latinskoler (i: Haue. 2004: 13). Det var meningen, at der skulle laves en særlig ordinans for Norge, men den kom ikke før 1607, ifølge den skulle hver norsk by have en dansk, tysk eller norsk skole. Selv om den norske kirkeordinans var gældende for Færøerne, fik den i skolesammenhæng ingen betydning for latinskolen i Tórshavn, for allerede omkring 1620 blev Færøernes kirke forflyttet til biskoppen på Sjælland. Ifølge H.J. Debes var latinskolen i Tórshavn en selvstændig skole, selv om den kunne tilpasses danske skole- og kirkepolitiske realiteter (i: Debes. 2000: 27). Første gang skolen bliver nævnt er i forbindelse med, at Thomas Koppen, købmand fra Hamburg, i 1547 får Færøerne i len. I hans lensbrev står bl.a., at han hvert år skal betale 100 lübske mark til "Skolen paa Færøe" (i: Debes. 2000: 5). Den senere provst Dahl er ikke positivt stillet over for den betydning, som Latinskolen har haft for det færøske samfund. I Búreisingur i 1902 siger han, at om latinskolen er der ikke meget andet at sige end, at:

[...] den har nyttet forsvindende lidt og har gjort lidet godt for Færøerne. Eleverne har altid været få; lærdommen var Latin, som uden tvivl ikke har været lært videnskabeligt og til fulde, og som var helt uden nytte for færinger overhovedet.

Denne skole bærer en del af skylden for, at færinger lidt efter lidt gennem tiderne mistede deres eget og sig selv væk som færinger (Dahl. 1969 (1902): 31)<sup>27</sup>

Modsætningsforholdet mellem den elitære og den brede oplysning ligger i Dahls udsagn samt modsætningsforholdet mellem den bevarende og den modtagende kulturmediering. Dahl er tydeligt inspireret af tidens strømninger, hvor færøsk nationalitet for første gang i Færøerne var blevet institutionaliseret og havde fået et semiotisk udtryk gennem Føringafelag. Især Dahls benyttelse af ”deres eget” og ”sig selv” er eksempler på det modsætningsforhold, som han anser latinskolen at være udtryk for. På den anden side fremfører Hans Jacob Debes i sin bog ”Hin lærði skúlin í Havn”, at latinskolen stod i centrum for færingers boglige og lærde kultur (Debes. 2000: 123). Ligeledes fremdrager Debes, at skolens eksistens havde stor betydning for færingers almene oplysningsniveau og for landets administration, og har været årsagen til, at rektorstillingen, præsteembeder, lagmænd, sysselmænd og andre embedsmænd gennem tiderne kunne besættes af færinger (Debes 2000: 81/129). Dog påviser H.J. Debes, at færingers kultur ikke kun var den, som udgik fra Latinskolen, men også den kultur der var knyttet til arbejdslivet i mark og udmark, i fuglebjergene, ude på havet og i hjemmene, og han konkluderer:

Hos ingen nation kan kulturen deles i små løsrevne brudstykker; den bliver altid en helhed, sammensat af mange brudstykker. Interaktion mellem de forskellige komponenter må skabe en dialektisk dynamik, som presser og tvinger tilpasning og forandringer frem (Debes 2000: 123).<sup>28</sup>

Både Dahls og Debes’ udsagn er eksempler på det modsætningsforhold, der har været mellem den fremmede og den hjemlige kulturmediering, som latinskolen er et semiotisk udtryk for, og mens Debes ser dette modsætningsforhold som positivt, fordi det tvinger tilpasning og forandringer frem, så udtrykker Dahl den kvælende virkning, som latinskolen har haft på den færøske kultur og identitet gennem tiderne, hvilket eksplicit er et pragmatisk udtryk for en nationalromantisk diskurs i hans samtid. Debes på den anden side udtrykker sig i en oplysningsdiskurs, hvor han klart ser latinskolen som garanten for opretholdelse af en konstant udvikling i en dialektisk dialog med den sociale og samfundsmæssige kontekst, som latinskolen var en del af. Debes anser det for et stort tilbageskridt, at skolen holdt op med at virke i 1794, fordi det forringede mulighederne for færinger for at få højere uddannelse og således egne embedsmænd, og han tillægger det årsagen til, at oplysningsniveauet gik ned, at analfabetismen var udbredt og interessen for etablering af skoler var lille i midten af 1800-tallet. Ifølge Debes var disse følger så alvorlige, at da færinger skulle repræsenteres i Rigsdagen og i Lagtinget, så kunne de fleste af dem hverken læse eller skrive, hvilket han ikke er i tvivl om har haft politiske konsekvenser, fordi, som han ræsonnerer, ”demokrati er for et oplyst folk – ikke for analfabeter” (Debes 2000: 128ff).

---

<sup>27</sup> ad hoc oversættelse

<sup>28</sup> ad hoc oversættelse .

Mange elever fra latinskolen påtog sig opgaven at undervise børn og unge rundt omkring i landet. Denne undervisning var uformel og foregik som hjemmeundervisning og havde hovedsagelig det formål at sikre den religiøse oplysning (mere herom i forbindelse med afsnittet om ”Ikke institutionaliseret undervisning”). Hvor udbredt og i hvilket omfang denne undervisning har været er svært at bedømme, men Lucas Debes er i sin beretning fra 1673 ikke i tvivl om den betydning, som latinskolen har for oplysningsniveauet uden for Tórshavn:

[...] Skolen gifvet denne Fruct oc Nytt aff sig, at de unge Personer, som hafve ganget udi Skolen, oc hafve lært at læse oc skriffve, ere udsprede i Landet, aff hvilcke Indbyggerne mange haffve lært at læse udi Bøger, nogle ocsaa nogenlunde at skrifve, formedelst hvilket den største Part aff Mand-Folcket i Landet kunne læse udi Bøger... (Debes. 1963: 513).

Som det fremgår af dette brudstykke kunne store dele af befolkningen læse og nogle så nogenlunde skrive. Er det som Lucas Debes her fremfører rigtigt, hvilket er højst sandsynligt, idet Lucas Debes havde indgående kendskab til disse forhold, fordi han i sin embedstid i Færøerne var både præst, siden provst og rektor ved latinskolen, så har lærdomsniveauet ifølge H.J. Debes i Færøerne på Lucas Debes' tid været på højde med det øvrige Europa, hvor det ikke var så udbredt, at menigmand kunne læse (Debes. 2000).

#### 4.3.1 Latinskolens ophør

Latinskolen blev aldrig formelt nedlagt, men der blev ingen elever taget op efter 1794, og skolens rektor forblev ved sit embede til sin død i 1804. Skolen var økonomisk vel stillet og skolebygningerne var i rimelig stand, så de økonomiske forudsætninger og fysiske rammer for skolen var i orden, men skolens afhængighed af den ene person, rektor Müller, som var rektor ved latinskolen fra 1752 til dens ophør, har utvivlsomt været årsagen til, at skolen sygnede hen. H.J. Debes konkluderer følgende om årsagen til skolens ophør:

Det forekommer som om det var nag til rektoren og ligegyldighed over for skolen, der tilintetgjorde den. Man skulle tro, at med meget voksende folketal, økonomisk vækst og øget interesse for oplysning, som blev mere og mere nødvendig, burde elevtallet vokse i stedet for at gå ned. Her har dog helt tydeligt nye tanker om opdragelse og undervisning haft stor betydning. Rektor Müller var selv oplært i den strenge skolemesterånd. Tankerne hos ikke mindst Jean-Jacques Rousseau måtte være ham fremmede, men rektor Müller, som havde fået højeste skriftlige attest på sit "bøjelige sind" og for at være "et muntert hoved", kan næppe have forandret sig til en skurk – i hvert fald ikke uden grund (Debes. 2000: 117ff)<sup>29</sup>.

Som det fremgår af citatet ovenfor, så var det uden tvivl rektorens personlige forhold, der har været årsag til latinskolens forfald. Ifølge kilderne er der intet, der peger på faglig inkompetence, hvilket

---

<sup>29</sup> ad hoc oversættelse



fremgår af de anbefalinger, som han har fået i forbindelse med sin ansættelse, men familiære omstændigheder, bl.a. stridigheder med svigerfaderen, der var Færøernes provst, og utidssvarende pædagogiske metoder bliver klart tillagt årsagen til at færre og færre frekventerede latinskolen. Den danske skole var på dette tidspunkt under samme tag som latinskolen og Müller har haft ansvaret for den, efter at degnen, som havde forestået undervisningen, døde omkring 1770 (Debes. 2000: 117-123). Latinskolens fald betød, at Tórshavn var uden skole fra 1794 til 1806, da Joachim Begtrup på eget initiativ gik i gang med et forsøg med regelmæssig undervisning – en dansk skole - i latinskolens lokaler (Begtrup. 1808: 88ff).

Den manglende interesse for latinskolen skyldes uden tvivl også oplysningstidens ændrede syn på pædagogik og viden, som Debes i ovennævnte citat hentyder til, men også den tendens, som man ser i denne periode i Europa som helhed og således også i det danske rige, at merkantilismen og urbaniseringen forårsager en dalende interesse for latinskolen i sidste halvdel af 1700 tallet (jvf. Haue. 2004: 13ff).

Det er indlysende, at en fremskridts- og oplysningsmand som Svabo ingen mening ser i at opretholde latinskolen. Svabo siger, at forældrene til de tre elever, der stadig er knyttet til skolen ikke har interesse i, at de gennemfører skolen pga.:

[...] Mandens haarde Medfart. Desuden fortjener hans Flid ikke just Lovtaler, og hans Læremaade er ikke den, der stemmer overeens med nærværende tids Smag og Prinsips (Svabo. 1976: 267-68).

At læremåden ikke er i overensstemmelse med tidens smag og princip er udtryk for, at skolen ikke er i overensstemmelse med de pædagogiske tanker, der kendetegnede sidste halvdel af 1700 tallet. Svabo påviser, at mange elever har forladt skolen til fordel for en håndværksuddannelse. Svabo betvivler ligeledes, hvorvidt det er fornuftigt at opretholde en skole i Færøerne. For det første vurderer han, at det bliver svært at få nogen til at påtage sig embedet som rektor ved skolen for den ringe løn, som stilles vedkommende i udsigt. For det andet betvivler han ligeledes, hvilket udbytte der kan komme ud af disse dårlige omstændigheder, og han mener, at stat "og det almindelige vel" havde været bedre tjent med:

[...] naar der blev efter Rimeligheds Regning for Embeds-Sirkelen i Færøe, bestemt et passende Antal for at studere, og gjøre langt større fremgang i Lærdom i Stiftets Skoler? Naar // en Deel af den Løn, som nu er tillagt dette Embede i Færøe, blev bestemt til en liden Hjelp for disse i deres Skolegang, saa vilde Forældre vist ikke afskrækkes fra, at give deres Børn en for Staten langt nyttigere Opdragelse (Svabo 1976: 268).

Svabos mening om den nytte, som latinskolen gør i Færøerne, er tydeligt i overensstemmelse med en oplysningsdiskurs i hans samtid, og den hensygnende latinskole med læringsmetoder, der er ude af trit med tiden, anses tydeligvis ikke som den oplysningsinstitution, som tiden kræver. Ud fra disse fremtidsudsigter forudsiger Svabo, at latinskolen vil ”gaae ind, og *Minerva* derved vinde mere end tabe”.

Den økonomiske fremgang Tórshavn havde oplevet i sidste halvdel af 1700 tallet som følge af en blomstrende virksomhed omkring den Rybergske transithandel i byen<sup>30</sup>, havde øget behovet for håndværkere. Niels Ryberg (1725-1804), der aldrig selv var i Færøerne, var en virksom forretningsmand, og han havde, i overensstemmelse med oplysningstankerne i tiden, planer om forbedrede skoleforhold i Tórshavn, som dog ikke blev til noget (Debes. 2000b: 50ff). Dette behov kommer eksplicit til udtryk i Svabos henvisning til *Minerva*, den romerske gudinde for håndværk. Svabo hævder, at den almindelige befolkning har brug for håndværksuddannelser, mens embedsstanden er bedre stillet med, at de få elever, der ville blive tale om, får en plads ved stiftets skoler i Danmark. At han ikke tænker i en national diskurs er tydelig i udsagnet ”en for staten langt nyttigere opdragelse” og er i klar forlængelse af Svabos holdning til det færøske sprog og kultur, som han anser for: ”udartet, ved Omgang med fremmede, og ved Forsømmelse at skrive i Sproget, at det gamle Sprog nu er næsten uigjenkjendeligt”. Han synes klart, at det er møjsommeligt og besværligt at bestræbe sig på at bringe færøsk tilbage til sin ”første Reenhed”. Langt fornuftigere synes han det ville være: ”om man her vilde stræbe at befordre det danske Sprogs Indførsel i den Reenhed, som det i sildigere Tider har erholdt, og for Eftertiden endvidere vil erholde” (Svabo. 1976: 266). I udsagnet ligger implicit en tæt sammenhæng mellem sprog og tanke, som var grundlæggende for nyhumanisternes formaldannelsestanke. I formuleringen ”langt større fremgang i Lærdom” ligger ligeledes implicit, at det danske sprog har en renhed, som vil frembringe et bedre fagligt resultat end det ”fordærvede” færøske sprog. Et andet interessant spørgsmål, som Svabo rejser i sit udsagn er nytteværdien af den lærdomstilegnelse, som stilles den opvoksende generation i udsigt. At han så tydeligt fremhæver håndværksuddannelsen er klart i forlængelse af den veletablerede situerede læring, som har været udbredt og kendt i hjemmeundervisningen og produktionsfællesskabet, som kendetegnede det feudale færøske samfund på det tidspunkt (se s.78).

Det ”almindelige vel” lægger ligeledes op til en individopfattelse, hvor individets trivsel har betydning i det sociale fællesskab. At Svabo taler i en statsdiskurs og kerer sig om individets vel, er i overensstemmelse med opdragelsestankerne i anden halvdel af 1700-tallet på den ene side og enevældens statsbevarelse på den anden, som nok må tillægges hans afhængighed af kongelig

---

<sup>30</sup> Ryberg handelen i Vågsbotni havde sin virksomhed fra 1767 til 1788, dog var der folk, der havde været knyttet til handelen i Færøerne helt til 1795. Der var tale om en transithandel, der handlede med smuglervarer fra kolonierne til det britiske marked. Den virksomme storkøbmand Niels Ryberg fik af Frederik den femte tilladelse at drive denne transithandel i Tórshavn på de betingelser, at han ikke handlede med færinger, pga. kongelig monopolhandel. Der opstod dog livlig virksomhed omkring handelen af bl.a. bødkere og andre håndværkere og flere skibsbesætninger, der overvintrede i Tórshavn. Her læst hos Debes. 2000b: 50ff

velvilje til sit arbejde. Svabo selv er et produkt af oplysningstiden, idet han i modsætning til den gængse procedure for studenter fra latinskolen i Tórshavn, der alle læste til præst, studerede naturhistorie og økonomi, men han fuldførte aldrig studiet og levede en kummerlig tilværelse i Tórshavn de sidste år af sit liv. Den betydning, som Svabo tillægger landbrugets udvikling, hvilket fremgår af hans topografiske beskrivelse af Færøerne i 1781/82, er i overensstemmelse med fysiokraternes anskuelser, at jorden var den eneste rigdomskilde. Fysiokraterne var i opposition til bl.a. offentlige monopoler, idet de anså dem for at være i strid med både individets naturlige ret til frihed og til skade for økonomien<sup>31</sup>. Svabos sociale kontekst er Rybergtiden, så han har med selvsyn oplevet den økonomiske opblomstring, der skete i Færøerne i kølvandet af dette ”frihandelsforetagende”, og dette har uden tvivl haft indflydelse på hans holdning til spørgsmålet om nytteværdi i lærdomsdiskursen.

Svabo er opgivende overfor det færøske sprogs overlevelsesmuligheder som et ”rent” sprog. Hvad der ligger i begrebet ”rent” sprog kan være svært med sikkerhed at sige, men modsætningsvis bliver dansk i udsagnet fremdraget som et ”rent” sprog, både i nutid og fremtid, og det er årsagen til, at Svabo foreslår at indføre det som sprog i Færøerne. Svabo har helt tydeligt ikke sammenkoblet det færøske sprog med nogen form for nationalitet, sproget fremstår for ham som et redskab til at frembringe oplysning med, og det færøske sprog er ifølge ham så degenereret ved omgang med et fremmed sprog (læs: dansk) og ved forsømmelse at skrive på sproget, at det ikke tjener noget formål at opretholde det som lærdomssprog (Svabo. 1976: 265). Andet steds i Svabos indberetninger kommer det klart frem, at han i sine arbejder vil fremme udvikling i sit ”fødeland”, hvilket fremgår af følgende citat fra Svabos dedikation til ordbogshåndskriftet, som han i 1773 skænkede den danske historiker Peter Frederik Suhm (1728-98):

Uagtet jeg for gode og mange Slags Aarsager ønskede hellere at blive befordret her end i mit Fødeland, kan jeg dog ikke nægte, at de Timer, jeg kunde have tilovers fra vigtigere Sysselsættelser og Hensigter, bleve, under bedre Vilkaar, helligede mit Fødeland, for at udvikle, saavidt det stoed i min Magt, mange Ting, som der endnu ere indhyllede i Nat og Mørke [...] (Svabo. 1976: XII).

I en oplysningsdiskurs har færøsk sprog og kultur fremstået som for tilbagestående til at formidle oplysning af intellektuel karakter, hvilket fremgår af, at Svabo foreslår, at de, som embedsmændene i Færøerne anså som vigtige for rekruttering af embedsstanden i landet, skulle sendes til Danmark at uddanne sig, hvilket ifølge Svabo ville gøre større gavn for staten end opretholdelsen af latinskolen

---

<sup>31</sup> Fra: DSDE (2001): [Fysiokraternes] idéer kan ses som en reaktion på den merkantilistiske politik, som var blevet ført siden 1600-t., og som indebar, at staten søgte at fremme byerhvervene, især industrien, ved dannelse af offentlige monopoler og ved indgreb i udenrigshandelen. En sådan politik var efter fysiokraternes mening både i strid med individets naturlige ret til frihed og til skade for økonomien. Ved at forbinde naturretlig teori med talmæssige økonomiske analyser søgte de at vise fordelene ved fri konkurrence uden statsindgreb. Analyserne tog udgangspunkt i fysiokraternes særlige opfattelse af landbrug (og anden primær produktion) som det eneste erhverv, der netto kunne forøge rigdommen, idet al anden produktion som handel og industri blot bestod i omdannelse af det allerede skabte.

i Tórshavn. Dette er et tydeligt eksempel på, at for Svabo er sprog/kultur og etnicitet ikke en ideologisk størrelse, han vurderer spørgsmålet i en oplysningsdiskurs, hvor nationalitet vs etnicitet ikke er et aktuelt konfliktspørgsmål.

I færøskfaglig diskurs er det relevant at bemærke, at kaptajn Born, som var kommandant i Færøerne fra 1782-1786, har tilføjet til Svabos indberetninger om rektor Müller:

[...] at den latinske Magister lader sine halvanden Discipler lære dansk udenad, og ellers tyder og taler færøsk til dem uden for Lectionens Fremplapperie, saa synes mig, at dette er meget ud af Veien (Born: 31).

Af dette udsagn fremgår det, at dansk bliver praktiseret som disciplin i latinskolen, hvilket var i overensstemmelse med reformen der blev indført i 1775, hvor der blev gjort forsøg på at styrke undervisningen i dansk, sprog og historie – i både Danmark og Norge (Haue. 2004: 13ff). Man må gå ud fra, at det samme var tilfældet med latinskolen i Færøerne. At Müller ligeledes har brugt færøsk til fremme for forståelsen er eksempel på, at dansk ikke har været elevernes talesprog. Dette har åbenbart været en praksis, som man har videreført og nedfældet i § 20 i Provisorisk Reglement for almueskole i Færøerne i 1845 (se s: 83)

#### **4.4 Dansk skole**

I 1632 var der blevet oprettet en såkaldt ”dansk skole” i Tórshavn for dem ”der ikke due til at lære latin”, som kirkeordinansen sagde (Begtrup. 1809: 89). Som i de danske skoler i det øvrige rige, lærte eleverne her at læse og skrive og regne, og herudover var kristendoms lære en central del af undervisningen. Denne skole var stadig i gang, da Svabo gjorde sin rejse til Færøerne i 1781/82, men efter at ingen elever blev optaget ved latinskolen i 1794 er den danske skole uden tvivl også sygnet hen. Den danske skole har været begyndelsen til en institutionaliseret nationalitetsmediering, idet formidlingen og tilegnelsen af viden har foregået på nationalsproget. Denne nationalitetsforståelse stod i et modsætningsforhold til færøingers talesprog og kulturformidling på modersmålet og lavede ravage i den dualistiske søjleopdeling, hvor færøsk, både som sprog og kultur, fik lov at virke upåvirket af nogen udefrakommende lærdomsdiskurs. Dette har i magtdiskursiv forstand været de første tegn på et modsætningsforhold af national/ideologisk karakter i den institutionaliserede lærdomsdiskurs.

Det blev fra danske myndigheder, især i 1700-tallet, i flere omgange forsøgt at oprette institutionaliseret undervisning i hele landet, uden at dette rigtigt lykkedes (se Lützen. 1958; Petersen. 1994; Hentze. 2000). Bl.a. skrev Sjællands biskop Worm<sup>32</sup> i 1737 til provsten i Færøerne, at kongen havde besluttet, at der skulle oprettes skoler alle steder, hvor der ingen skoler var, for at ungdommen kunne lære kristendom samt at skrive og regne. Der bliver gjort et forberedende

---

<sup>32</sup> Christen Worm (1672-1737), Færøerne lå under Sjællands biskop.

arbejde, bl.a. at finde byggegrund til skolehus, men da det kom til stykket, var der ingen instans, der ville stille den kaution, som handelen krævede. Således var de nødvendige forberedelser til at iværksætte skoleordningen af 23. januar 1739 til ingen nytte og allerede i 1741 tilbagekaldte biskop Hersleb<sup>33</sup> ordningen. V.U. Hammershaimb konkluderer i sin historiske gennemgang af skolevæsenet, at årsagen til at forsøget med omgående skoler i hele landet i Frederik den fjerdes tid på biskop Chr. Worms foranstaltning mislykkedes var de stedlige hindringer og vanskeligheder. Han kommer ikke ind på, hvilke hindringer og vanskeligheder, der har været tale om, men tilføjer, at der dog var en skole i Tórshavn, hvor børn fra landet havde adgang, og at denne tilladelse ikke sjældent blev benyttet (Hammershaimb. 1991 (1891): XXIII).

Præsten J. Begtrup nævner i sin bog om skolevæsenet i Færøerne, at da han rejste fra landet i 1807 var der intet etableret skolevæsen i Færøerne (Begtrup. 1809). Begtrup var en skoleinteresseret mand, og han havde været med til at reetablere en dansk skole i Tórshavn i 1806, men den har næppe fungeret efter at Begtrup har forladt landet. Der blev ifølge latinskolens regnskab ikke udbetalt løn til nogen lærer før 1912 (i: Hentze 2000:109ff).

Den største hindring har nok været de usle vilkår, som blev tildelt dem, der påtog sig lærergerningen. N. Andersen (1849-1917) sorenkriver i Færøerne gengiver i værket "Færøerne 1600-1709" en beretning fra præsten Peder Clementsen, dateret 12. august 1691, som tydeligt viser, hvor kummerlig en tilværelse "læreren" på Sandur havde i sin alderdom: "Degn er her ingen i Kaldet, tilforn var her en gammel Mand, som i sin Ungdom haver gaaet i Skole i Thorshavn, han læste for Ungdommen, saalænge han kunde, og fik den Løn paa det sidste i sin Alderdom, at han døde af Hunger" (Andersen. 1964 (1895): 316).

I sarkasmen i dette udsagn ligger implicit en kritik af, hvordan befolkningen har værdsat oplysning, og selv om "tilforn" viser til, at der er tale om nogle år før brevet er skrevet, så er det et udtryk for, at manglende interesse for dansk skole og institutionaliseret undervisning som helhed ude omkring i landet er et fænomen, som går langt tilbage i tiden.

#### **4.5 Undervisning for den brede befolkning**

Igen 1820'erne og 1830'erne blev der lavet flere forsøg på at etablere et mere systematisk undervisningssystem med rejselærere uden at det lykkedes, men selv om der ikke har været noget etableret uddannelsesvæsen i Færøerne – med undtagelse af præste- og latinskolen og den danske skole i Tórshavn - før ved en lov fra 1854, som ikke blev implementeret i praksis før ved kommune-lovens indførelse i 1872, er der, ud fra samtidsberetninger, ingen tvivl om, at oplysningsniveauet i Færøerne har været på højde med det i det øvrige rige, endda højere, ifølge nogle af disse

---

<sup>33</sup> Peder Hersleb (1689-1757) var blevet biskop på Sjælland i 1737.

beretninger. I denne forbindelse siger Hunderup<sup>34</sup>, der var Færøernes repræsentant i stænderforsamlingen i Roskilde således:

[...] at den færøske almue i åndelig udvikling fuldkommen kan sættes ved siden af, ja, turde måske endog i vis henseende sættes over den danske almue (Stændertidende for Østifterne, 1844, 2: sp. 3980-3989).

Oplysningsniveauet blev opretholdt med den såkaldte hjemmeundervisning. Præsterne og myndighederne generelt var primært interesserede i den kristne oplæring, så det er denne alen, som oplysningsniveauet bliver vurderet efter. Lucas Debes fremhæver, at færinger generelt er ret oplyste, de har kunnet deres religiøse ”børnelærdom”, har kunnet læse og nogle endda skrive. Han fremhæver, at størstedelen af befolkningen kunne næsten alle de gamle kæmpeviser, ikke kun fra den gamle danske ”Kæmpe-bog”, men også andre viser om norske kæmper, som er glemte andre steder, men ”her ere i frisk Hukommelse, og bruges ideligen i deris Dans” (Debes. 1963: 308). Som præst er Debes ikke ligefrem tilfreds med denne verdslige lærdom, men det ophæves af, at ”deris Lige iblandt den Gemene Mand udi Religionens Kundskab findis icke udi Danmark” (Debes. 1963: 309). Jens Chr. Svabo siger i 1780’erne, at færinger er vel oplyste i deres kristendom, mange læser ligeledes i loven og fx historier som Holger Danske og Norske krønike (Svabo. 1959: 311). L. Debes’ og senere Svabos oplysninger om, at færinger kender historier om bl.a. norske kæmper, Holger Danske og Norske krønike er eksempler på en kulturmediering af verdslig karakter, som er i god overensstemmelse med det gode kendskab man formoder færinger har haft til den mundtligt overleverede kvad- og folkløredigtningen i den tid. Man ser også her et eksempel på, at færinger har haft kendskab til fremmed litteratur i skrevet form.

Præsten Jørgen Landt siger om oplysningsniveauet i Færøerne omkring 1800, at færøbeboerne er:

[...]ret vel oplyste i deres Kristendom og har ofte ret god Bibel-Kundskab [...] Forældrene underviise her selv deres Børn, og det kan vel ikke nægtes, at, hvor denne Underviisning kan have Sted, er den meest naturlig og tillige den gavnligste baade for Børnerne og Forældrene; thi hvo maae ikke sande det gamle rommerske Ordsprog: *Docendo discimus ipsi?* Skulde nogle faa Forældre mangle Tid og Evne til selv at give deres Børn den højst fornødne Underviisning i Læsningen, da er det dem ikke vanskeligt at overtale en Naboe-Ven eller Veninde til at lette dem dette Arbejde. Indbyggerne har og megen Læse-Lyst, hvilket giver Præsterne en herlig Anledning til ved Udlaan af gode Almuesbøger at udbrede almennyttige Kundskaber iblandt deres Meenigheder. En stor Deel iblandt dem lægge sig efter ej aleene at læse Skrift, men og at skrive, og jeg kjender adskillige, som aleene efter et dem given Alfabeet og i det højeste et Par smaa Forskrifter, have lært sig selv at skrive en ret god og læselig Haand (Landt. 1965 (1800): 251).

---

<sup>34</sup> Niels Hunderup (1797-1853), sorenskriver i Færøerne 1832-1841

Landt viser til, at udover kristendommen, kompetencen til at skrive og den opbyggelige litteratur, så er folk gode til at regne i hovedet og endog brøk er de gode til. Færinger er også interesserede i anden opbyggelig litteratur, hvilke bøger ved man intet om andet end, som det fremgår af ovennævnte citat, at der er tale om almennyttige kundskaber. Færinger karakteriseres som flegmatiske og deres "Sjele-Evner" er iflg. Landt:

[...] langt vittigere end man skulde vente det af saa isolerede Øboere, men om de endog heri overgaae en stor Deel af de øvrige Danske Provintser, hvilket jeg ikke er langt fra at bekræfte, saa har de vist nok deres naturlige Frihed at takke herfor, samt den Lykke ved deres daglige Arbejder at kunne i Samqvem underholde hinanden med deres Samtaler (Landt. 1965 (1800): 245).

Samtalen som del af den personlige udvikling bliver understreget i dette brudstykke og generelt ser det ud til, at den nære sociale kontakt er en del af oplæringen på Landts tid. Han roser ikke færinger for deres børneopdragelse, fordi forældrenes kærlighed til børnene er ifølge ham for overdreven og de opdrages "til altformegen Egenraadighed". Han undres dog over, at børnene til trods for denne efterladenhed og kærlige opdragelse bliver som voksne: "til nogle ret flinke, raske ja endog maneerlige unge Mennesker" (Landt. 1965: 246). I en læringsdiskurs er det især samkvemmet, samtalen og den efterladende og kærlige opdragelse, som henleder til praksisfællesskaber, hvor læring er en betydelig del. Entienne Wenger taler om læring som social deltagelse "som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers *praksiser* og konstruerer *identiteter* i relation til disse fællesskaber" (Lave & Wenger. 2003: 131). Den dannelse, som Landt taler om, er i overensstemmelse med Wenger erhvervet i det praksisfællesskab, som hjemmeundervisningen nok må anses som en del af. Den kærlige opdragelse og kommunikationen under arbejdet er ligeledes gode forudsætninger for læring i Vygotskijs forstand, hvor "eleven" under vejledning af en kvalificeret "læremester" i en social/kulturel kontekst opnår den bedste læring og selvudvikling i sin nærmeste udviklingszone (Vygotsky. 1978: 79ff).

Ifølge Sir George Mackenzie var der ingen skoler i landet, men tilføjer han:

[...] parents do not neglect to teach their children to read, and sometimes to write. The people are fond of reading; and several of them, with whom the writer of this article conversed, shewed great eagerness for information of every kind. One of them to whom he explained the use of the barometer, which seemed to excite great curiosity, was exceedingly delighted, and appeared to comprehend perfectly its use in measuring the heights of mountains. He remarked that he was now an old man, but that he could never be too old to learn. The name of this person is Hans Alajik [sic]. He conducted Sir John Stanley through some of the islands upwards of 20 years ago, and he was the interpreter and guide of the writer of this article (The Edinburgh Encyclopædia, vol. IX: 281).

Det man fæster sig ved er, at alle kan læse og nogle kan endog skrive, ligeledes fremgår det, at folk er glade for at læse og er videbegærlige. Hans Alaik fremstår som særdeles oplyst, og han har kunnet kommunikere med engelsksprogede personer. Andetsteds i artiklen bliver det fremført, at alle i Færøerne forstår dansk. Det at folk primært har kunnet læse og har kunnet deres "børnelærdom" er i tydelig forlængelse af den lutheranske reformationstanke, at enhver skulle kunne læse Bibelen og tale om den på modersmålet. Ligeledes er de mange forsøg på at organisere skolevæsen omkring i landet udtryk for, at det har ligget gejstligheden på sinde at sikre sig, at den religiøse opdragelse har været forsvarlig.

Carl Julian Graba beskriver oplysningsniveauet blandt den færøske befolkning, og han beskriver ligeledes den pædagogiske metode, som man benytter i skolen i Tórshavn. Det er naturligt, at han sammenligner med det, han kender hjemmefra og han beskriver undervisningen i Hertugdømmet Holstein som militant i modsætning til Bell-Lancaster metoden, som bliver benyttet i den nyoprettede skole i Tórshavn. Han roser amtmand Tillisch for opførelse af en ny skole i Tórshavn, bedre vaner blandt eleverne, som møder rene og vel påklædte til undervisning, og for den nye pædagogiske metode, som han har indført. Bell-Lancaster metoden gik i korthed ud på, at de ældre og bedre stillede elever hjalp de yngre. Undervisningen foregik fra tavler, som var lavet til formålet, og grupper af elever, forestået af de dygtigste elever, læste i kor og lærte udenad fra disse tavler. Fra ejendomsopgørelser fra denne periode ser man, at skolen i Tórshavn havde et fuldkomment sæt af tavler, landkort og regnebøger og en geografi i to dele til indbyrdes undervisningen (i: Hentze. 2000: 120). Denne metode var indført i fattigskoler i England og var af sparehensyn gennemført i Danmark. Dette vakte dog modstand i pædagogiske kredse, men efter den økonomiske krise efter bankerotten i 1813 og pga. Frederik den sjettes interesse i gennemførelse af denne form for skole var den ret udbredt i årene 1820-1850 - blev indført ved lov i 1822 (<http://runeberg.org/dbl/1/00-82.html>).

Det er helt tydeligt i forbindelse med Bells og Lancasters skoleprojekter, både i England, Indien og USA (se: [http://encyclopedia.jrank.org/KRO\\_LAP/LANCASTER\\_JOSEPH\\_1778\\_1838\\_.html](http://encyclopedia.jrank.org/KRO_LAP/LANCASTER_JOSEPH_1778_1838_.html) og [http://encyclopedia.jrank.org/BEC\\_BER/BELL\\_ANDREW\\_17531832\\_.html](http://encyclopedia.jrank.org/BEC_BER/BELL_ANDREW_17531832_.html)) og Frederik den sjettes interesse i indbyrdes undervisningen, at det er forsikringen om en god religiøs opdragelse af de ubemidlede på en effektiv og billig måde, som er en vigtig indikator for denne pædagogiske metodes popularitet hos myndighederne.

Da den Bell-Lancasterske metode var ret stram og militant i sin grundide, kan det undre, at det er just den antimilitære egenskab ved denne nye metode, som Graba fremdrager. Graba siger, at der går 130 børn i skolen i Tórshavn. Det kan synes meget, da der i 1814 boede 522 mennesker i Tórshavn, hvoraf 163 var yngre end 15 år (Nolsøe og Jespersen 2004: 255). Man kan formode, at den skolepligt, som blev nedfældet i skoleloven fra 1814, har haft indflydelse på, at så mange har frekventeret skolen. Graba er blevet grundigt introduceret i skolens forhold, men han siger intet om,



hvem der har berettet om skolens forhenværende tilstand, men implicit i teksten er det meget der tyder på, at det er Tillish selv, der har været kilden. Tillish foranstalter ifølge Graba en ”overhøring”, så Graba ved selvsyn kunne se, hvordan den nye skole fungerede (Graba 1830: 76-78). Graba siger således om denne inspektion:

[...]statt des alten, kleinen und feuchten Schulhauses, des alten, unwissenden und trägen Schullehrers, der smutzigen und in serlumpten Kleidern sie besuchenden Kinder, findet man jetzt ein geräumiges freundliches Gebäude, einen tüchtigen Schullehrer und Kinder, welche ohne Ausnahme ordentlich und reinlich gekleidet sind (Graba. 1830: 75-76).

Graba sætter tydeligt før og nu op imod hinanden, og den rumlige, hyggelige bygning, en dygtig lærer og rene og velpåklædte børn bliver fremdraget. Det er tydeligt et idealiseret billede, som fremstår som et semiotisk udtryk for Tillishs dygtighed som embedsmand, hvilket også bliver understreget i en rapport om indbyrdes undervisning. Man kan med udgangspunkt i Grabas beskrivelse af forholdene i den danske skole i Tórshavn med lethed mistænke Graba for at tale i en medløbende statslig diskurs. Tillisch havde ved siden af den danske skole i Tórshavn også fået oprettet en håndarbejdsskole, som blandt andet lærte piger at væve tæpper (Abrahamsen & Mønster. 1828: 665ff). Af ovennævnte rapport fremgår det, at Tillisch har planer om at indføre skoler i resten af landet, hvilket ikke er lykkedes for ham.

Udover den pædagogiske metode i skolen i Tórshavn er Graba også meget imponeret over den faglige kunnen, som eleverne besidder. Han fremdrager, at eleverne har en pæn håndskrift, og at de skriver hurtigt og godt, og at diktater som helhed var rigtigt og pænt skrevet, ligeledes kendte eleverne grænsen, amt, åer og byer på kort uden navne<sup>35</sup> bedre end han selv, og de havde meget godt styr på danmarkshistorien. Det, som han var mest imponeret over, var hovedregningen, som han endda udfordrede en elev ekstra i.

Hjemmeundervisningen som Landt roser, omtaler Graba ligeledes meget positivt, han siger bl.a. således:

Im Winter wird fleissig Wolle gesponnen und gestrickt, gewebt, der Abend aber vorzüglich zum Unterrichte der Kinder verwandt, Jeder Vater unterrichtet seine Kinder selbst, wie er von seinen Eltern gelehrt ist, vorzüglich im Lesen, Schreiben und in der Religion, und dies mit so gutem Erfolge, dass ich, wie gesagt, lieber einen halben Tag mit dem Färinger mich unterhalten will, als eine Stunde mit unserm Bauer (Graba. 1830: 74).

---

<sup>35</sup> Her er der tale om Danmarkskort og andre lande, idet der er tale om en dansk skole, og Færøerne og materiale om Færøerne har ikke været en del af curriculum.

Implicit bliver i dette udsagn sagt, at færøske bønder er oplyste, og at dette formidles gennem hjemmeundervisningen, ligeledes får man i Grabas beskrivelse indblik i, hvordan denne i praksis bliver gennemført. Her er det faderen, der underviser sine børn, ligesom han er blevet undervist af sine forældre. Som det fremgår af teksten, er Graba meget tilfreds med oplysningsniveauet blandt færøske bønder, hvilket er i god overensstemmelse med det, som andre samtidskilder påviser. Overordnet får man at vide, at undervisningen omfatter læsning, skrivning og kristendom, men indholdet siger Graba intet om.

I Grabas udsagn ligger underforstået et modsætningsforhold mellem by og bygd, som går på en urban vs en rural mentalitet. Den rurale mentalitet er kultur og traditionsforankret, hvor lærdom er tæt knyttet til traditionelt landbrug og folklørekultur, mens den urbane mentalitet er primært knyttet til den nye handelskultur, som præger Tórshavn i denne periode, hvor man har haft behov for håndværkere primært.

Tabel 4.1. Modsætningsforholdet mellem rural og urban diskurs i Grabas rejseskildring

Rural diskurs	Urban diskurs
Traditionel situeret læring	Nye undervisningsprincipper
Færøksproget kultur	Dansksproget kultur
Mundtligt medieret vidensmediering	Skriftligt medieret vidensmediering

Kilde: Graba 1830

Som det fremgår af tabel 4.1, er det tydeligt, at det er en dansknational undervisningsdiskurs, der er rådende i skolen i Tórshavn, hvilket højst sandsynligt, ifølge foreliggende kildemateriale, ikke har været tilfældet i hjemmeundervisningen, som har været et produktionsfællesskab, hvor de traditionelle gøremål, den religiøse opdragelse og de folkelige fortællinger blev viderebragt til den opvoksende generation.

Det er tænkeligt, at Graba ikke har forstået indholdet i den færøksprogede vidensmediering, der er foregået hjemme i røgstuen, fordi han kun fremdrager kristendommen, mens han i skolen i Tórshavn mere detaljeret beretter om, hvad eleverne har lært. Det er ligeledes et udtryk for, at den status, som latinen havde som det gejstlige sprog, har dansk overtaget, men talesproget, praksisfællesskabet og kulturmedieringen i den rurale diskurs stadig er færøksproget.

Hvor meget færøsk og Færøerne har fyldt i skolen i Tórshavn, har man igen samtidsberetning om, men en erindringsberetning fra en elev, som har gået i skole i Tórshavn i 1850'erne, siger en del om, hvor lidt Færøerne fyldte i skolens curriculum. Eleven siger, at i historie lærte de mest danmarkshistorie og lidt om andre lande og i geografi lærte de mest om Danmark, men ellers om hele verden, men om Færøerne tilføjer hun:

[...] lærte vi stort set intet. Jeg husker endnu tydeligt det, som vi lærte: "Her var 22 øer, på sytten af dem boede mennesker. Hovedstaden var Tórshavn og den nærmeste bygd var Vestmanna, det var en god havn ligesom Haldórsvík (Michelsen. 1929: 122).

Det fremgår ikke i hvilken lærebog dette har stået, men det er tydeligt, at oplysningerne er det rene nonsens, som må være skrevet af en, der aldrig har været i Færøerne<sup>36</sup>. Udsagnet er et udtryk for, hvor fremmed skolens indhold har været for dem, som har gået der.

#### 4.6 Provisorisk reglement

Latinskolens lukning havde de konsekvenser, at den almene oplysning blandt landets befolkning med tiden blev elendig, og analfabetismen var ret udbredt i første halvdel af 1800-tallet. Derfor gjorde danske præster og embedsmænd nogle forsøg på at etablere en almueskole i Færøerne (Debes. 2000). Dette lykkedes først ved "Provisorisk reglement for Almueskolevæsenet", som blev indført i Færøerne i 1845 og som trådte i kraft i 1846. Denne almueskole fik hurtigt tilnavnet "de danske tvangsskoler" og dens levetid var kort, fordi allerede to år efter reglementets ikrafttræden var forholdene så kaotiske, at skolemyndighederne i Færøerne måtte henvende sig til regeringen i København med anmodning om at få den ophævet. Denne anmodning blev ikke fulgt. I stedet kom en ny lov i 1854 vedrørende en real- og almueskole. Denne blev en realitet i 1861 og ni år senere, i 1870, blev et lærerseminarium etableret. Med disse skoler blev både almueskole og videregående skoler etablerede i Færøerne, og dette må i magtdiskursiv forstand tillægges det faktum, at med disse skoler blev "daniseringen" af den opvoksende generation i Færøerne institutionaliseret.

På skoleområdet kommer der ved "Provisorisk reglement" for første gang en interessekonflikt til syne mellem færinger på den ene side og det danske statssystem på den anden. Modsætningsforholdet bunder i, at færøsk hverken blev undervisningssprog eller fag i skolen og at færinger ikke blev adspurgt. Bl.a. skrev Nólsoy-beboerne en lang skrivelse til stænderforsamlingen i Roskilde, hvori de beklagede, at færinger ikke havde haft mulighed for at udtale sig om sagen (i: Lützen. 1958).

I forbindelse med indførelsen af den danske almueskole i Færøerne ser man et af de første eksempler på, at færøksproget etnicitet og nationalitet kommer til udtryk og fremstår som en modsætning til den statsligt institutionaliserede nationalitet.

I forlængelse af den modtagende og den bevarende søjleopdeling griber indførelsen af tvungen undervisning på dansk for alvorligt ind i færingers intimsfære og truer den færøksprogede kultur så alvorligt, at den møder spontan protest, som ikke har noget institutionaliseret talerør, og som derfor

---

<sup>36</sup> En undersøgelse af geografilærebøger fra denne tid kunne måske give et svar på, hvor disse oplysninger stammer fra og om de er i overensstemmelse med virkeligheden, men det har jeg valgt fra, da indeværende afhandling i høj grad fokuserer på receptionsdiskursen.

får et diffust udtryk. En anden ting, som etableret undervisning også griber ind i, er det arbejds-mønster, som det færøske samfund var afhængigt af og befolkningen vant til. I Nólsoy-beboernes skrivelse bliver det bl.a. påvist, at en fast skole var uegnet for dem. Det var for dyrt for deres lille samfund, og de havde altid været vant til at tage deres drenge, fra de var syv-otte år gamle, med ud på fiskeri og andet arbejde for at hærde dem og vænne dem til det arbejde, som engang skulle blive deres livsgerning (i: Lützen. 1958: 41).

Den danske liberale provst U. A. Plesner (1782-1861) talte oprindeligt på Stænderforsamlingen for, at undervisningen på bygd skulle foregå på færøsk, men frafaldt dog dette forslag, da det kom til stykket. Biskop J.P. Mynster fremførte, at forskellen mellem dansk og færøsk ikke var større end forskellen mellem højtysk og plattysk. Dette resulterede i § 20, hvor der står:

Læreren bør stræbe efter at bringe børnene til grundigt at forstaa og tale det danske sprog, men dog ved undervisningen benytte det færøiske, for saa vidt det anses for fornødent til udviklingen af børnenes begreber og sætte dem i stand til fuldkommen at fatte, hvad der foredrages dem (Lützen. 1958: 40).

I magtdiskursiv forstand er denne paragraf udtryk for en statsdikteret positionering af dansk/færøsk i skolen i Færøerne. § 20 positionerer færøsk som hjælperedskab til bedre tilegnelse og forståelse af det danske materiale, som lærdomstilegnelsen byggede på. I en enhedsstatsdiskurs har dansk den position, som er naturlig for modersmålet, idet dansk både skal forstås og tales grundigt. Implicit ligger der i udsagnet, at dansk ikke er elevernes sprog, og i ”bør stræbe” ligger, at det ikke er naturligt eller en selvfølge, at undervisningen foregår på dansk. Færøsk både som fag og undervisningssprog ligger endnu uden for rækkevidde, og den todelte søjleopdeling er stadig intakt. Dog må paragraffen forstås, som at de fleste elever forstår færøsk bedre end de forstår dansk ellers ville denne paragraf være overflødig, og institutionaliseringen og italesættelsen af et nationalsprog i undervisningssammenhæng, der er i opposition til færingers modersmål og hjemmesprog, lægger helt tydeligt spiren til en bevidsthed omkring en færøsksproget kultur og nationalitet.

Det færøske sprogs position i Provisorisk Reglement fik den færøske teolog V.U. Hammershaimb (1819-1909) og den danske folkemindeforsker og filolog Svend Grundtvig (1824-1883) til i fællesskab at gå i gang med en forsvarskampagne for det færøske sprog og den færøske kulturarv. Hammershaimb skrev i en artikel i Kjøbenhavneposten 19. dec. 1844 bl.a. følgende:

Da det Danske en saa lang Tid har været Færingernes Religionssprog og deres Skriftsprog, ere de blevne saa vante til dette, at de ikke tænke paa det Forviklede i det Forhold at have et andet Skriftsprog end det, de tale. Saalænge Sagen er gaaet sin jævne Gang, have Færingerne fundet sig deri, men skal det Færøiske gjøres til en større Træl, end det hidtil har været, kan jeg ikke troe Andet, end at Færingerne ville komme til den sørgelige Erkjendelse, at man har til Hensigt med Magt at udrydde et saa dyrebart og helligt Klenodie som Modersmaalet maa være dem. Jeg vover derfor

at henstille til det tænksomme Publikums Bedømmelse, om det er rigtigt at binde Sproget ved en kgl. Lov, eller om man ikke snarere skulde overlade det til de forventede Sogneforstanderskaber paa Færøerne at afgjøre, hvorledes dette forviklede forhold skal ordnes (i: Grundtvig. 1978 (1845): 80).

Det er tydeligt, at Hammershaimb er oprigtigt bange for, at færøsk med den nye skoleordning vil få dødsstødet. Den nationalromantiske diskurs kommer tydeligt til udtryk i dette udsagn. Følelsesladede ord som "dyrebart" og "helligt klenodie" er i overensstemmelse med den retorik som kendetegnede de filosofiske strømninger på den tid, hvilket var i klar fortsættelse af den spinozke overbevisning om, at det guddommelige er i og ikke hinsides verden, og hvis tanker Grundtvig og Hammershaimb var inspirerede af i forlængelse af den tyske filosof J.G. Herder (1744-1803)<sup>37</sup>.

Fra en magtdiskursiv synsvinkel er det klart, at staten i forlængelse af tanken om nationalstatens hegemoni beroende på dannelses- og oplysningstanken af medborgeren smøgede den institutionaliserede sprog-, kultur- og dannelsesdiskurs ned over hovedet på den færøske befolkning, uden at den blev adspurgt.

Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) fastslår, at bevægelsen for den demokratiske tanke uvilkårligt førte til en bevægelse for offentligt styrede og administrerede skoler. I det danske rige slog denne bevægelse igennem efter enevælden, som konkret i Færøerne resulterede i, at "Provisorisk reglement for Almueskolevæsenet" blev gennemført. Dewey påpeger, at i Europa medførte denne historiske situation, at bevægelsen for en statsstøttet uddannelse gik hånd i hånd med den nationalistiske bevægelse i politik, og han påstår, at dette fik ubeskrivelig betydning for den følgende udvikling, som medførte, at uddannelse blev en medborgerlig virksomhed, som knyttede sig til virkeliggørelsen af nationalstatens ideal. Uddannelsen fik til formål at forme medborgeren i stedet for mennesket (Dewey. 1997: 134). Tager man udgangspunkt i en færøsk nationalitet og etnicitet, så er denne forståelse for medborgeren svær at få øje på i de første undervisningsinstitutioner i Færøerne. Og striden om at vinde terræn på det nationale område er nu

---

I den nationale periode var det især den tyske opfattelse af kultur, der var inspirationen for både nationsbygningsprojektet og det kulturelle arbejde der blev lavet af nationalbevægelsens tilhængere. Den kulturelle opfattelse som var dominerende var i høj grad i overensstemmelse med J.G. Herders opfattelse af kultur som fælles identitet, hvor hvert folk har sin kultur og sin ånd (Volkgeist), og hvor kultur i Herders forfatterskab frit kan udskiftes med ord som "folk" eller "nation". Folkelighed som er et af Herders begreber: "betegner en idealiseret forestilling om oprindelig, ægte og ukunstlet kultur, fx folkeviser, og det bruges i videre forstand om den oplevelse af samhørighed mellem mennesker inden for et geografisk område, som er begrundet i fælles vilkår mht. sprog, historie, retsopfattelse, natur og fremtidsmaal. Folkelighed er i denne forstand national, men ikke nationalistisk: Den er historisk og aktuelt knyttet til et bestemt folk, men indebærer ingen forestilling om overlegenhed i forhold til andre folk, der hver for sig har udviklet egne folkelige særpræg" (her gengivet fra: DSDE: 2004). Her skal bemærkes, at den udelukkelse eller opfattelse af, at en kultur er renere end andre, som bl.a. kendetegnede nazismen ikke har haft nogen pendant i den færøske nationalbevægelse, men den kan nok siges at have bevæget sig på kanten i nogle tilfælde, hvilket ikke vil blive behandlet yderligere i denne afhandling, men skal alligevel forstås som, at jeg har været opmærksom på den problematik, men idet der ikke i det empiriske materiale er så meget at se til denne rendyrkelse/yderliggående udelukkelse og intolerance, så er det ikke et eksplicit tema i denne afhandling.

helt tydeligt startet, hvilket bl.a. klart fremgår af landslæge Napoleon Nolsøes forord til første bind af hans kvadsamling fra 1840, hvor han på færøsk dadler lærde færinger der i ”gamle dage” fik deres lærdom ved latinskolen i landet, og som ikke gjorde noget for at styrke det færøske sprog, og han appellerer direkte til sine landsmænd, som har hjerte i livet og under deres modersmål og landsmænd vel:

[...] at hjælpe til, så meget han kan, at ranke ryggen og gemme vores gamle tunge ved selv at lægge sig efter at kunne læse og skrive sit eget modersmål (i: Jakobsen. 1921: 34).<sup>38</sup>

Hunderup advarede allerede i udvalgsarbejdet imod en streng gennemførelse af faste skoler, fordi det ville fremkalde uvilje imod skolevæsenet i det hele taget, hvilket han anså som et beklageligt resultat. Han henviser også til, at folk ude på landet må anses som vel oplyste, og at de har stor interesse og omsorg for deres børns undervisning. Han taler altså imod at stifte skoler ude på byggerne, fordi han anser oplysningen blandt landboerne at være god, isoleringen taget i betragtning. Hunderup slutter med at sige, at han anser:

[...]en lov, der ved tvangsmidler og straffebestemmelser vil fremtvinge folkets oplysning, for aldeles uhensigtsmæssig og utilrådelig i betragtning af det færøske folks hele tænke måde og karakter” (Stændertidende for Østifterne. 1844. 2: sp 3197).

Hunderup har kendt færingers tænke måde og karakter, for det skulle vise sig, at der opstod stor modvilje imod et etableret skolevæsen over hele landet, som bl.a. den svære implementering og Nólsoybeboernes brev er eksempler på. Man ser også, at mange interessekonflikter er på spil og i en ideologisk diskurs er der tydeligt en begyndende konflikt mellem en færøksproget og en dansk-sproget lærdomsdiskurs og overordnet mellem en national og en statslig diskurs, selv om bevidstheden om nationen og nationalitet endnu står svag i den færøske befolkning. Samtidig er det et eksempel på en modsætning mellem en mundtligt kulturmedieret mesterlære i Lave og Wengers (2003: 31)<sup>39</sup> forståelse og et institutionaliseret dannelsesprojekt i Deweys forståelse<sup>40</sup>.

#### 4.7 Delkonklusion

Forholdene i Færøerne har været ret statiske indtil anden halvdel af 1800-tallet, hvor fiskeriet bliver et betydeligt erhverv og nye samværsformer og krav til viden gør sig gældende. Den eneste bydannelse har været Tórshavn og derfor har behovet for etablerede skoler først vist sig der. Men

---

<sup>38</sup> ad hoc oversættelse

<sup>39</sup> Lave og Wenger forstår mesterlære som situeret virksomhed, som opfattes som en proces, som de kalder ”legitim perifer deltagelse”, som gør, at man kan tale om relationerne mellem nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfællesskaber. Dette medfører, at de lærende uundgåeligt deltager i praksisfællesskaber. Viden og færdigheder forudsætter, at den nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab.

<sup>40</sup> Dewey anså det nationale dannelsesprojekt som et led i demokratiseringsprocessen efter enevældens fald.

fattige kår og udbredt modvilje mod skoler har gjort det svært at etablere skoler i Færøerne og hjemmeundervisningen har dækket behovet for den vidensmediering, der har været nødvendig i de feudale Færøerne. For præsterne, som har været foregangsmænd for etablering af organiseret undervisning, har det primært været den religiøse opdragelse, der har haft betydning. Der har uden tvivl været et misforhold mellem den færøsktalende befolkning og de dansktalende præster, når man taler undervisning, og der har ligeledes været et modsætningsforhold mellem funktionel praktisk læring og teoretisk læring, som ligger i modsætningsforholdet mellem produktionsfællesskabet og oplysning og dannelse. Selv om man måske ikke kan tale om en bevidst nationalt situeret protest mod et provisorisk reglement, så er protesten dog et tegn på, at en national bevidsthed er ved at etableres og Hammershaimbs og Grundtvigs protester er tegn på, at der har været en national klangbund, og protestbrevet fra Nólsoyboerne er et semiotisk udtryk herfor. Man kan sige, at det er første gang man så tydeligt kan påvise et modsætningsforhold mellem det lokale tale- og kommunikationssprog og det nationale, institutionaliserede skriftsprog, som etableringen af danske skoler i Tórshavn og forskellige planer om danske skoler omkring i landet er udtryk for. Samlet kan siges, at det provisoriske reglement er skelsættende i færøsk skolehistorie, fordi her kommer for første gang det færøske sprogs position i skolevæsenet til debat og et modsætningsforhold mellem folkets sprog og nationalstatens sprog bliver italesat.

## 5. En nationalitet vokser frem

I dette afsnit vil det blive belyst, hvordan en nationalitet vokser frem og hvordan den bliver medieret og italesat. Nationalitet eller et socialt etnisk situeret fællesskab er svært at få øje på før Nólsoyar Páll i Fuglakvæði italesætter et modsætningsforhold mellem den almindelige befolkning og det danske embedsværk i Færøerne.

Statsretslig kan Færøerne defineres som en nation uden statsdannelse. Stephen Barbour, forsker og underviser ved universitetet i East Anglia, Norwich, har arbejdet en del med spørgsmålet om sprog og nationalitet. Han fremhæver, at forskellen mellem nationalstat og nation er, at nationalstaten er en lovfæstet defineret enhed, mens en nation er en befolkning. Han fremhæver, at mens moderne befolkninger, som opfatter sig selv som nationer: “generally aspire to acquire a nation-state coterminous with the nation, a definition of the nation that requires it to dominate its own nation-state is too restrictive”. Han fremdrager, at flertallet af befolkningerne i flere af sovjetterne i det forhenværende Sovjetunionen, fx Georgia, Litauen og Ukraine, var nationer inden de blev nationalstater, og at befolkninger af områder af veldefinerede regioner af stater som fx Skotland, som føler, at de har national status, skal blive anerkendt som sådan. Han tilføjer, at en stræben efter autonomi eller selvstændighed er tilstrækkelig til at definere en befolkning som en nation (Barbour. 2007: 5). Lars S. Vikør professor i skandinavisk lingvistik ved Oslo Universitet siger om færøsk nationalitet: “[...] the Faroese consider themselves a separate nation, and they have a separate language to prove it!” (Vikør. 2007: 105). I forlængelse heraf kan man definere Færøerne som en nation, der besidder et veldefineret territorium, en befolkning der i høj grad føler sig som en nation med en fælles nationalitet, har eget sprog, eget flag og en selvstændig kultur. Hovedsagelig er det det forestillede fællesskab og bevidstheden om et fælles nationalt – i høj grad genealogisk - tilhørsforhold, som er med til at mediere en færøsk nationalitet. Statens tilstedeværelse med semiotiske utryk som fx det danske flag på statsinstitutioner og det danske sprogs jævnbyrdige status med færøsk iflg. hjemmestyreordningen er med til daglig at definere ”os” og ”de andre”, og dermed fremstår staten som en ikke diskursiv realitet i den nationale diskursorden, som er med til at definere og danne grænser mellem ”os” og ”de andre”.

I modsætningsforholdet mellem følelsen af at være en nation og den politiske realitet ligger mange konflikter i nationalismediskursordenen, og en ideologisk slåskamp om hegemoni på det område er det som kendetegner den ideologiske diskursorden.

En af de førende nationalismeforskere Benedict Anderson fremfører, at betydningsmæssige forskelligheder af ordet nationalitet er kulturelle artefakter af en særlig slags. Denne kobling mellem nationalitet og kultur er eksplicit i Færøerne, hvor det er tydeligt, at kulturen – især sproget - er det som har italesat nationalitet. I forlængelse af Anderson fremfører den danske nationalismeforsker Jon Milner at:



”nationhed” og nationalisme [...] ikke skal ses som noget ”naturligt” (for eksempel biologisk-genetisk), eller som noget der har en essens som for eksempel at en verden der består af nationer, er historiens endepunkt der blot har ventet i tusinder af år på at bryde frem – der er intet deterministisk på spil her. Men alligevel må det vel være lidt mere end en ren historisk tilfældighed at den moderne tid er en nationernes tid” (Milner (2003): 47).

Videre fastslår Milner, at folk, der bebor etablerede nationer (han nævner Danmark som eksempel), synes, det er naturligt at forudsætte, at nationalisme er en ophidset reaktionsmåde, som er typisk for andre. Denne naturlighed, som nationalisme har været i en nationalstat som Danmark, har man aldrig oplevet i Færøerne, og forklaringen skal findes i, at der aldrig siden nationalisme, nation og nationalitet opstod som bevidsthedsformer og begreber, har været sammenfald mellem stat og nation og det kan være en af hovedårsagerne til, at færøskfaget og færøskfagets kontekst, især de sproglige og kulturelle artefakter, i høj grad fungerer som institutionalisering og mediering af nationalitet. Et eksempel på den betydning, som sproget har for den nationale identitet, ses i følgende brudstykke af interview med Eyð, som bliver uddybet senere (se s. 92):

For mig har det færøske sprog stor betydning, fordi det gør, at jeg hører til det færøske samfund. Føler at jeg hører til Færøerne og ikke Danmark (Interview: Eyð 02.10.02).<sup>41</sup>

I kritisk diskursiv forstand, så er udsagnet klart et udtryk for et modsætningsforhold i magtdiskursiv forstand, idet sprogets betydning antyder bestræbelsen efter nationalstaten og en fælles national identitet, som fremgår af udtrykket ”høre til Færøerne og ikke Danmark”, samtidig medierer sproget både selvets nationale og sociale identitet, som bliver italesat i modsætningsforholdet ”vi” og ”de andre”, her nationen vs staten.

Ifølge Stephen Barbour kan en nation i moderne forstand ikke eksistere uden:

[...] a shared sense of identity, and for people to share an identity a certain minimum level of communication between them must be guaranteed (Barbour & Carmichael. 2007: 4)

I det færøske samfund er kravet om ”a certain minimum level of communication” til fulde opfyldt. Aviser er udkommet regelmæssig i Færøerne siden ”Dimmalætting”, oprindelig ”Amtstidene for Færøerne”, begyndte at udkomme fra januar 1878 (se. s.102). Útvarp Føroya, en national radiostation, begyndte at sende i 1957, og den har sammen med forskelligartede færøsksprogede aviser og tidsskrifter, især partiaviser og kulturtidsskrifter, uden tvivl haft en nationalt kommunikerende funktion, som til fulde har opfyldt kravet om en oplysningsplatform af nationalt

---

<sup>41</sup> Fyri meg er tað føroyska málið týðningarmikið tí at tað ger at eg hoyri til tað føroyska samfelagið. Føli meg hoyra til Føroyar og ikki til Danmark.

forenende karakter, både hvad sprog og nyheds- og kulturelt indhold angår. Det som er mere problematisk i dag, og som er svært at karakterisere og forholde sig til, er de unges brug af fremmedsproget - især engelsk og dansk kultur- og nyhedsstof i de elektroniske medier. Hvilken indflydelse det har på de unges identitet er svært at bedømme, men ud fra egen indsamlet empiri, er der tendenser til, at de elektroniske medier i høj grad medierer fremmede strømninger og fremmed sprog, mens det færøske sprog stadig er mere traditionsforankret og bevarende. Lars S. Vikør spår i forbindelse med den store angloamerikanske kulturelle og lingvistiske indflydelse på særlige sprogdomæner, fx inden for naturvidenskab, teknologi, forretningsliv og ungdomskultur, at nationalsprogene kan risikere at blive relegerede til andet sprog i forhold til engelsk. Vikør spår ligeledes, at i forholdet mellem EU og nationalsprogene, kan nationalsprogene komme til at dele skæbne med dialekterne, så de kun kan bruges til privat benyttelse og traditionel kultur (Vikør. 2007: 128-129). Et meget pessimistisk udsagn, men en realitet, som det færøske sprog både historisk og i dag slås med, og som er eksplicit i den færøskfaglige diskurs<sup>42</sup>.

I udsagnet ovenover er det ”færøske sprog” tydeligt et kommunikationsredskab, der medierer nationalitet. Til sammenligning kan fremdrages et udsagn fra den nationale periode. Jógvan Poulsen, som må betegnes som en moderat nationalist, siger bl.a. således: ”Vi er nationalt set hverken nordmænd, islændinge og endnu mindre danskere, vi udgør et eget folk for os selv, vi er færinger” og han kommer til den konklusion: ”Vi indtager altså en dobbeltstilling. Vi er færinger og ikke danskere, nationalt talt! Vi er en del af det danske folk, politisk talt!” (Debes. 1982: 199-200). I disse to udsagn fra forskellig tid ser vi tydeligt, at Poulsen adskiller politik og nationalitet og han er mere etnisk orienteret, idet han taler om færinger som et folk, mens Eyð tydeligt udtrykker en mere politisk/ideologisk synsvinkel på nationalitet, medieret gennem sproget, som således kommunikerer ideologisk situeret nationalitet. Poulsen taler om nationalitet som kulturelt/etnisk metaudtryk, som ikke indeholder bestræbelsen efter en territorial afgrænsning eller statsdannelse, som ifølge Rod Hague (se s. 60) kendetegner nationen. Poulsens udsagn kan i højere grad betegnes som et udtryk for etnisk fællesskab, som ifølge Barbour ikke behøver inkludere et territorium, og han fortsætter:

Also, unlike a nation, its 'common myths and historical memories' may be much more plausible; since ethnic groups may be much smaller than modern nations, the often quite implausible myths of common descent that nations espouse (and that may have been created or radically adapted by modern propagandists) can have much more credible equivalents in the case of ethnic groups. And, rather than a 'mass, public culture' uniting very disparate elements, there may be a high level of shared cultural norms; and there is usually a shared language (Barbour & Carmichael. 2007: 7).

---

<sup>42</sup> Der er fx ikke nogen færøsk ordbog installeret i mobiltelefonerne man køber i Færøerne og købefilm, computerspil og lign. er ikke oversat til færøsk.

Eyðs udsagn på den anden side udtrykker klart bestræbelsen efter statsdannelse, som semiotisk bliver udtrykt gennem sproget. Disse to udsagn kan belyse den udvikling, som både det færøske sprog og nationalitetsopfattelse har været igennem. På Poulsens tid har det færøske sprog stået svagt, fordi der fandtes en meget lille litteratur på færøsk, men i dag bliver færøsk benyttet på alle områder. Det vil med andre ord sige, at med årene er det færøske sprog i langt højere grad blevet et semiotisk udtryk for en statsdannelse eller en institutionalisering af nationalitet, kultur eller genealogi – alt efter ideologisk ståsted – og i dette spænde ligger striden om hegemoni i det færøsk-faglige felt, både i tid og rum.

Anderson påpeger, at det havde været nemmere, hvis man havde betragtet nationalisme som et slægtskab og en religion hellere end liberalisme eller fascisme, altså en personlig (eksistentiel), delvis ontologisk/metafysisk diskursorden, frem for en ideologisk socialt/samfundssitueret diskursorden. Det er ikke ukendt i feltet, at en (religiøs/genealogisk) forpligtende retorik skinner igennem i det som gymnasieelever udtrykker i forbindelse med nationalitet, hvilket ses i dette svar på, hvad der kendetegner en færing. En pige svarer således:

Om det så er en fisker eller en fra IT-branchen, så er det en, som bruger og ikke misbruger færøske ressourcer, og gør dette på en måde, som giver landet fortjeneste. En færing elsker sit land og ønsker at være herre i eget hus. Færingen er ikke bange for udfordringer (H01Ð-15)<sup>43</sup>.

I dette udsagn kommer det tydeligt til udtryk, at alle færing fra fisker til it-arbejder føler et ansvar for, at landets ressourcer bliver brugt hensigtsmæssigt, ligeledes kommer et kærlighedsforhold til udtryk i "elsker sit land", som bærer præg af en platonisk/religiøs retorik. Dette udsagn har endvidere et politisk/ideologisk nationalismeforståelse, som har "ett anspråk på statsmakt", som ligger i udsagnet "herre i eget hus", hvor "eget hus" både udtrykker nærhed og intimsfæren og er et semiotisk udtryk for nationen, som gennem "herre" vil opnå status som national-stat. Brugen af det finite (kollektive) singularis "færingen" understreger også en entydig nationalitet/etnicitet.

I forbindelse med Andersens refleksion over kategoriseringen af nationalisme, kan man inddrage Øyvind Østerud som siger, at:

Nasjonalismen befinner seg i en annen sfære enn andre politiske ideologier [...] den ligger kanskje nærmere kategorier som religion eller slektskap, men atskiller seg likevel fra begge deler. I forhold til religion er nasjonalisme både mer dennesidig og mer utelukkende, med vekt på nasjonal kultur i opposisjon til et universelt fellesskap. I forhold til slektskap er nasjonalisme et mer omfattende kvasi-slektskap, hvor uttrykk som "fedreland" og "morsmål" er biologisk billedbruk. Men som religion og slektskap

---

<sup>43</sup> H01Ð-15 (valgt E): Um tað so er ein útróðrarmaður ella ein innan kt-vinnuna, so er tað ein, sum nýtir og ikki misnýtir føroyskar ressourcur, og ger hetta á ein hátt, sum er landinum til ágóða. Ein føroyingur elskar landið hjá sær og ynskir fult harradømi í egnum húsi. Føroyingurin er ikki bangin fyri avbjóðing.

er nasjonalitet og nasjonalt fellesskap for mange dypt forpliktende. Det gir uttrykk for kollektiv identitet, og springer dermed fra dypere kilder enn andre ideologier og organisasjoner (Østerud. 1991:210).

Den dybe forpligtelse, som Østerud knytter sammen med nationalitet og nationalt fællesskab, viser sig at være et gennemgående træk hos de gymnasieelever, som har deltageret i mine undersøgelser. Jeg vil igen fremdrage dele af Eyðs spørgeskemabesvarelse som eksempel.

Sp.: Hvad er den vigtigste opgave, som færøskfaget har i gymnasiet?"

Sv.: Det er vigtigt, at færinger har et sprog, fordi det er vigtigt, at sproget bliver holdt ved lige. At færøsk litteratur bliver læst og vi lærer om færøsk historie gennem litteraturen.

Sp.: Hvilken betydning har færøskfaget for det færøske samfund som helhed?

Sv.: At have færøsk som modersmål i skolen gør, at færøsk er noget særligt. Noget som alle færinger er fælles om.

[...]

Sp.: Hvad er færøsk kultur?

Sv.: Færøsk kultur er grindedrab, færøsk dans, [fåre]slagting, alt det traditionelle. Sange og sagn og skjaldur. Alt det som får en færinger til at føle sig som en færinger.

Sp.: Hvad synes du er færøsk kultur?

Sv.: Når jeg er sammen med en færinger, så føler jeg det. Færinger er anderledes end andre mennesker. Ligesom englændere er anderledes end amerikanere. Det vigtigste er, at man kan være sammen og snakke om de samme ting og forstå de andre. Forstå det han [eller hun] snakker om og måden han [eller hun] opfører sig på."<sup>44</sup>

Eyðs besvarelse bærer tydeligt præg af at være et personligt projekt. Hun bruger fx ikke pronomenet vi/os om kollektivet færinger, men bruger det mere som et abstrakt substantiv – alt det som får en færinger til at føle sig som en færinger eller "når jeg er sammen med en færinger, så føler jeg det". Den tydelige observatørstatus, som selv et indtager i besvarelsen, illuderer en objektiveret gyldighed, som tydeligt fremtræder som en tillært nationsbygningsdiskurs af forpligtende karakter. Hun fremdrager tydeligt kulturelle artefakter, når hun både fremdrager kulturelt forankrede fangst- og slagtemetoder og folkløremateriale i form af sange, sagn og skjaldur. Endvidere er det tydeligt, at hun fremdrager kernepunkterne i faget som er byggestenene i nationsbygningen og i den oprindelige etablering af færøsk nationalitet – sprog, litteratur og historie.

I udsagnet medierer kulturen et fællesskab mellem alle færinger. Det udtalte regelsæt, som knytter dem sammen og skaber forståelse hinsides ord og italesættelse, fremtræder som noget naturligt, almengyldigt, som får karakter af en ontologisk forklaringsmodel. En eksistentialismediskurs som hæver sig over socialt fællesskab og bliver en metafysisk størrelse, som har religiøse og genealogiske overtoner af forpligtende karakter. I besvarelsen kommer det også tydeligt frem, at Eyð føler tilknytning til nationen og ikke staten (se s. 89), hun tilhører gennem sproget Færøerne og

---

<sup>44</sup> Spørgeskema 02.10.02 - Eyð

ikke Danmark. Samtidig som Færøerne bliver fremstillet som samfund, som socialt fællesskab og som nærværende, bliver staten en abstraktion, som selvet tager afstand fra og ikke føler tilknytning til – en national eksklusionsdiskurs, der udelukker Danmark, men som samtidig definerer sig i forhold til Danmark. Samlet bliver nationalitet i Eyðs besvarelse italesat som genealogi (det at høre til), socialt fællesskab, kultur – især sprog - og territorial afgrænsning, som igen bliver institutionaliseret i færøskfagets samlede habitus.

### 5.1 De første tegn på etnisk fællesskab

Poul Poulsen Nolsøe (Nólsoyar Páll – forkortet: NP) (1766-1808) er i sin digtning klart bekendt med og inspireret af frihedstankerne fra den amerikanske frihedsstrid og den franske revolution (se: Jakobsen. 1966:20 ff.). Der findes en del sagn om NP i den forbindelse, men ingen vidnefast dokumentation bortset fra, at han i en skrivelse til gæsteretten fra 1806 har meddelt, at han ”som skibskaptajn har faret udenlands paa Amerika, Vestindien, England, Frankrig, Portugal, Danmark, Norge og flere steder [...]” og at københavneravisen ”Bladet” i 1806 i en artikel om NP nævner, at han havde sejlet med danske og amerikanske skibe (i: Debes. 2000b: 58). Friheds- og oplysnings-tankerne, der kendetegnede Europa og Amerika i anden halvdel af 1700 – tallet, kommer tydeligst til udtryk i Fuglakvæði, som er en allegori på den magtudøvelse, som det danske embedsværk anvendte imod folket i Færøerne, og hvis restriktioner NP personlig havde store problemer med (se: Debes. 2000b: 57ff; Jakobsen. 1966:17ff). Ifølge Hans Jacob Debes bundede NPs strid ikke i nationalfølelse, men i undertrykte livsbetingelser og Debes karakteriserer NP snarere som en folkehelt, som først blev en nationalhelt i forbindelse med den nationale bevægelse. I en oplysningsdiskurs medierer Fuglakvæði en samfundskritik mod et korruperet embedsværk fra enevælden, selv om Fuglakvæði er meget positivt stillet til kongen, som bliver anset som folkets værner i modsætning til embedsværket i Færøerne.

Med nutidens briller kan man sige, at uanset hvilken rolle NP har haft i etableringen af en national bevidsthed, så har han været den første, man ved om, der har digtet ideologisk digtning, som havde til formål at skabe oplysning og forandring for en etnisk defineret enhed – dem der boede i Færøerne. Dermed kan han ses som den første spire til en italesættelse og institutionalisering af en selvstændig færøsk nationalitet og et socialt fællesskab, som gennem ”kvadet” er blevet medieret som en allegorisk fortælling, hvor handlingerne var placeret i et for modtagerne genkendeligt miljø – den færøske natur, og som blev medieret på modtagerens eget kommunikationssprog, færøsk. Fuglakvæði er den første ”tekst” på færøsk, der gav et ideologisk-situeret samfundskritisk billede af samtiden, og hvis hovedbudskab var folkeoplysning og appel om sammenhold til kollektivets bedste. Den er samtidig en alvorlig kritik af oplysningstilstanden blandt folket, og i tekstens allegoriske univers er tjaldur ude i en ”oplysningsmission”, hvor dets mission er at åbne øjnene hos folket, så de kan få øje på den uretfærdighed, som de er offer for. Mest eksplicit kommer tjaldurs mission til udtryk i strofe 146 i kvadet:

Fuglar flestir gerast nú vísir, / de fleste fugle bliver nu vise  
vilja ei lata seg fanga; / vil ej lade sig fange

sum teir síggja tjaldrið gera, / som de ser at tjaldur gør  
teir flestu ettir ganga. / de fleste følger efter (i: Jakobsen. 1966: 272)<sup>45</sup>

Fugle bruges som kollektivt udtryk for folket, og det, at tjaldur har været en pioner, har medført, at folket følger efter eller har fået øjnene op for den uretfærdighed, som de har været udsat for, og de tilslutter sig tjaldurs budskab. Det at fuglene ikke vil lade sig fange, at de er blevet vise, og at de følger efter tjaldur, viser visse tegn på, at forfatterens budskab er, at folket i flok har en bedre fremtid i møde. Strofen fremstår som en pragmatisk utopi og er et udtryk for en ideologisk oplysningsdiskurs. Ifølge Fairclough beskriver pragmatik ofte diskurs sådan som tingene bør være i en bedre verden, snarere end diskurs således som tingene i virkeligheden er (Fairclough. 2001: 8), hvilket er i god overensstemmelse med budskabet i Fuglakvæði, hvor det fællesskab, som det fremtidige oplyste folk i Færøerne kommer til at leve i, er et retfærdigere og bedre socialt fællesskab.

Fuglakvæði kan i en nationsbygningsdiskurs analyseres som det første tegn på en etablering af et kollektivt (nationalt) selv, som fremstilles i modsætning til de "fremmede" magthavere og magtudøvere – det færøske folk vs. de danske embedsmænd. NPs' medie, táttur, skal ses på linje med trykte protestskrifter, avisernes fremkomst og trubadurernes viser på Europas markeder i de revolutionære strømninger, som startede med Luthers og andre reformatorers protester imod kirken i 1500-tallet, og som fik en hidtil uhørt gennemslagskraft pga. den trykte presse og som kulminerede med den franske revolution i 1789 som en borgerlig revolution, hvor spiren til borgerens indflydelse på "statsmagten" blev lagt. Det er denne kontekst, som Fuglakvæði er blevet til i. I Fuglakvæði bliver den verdslige magt stemplet som korrump og undertrykkende. Man kan sige, at man i kvadet samtidig ser en italesættelse af en gryende liberalisme, som NP havde fået kendskab til i sit tidligere erhverv ved den Rybergske handel (1768-1788), hvor han sejlede som skipper fra 1786. Således havde han direkte kendskab til "frihandel" i en tid i Færøerne, hvor monopolhandelen<sup>46</sup> var eneherkende. Selv om det ikke var tilladt færinger at handle med Ryberghandelen, så skabte handelens tilstedeværelse i Tórshavn betydelig beskæftigelse blandt beboerne i Tórshavn og kontakt med fremmede kulturer og mennesker, som sejlede med Ryberghandelens skibe og dem, som kom til Færøerne for at arbejde ved handelen. Således blev der skabt kontakt til fremmede sprog og fremmede kulturer, og Ryberghandelens tilstedeværelse i det færøske samfund medførte øget virksomhed og et blomstrende kulturliv i Tórshavn. Først i 1790'erne er NP taget i udenlandstjeneste, hvor han har stiftet kendskab med frihedsstrømningerne i tiden, og selv om NP højst sandsynligt ikke er kommet tilbage til Færøerne før efter, at Ryberg handelen er holdt op i 1788, så har det rige kulturliv og den øgede velstand, som handelen havde forårsaget, uden tvivl

---

<sup>45</sup> ad hoc oversættelse

<sup>46</sup> Færøerne havde kongelig monopolhandel fra 1707-1856

været den direkte årsag til, at NP har fået både det materielle og intellektuelle overskud til at tænke i nye baner og gå nye veje (Jakobsen. 1966:26 ff.).

## 5.2 De første tegn på italesættelse af nationalitet

Hanus Kamban (før: Andreassen) ser i Jens Christian Djurhuus' (1773 - 1853) kvaddigtning de første tegn på en italesættelse af national bevidsthed i Færøerne. Dette kommer bl.a. til udtryk i kvadet Ormurin Langi<sup>47</sup>, hvor det norske heltemod bliver stillet over for svenskernes og især danskerne mangel på samme. Familiemæssigt havde Jens Christian Djurhuus relationer til både Norge og Danmark, så hans tilhørsforhold og kendskab til begge lande har været førstehånds. Hans positive fremstilling af nordmændene i modsætning til danskerne kan udlægges som et indirekte udtryk for kritik af den uduelighed, som det danske embedsværk udviste i Færøerne, men det kan også i en nationalromantisk diskurs udlægges som en glorificering af færingers rødder, de heroiske nordmænd, som gennem Erik Jarl turde tale kongemagten imod og som sejrede over den. Færingers forfædre undergav sig heller ikke kongemagten, de drog mod vest og fandt friheden: som frie bønder i Færøerne. I det er der paralleller til det heltemod, som nordmænd i Erik Jarls hær udførte i slaget om Ormurin Langi, og deres overlegenhed i forhold til danskerne kan være med til at skabe mod, tro og et forbillede hos modtagerne af kvadet: den færøske befolkning. Kamban kommer til den konklusion, at kvadet rummer en historisk begivenhed, er en æstetisk behandling og en nationalt orienteret kommentar (Kamban. 2001: 32).

Kvad og således også Ormurin Langi kan opfattes som medium for en færøksproget offentlighed<sup>48</sup>. Det, som er værd at bemærke og som skal ses som tegn på, at nationalisme som italesættelse for en selvstændig etnisk fællesskab, ikke er en mental bevidsthedsform blandt færinger, er, at kvadet tager udgangspunkt i en anden tid og en anden lokalitet end den, som kvadet bliver til i. Djurhuus' brug af færøsk som fiktionssprog er klart i forlængelse af Nólsoyar Pálls digtning Dog kan henvisningen til, at den danske konge hellere burde være hjemme og fange fugleflokken, være tegn på intertekstualitet, hvor fugleflok er kendt fra Fuglakvæði som metafor for de korrupte danske embedsmænd i Færøerne. Denne ironiske bemærkning om den danske konges mænd, som hellere burde være hjemme og få ryddet op i sit embedsværk i Færøerne, end at slås mod sine overmænd nordmændene, kan udlægges som en forlængelse af den kritik, som Nólsoyar Páll fremførte i Fuglakvæði<sup>49</sup> af danskernes embedspraksis i Færøerne.

---

<sup>47</sup> Djurhuus selv kaldte kvadet: Óla Tryggasons kvæði. Man ved ikke, hvornår digtet er fra, men den ældste opskrift man ved om er fra 1819 – fra [www.snar.fo](http://www.snar.fo).

<sup>48</sup> Kvadet og især totten kan opfattes som en diskursiv begivenhed, der foruden at være en god historie og underholdning, også fungerede som formidling/mediering af kulturstof/offentlig oplysning om fortid og nutid, hvor opførelsen af kvadet i dansen fungerede som en slags dialog mellem kvadets indhold medieret af kvadets skipper og deltagerne i dansen. Dvs. at dansen som socialt fællesskab kunne fungere som medie for offentlig debat eller formidling af oplysning jf. Habermas (1980).

<sup>49</sup> iflg. Jakob Jakobsen (1966: 109) er Fuglakvæði digtet omkr. 1806 og iflg. Árni Dahl (1980: 56) er Ormurin Langi digtet omkr. 1810

Kvadets heroisering af nordmænd contra danskere kan således fortolkes som en metafor for en kritik af det embedsvælde som herskede i Færøerne. Den intertekstuelle forbindelse til Fuglakvæði er også med til at understrege denne fortolkningsmulighed. Modsætningen mellem danskere og nordmænd ses tydeligst, når den danske og svenske konge samt Erik Jarl skal angribe Kong Olav på Ormurin Langi, da lyder det således i strofe 51:

Ræddir eru danskir menn/ mót Normonnum at ganga,/ betri var teimum heima at sitið/  
tann fuglaflokk at fanga [bange ere danske mænd / mod nordmænd at gå / bedre var  
det for dem at sidde hjemme / den fugleflok af fange] (i: Hammershaimb. 1991  
(1891): 277).

Ironien er tydelig: danskerne er bange og det er ikke til at tage fejl af, at strofen eksplicit udtrykker, at Kong Olavs mænd er for stor en bid for dem.

Djurhuus' dialog med Fuglakvæði kan også forstås som udtryk for en færøksproget offentlighed, som udtrykker sin mening om samfundsforhold i det offentlige rum. Nólsoyar Pálls Fuglakvæði kan ses som tegn på en spirende færøksproget offentlighed, der mere eller mindre eksplicit giver til kende meninger og tanker om aktuelle samfundsspørgsmål i en tid med enevælde, monopolhandel og afgrænset ytringsfrihed.

Distributionen af det skrevne ord havde i Færøerne på den tid stadig samme betingelser som inden trykkunstens fremkomst. Både Nólsoyar Pálls og Djurhuus' kvad blev afskrevet i begrænset antal kopier og blev således spredt rundt i landet, men den videre overlevering af teksten var stadig mundtlig. Djurhuus har ifølge Hanus Kamban hovedsagelig haft danske oversættelser som forlæg og inspiration til sin kvaddigtning, så det at han forsøger at skrive færøsk og digte på færøsk må både anses for et pionerarbejde i bestræbelsen på at institutionalisere det færøske sprog og en mediering af national diskurs.

Interessen for kvadene i Færøerne var vakt i Djurhuus' samtid ved bl.a. J. Chr. Svabos (1746-1824) og H.C. Lyngbys (1782-1837) nedskrivning og indsamlinger af kvad og et ret omfattende indsamlingsarbejde i kølvandet af H.C. Lyngbys interesse for denne "kulturskat", som han helt i tidens ånd anså som et unikt relikv af en europæisk kulturarv (se Chr. Matras i Færøerne bd. II (1958): 83ff og Hanus Kamban (2001): 25ff).

Djurhuus digtede på færøsk, og hans kvad blev mundtligt overleveret, som var den tradering af kulturstof – kvad, eventyr, sagn etc. – som var mest udbredt og kendt blandt datidens færinger. Hans brug af færøsk som medium for den fiktive tekst skal ses som institutionalisering af et talesprog, som endnu ikke havde fået nogen autoriseret form, men som nærmest levede sit eget liv som den brede befolknings talesprog, hvorigennem deres daglige kommunikation og dagligdagsfortællinger blev medieret. Kvadopskrifterne blev lavet i en skriftform, som byggede på lydlige



principper formet af de respektive dialekter i forlængelse af den ortografi, som Svabo fremstillede i sine arbejder (se s. 72ff) og i sin ordbog over det færøske sprog. Djurhuus' brug af det færøske sprog kan således forstås som en litterær institutionalisering af et færøsk (fiktions)sprog og samtidig som et kulturelt artefakt, som medierede og situerede en spirende national bevidsthed.

### 5.3 Nationalitet italesat gennem sprog

Det færøske sprog, som både Nólsoyar Páll og Djurhuus benyttede i deres digtning, stod både i modsætning til den skriftlige litteratur, som Djurhuus brugte som inspiration og materiale for sin digtning og til det dansksprogede embedsvælde i Færøerne. Dansk var det institutionaliserede sprog i Færøerne, mens færøsk var talesproget. Den institutionaliserede kulturbærer i landet var således dansksproget og fandtes på skrift, også rundt omkring på gårdene, bl.a. Anders Sørensen Vedels (1542-1616) og Peder Syvs (1631-1702) visebøger (se Chr. Matras i Færøerne bd. II (1958): 83ff og Iørn Piø, Nye veje til folkevisen (1985)), mens den færøsksprogede kultur hovedsagelig blev mundtligt traderet. Kamban fortæller, at han i et interview i 1988 har fået fortalt en historie om, at distributionen af Djurhuus' digtning foregik på den måde, at han digtede nogle strofer, og så fik han sine otte sønner op på gulvet at danse stroferne til de kunne dem udenad. En anden af Kambans kilder siger, at Djurhuus sang stroferne for arbejdsfolkene, mens de sad og arbejdede i røgstuen, og således kunne de synge med, når kvadet første gang blev fremført. Hvor pålidelige sådanne historier er, er svært at bedømme, men de er både et billede på, hvordan nutidsmennesket forestiller sig distributionen af tekster i en mundtlig kultur, og et eksempel på, at den mundtlige tradition stadig er produktiv i den færøske befolkning.

Om baggrunden og betingelserne for at skabe litteratur på færøsk i J.C. Djurhuus' tid siger Kamban:

[...] at digteren Jens Christian Djurhuus er skabt dels af historisk nødvendighed, dels som resultat af påvirkning udefra. Nødvendigheden har afgjort den genre, hans litterære fantasi udfoldede sig i. Den åndelige motivation, som en digter har brug for, var tilstede på dette tidspunkt. Mulighederne for at komme til orde var derimod begrænsede: da der ikke eksisterede noget færøsk skriftsprog, ikke var adgang til bogtrykfaciliteter og ikke fandtes nogen læserskare, var kvadet, skrevet i en – ofte delvis hjemmelavet – ortografi, sunget og formidlet videre mundtligt, muligvis den eneste udvej for en færøsk forfatter (Kamban. 2001: 34).

Kamban berører nogle meget centrale ting, som kendetegner både pre-nationsbygningsfasen og den første nationsbygningsfase, nemlig at der intet autoriseret skriftsprog fandtes, ingen distributionsmuligheder, meget få afskrevne/trykte færøsksprogede tekster og en meget lille læserskare. Den lille læserskare skyldtes primært, at der var så få, der var i stand til at læse, og endnu færre der var i stand til at læse færøsk<sup>50</sup>. Derfor var den eneste mulige distribution den mundtlige overlevering.

---

<sup>50</sup> Det har også haft betydning, at der kun boede omkring 5000 mennesker i Færøerne i begyndelsen af 1800-tallet (iflg. folketælling fra 1801).

#### 5.4 Ungu Føroyar

Til sammenligning kan nævnes et eksempel som stammer fra ca. 80 år efter, at Djurhuus digtede sine kvad. I indledningen til det første ungdomsblad, Ungu Føroyar (1907), som udkom på færøsk, ser man et eksempel på, hvor lidt udbredt kendskabet til færøsk på skrift var.

De unge læsere sidder for første gang med en tekst, som er skrevet for dem og på deres eget tale- og hjemmesprog, og redaktørerne ser sig nødsaget til at trøste dem, hvis de har svært ved at læse det, der står i bladet. Der står bl.a. følgende:

Men det går langsomt med at læse for mange af jer, og det er ikke så underligt; for mange har med sikkerhed ikke før læst noget, som har været skrevet på modersmålet, og derfor kan I ikke beherske det så godt til at begynde med [...] og hvis I ikke kan læse alt så hurtigt, eller om I finder nogle ord, som I ikke forstår, så må I dog ikke være utålmodige; men I må spørge jer for hos dem, som er bedre til det. I kan også skrive brev til os, som bestyrer bladet, og sige os, hvad det er, som I ikke forstår; så skal vi vejlede jer som bedst [...] (Ungu Føroyar, jan.1907, nr. 1. 1. årg.).

Den manglende læsekompetence er tydelig i denne tekst, og selv om der er 80 år imellem Djurhuus og indledningen i Ungu Føroyar, så er den almene læsekompetence næppe så forskellig – forskellen er primært den, at man i Ungu Føroyars kontekst har fået enkelte bøger, også beregnet til undervisningsbrug (jf. Hjalmarsdóttir. se s.128) og aviser på færøsk. Også var en dansksproget almueskole etableret i Færøerne – dog uden at færøsk var fag i skolen. For de unge var der dog etableret en folkehøjskole, hvor færøsk var fag, udgangspunktet var Færøerne og undervisningssproget var færøsk. Ungu Føroyar havde tæt tilknytning til højskolen, idet Símun av Skarði var en af redaktørerne, så bladet skal nok ses i forlængelse af højskolens nationsbygningsprojekt (se s. 109).

Den omsorg for læsernes læseoplevelse, som kan læses ud af teksten, medierer en idealiseret og romantisk forestilling om, at sproget er grundlæggende for individets selvudvikling og identitet. Man fornemmer også klart en helt anden pædagogisk tone end den pædagogik, som blev praktiseret i datidens skole. De unge mennesker bliver taget omsorgsfuldt ved hånden, får opmuntring og vejledning. Redaktionen stiller sig også til rådighed, hvis alle deres forsøg på at forstå teksten mislykkes. Som redaktion er man ude i et patriotisk, idealistisk projekt, som var kendetegnende for den første institutionaliserede nationsbygningsfase.

Ungu Føroyar var et centralt nationsbygningsprojekt, som på læserens eget talesprog medierede oplysning, historie, sange og fortællinger fra et bekendt miljø. I det første nummer af bladet var der oplysningsstof om landets geologiske opbygning, to sange og én salme, en fortælling med et moralsk budskab om trofast venskab og ærlighed, som bliver fortalt af den gamle bedstefar, mens den lille dreng sidder på bedstefaderens knæ, og en fortælling om en pige i en bygd i Vágar, der havde været en tur i Tórshavn og havde talt i telefon med sin bedstemor derhjemme, og som har

købt bedstemoderen et par morgensko, ”fordi det er så godt for gigt”. Fortællingernes kontekst er det kendte og delvis navngivne bondemiljø. Et romantisk tidsbillede, som med sin positivt ladede metaforik rodfæster følelsen af det genkendelige som noget særligt.

Kendetegnende for alt materialet er en gennemført realisme, fortællinger der tager udgangspunkt i kendt miljø og fortalt af en fortæller, sådan som det ”virkelig” skete, hvor historiefortælleren bl.a. er den gamle bedstefar, der traderer forrige generations moralbegreber til den opvoksende generation og den syv år gamle pige, der fortæller bedstemoderen om de nye tider - en fremskridtsdiskurs, der byggede på oplysning og industrisamfundets udviklingsmuligheder i et samfund, der stadig bar præg af det statiske bondesamfund. Et opdragelses- og dannelsesprojekt i en ny national bevidsthed, som byggede på forfædrenes historie og ny teknisk viden. En nationsbygningsdiskurs der medierede historiske rødder, oplysning og fremskridtstro.

Jóhannes av Skarði, som skrev forordet til genoptrykket af Ungu Føroyar i 1969, siger således om Ungu Føroyars nationsbygningsprojekt:

[...] Disse mænd [redaktionen] har tænkt som så, og har tænkt rigtigt, at det var ungdommen, det drejede sig om at få fat i, skulle modersmålet vinde terræn og komme i offentligt brug, vinde ud over det at være et værdifuldt klenodie at bevare og *kun* have til at se på [...] <sup>51</sup>

Skarði pointerer i sit udsagn vigtigheden af Ungu Føroyars nationsbygningsprojekt, og han viser til vigtigheden i, at modersmålet gennem Ungu Føroyar blev en del af den opvoksende generations opdragelse. Skarðis pointering af, at redaktionen tænkte rigtigt dengang, de gik i gang med at udgive Ungu Føroyar for således at få fat i ungdommen i etableringen og ekspansionen af det færøske sprog som skriftsprog, viser modersmålets centrale plads i det nationale dannelsesprojekt, og at det stadig var eksplicit i nationsbygningsdiskursen i 1969.

### **5.5 Nationalitet som selvidentitet**

Selv om det er svært at bedømme, hvornår nationalitet opstår som et kognitivt følgeforhold af socialt samspil, så kan man i Nólsoyar Pálls ”Fuglakvæði” se tydelige spor af grupperinger, hvor ”vi” og ”de andre” bliver stillet over for hinanden og i en magtdiskurs er dette modsætningsforhold skævt, og der bliver appelleret til, at der bliver rettet på dette gennem oplysning, hvilket ville gøre fællesskabet retfærdigere. I den nationale periode, hvor nationalitet og nationsbygningsdiskursen blev institutionaliseret, blev denne italesættelse af folket vs. embedsmændene udlagt som en mediering af nationalt hegemoni.

---

<sup>51</sup> Hesir menn hava hugsað sum so, og hava hugsað beint, at tað var ungdómurin, tað ráddi um at fáa fatur á, skuldi móðurmálið vinna frama og koma til almenna nýtslu, vinna út um tað at vera ein dýrur gripur at goyma og hava *bert* at hyggja at.

Om Nólsoyar Pálls og Jens Chr. Djurhuus' digtning siger dr. Jakob Jakobsen (1864-1918), at mens Nólsoyar Páll digtede nidviser om mænd i samtiden, høj og lav, så søgte Djurhuus lang vej tilbage i oldtiden og brugte digtemner i Færingesaga og den gamle Norgeshistorie (Jakobsen 1966: 172-173). Nólsoyar Pálls samtidighed i digtningen er nidvisegenrens natur og centriske tidsopfattelse, mens Djurhuus' kvaddigtning i højere grad søger efter historiske rødder som forklaringsmodel for samtiden. Præcis disse to parametre, at skelne mellem os og de andre, undersætter og magtudøvere som modsætninger, som NP institutionaliserer som en slags ideologisk selvbevidsthed i nidvisemodtagernes bevidsthed og Djurhuus' historicitet, er grundlæggende faktorer og forløbere for den nationalitetsfølelse, som blev institutionaliseret i Føringafelag<sup>52</sup> i 1881 i København og 1889 i Tórshavn. Jakob Jakobsen placerer med sit videnskabelige arbejde myten om Nólsoyar Páll i en nationsbygningsdiskurs, hvor han kommer til at fremstå som en engageret foregangsmand og en oplysningsmand og som den største nationalhelt i nyere tid<sup>53</sup>.

### **5.6 Skriftsproget semiotisk udtryk for nationalt fællesskab**

Talesprog vs. skriftsprog var en af de grundlæggende modsætninger i etableringen af et skriftsprog, og i udformningen af skriftsproget var et andet grundlæggende spørgsmål de respektive dialekters status i den blåstemplede skriftnorm. V.U. Hammershaimbs forslag til en fælles skriftnorm i 1845 var tydeligt en forlængelse af Svabos fonetiskfunderede skriftnorm. I en semiotisk diskurs var Hammershaimbs forsøg på at skabe en fælles - i høj grad dialektforenende - skriftnorm, udtryk for en institutionalisering af en fælles etnicitet og nationalitet. Ifølge Benedict Anderson skabte skiftsproget, der forenede beslægtede modersmål, et fællesskab, som medierede en verdslig opfattelse af forestillet national fællesskab. Denne blev medieret gennem et print-sprog på markeder gennem litteratur af forskellig slags. Anderson mener derfor, at print-kapitalismen var en af forudsætningerne for, at nationalsprogene opstod og med tiden blev et magtfuldt modsvar til den latinsprogede kirkelige og verdslige administration og praksis (Anderson. 1986: 41ff). Den manglende kapitalisme og et meget feudalt samfund helt op til slutningen af 1800 tallet kan bestemt være årsag til, at forudsætningerne og behovet for et institutionaliseret nationalsprog ikke var til stede i Færøerne, man klarede sig helt enkelt med et hjemmesprog, der hovedsagelig var mundtligt. Den dansksprogede verdslige og kirkelige administration og praksis havde ikke anden indflydelse på den færøksprogede intimsfære end rammer og omstændigheder, man var nødt til at indordne sig under. Med Hammershaimbs skriftsprog, som forende alle dialekter i landet og som forankrede

---

<sup>52</sup> Færøforeningen i København fra 1881 og i Færøerne fra 1889 kan defineres som en institutionalisering af en kultur, der har sit udspring uden for den dominerende nationale kultur. I København var det hovedsagelig færøske studerende der dannede en forening til fremme for kulturelle værdier og nationalt særpræg. I Færøerne havde foreningen til at begynde med samme formål, men den udviklede sig til at blive mere ideologisk, hvilket endte med, at man i 1906 fik den første partiopdeling. Sambandsflokkur blev stiftet i 1906 og Sjálvstýrisflokkur nok formelt først i 1909, selv om den stillede op til lagtingsvalget i 1906.

<sup>53</sup> Jakob Jakobsen lavede et videnskabeligt arbejde om Nólsoyar Páll. Dette arbejde udkom i bog, hvor Nólsoyar Pálls samtid, virksomhed og digtning bliver belyst. De totter og kvad, som Nólsoyar Páll formodes at have digtet, er med i bogen. Der er tale om en kildekritisk udgave af disse tekster.

sproget sproghistorisk og etymologisk, var grundlaget skabt for, at en nationalitet fik et medie, som med tiden skulle vise sig at være meget centralt og vigtigt i medieringen af en færøsk nationalitet.

Tom Nauerby siger således om den ideologiske betydning, som etableringen af et færøsk skriftsprog havde:

The arrival of a written language created an unambiguous linguistic boundary between Denmark and the Faroes. This in turn contained a political message within the scope of the ideology prevalent at the time (Nauerby. 1996: 6).

Sproget som en grænse mellem os og de andre, som ifølge Nauerby lingvistisk blev etableret mellem Danmark og Færøerne ved etableringen af et færøsk skriftsprog, er tydeligt en grænse, som gymnasieelever i dagens gymnasium stadig bruger til at definere sig selv og deres nationale identitet ud fra. Et eksempel herpå ser vi i den betydning, som Elsa tillægger sproget:

Det har utrolig stor betydning!! Jeg er utrolig bange for, at vi lidt efter lidt vil tabe sproget. Det havde været forfærdeligt at tale dansk. Så havde vi ikke været færinger eller således havde det føltes!! (Spørgeskema 02.10.02: A9).

Ifølge Nauerby er denne lingvistiske grænse grundlæggende i den ideologiske/politiske diskurs i nationalitetsspørgsmålet, og han fremfører, at § 10 i hjemmestyreloven<sup>54</sup> står som: ” [...] a reminder that the transition to a totally independent state had not been completely achieved” (Nauerby. 1996: 7).

Elsas følelsesengagement i spørgsmålet om den betydning, som sproget har for hende, er en tydelig mediering af nationalitet, hvor sproget er et semiotisk udtryk for selvets identitet som færing. Det deiktiske<sup>55</sup> brug af 'vi' er ligeledes et tegn på, at sproget forener selvet med det nationale fællesskab. Det er ligeledes tydeligt, at det nationale fællesskab bliver italesat i opposition til det ”at tale dansk”.

Hammershaimbs bestræbelser på at skabe en skriftnorm, der inkluderede alle dialekter, er et udtryk for en institutionalisering af det færøske (tale)sprog. En forenende skriftform bærer spiren til etnisk/nationalt fællesskab i sig, som i den nationale periode (fra omkr. 1890) blev et semiotisk udtryk for nationalitet og pragmatisk en italesættelse af slagsmål om nationalt hegemoni i det institutionaliserede nationale fællesskab – skole, kirke og administration.

---

<sup>54</sup> § 10. I et paa Færøerne for en Færing udstedt Pas og Nationalitetsbevis indføjes: »Føroyingur« og »Føroyar« efter Ordene »Dansk« og »Danmark«. Som Færing anses den, der har dansk Statsborgerret og er hjemmehørende paa Færøerne. Valgret og Valgbarhed til Organer, der henhører under det færøske Hjemmestyre, kan gøres afhængig af, at vedkommende er Færing. I øvrigt kan der ikke i Lovgivning eller Forvaltning gøres Forskel paa Færinger og andre danske Statsborgere.

<sup>55</sup> DSDE definerer ”deiksis” (af gr. deiknynai 'vise, udpege') således: sprogvidenskabeligt begreb, der betegner forholdet mellem det kommunikerede indhold og kommunikationssituationen. Begrebet kan også bruges i logisk betydning. Grammatisk betegner deiksis sprogsystemers ordning af kategorierne person, rum og tid med udgangspunkt i ytringssituationen.



vækkelsestid nogle århundreder senere blev en forening af de forskelligartede dialekter, som dannede fundament for det forestillede fællesskab (se. s.100). Det er tydeligt i artiklen, at man kommer kritikken, at nogen vil synes at sproget er for islandsk eller at det er for besværligt, i forkøbet, og at man vil bestræbe sig på at gøre både indholdet og sproget så forståeligt og interessant som muligt, så læseren vil få et fortroligt forhold til både avisens sprog og indhold. Det er et klart udtryk for en opdragelsesdiskurs, hvor den færøske offentlighed skal etablere sin nationale identitet, og som tydeligt har karakter af national opdragelse på kravlestadiet.

### **5.8 Den akademisk situerede nationsbygning**

Som et eksempel på det akademiske islæt til nationsbygningen vil dr. Jakob Jakobsens artikel: 'Færøsk Aandsliv før og nu', som stammer fra århundredeskiftet 1900, blive fremdraget. Artiklen er et udtryk for en nationsbygningsdiskurs, hvor fortiden og folkets traditioner, kultur og "litteratur" bliver heroiseret, og Jakobsen harmes over det kulturelle dødvande, som han synes at samtidens samfund, som materialistisk er i stor forandring, befinder sig i. Han nævner, at "kvældsæderne" (se Hammershaimb. 1991:389ff) var det, som bar det færøske åndsliv oppe inden frihandelstiden<sup>56</sup> og han fortsætter:

Her opfriskedes de fra ældre Slægtled mundtlig overleverede Sagn og Fortællinger vedrørende Færøernes Historie og Livet paa Øerne i ældre Tider. De ældste skiftedes til at fortælle, og Ungdommen lyttede til. Her bleve ogsaa de gamle færøske Kvad foredragne, og der er saaledes ikke udelukkende Dansen, der har reddet disse Kvad fra Forglemmelse [...] Det er næppe overdrevet at sige, at den færøske Almues hele Kultur og aandelige Liv dengang i Hovedsagen betingedes og bares oppe af disse Vinteraftenforestillinger. Naar der ses bort fra den religiøse Undervisning, fik Ungdommen her sin egentlige Uddannelse [...] Og nu! "Kvældsæderne" ere forsvundne, og i deres sted er kommet – Butiksforsamlingerne. I Butiksløkalerne samles man ikke for at foredrage Sagn og Kvad, men blot for at fordrive Tiden, for at slaa ledige Timer ihjel. Størstedelen af de gamle færøske Kvad kendes nu kun af Navn, og den tidligere saa rige mundtlige Overlevering er nu kun en Skygge af hvad den før har været; af de gamle historiske Sagn høres nu som Regel kun Brudstykker. De Slægtled, i hvis Lod der faldt at vokse op under disse Forhold, maatte nødvendigvis blive aandsfattigere end de tidligere Slægter. Aandelig sløvhed lagde sig da ogsaa over Befolkningen samtidig med, at Materialismen tog til. Det kan trygt siges, at tidligere Slægter, som aldrig fik en færøsk Bog i Haanden (fordi der da ikke fandtes nogen Bog paa Færøsk) levede et rigere aandeligt Liv end den nuværende med alle sine Bøger og Blade. Den mundtlige Overleverings Traad er gaaet i Stykker; det er det skrevne Ord, som nu skal erstatte den og skabe os en ny Kultur (Jakobsen. 1957: 57ff)<sup>57</sup>.

I ovennævnte citat italesættes en kulturopfattelse, som kan karakteriseres som en konflikt mellem en traditionalisme- og en modernitetsdiskurs, som er henholdsvis mundtligt og skriftligt medieret:

---

<sup>56</sup> Færøerne havde monopolhandel fra 1707-1856.

<sup>57</sup> Skrevet i november 1900.

Tabel 5.1 konflikt mellem traditionalismediskurs og modernitetsdiskurs

<b>Tradition</b>	<b>Modernitet</b>
Kvældsæder	Butikslokaler
Mundtlig overlevering	Fordrive
Fortælle/lytte	Slå ledige timer ihjel
Foredrage	
Egentlig uddannelse	
Så rige mundtlige overleveringer	Bøger og blade
Rigere åndeligt liv	Åndsfattigere
	Åndelig sløvhed
	Materialisme
Den mundtlige overleverings tråd gået i stykker	Det skrevne ord skal erstatte og skabe ny kultur

Det første modsætningspar i tabel 5.1 er de to ”kulturinstitutioner”, hvor de unge erhverver eller ikke erhverver sig deres kulturelle ballast. Det er tydeligt, at for Jakobsen er den institutionaliserede kapitalisme et tilbageskridt for kulturlivet og for den almene dannelse i sin helhed, og befolkningens mentale tilstand karakteriseres som ”åndsfattig” og som ”åndelig sløvhed”. Jakobsens æstetisk og etisk diskursive vurderinger af kulturlivet godt 10 år efter, at den nationale bevægelse blev institutionaliseret i Færøerne, er tydeligt farvet af forfatterens kulturpessimisme. Man ser dog en vis fortrøstning i det nye medie, skriftsproget, som skal mediere fremtidens kulturoverlevering. Selv om der ifølge Jakobsen findes et betydeligt antal færøksprogede skrifter, så skyldes det kulturelle dødvande den ringe udbredelse, som disse skrifter har, fordi de endnu ikke er slået igennem hos den brede befolkning, og han påviser, at der endnu kan gå en generation, inden det bliver almindeligt at læse færøske tekster. Han fremfører, at først når det sker:

[...] kunne vi siges at være komne ud over den aandelige døde Periode, hvori vi nu en Tid lang have befundet os, men hvoraf vi dog saa smaat begynde at hjælpe os ud. Den nationale Bevægelse, som for nogen Tid tilbage blev rejst af nogle enkelte Mænd med det formaal, at hjælpe os ud af disse Dødvande og at hjælpe det færøske Sprog frem til Hæderspladsen i sin egen Hjemstavn, var det første ydre Tegn paa Utilfredshed med Situationen [...] (Jakobsen. 1957: 57-58)

Jakob Jakobsens udsagn kan karakteriseres som feltforskning, som giver en karakteristik af oplysningsniveauet i Færøerne. Det er tydeligt, at observationerne bliver italesat i en akademisk diskurs, hvor det ”gamle” Færøerne, som nok er hans egen baggrund og opvækst og den nye tid i Færøerne bliver set efter i sømmene af observatørens kritiske blik, som konstaterer, at den rige kulturoverlevering, som fandt sted i det gamle samfund gennem ”kvældsetur” og den færøske dans, ikke er blevet afløst af noget andet eller nyt medieringsforum af forsvarlig slags. I en (almen)dannelsesdiskurs ser man en grundlæggende kritik af ungdommens manglende dannelse.



Jakobsen var en af de centrale nationsbyggere i den nationale periode. Hans indsamlinger af sagn og eventyr, hans videnskabelige artikler og arbejder (bl.a. om Nólsoyar Páll) og hans mange nye ord-dannelser var med til at skabe et akademisk fundament under især færøsk sprog og kultur (litteratur og historie) og således en videnskabelig institutionaliseret nationalitetsdiskurs. Han taler i oven-nævnte citat om at skabe en ny kultur, og hans kollektive brug af ”os” inkluderer ham selv i dette projekt. Dette deiktiske ”os” er et eksplicit udtryk for en nationsbygningsdiskurs, hvor tekstens forfatter i kommunikationssituationen forener afsender og modtager i et nationalt forankret socialt fællesskab. Samtidig er det videnskabsmandens ”træden ned” til den brede befolkning.

Det etymologisk situerede skriftsprog, som var blevet brugt i de bøger og aviser, som var udkommet på færøsk, var ifølge Jakobsen langt væk fra folkets talesprog og var med til at gøre kløften mellem tale- og skriftsproget meget større. Det kan være en af forklaringerne på, at medieringen af kultur og andet oplysningsmateriale har slået fejl i de første forsøg. I modsætningen mellem det etymologiske og det fonologiske skriftsprog ser man også modsætningen mellem ”elite” og ”det folkelige”, og således som Hammershaimbs historisk situerede sprognorm blev til i modsætning til Jakobsens forslag til en fonologisk samtidssitueret sprognorm, ser man også modsætningerne i de epoker, som stilles op i Jakobsens tidsbillede: romantikken med sin emotionelle og metafysiske historicitet vs. naturalismen med de positivistiske og eksakte videnskaber i ryggen. Videnskabsmanden har været i marken og har konstateret, at her stod det ilde til, men i et nationsbygningsperspektiv ser han muligheder i en større udbredelse af færøsksprogede skrifter og indførelsen af oldnordisk i realskolen og på seminarieret. De unge færingers kendskab til oldnordisk ville ifølge Jakobsen fremme:

Interessen for Modersmaalet i dets nuværende Form, ligesom ogsaa Kendskab til Oldnordisk vil hjælpe os til at lære den gammel-islandske Sagalitteratur nærmere til at kende, en Ting af stor Betydning for Færingernes aandelige Uddannelse. (Jakobsen. 1957: 58)

Dannelses- og nationsbygningsdiskursen bliver eksplicit italesat i denne konstatering, samtidig som den historiske forankring fremhæves som vigtig. Jakobsen viser endvidere i artiklen til vigtigheden af at bevare en god danskundervisning, hvis det skulle ske, at færøsk blev indført i skolerne, men da det kun er et tankeeksperiment, som han selv udtrykker det, så uddyber han ikke dette spørgsmål yderligere.

Til slut i artiklen kommer han ind på de baner, som han synes at fremtidig færøsk litteratur skal slå ind på, og han håber, at fremtiden vil bringe novellen med sig. Ifølge ham skal novellen bygge på:

[...] hjemlige Forhold, hjemlige Fortidsbegivenheder. Hvor nødvendigt det end kan være at vende Blikket udadtil og lære Omverdenen at kende (og uafviselig nødvendigt er dette, naar Talen er om at hidføre materielle Fremskridt hos os), saa er det dog, naar

der skal være Tale om aandelig Vækkelse, først og fremmest vort eget lille Land og dets Fortid, vi bør lære at kende nærmere; thi denne Kundskab vil altid gaa os nærmere til Hjerte end Kundskab om Omverdenen. Derfor skal dog ikke den store Betydning underkendes, som det kan have for os at stifte Bekendtskab med saadanne Frembringelser i den øvrige nordiske Litteratur (særlig den islandske og norske), som ligge vor Forstaaelse nærmest. Bestræbelserne bør gaa i en dobbelt Retning; men den voksende Kundskab om os selv vil stærkest ægge vor Virkekraft, idet den hjælper os til Følelsen af, at vi dog ikke ere ganske ingenting – noget, som vi ere saa let tilbøjelige til at tro. Og dette vil have sin store Betydning for Udviklingen af vor Fremtid. (Jakobsen. 1957: 59)

Den romantisk situerede identitets- og mentalitetsdiskurs er tydelig i dette udsagn. Det at kende sine rødder og det samfund, man er del af, er den mentale ballast, som Jakobsen vurderer som grundlæggende for den åndelige vækkelse, som den fremvoksende institutionalisering af nationalismetanken skal bygge på. Samtidigt er det nødvendigt for samfundets udvikling at åbne sig for omverdenen. Det er tydeligt, at i en nationsbygningsdiskurs understreger Jakobsen nødvendigheden af et etnisk funderet fundament for den åndelige udvikling, som han ser som nødvendig for den spirende nationalitet og grundlæggende for samfundets udviklingen og vil ”ægge vor virkekraft” og ”hjælpe os til følelsen af, at vi dog ikke ere ganske ingenting”.

Det deiktiske brug af vi/os går efter en center/periferiakse, som gør det enkelte individ til del af det kollektive fællesskab, og som får udsagnet til at fremstå som en fælles (idealistisk) dannelsesdiskurs, der bringer det enkelte individ til en større kollektiv forståelse af land, identitet, selvværd og bevidsthed om sig selv som grundlag for en fælles fremtid. En nationsbygningsutopi, som var situeret i den institutionaliserede nationale kontekst, og som startede med vort eget lille land, hvorfra dannelsesperspektivet udfolder sig. Med indflydelse fra naturalismen og realismen skulle litteraturen handle om og genspejle det omkringliggende samtidige samfund, men samtidig var det nødvendigt med viden om fortiden og verden udenfor. Jakobsen var ikke nogen ren naturalist, som han ellers som videnskabsmand må betegnes som; som menneske og debattør var han snarere et produkt af rationalisme, romantik og naturalisme.

### **5.9 Talesprogets italesættelse af folkelig offentlighed**

Jakobsen er påvirket af de naturvidenskabelige strømninger på universiteterne i 1880'erne, og som filolog er han stærkt påvirket af, at fonologien er slået igennem på universiteter og i akademiske kredse som videnskabelig disciplin (Larsen. 1994). I artiklen ”Nogle ord om færøsk, samt et forslag til en ny færøsk retskrivning” (Jakobsen. 1957: 23ff)<sup>58</sup>, som stod i Dimmalætting samme år som Føringafelag blev grundlagt i 1889, fremsætter Jakobsen et forslag til et fonologisk skriftsprog, og han fremfører, at færøsk i modsætning til de gamle kultursprog i Europa, som har etymologisk oprindelse, har:

---

<sup>58</sup> Artiklen stod opr. i Dimmalætting nr. 20-25 1889.

[...] ingen saadan i Befolkningen indtrængt Udvikling at fortsætte eller at gøre Brud paa – dér maa alt skabes fra nyt af, og i saa Fald begynder man ikke med at gjøre Kløften mellem det talte og det skrevne Sprog saa bred og dyb som muligt. Færøsk har jo aldrig før været lært systematisk, og der er forholdsvis faa, som bruge eller ere i Stand til at bruge den normaliserede Skrivemaade (Jakobsen. 1957: 36-37)

I samme artikel i Dimmalætting fremstiller Jakobsen vigtigheden af at lære modersmålet. Han kommer med den akademiske konstatering, at: ”Det er en ubestridt Sætning, at al Sprogudvikling foregaar mekanisk, ingen Sprogforandring sker forsætlig” og han fremhæver, at vejen til at skabe: ”Interesse og Agtelse for Færinger for deres Sprog gaar gennem Oplysning [...] en systematisk Undervisning i Modersmaalet.” Jakobsen fremhæver, at der er stor forskel på de unges og de gamles sprog, og han giver ”Tvangskolelovens Indførelse” skylden for, at det er gået stærkt ned at bakke med ”Modersmaalets Renhed”. Jakobsens kritik af den almene kulturdannelse i artiklen om det færøske åndsliv, selv om den nu findes på skrift, kan derfor også bunde i sprogsituationen og den sprogform, som denne kultur er blevet medieret igennem.

Selv om Jakobsen var imod, at man holdt fast i en etymologiskbaseret skriftnorm - med den begrundelse at kløften mellem tale- og skriftsprog blev for stor - var han dog varm fortaler for, at man rensede talesproget i medieringen til skriftsprog og endvidere lavede nye ord til brug i skriftsproget. Talesproget var ifølge Jakobsen stærkt infiltreret af dansk, hvilket fremgår af artiklen ”Lidt om Sproget og Retskrivningen”:

Det færøske sprog er for øjeblikket i en stærk gæringsperiode. På den ene side vrimler det i den daglige tale af ufærøske, navnlig danske, ord og vendinger, så man skulde tro, at sproget med stærke skridt gik sin opløsning i møde; på den anden side er det dog ikke blot muligt, men endog let overkommeligt i skrift at fremstille et forholdsvis rent færøsk med undgåelse af de fleste i samtalsproget gængse fremmedord. Disse have nemlig som regel ikke (i al fald kun delvis) fortrængt de tilsvarende færøske ord; de bruges i almindelighed side om side med de sidste, ofte ganske i flæng [...] (Jakobsen. 1957: 48)

De bestræbelser, som for tiden gøre sig gældende på Færøerne for at rense sproget og dygtiggøre det til literært brug, og befolkningens tiltagende lyst til at læse gode skrifter i sit eget modersmål ville sikkert bidrage, ikke alene til en stansning i det fremmede ordstofs stærke fremtrængning på bekostning af det færøske, men også til udviklingen af en renere færøsk sprogform i daglig tale (Jakobsen. 1957: 52-53).<sup>59</sup>

I ovennævnte citat kommer tydeligt til syne en nationsbygningsdiskurs, hvor ”Language planning”, herunder kulturekspandering og ”sprogrensning” italesættes som tydelige projekter i institutionaliseringsprocessen for færøsk som det kulturbærende (skrift)sprog og måske i fremtiden, når man har fået undervisningsmaterialer på færøsk, også fag og undervisningssprog i den færøske skole, hvilket fremgår af følgende citat fra artiklen ”Færøsk Aandsliv før og nu”:

---

<sup>59</sup> Artiklen stod oprindelig i Færøske Folkesagn og eventyr og siden i Tingakrossur 51, 1901.

[...] At ville faa det færøske Sprog indført med det samme baade som Skole-, Kirke- og Retssprog synes mig forhastet; vi ere endnu næppe moden hertil; men den Tid, da Færøsk faar Foden indenfor Skolen som Undervisningsfag, kan næppe være meget fjern, om vi ville arbejde henimod dette Maal. Der er heller ikke saa meget det officielle Stempel, som det i første Række kommer an paa for det færøske Sprogs Vedkommende. Det er saa mange Opgaver at løse først: Udviklingen af vor Litteratur eller Bogskat, Arbejdet paa at faa Befolkningen vakt til langt større Interesse for Læsning af færøske Skrifter end den for Øjeblikket har, Arbejdet paa at faa udgivet passende smaa Lærebøger i Færøsk til fremtidigt Skolebrug m.m. [...] (Jakobsen. 1957: 58)

For Jakobsen er det officielle stempel ikke det vigtigste. Det vigtigste er at etablere et fundament, hvorpå nationen kan udvikle sig, skabe udvikling af litteratur og bogudgivelser, og at vække befolkningen med hensyn til at læse færøske skrifter, og til slut at få udgivet lærebøger i og på færøsk. Altså et oplysnings- og dannelsesprojekt i et nationsbygningsperspektiv.

Senere i artiklen kommer han ind på, at: ”Tiden maa vel nu kunne siges at være moden til Fremkomsten af en kortfattet sammenhængende Fremstilling af vor Historie, en *Føroya søga*”. Det er tydeligt i alt det, som Jakobsen skriver, at alting er i sin vorden og som den grundige videnskabsmand han er, skal nationsbygningen forberedes og planlægges forsvarligt. Opbygningen af nationen kræver litteratur, historie og undervisningsmaterialer. For ham behøver det ikke at ske her og nu, men når tiden er moden og forudsætningerne er til stede til at udvikle og etablere institutioner, som har sit grundlag i en færøksproget og etnisk situeret nationalitet.

Jakobsen lavede som før nævnt et forslag til sprognorm, som byggede på det fonologiske princip, primært med den begrundelse, at det ville være enklere at tilegne sig for en bredere del af befolkningen, samtidig som et skriftsprog, som var situeret i sprogets udtale, havde sit udspring i talesproget. Det ville medføre større lighed mellem det talte og det skrevne sprog. Om sprogsituationen i sin samtid sagde Jakobsen følgende:

Det er sikkert paa høje Tid nu, at der gjøres noget for Færøsk, hvis det ikke skal blive til en dødssyg Vanskabning. Dette Sprog er for Øjeblikket i ganske ejendommelige Omstændigheder: det i daglig Tale almindelig brugte Ordforraad er ét, det skrevne Ordforraad og den trykte Literaturs Ordforraad er for en væsentlig Del et andet (Jakobsen. 1957: 23)<sup>60</sup>

Det er videnskabsmandens konstatering af sprogsituationen i Færøerne i sin samtid, og det er et pessimistisk fremtidsbillede, han ridser op. Hans forslag til et fonologisk baseret skriftsprog skal ses som et forsøg på at øge kendskabet og tilgængeligheden til et færøsk skriftsprog for den brede befolkning. Med udgangspunkt i det som allerede er sagt om Jakobsens syn på sprog og kultur, er

---

<sup>60</sup> Opr. i Dimmalætting nr. 20-23 1889.

det tydeligvis både en demokratiserings- og en dannelsesdiskurs, som i et nationsbygningsperspektiv skal være med til at danne "folket" til færinger – etablere og institutionalisere en etnicitet, dvs. gøre færinger bevidste om deres oprindelse, deres kultur og deres nationalitet.

### **5.10 Færøskfaget – en institutionalisering af nationalitet**

Institutionaliseringen af den færøske nationalitet, det færøske sprog og kultur foregik i et ikke-statsligt regi. Den foregik primært blandt en oplyst færøksproget "elite" af bønder, præster og lærere, og den blev medieret og institutionaliseret i færøksprogede aviser, de første undervisningsmaterialer, litteratur og enkeltpersoners praksis med at prædike og undervise på færøsk. Den eneste færøskfaglige institutionalisering, som var et umiddelbart produkt af den nationale bevægelse, var folkehøjskolen i Klaksvík i 1899.

Den status som det danske sprog havde, har haft langt op i tiden og delvis stadig har i uddannelses-, administrations- og kirkelige institutioner, er nok hovedårsagen til, at færøskfaget allerede i sin fødsel har levet i skyggen af og er blevet sammenlignet med danskfaget og hele danskfagets habitus. Fx overtog færøskfaget den metodiske og teoretiske intro fra danskfaget i forbindelse med gymnasiebekendtgørelsen i 1996, og danskfaget blev skåret ned og flyttet til at starte i 2. g.. Argumentet for denne flytning var primært, at færøskfaget havde overtaget den metodiske og teoretiske litterære intro, som begge fag til da havde kørt parallelt.

### **5.11 Institutionalisering af nationalitet gennem skrevne medier**

I en nationsbygningsdiskurs er institutioner og medier til at formidle nationalitet igennem det grundlæggende for en institutionalisering af en unik nationalitet. I så henseende var Føringafelags intentioner klare: indførelse af det færøske sprog i skole, kirke og ved domstolene. Etablering af Føringatíðindi (1890) var et offentligt kommunikationsforum på færøsk og i skolen skulle indførelsen af færøsk ske, når undervisningsmaterialer var tilgængelige, og dette arbejde gik i gang med det samme. De første undervisningsbøger var "Førisk abc- og lesingabók" (1891) af Jógvan Poulsen og Chr. Ludvig Johannesen og "Bíbilsøga" (1900) af Jógvan Poulsen. A.C. Evensen, præst på Sandoy udgav i 1906 læsebog for ældre børn og i 1907 læsebog for yngre børn (se s.128 ff).

Den første roman, der udkom på færøsk, var Babelstornið (1909). Den udkom som en føljeton i Tingakrossur og var klart et nationsbygningsprojekt. Intentionen var at give færøske læsere læsestof på deres eget sprog og om genkendelige forhold. Endvidere var den et forsøg på at analysere det nationale projekt, og som romanens titel illuderer, får hovmodet og den uheldige alliance mellem dansk og færøsk i form af et ægteskab mellem Lítli Jógvan og den danske kvinde Helga – sammen med arv og miljø - skylden for, at det nationale projekt, som i Færøerne startede med Føringafelags stiftelse i 1889, kørte af skinnerne. Romanen er en naturalistisk/realistisk slægtsroman, som medierede en historicitet, en nationalitet og en ideologi, og den må anses som et betydeligt medium for en institutionalisering af nationalitet i fiktionsform.

Den danske stat har i høj grad været en abstraktion, som langt op i tiden har været personificeret i de danske præster og embedsmænd, der har haft deres virke i landet og som formelt kom til udtryk i påbud, love og i statsinstitutionerne – kirken, doms- og skolevæsenet. Det færøske samfund har i praksis langt tilbage i tiden fungeret på to planer, som overordnet kan deles op i et skriftligt institutionaliseret plan, som var dansksproget, og et mundtligt uformaliseret plan, som var færøsk-sproget. Eksempel på denne modsætning mellem en dansksproglig diskurs og en færøsk-sproglig diskurs ses fx i navngivningen. Færinger, der kom til den danske præst, som forstod meget lidt færøsk, med ønsket om et færøsk navn, blev ”overtalt” til at finde en fordansket form af det færøske. Således blev ønsket om at få fx efternavnene ”við Neyst” fordansket til Næstved, ”á Myrkjanoyri” til Mørkøre. Mange er gennem tiderne blevet døbt Joen og Jacob, på trods af at de i daglig tale er blevet kaldt Jógvan og Jákup.

I Bábilstornið findes et eksempel på den modsætning, der har været mellem den færøsk-sprogede og den dansksprogede diskursorden i forbindelse med navngivningen. Jógvan er kommet for at indskrive sin søn til dåben:

”Naa, hvad var det saa De vilde, Joen Joensen?” tók prestur aftur til orða. ”Ja, jeg skulde have min Søn døbt i Søndag om ’hann sjálvur’ vil gøre saa vel.” Prestur fór eftir kirkjubókini. ”Vær saa god at sidde ned saa længe.” Jógvan stóð við húgvuni í hondini og kundi ikki fáa upp í lag at seta seg, tí honum tókti, at allir sessir, ið inni vóru, vóru ovgóðir. ”Hvad skal saa Drengen hedde?” spurdi prestur, tá ið hann hevði funnið á í bókini. ”Hann skal [h]ede Jógvan vælsignaður eftir abbanum.” Det var et skammeligt langt Navn, hvis han skal hedde alt det, men de mener vel sagtens, at han skal hedde Joen, und so nicht weiter: Joen Joensen, ikke sandt, hvad? skal vi skrive den unge Verdensborger, Deres unge Hr. Søn Joen Joensen [...]? ”Ja vælsignaður, netop som ’hann sjálvur’ holder at passe bedst.” Nú skrivaði prestur í bókina og drynjaði fyri seg sjálvan: ”Ja, saadan maa det være, for det færingske Jógvan kan man jo ikke engang stave med de danske Bogstaver” (Rasmussen. 1987 (1909): 91).

Bábilstornið er, foruden at være den første færøske roman, også et produkt af Føringafelags nationsbygningsprojekt og en italesættelse i fiktionsform af de konflikter og modsætninger, der var i den nationale diskursorden. Den samtale, som foregår i præstens studerekammer, og Jógvans besvær med at få præsten i tale, som bliver omtalt inden ovennævnte citat, er et nationsbygningsbillede i historisk diskurs på den respekt og ydmyghed, som færinger viste den dansksprogede kirke og dens dansksprogede repræsentanter for statsmagten. Jógvan fremstilles som komisk i sit møde med den danske embedsmand med sit ”gøtudansk<sup>61</sup>” selv om han er en anset bonde i det færøske samfund, og det komiske udspiller sig i mødet mellem den færøsk-sprogede og den dansksprogede kulturdiskurs, som også kan forstås som mødet mellem tradition og modernitet. I romanens ideologiske univers

---

<sup>61</sup> En benævnelse, som bliver brugt om færøsk/dansk blandingssprog, stærk færøskpræget dansk (jf. Føroysk-donsk orðabók 2010).

skal det forstås som mødet mellem romantik/irrationalisme og positivisme/rationalisme. Dette mindreværdskompleks og denne ydmyghed, især over for danskere, men også andre fremmede fra større og stærkere kulturområder end det færøske, er en identitets- og eksistentialismediskurs, som er eksplicit, når eleverne i undersøgelsen skal give en karakteristik af en typisk færing (se fx s. 208).

### 5.12 Dansk afløste latinen

Bo Lindberg skitserer i bogen ”Europa og latinet” (Lindberg. 1993) de modsætninger, der var mellem latinen og modersmålene på læreanstalterne, inden nationalsprogene vandt indpas i tiden efter reformationen.

Tabel 5.2. Modsætningerne mellem latinen og modersmålet inden nationalsprogene vandt indpas

Latin	Modersmål
Mand	Kvinde
Skrift	Tale
Teori	Praksis
Abstrakt	Konkret
Fornuft	Følelse

I Færøerne blev latin afløst af dansk i stedet for modersmålet, som tilfældet var i andre reformerte områder. I forlængelse heraf påviser Benedict Anderson, at medieringen mellem latin og modersmålet er en mediering mellem himmel og jord (Anderson. 2006: 15-16). Den fornuftsdiskurs, der ifølge Lindberg og Anderson kendetegnede latinens position i de før-nationale uddannelsesinstitutioner, har kendetegnet den position, som dansk har haft i den statslige institutionaliserede dansksprogede skole i Færøerne siden de provisoriske skoler blev indført i hele landet i 1845 (måske også før). Den ses også igen i den konflikt, man får ridset op i ovennævnte citat fra Bábilstornið. Dansk har endvidere i den institutionelle diskurs haft modersmålsstatus indtil hjemmestyreordningen trådte i kraft i 1948. Indholdsmæssigt har dansk også efter hjemmestyrelovens indførelse haft modersmålsstatus, og fx står der i det første pkt. i formålsparagraffen i gymnasiebekendtgørelsen for dansk, at formålet er at eleverne udvikler: ”deres sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres selvopfattelse [...]”<sup>62</sup>. Sproglig, æstetisk og historisk bevidsthed, samt elevens selvbevidsthed er kernepunkter, som naturligt hører til en skolediskursiv modersmåls- og dannelsesdiskurs, og at denne sætning står i formålsparagraffen for danskfaget i en bekendtgørelse fra 1996, kunne på den ene side tolkes som levn fra den tid, da danskfaget havde modersmålsstatus i den færøske skole, og på den anden side som, at danskfaget stadig har en eller anden status som modersmålsfag i den gymnasiale uddannelse i det færøske skolevæsen. Elevernes hyppige sammen-

<sup>62</sup> Studentaskúlakunngerðin. [Kunngerð nr. 102 frá 26. juni 2001 um studentaskúlar og stakgreinalestur á studentaskúlastigi, sum seinast broytt við kunngerð nr. 52 frá 20. august 2004.](#)

ligning mellem disse to fag kunne tyde på begge disse tolkningsmuligheder. Når Eyð fx bliver spurgt, om det præger færøskfaget, at det er modersmålet, svarer hun følgende:

Jeg synes det er svært at sige, for dansk bliver endnu nærmest regnet som modersmål og bedømt som om det var modersmål (Spørgeskema: Eyð 02.10.02).<sup>63</sup>

Eyðs udsagn er udtryk for den realitet, at selv om danskfaget er langt mindre omfattende i det færøske gymnasium, så bliver færøske elever til studentereksamen i danskfaget vurderet efter samme kriterier som en tilsvarende elev i Danmark. Udsagnet er også udtryk for, at færøskfaget i mange henseender lever i skyggen af danskfaget, forstået på den måde, at elever og lærere i høj grad vurderer faget og forhold i forbindelse med faget i forhold til danskfaget, dvs. at italesættelse af danskfaget i høj grad medierer færøskfagets autenticitet, samt italesætter fagets fortrin og mangler. I brugen af adjektivet ”endnu” i udsagnet ligger tolkningsmuligheden, at den status vil danskfaget ikke fortsætte med at have, og i national diskurs kan der i udsagnet ligge ”ett anspråk på status som självständig stat” (se Rod Hague et al s. 60), idet danskfaget ifølge værende hjemmestyreløse har status som andetsprog i den færøske skole, og når man benytter de samme materialer i de færøske skoler i danskfaget, som man benytter i Danmark, så kommer det implicit og delvis også eksplicit til at præge faget i retning af at være modersmålsundervisning. Det vil med andre ord både kræve en forfatningsændring og anskaffelser af undervisningsmaterialer, der tager udgangspunkt i det færøske samfund til at ændre den status, som danskfaget har i skolen i Færøerne, dvs. at udsagnet eksplicit udtrykker det nationale projekt, at en gang i fremtiden vil danskfaget ikke have denne status, fordi da vil færøskfaget alene have status som modersmålsfag.

### **5.13 Nationalitet uden statsborgerskab**

Besvarelsene i det kvantitative spørgeskema viser, at eleverne føler sig som færinger, dvs. at de føler at de har en unik nationalitet, som gør dem i stand til at markere sig i forhold til ”de andre”. I det kvantitative spørgeskema blev der meget bevidst spurgt om, hvad informanterne ”føjte” sig som, og spørgsmålene bevægede sig også meget bevidst fra selvets centrum til dets periferi – fra den by/bygd vedkommende kom fra til Verdensborger (se tabel 5.3-5.5). Det fremgår også klart, at eleverne i meget ringe grad føler sig som danske statsborgere, dvs. at færøske gymnasieelever emotionelt har en nationalitet, der knytter sig til nationen og ikke til staten. En elev udtrykker dette således: ”at være dansk statsborger er ikke noget man føler. Man ved, at man er det, og kender ikke til andet” (H01X-9).<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>64</sup> Ad hoc oversættelse



Tabel 5.5. Det geografiske tilhørsforhold eleverne prioriterer højest. Fordelt over de tre gymnasier.

	Tórshavn % af besvarelserne	Eysturoy % af besvarelserne	Suðuroy % af besvarelserne	Samlet % af besvarelserne
Fra den by/bygd jeg kommer fra	32,3	67,9	61,9	43,2
Færing	58,6 (63,4)*	28,6	38,1	50
Dansk statsborger	2			1,4
Høre til den vestlige verden	4			2,7
Verdensborger	3		3,6	2,7

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

\* I gymnasiet i Tórshavn kommer mange elever fra bygd, tallet i parentes er dem, der kommer fra Tórshavn og omegn

Tabel 5.5 viser, at flertallet af eleverne i 3.g. føler sig som færing i forhold til de andre svarmuligheder. Ser man på de udspecificerede tal, er der en markant forskel på dem, som går i gymnasiet i Tórshavn, og dem, som kommer fra de to gymnasier uden for Tórshavn. Tallene viser tydeligt, at eleverne i de to gymnasier føler sig mere knyttet til deres hjemby/-bygd end til det at være færing. Ser man isoleret på de elever, som kommer fra Tórshavn og omegn, så siger 63,4 % af dem, at de føler sig mest som færing og kun 31% af dem siger, at de føler sig mest knyttet til deres hjemstavn. Disse tal er et udtryk for, at det rurale og det nationale tilhørsforhold i høj grad er sammenfaldende og kan tolkes som, at det geografiske tilhørsforhold bliver medieret på et mere overordnet plan i den rurale diskurs, idet hovedstaden er lig med nationen i en identitetsdiskurs.

Som det fremgår af tabel 5.3 prioriterer eleverne fra bygd tydeligt deres hjemstavn som nr. 1. I disse tal ser man en klar opdeling: den rurale diskurs italesættes i lokalt tilhørsforhold, mens den nationale diskurs italesættes i et nationalt tilhørsforhold.

Dette kunne i første omgang udlægges som: at den urbane diskurs og den nationale diskurs er mere identiske end den rurale og den nationale. Men kigger man på de elever, som kommer fra bygd og som går i gymnasiet i Tórshavn, så siger 45,5% af dem, at de føler sig mest som færing, mens 36,4% knytter sig mere til det lokalsamfund, de kommer fra. Denne kobling mellem urban og national diskurs nuanceres af den kendsgerning, at elever fra bygd i gymnasiet i Tórshavn i større omfang end elever fra bygd i gymnasierne uden for Tórshavn føler sig mest som færing.

Den indflydelse som hovedstaden og den herskende rurale diskurs i gymnasiet i Tórshavn har, ser ifølge det statistiske materiale ud til at have indflydelse på disse bygdeelevers identitetsmediering.

Modsætningen mellem by og bygd ses i interviewet med Janus (se s. 181ff), hvor han påviser, at elevernes holdning til færøskfaget er præget af modvilje. Janus mener, at det kan skyldes, at man ligger så langt væk fra centrum, altså Tórshavn, og det er tydeligt ifølge Janus, at eleverne føler at den færøskfaglige myndighed sidder på den færøske afdeling på Fróðskaparsetur. Samtidig italesætter han en modsætning mellem den urbane og den rurale diskurs, som bunder i myndighed

vs borger – i det her tilfælde elev – dvs. en magtdiskurs, som statistisk ser ud til at være eksplicit italesat i gymnasierne uden for Tórshavn<sup>65</sup>. Denne modvilje kan udlægges som, at der er et modsætningsforhold mellem den praksis, som finder sted i færøskfaget og de forudsætninger, som eleverne kommer med. Det kan være en forklaring på, at elever fra bygd ikke føler sig som del af kollektivet færinger, men snarere føler sig knyttet til deres hjemstavn, hvor myndighedernes arm ikke rækker.

Tabel 5.4: Det geografiske tilhørsforhold eleverne prioriterer næsthøjest. Fordelt over de tre gymnasier.

	Tórshavn % af besvarelserne	Eysturoy % af besvarelserne	Suðuroy % af besvarelserne	Samlet % af besvarelserne
Fra den by/bygd jeg kommer fra	32,3	25	14,3	28,4*
Færing	32,3	64,3	57,1	41,9**
Dansk statsborger	5,1	3,6	4,8	4,7
Nordbo	19,1		9,5	8,1
Europæer	4		4,8	3,4
Høre til den vestlige verden	1,0			0,7
Verdensborger	4,0		4,8	3,4
Ikke svaret	11,1	7,1	4,8	9,5

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

\* I gymnasiet i Tórshavn kommer mange elever fra bygd, tallet i parentes er dem, der kommer fra Tórshavn

\*\* af dem som svarer by/bygd som nr. 1, svarer 92,2% færing som nr. 2

Som det fremgår af tabel 5.4 nævner lidt over halvdelen af dem, der prioriterer færing højest, deres hjemsted som nr. 2, mens af dem, der prioriterer hjemsted som nr. 1, svarer over 90% færing som nr. 2. Dette bestyrker den antagelse, at den urbane og den nationale diskurs er mere identisk end den rurale og den nationale, mens det nationale tilhørsforhold kommer efter det lokale tilhørsforhold.

Samlet kan siges, at både den rurale og den urbane diskurs er meget nationalt forankret i de adspurgte elevers bevidsthed. Man kunne måske forvente, at de elever, som svarede færing som nr. 1, svarede fx dansk statsborger eller europæer som nr. 2, men de siger i over halvdelen af tilfældene hjemstavn, dvs. at de føler sig først som færing og siden at de kommer fra Tórshavn<sup>66</sup>.

Ud fra det statistiske materiale kan man sige, at for de elever, der kommer fra Tórshavn, er der i højere grad sammenfald mellem lokalt tilhørsforhold og det at være færing, altså i høj grad sammenfald mellem den urbane og den nationale identitet. Den rurale diskurs er på den anden side mere dominerende, når der er tale om elever der kommer fra gymnasierne uden for Tórshavn. I

<sup>65</sup> se Janus 24.03.04

<sup>66</sup> 14,9% svarer nordbo og 12,2% svarer ved ikke og kun 6,8% svarer dansk statsborger, som de adspurgte elever statsretslig er. Dette er tydeligt tegn på, at de besvarer spørgsmålet: hvad føler du, at du er, ret bogstaveligt. Denne formulering: "føler" blev bevidst brugt, fordi det var medieringen af identitet, som hensigten var at afdække, og især fordi det i feltet og den øvrige empiri var tydeligt, at spørgsmålet om tilhørsforhold (lokalt, nationalt/etnisk, genealogisk og kulturelt) helt tydeligt var et spørgsmål om følelser snarere end om realitet/rationalitet og jura.

interviews fremgår det klart, at den rurale diskurs fremstår som "mere færøsk" end den urbane. I gruppeinterviewet med firegruppen siger Anna følgende, da de bliver spurgt om, hvordan en typisk færøsk er: "[...] Rigmor fx hun snakker langt mere færøsk [...] end jeg gør altså, det er den store forskel, fordi jeg bor i Tórshavn og hun er fra bygd. Altså folk fra bygd er mere færøske" (Gruppeinterview 26.09.02)<sup>67</sup>

Dette udsagn er et eksempel på, at den rurale diskurs har højere status, når der er tale om at indholdsfylde den nationale diskurs, og det som bliver fremdraget som noget typisk færøsk er, at deres sprog er renere og mere arkaisk, traditionssituerede sysler fx grindedrab, fåreslagtning og fiskeri med små både (Gruppeinterview 26.09.02)<sup>68</sup>, dvs. at den rurale diskurs er traditionsforankret i langt højere grad end tilfældet er med den urbane diskurs.

Den eksplicite tilknytning til Norden som gymnasieelever føler giver færøsk nationalitet i jævnbyrdighed i nordisk sammenhæng. Eleverne føler sig i meget lidt omfang som danske statsborgere, heller ikke dem, der politisk hører til samhørighedsfløjen i færøsk politik. Dette kan tolkes flertydigt, men en oplagt tolkning er, at eleverne ikke føler sammenfald mellem færøskhed og danskhed, men føler, at de er en selvstændig gren af det nordiske sprog- og kulturområde.

---

<sup>67</sup> Ad hoc oversættelse

<sup>68</sup> Ad hoc oversættelse

Tabel 5.5. Det geografiske tilhørsforhold eleverne prioriterer som nr. 3. Fordelt over de tre gymnasier.

	Tórshavn % af besvarelserne	Eysturoy % af besvarelserne	Suðuroy % af besvarelserne	Samlet % af besvarelserne
Fra den by/bygd jeg kommer fra	4		9,5	4,1
Færing	2			1,4
Dansk statsborger	9,1	10,7	19	10,8*
Nordbo	27,3	28,6	19	26,4**
Europæer	15,2	32,1	14,3	18,2***
Høre til den vestlige verden	14,1	7,1	19	13,5
Verdensborger	16,2	14,3	14,3	15,5
Ikke svaret	12,1	7,1	4,8	10,1

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

\* af dem som siger færing som nr. 1 og by/bygd som nr. 2 svarer 17,5% dansk statsborger og af dem som svarer by/bygd som nr.1 og færing som nr. 2 svarer 10,2% dansk statsborger som nr. 3

\*\* af dem som prioriterer by/bygd som nr. 1 og færing som nr. 2, prioriterer 37,3% nordbo som nr. 3 og af dem som prioriterer færing som nr. 1 og by/bygd som nr. 2, prioriterer 35% nordbo som nr. 3. Af dem som prioriterer færing som nr. 1, prioriterer 20,3% nordbo som nr. 3, mens af dem som prioriterer bygd/by som nr. 1 prioriterer 34,4% nordbo som nr. 3

\*\*\* af dem som prioriterer by/bygd som nr.1 og færing som nr. 2, prioriterer 22% europæer som nr. 3 og af dem som prioriterer færing som nr. 1 og by/bygd som nr. 2 prioriterer 17,5% europæer som nr. 3 (det samme som dansk statsborger)

Det fremgår af tabel 5.5, at mange elever føler tilknytning til Norden, samtidig som de ikke føler sig som danske statsborgere i samme grad, dvs. at de føler sig som en del af det nordiske fællesskab, og i en national diskurs kan man tolke det som, at de føler sig som en nation i Norden. Den udbredte tilknytning til Norden ses igen i færøske elevers nordiske sprogforståelse, hvilket en stor internordisk undersøgelse af nabosprogsforståelse, som færøske elever delvis har deltaget i, klart viser, og de er den gruppe i Norden, der har den største internordiske sprogkompetence (se s.177).

### 5.14 Delkonklusion

Nationalitet er i sig selv en diffus betegnelse, og når det kommer til færøsk nationalitet, så er det både i en kulturel og en ideologisk diskurs tydeligt, at manglende sammenfald mellem nation og stat er med til at præge det færøskfaglige felt og er årsag til eksplicite slåskampe om hegemoni i feltet.

Da færøsk ikke kan regnes for at være formaliseret skriftsprog før i midten af 1800-tallet, har man manglet et færøksproget institutionaliseret medie til at formidle oplysning og kultur med, derfor er Hammershaimbs etymologiske skriftsprog, som forenede alle dialekter, en milepæl i færøksproget nationalitet, især pga. at det i sig selv blev et semiotisk udtryk for nationalitet og med et skriftsprog blev man i stand til at mediere historier i et genkendeligt miljø i et genkendeligt sprog, hvilket ifølge Anderson er et vigtigt incitament for national fællesskabsfølelse. Den første færøske roman, Bábilstornið, er klart et nationsbygningsprojekt, der både medierede et genkendeligt miljø, der var traditionsforankret og hvor budskabet var etablering og samarbejde i et nationalt fællesskab –

samtidig som romanen er et godt eksempel på det slagsmål mellem færøskhed og danskhed, som prægede datidens samfund om nationalt hegemoni.

Gymnasieungdom opfatter den rurale diskurs at repræsentere færøskheden bedre. Bygdesproget opfattes som mere ægte og traditionsforankrede fangst- og slagtningsmetoder er knyttet til bygderne. Der er tydeligt et modsætningsforhold mellem den rurale og den urbane diskurs, når man taler om traditioner og skellet mellem by og bygd går mellem modernitet og tradition. Den ægte færøskhed bliver italesat som traditionsforankret og overvejende knyttet til den rurale diskurs.

Den tætte tilknytning, eleverne føler til Norden, er interessant, fordi det tydeligt indikerer, at de føler sig som en selvstændig gren af det nordiske kultur- og sprogområde. Deres tilknytning bliver medieret via dansk, men et markant flertal af eleverne markerer, at de ikke er danske statsborgere. I denne konstatering ligger et skisma, som dog ikke ser ud til at volde færøsk gymnasieungdom hverken praktiske problemer eller identitetsproblemer.

## 6. Færøskfagets tilblivelse

### 6.1 Sprog og kultur som grundlaget under institutionaliseret nationalitet

I dette kapitel analyseres de forudsætninger og omstændigheder der medførte, at færøsk blev del af det nationale curriculum, sådan som det kommer til udtryk i tekst og diskursiv praksis.

Da romantikken noget forsinket nåede færøske studenter i København og siden hen Færøerne (se s. 124), blev interessen for den "oprindelige" færøske kultur, sprog og åndsliv vakt og spørgsmålet om, hvorvidt hjemmeundervisningen var bedre end de danske skoler, blev rejst. Svend Grundtvig så det i en ikke skolestisk diskurs som en styrke, at færøsk kun eksisterede som talesprog blandt folket, og sammen med V.U. Hammershaimb går han, i forbindelse med de danske myndigheders planer om at indføre tvungen skole i hele landet, til forsvar for færingers ønske om at fortsætte med hjemmeundervisningen. Myndighedernes interesse for og krav til hjemmeundervisningen har primært været den religiøse opdragelse, så børnene kunne blive konfirmerede, men hjemmeundervisningen varetog også den kulturelle overlevering af eventyr, sagn, kvad og andre folkloristiske beretninger. Den folkloristiske kulturformidling har primært haft den fortjeneste at formidle en færøsk sproget mundtlig fortælletradition, hvilket har været med til at bevare det færøske sprog (Matras. 1958 a og b) og har været en kulturformidling af bevarende karakter.

Den norske forfatter Hulda Garborg (1862-1934) har under sin rejse til Færøerne i begyndelsen af 1900 tallet talt med en dansk lærer, som har været lærer i 28 år i en af landets største skoler. Han erklærede, at han ikke forstod færøsk. Hun spurgte ham, om børnene, der ikke havde lært dansk hjemme, ikke havde svært ved at forstå, hvad de lærte i skolen og hun fortsætter:

Han svarede ganske roligt: Nei, de lærer jo først at læse, før de lærer at forstaa". Og det er nok sikkert. Man siger derfor, at oplysningen stod høiere paa øerne, før de danske skoler kom, da forældrene underviste sine Børn selv (Thomassen. 1985: 26).

Garborgs tidsbillede er et udtryk for, at skolen fra hendes synsvinkel bliver opfattet som et fremmedelement, hvor eleverne blev undervist på et sprog, som de ikke forstod. Hun fremfører en påstand, som er ret udbredt, at hjemmeundervisningen var bedre end de danske skoler, der blev indført ved provisorisk reglement (se.s.83), hvilket også tydeligt kom til udtryk i Svend Grundtvigs protestskrift fra 1845. I "Dansken paa Færøerne - Sidestykke til Tysken i Slesvig" fastslår S. Grundtvig bl.a., at nationalitet og modersmål er uundværlige betingelser for ethvert folks åndelige liv og udvikling og han fremfører, at:

[...] Hvem der i Sandhed har fattet og tilegnet sig Ideen om Nordens og Skandinaviens aandelige Enhed, han har ogsaa erkjent, at det ikke er denne Enheds Væsen at stræbe enten at fortrænge og beherske andre Nationaliteter, eller at udrydde

de Ejendommeligheder, der naturlig og historisk have udviklet sig hos de forskellige Grene af det fælles Skandinaviske Stammetræ; men meget mere fremdeles at lade enhver af disse udvikle sig efter sin særegne Natur og Væsen, for atter at lade dem mødes i en rig og frodig Krone, hvoraf hver Kvist og hvert Blad vel har sit eget Præg, men dog alle ligne hverandre saa meget, at de aldrig kunde tilhøre noget andet Træ, end det, hvoraf de udskød (Grundtvig. 1845:14-15).

Rødder, grene og en fælles krone er med til at understrege et fælles historisk ståsted tilbage til rødderne, som har udviklet sig i forskellige retninger (grene), men forenes igen i en fælles krone. Udtrykket fremstår som et utvetydigt semiotisk udsagn for national genealogi. Træet i sig selv symboliserer både kultur og natur, at noget iboende har udviklet og kan udvikle sig under gunstige omstændigheder. Skandinavismen er tydelig i udsagnet og implicit bliver færøsk fremstillet som en selvstændig gren, som det danske er ved at fortrænge og forsøger at kontrollere ved at indføre danske skoler i Færøerne. Konteksten er den modvægt, som skandinavismen dannede i modsætning til den tyskstøttede slesvig-holsteinisme (se: DSDE. 2004: skandinavisme). Det er tydeligt, at Grundtvig appellerer til danskerne og deres nationalfølelse for at opnå forståelse for færøsk sprog og nationalitet hos avisens læsere i følgende citat:

Det er da under Forudsætningen af, at der virkelig er Alvor med de Danskes Følelse, ja angaaer den dobbelt nær, baade fordi det er det *danske* Sprog, der truer med, ved *dansk* Uretfærdighed og Ligeegyldighed at overvælde og tilintetgjøre en svagere Søster. Denne Søster er det *færøiske* Sprog, og det Vaaben, hvormed det nu fra Danmark af trues med Naadestødet, er det "*provisoriske Reglement for Almueskolevæsenet paa Færøerne*", der som Udkast forelagdes det nys sluttede roeskildske Folkeraad, og af dets Majoritet i det Væsentlige tilraadtes, medens kun een Stemme løftede sig mod denne Krænkelser af et under Danmarks Krone staaende Folks "naturlige Ret" (Grundtvig. 1845:15).

Den ene stemme, som Grundtvig henviser til, har været U. A. Plesner, som dog tilsluttede sig majoriteten, da det kom til stykket. Det er også tydeligt, at den kamp, der bliver ført i Slesvig-Holsten om den position, som det danske sprog skulle have i bl.a. skole og kirke er den kontekst, som Grundtvig skriver ind i, og han sidestiller det danske sprogs skæbne i forhold til tysk i Slesvig-Holsten med den skæbne, som færøsk lider i forhold til det danske sprog. Han gør det klart, at danskernes fremfærd mod det færøske sprogs position i Færøerne er en alvorlig brøde, som kan medføre sprogets og nationalitetens udryddelse, hvilket fremgår af følgende citat:

[...] at vanhellige denne Kamp mod fremmed Vold og Uretfærdighed, ved mod Norden selv at gjøre os skyldige i samme Brøde, *der* at spille "Schleswigholsteinernes" Rolle, ved at stræbe at udrydde et Sprog og en Nationalitet, som vi alt længe have uretmæssig tilsidesat (Grundtvig. 1845: 16-17).

S. Grundtvig er kontant i sin kritik af Stænderforsamlingens behandling af det færøske sprog i den planlagte indførelse af almueskole i Færøerne, samtidig som man ser et meget tidstypisk billede af

den romantiske opfattelse af nationalitet og modersmål - som den grundlæggende betingelse for folkets liv og udvikling. Denne tanke har været ret eksplicit i skolen i Færøerne i eftertiden, både i bestræbelsen på at indføre færøsk som undervisningssprog og oprettelsen af færøsk som fag i skolen, hvilket slutningen i en forelæsning på et nordisk/baltisk seminar i 1992, holdt af Peter Jacob Sigvartsen, afdelingschef i undervisningsministeriet, er et godt eksempel på:

[...] at det færøske sprog er aldeles umisteligt for os færinger. Det udgør en væsentlig del af den færøske kultur, og modersmålet er, som bekendt, det vigtigste udtryk for national identitet (Sigvardsen. 1992).

Der er 150 år imellem Grundtvigs og Sigvardsens udtalelser, men essensen i udsagnene er den samme. Sigvardsens udsagn er et eksplicit eksempel på interdiskursivitet, hvor teksten fremhæver et historisk syn ved transformation af fortidens konventioner ind i nutiden. Fairclough påviser, at "the concept of interdiscursivity highlights the normal heterogeneity of texts in being constituted by combinations of diverse genres and discourses" (Fairclough. 1995: 134). Som social praksis refererer udsagnet til forskellige niveauer af social organisation, som er konteksten af den sociale situation, som teksten er blevet til i og fremført i, den institutionelle kontekst og den bredere samfundsmæssige og kulturelle kontekst. Den er et semiotisk udtryk for, hvor eksplicit national identitet, det færøske sprog og den færøske kultur stadig i 1992 er i skolepolitisk og skolepraktisk sammenhæng. Foredragsholderen P.J. Sigvardsen deltog i seminaret som afdelingschef ved Undervisningsdirektoratet, så hans udsagn må opfattes som en del af det færøske skolevæsens idegrundlag. Det er ligeledes oplagt at læse teksten som et udtryk for, at den nationale diskursorden har været den kontekst, som seminaret blev holdt i. Den politiske situation i 1992 efter Mikhail Gorbatsjovs reformpolitik i Sovjetunionen i hans regeringstid fra 1985 til 1991 medførte national opblomstring i de Baltiske lande, hvilket helt klart har vækket genhør hos foredragsholderen, hvilket de retoriske udsagn: "aldeles umisteligt", "væsentlig del" og "vigtigste udtryk" understreger.

## **6.2 Sprogreform – et nationsbygningsprojekt**

I artiklen Færøsk aandsliv før og nu understreger Dr. Jakob Jakobsen (Jakobsen. 1957: 55ff), at Føringafelags arbejde har båret frugt og har hjulpet det færøske sprog ud af dødvandet. Han ser dog dette som enkeltpersoners projekter, og han savner og understøtter vigtigheden af, at befolkningen som helhed er med i dette projekt (Jakobsen. 1957: 58).

I en artikelrække over flere numre af Dimmalætting i 1889 fremsætter Dr. Jakobsen et forslag til en ny retskrivning. Han ser vejen til at skabe interesse og agtelse blandt færinger for sproget gå gennem oplysning, som han ser for sig kan opnås med systematisk undervisning i modersmålet. Hans kritik af værende skriftsprog som værende for langt fra folkets talesprog kommer tydeligt til syne. Han bruger en stor del af artiklen til at belyse sprogets og kulturens situation, og han prøver, som den første nogensinde, at give et videnskabeligt/empirisk begrundet billede af færøsk nationalitet og etnicitet. Han beskæftiger sig især med det færøske sprogs omstændigheder efter



skolens indførelse. Han er af den overbevisning, at hvis der ikke bliver skabt ”Interesse” og ”Agtelse” hos færinger for deres sprog, så risikerer man, at færøsk i løbet af et par århundreder vil være helt daniseret. Han påpeger vigtigheden af en systematisk undervisning i modersmålet og han konstaterer, at det er gået hurtigt ned ad bakke med ”Modersmaalets Renhed” siden tvangskolens indførelse både i hovedbygderne og i de mere afsidesliggende bygder. Det har forårsaget, at meget af det gamle sprog er fremmed, især for den unge generation og han fortsætter:

I Kvadene findes sikkert mange Ord og Udtryk, som ere dunkle og uforstaalige, ikke alene for den yngre, men ogsaa for den ældre Slægt, og gjør man sig ikke nogen Umage med at forstaa dem, vilde en fortsat Fordanskning af Sproget have til Følge, at Færinger kom til at staa fremmede og uforstaaende over for deres ældre Litteratur, Kvadene, hvis Ord kun bleve døde Bogstaver i deres Mund, naar de sang dem til Dans (Jakobsen. 1957: 24).

Dette citat er et eksempel på Jakobsens engagement i spørgsmålet om færøsk sprog og litteratur, og angsten for, at daniseringen, som den institutionaliserede skole står for, er med til at afskære både yngre og ældre fra at forstå den ældre litteratur, er tydelig. Jakobsen kommer ind på, at selv om der er opstået en stor ”Lakune” i det færøske sprog, især hvad begrebsbetegnelser angår, så står det stadig stærkt pga. at ”Benævnelser” og ”Vendinger”, som udtrykker ” Naturens mange forskellige Forhold, og hvad der hører til Livets, det daglige Livs, forskellige Beskæftigelser, er det færøske Sprog endnu særdeles rigt” (Jakobsen. 1957: 26). Implicit i dette udsagn ligger, at andre gøremål, som har med kultur og dannelse at gøre, sprogligt ikke er så godt funderet. I dette ser man en modsætning mellem den bevarende og den modtagende søjle, og at den modtagende søjle gennem institutionaliseret kultur- og sprogmediering i de etablerede undervisningsinstitutioner truer den bevarende søjle, som stort set kun har de daglige gøremål tilbage, hvad sprogbrug angår.

Jakobsen er inde på, at der er nogle personer, der fremfører, at det ikke har den ringeste praktiske betydning, hvordan man taler, fordi ”Færingers Liv og Velfærd berøres ikke deraf”. Til denne anskuelse fremfører Jakobsen: ”Med dem, som ikke have Syn for Nyttens af Oplysning og kundskaber, kan en Drøftelse af denne Sag ikke føre til stort”. Jakobsen udtaler sig i en dannelsesdiskurs og hans hensigt med artiklen er et nationsbygningsprojekt, hvor hans artikel og forslag til ny retskrivning skal være med til at grundlægge idegrundlaget for det nationale curriculum i institutionaliseret undervisning, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

Men Vejen til at skabe Interesse og Agtelse hos Færinger for deres Sprog gaar gjennem Oplysning, som hidtil rent har været savnet på dette Omraade, en systematisk Undervisning i Modersmaalet (Jakobsen. 1957: 24).

Jakobsen fremfører, at der er mange, der ikke har været klar over, hvor stor rækkevidde Føringafelag har, og i hvilken grad spørgsmålet, som den har rejst forgrener sig, og han fortsætter:

Det er ikke blot det, at Sproget, naar det ikke bliver plejet, forfalder, bliver stygt og uharmonisk, dets grammatikalske Bygning løs og forvrøvlet – hele det nationale Liv er med i Spillet. Det aandelige Liv sygner hen af Mangel paa passende Næring, thi denne sidste faar det først ret gennem en national Vækkelse. Det at lære sit Fødeland nærmere at kjende, sit Fødelands Sprog, Literatur, Historie o.s.v. det er det, som højner et Folks aandelige Standpunkt. Ganske naturligt. Andre Nationer staa en for fjærnt til, at man paa nogen Maade kan nære den samme Interesse for dem, deres Sprog, Literatur, Historie m.m. som for sit eget Fødeland og hvad dets er. At afskjære et Folk fra Kundskaben til sig selv vil være en sikker Vej til at gjøre det sløvt og fordumme det (Jakobsen. 1957: 26).

Jakobsens tekst udtrykker en diskursorden, hvor national vækkelse er omdrejningspunktet. At pleje sproget fremstår klart som en forudsætning for nationens mulighed for at overleve. Diskurserne er kulturelt situerede, og kulturen fremstår som forudsætning for oplysning og mental trivsel. Selverkendelse og genealogi medierer den kulturelt situerede nationalitet, som kommer til udtryk i citatet. Som akademiker og videnskabsmand er Jakobsen påvirket af de naturvidenskabelige strømninger på universiteterne i 1880'erne, hvilket førte med sig en interesse for talesproget og fonologien. Det kommer eksplicit til udtryk, at Jakobsen er optaget af den empirisk begrundede oplysningstanke, hvilket ses i ovenstående tekst, hvor det bliver fremhævet, at nationaliteten skal bygge på kendskab til kultur, sprog og historie, og således til oprindelse og det etniske fællesskab, som folket er knyttet til via fødelandskriteriet. Oplysningstanken og en demokratisk etnisk situeret lærdomsdiskurs kommer til udtryk i modsætningsparret: ”det aandelige Liv sygner hen af Mangel paa passende Næring” vs ”det at lære sit Fødeland nærmere at kjende, sit Fødelands Sprog, Literatur, Historie o.s.v. det er det, som højner et Folks aandelige Standpunkt” og bliver endvidere understreget andre steder i artiklen, der konstaterer, at ”Naar det færøske Sprog skal bringes til Ære og Værdighed, staa utvivlsomt en god og rigtig Barneundervisning i første Række” (Jakobsen. 1957: 29). Retorisk skinner også igennem en nationalromantisk diskurs med ordene ”bringenes til Ære og værdighed”, som udtrykker en ideologisk situeret genre og den kontekst, artiklen er skrevet ind i.

Ved at bruge ordet fødeland og at fastslå betydningen af kendskab til kultur og historie understreger udsagnet etnicitet og genealogi, som bliver medieret gennem sproget, som ifølge artiklen trænger til en ajourføring og modernisering. Den demokratiske oplysningstanke bliver i udsagnet medieret via talesproget, hvilket står i modsætning til Hammershaimbs etymologiske retskrivning, som ifølge Jakobsen er for fremmed for den almindelige færing, og som han fremfører er en sprogform, der gør de lærde – primært uden for Færøerne - i stand til at læse sproget, så de dermed, i videnskabeligt øjemed, kan få adgang til kvad og andet kulturstof, mens den almindelige færing, som ikke kender ordenes og sproget oprindelse, ikke har denne mulighed. Den nye fonetiske videnskab giver anledning til Jakobsens forslag til et nyt færøsk skriftsprog, som er baseret på talesproget. Jakobsens begrundelse for at foreslå et nyt skriftsprog er, at ”der er forholdsvis faa, som bruge eller ere i Stand til at bruge den normaliserede Skrivemaade” (Jakobsen. 1957: 37), og det, at Jakobsen

foreslår et nyt skriftsprog, som skiller sig så radikalt fra Hammershaimbs skriftsprog, må ses som udtryk for, at skriftsproget ikke har den udbredelse, som Jakobsen ser som nødvendig for mediering af "Det aandelige liv", hvilket kan have de følger, at det "sygner hen". Denne mediering, hvor kultur medieres gennem talesproget og bliver internaliseret i den enkeltes bevidsthed, dvs. via dagligdags dialog, er i klar overensstemmelse med den dobbeltfunktion, som Lev Vygotskij tillægger sproget, hvor sproget på den ene side opfattes som middel til social koordinering af individuelle menneskers erfaringer og på den anden side som det vigtigste redskab for menneskers tænkning (Lindqvist. 2004: 128).

Vygotskij fremfører, at den menneskelige mentalitet i modsætning til andre intelligenser, er medieret af symbolske artefakter. Han fremfører, at sproget mere end noget andet artefakt, både medierer mellem det subjektive og det objektive og mellem lavere og højere mentale funktioner, hvor de sidste per definition er kulturelt medierede. Et artefakt er et produkt af menneskelig frembringelse, så ovennævnte citat understreger, at medierende artefakter allerede er bærere af kultur. I modsætning til tekniske redskaber, som forandrer strukturen i arbejdet, så forandrer artefakter mentale strukturer (Kozulin. 2007: 350; Moll, ed. 2005: 113ff). Det er disse mentale strukturer, som i Jakobsens udsagn ser ud til at sygne hen, hvis sproget ikke plejes og medierer "folkets" egen litteratur, historie osv. i et sprog, som virker naturligt for dets bruger. Med den realitet for øje, at færøsk sprog, litteratur etc. slet ikke har nogen plads i den institutionaliserede kulturformidling/undervisning, så ligger det implicit i Jakobsens artikel, at et fonologisk skriftsprog, der i højere grad bygger på det talte sprog i Færøerne, dvs. et for den brede befolkning mere forståeligt sprog, vil være med til at "højne folks åndelige standpunkt".

Af udsagnet fremgår det, at nærmere kendskab til "Fødelandet" medierer højere oplysningsniveau og i udtrykket "Kundskaben til sig selv" ligger en identitetsdiskurs, som er etnisk situeret, endvidere er det klart, at fødelandets kultur bliver stillet op imod andre nationers kultur. En markering af "os" og "de andre" er fremtrædende, hvor der bliver lagt op til at erobre terræn fra de andre for opretholdelse af egen kultur. Her kommer tydeligt til udtryk en sammenhæng mellem sprog og tænkning og denne sammenhæng er forankret i en social kontekst. Det sociale og det psykiske skal forstås som et følgeforsvar, hvor social aktivitet og individuel kognition forstås som et dialektisk forhold mellem kultur og bevidsthed (Vygotsky. 1978: 56-57).

Jakobsen taler om "fødeland" vs. "nation", hvilket er udtryk for, at bevidstheden om nationalitet står svagt hos færingerne på det tidspunkt. På den anden side er "fødeland" et udtryk for etnicitet og et genealogisk tilhørsforhold, som han udtrykker forpligtelse overfor, hvilket ligger i fx "passende Næring" og "At afskjære et Folk fra Kundskaben til sig selv vil være en sikker Vej til at gjøre det sløvt og fordumme det".

Jakobsen skriver sin artikel, mens han selv er bosiddende i København, og af artiklen fremgår det, at der er grobund for etnisk og national bevidsthed og identitet blandt studerende færinger i København. I København var der etableret en færøforening i 1881, som hovedsagelig arrangerede sammenkomster, bl.a. fastelavnsfester med kulturelt indhold, og som uden tvivl har været forløber for Føringafelag. Turið Sigurðardóttir fremhæver, at den første sangdigtning, som blev samlet i "Føriskar vysar irktar og sungnar äv føringun í Kjöpinhavn (1876-1892)" er kendetegnet af, at digterne definerede sig selv, og hun påviser, at det er først ved institutionaliseringen af den nationale bevægelse i Færøerne, at man begynder at definere sig i forhold til andre (danskere). Endvidere påviser Sigurðardóttir, at fx Christian Bærentsen, som selv har en sang i ovennævnte samling, i et brev til faderen udtrykker, at han ikke synes, at færøsk bør være litteratursprog, selv om han fremdrager, at færøsk bør styrkes i skolen. Dette ser Sigurðardóttir som tegn på, at det at styrke færøsk ikke var en selvfølge blandt færøske kulturpersoner på denne tid (Sigurðardóttir. 1989: 35-41). Dette er dog tegn på, at blandt den færøske elite er der ved at opstå ønsket om at styrke det færøske sprog i skolen, som må ses som tegn på, at tanken om en institutionalisering af færøsk nationalitet er ved at tage form blandt eliten.

Om den bevidsthed om nationalt tilhørsforhold og kulturelt tilhørsforhold blandt de færinger, som læste videre i Danmark, siger Jakobsen:

[...] [De] ere som Regel vedblevne at føle, tænke og handle som Færinger og ikke som danske, deres Interesse for det snævrere Fædreland er vedbleven at være den mest fremherskende, og dette har altid præget deres Virksomhed (Jakobsen. 1957: 27).

I udsagnet ser man et modsætningsforhold mellem færøsk og dansk etnicitet/nationalitet, hvor den lærde elite iflg. Jakobsen er vedblevet at "føle, tænke og handle som Færinger". Det må ses som udtryk for, at der ikke har hersket nogen homogen dansksproget kulturopfattelse i Færøerne, hvilket er i klar overensstemmelse med H.J. Debes' søjleopdeling, hvor færinger har bevaret deres kulturelle og etniske tilhørsforhold intakt, uden påvirkning af dansk kultur og nationalitet, også når de har opholdt sig i Danmark.

Advarslen imod at være sig selv nok og at isolere sig er ligeledes tydelig i hans artikel, som det fremgår af følgende citat:

Paa den anden Side vil næppe nogen fornuftig Mand hævde, at vi skulle stræbe efter at isolere os ved F.eks. saa vidt mulig af afbryde al aandelig Forbindelse med, hvad der er dansk eller overhovedet udenlandsk; blev dette til Virkelighed, vilde Folkets Standpunkt ikke blive et Haar bedre, end om det laa i dybeste Søvn i national Henseende. Men for Færinger vil den store norske Digter Henrik Ibsens berømte satiriske Ord: "Trold vær dig selv nok!" forhaabentlig aldrig komme til at passe som Program. Det strider ganske imod den færøske Nationalkarakter (Jakobsen. 1957: 26-27).

Jakobsen skriver helt tydeligt ind i den kontekst, at Føringafelag fra de danske embedsmænds side er blevet beskyldt for at være danskfjendtlig, som også fremgår af artiklens indledning, hvor der bl.a. siges således om forholdet mellem færøsk og dansk:

I Førstningen var dog Glæden over den energiske "Gaaen paa" hos mange blandet med lidt Ængstelse paa Grund af Bevægelsens tilsyneladende danskfjendtlige Præg, selv om Kamp imod det danske Sprog ikke hørte med til Programmet, og Meningen kun var at skaffe Færøsk en mere fremtrædende Plads, end det hidtil har haft, hvad der sikkert ogsaa i høj Grad tilkommer det. At Kampen ikke gjælder Dansk, men kun Færøsk, er imidlertid senere blevet saaledes gjentaget, at der ingen Grund er til at tvivle derom (Jakobsen. 1957: 23).

Denne indledning viser en tydelig ængstelse for isolation og det er i god overensstemmelse med den funktion, som dansk sprog og kultur har haft med at være den modtagende søjle, og som har givet adgang til videre uddannelse og orientering i kulturelle strømninger i verden uden for Færøerne.

Jakobsens artikel er primært et programskrift for et ny ortografi, og hovedargumentet er, at kløften mellem tale- og skriftsprog er så stor. Dette har ifølge Jakobsen forårsaget, at den brede befolkning har for lidt kendskab til færøsk ordforråd og den trykte litteratur, og dermed har dansk fået så stor indflydelse på talesproget. Endvidere kan de fleste færinger skrive dansk, men ikke færøsk. Jakobsen påviser også i sin artikel, at den arkaiske skriftform har forårsaget, at almindelige færinger har haft svært ved at genkende skriftsproget. Denne strid i den færøksproglige diskurs mellem tale- og skriftsproget er stadig et stridsspørgsmål i det færøskfaglige felt. Finn, som jeg karakteriserer som en "frisat" elev, kommer med et godt eksempel på denne strid om hegemoni i det færøksproglige felt, da han bliver spurgt om, hvilken mening han har om fremmedord i færøsk. Han svarer således:

[...] Når alle [sprog] tager det [fremmedord] til sig, hvorfor kan vi så ikke, vi skal altid finde på et eller andet ord, som lyder som grønlandsk i mine ører [...] (Interview: Finn. 01.05.02)<sup>69</sup>

### 6.2.1 Sprogets betydning i nationsbygningen

I kølvandet af den nationale bevægelse bliver nationsbygningsdiskursen institutionaliseret i kravet om et nationalsprog, som skulle være basis for skole, kirke og administration. Ved nationalbevægelsens formalisering, som startede ved det såkaldte julemøde i 1888 var sprogproblematikken og sprogets position i skole, kirke og administration i centrum. Historikeren Hans Jacob Debes siger i

---

<sup>69</sup> Ad hoc oversættelse. Tá ið øll taka tað til sín, hví kunnu vit so ikki, vit skulu altíð finna upp á okkurt orð, sum ljóðar sum grønlandskt í mínum oyrum

sin doktorafhandling om den nationale periode således om den rolle, som sprogdiskursen havde i den nationale periode:

Allerede i begyndelsen af nationaldiskussionen blev der lagt vægt på, at når det gjaldt om at redde nationaliteten, så var det vigtigste at redde sproget. Det går som en rød tråd gennem det hele, at nationaliteten først og fremmest er knyttet til sproget, og at det er gennem sproget, at et folk viser, at det er en nation (Debes. 1982: 165).<sup>70</sup>

Debes sætter i sin udlægning af den betydning, som sproget havde for den nationale bevægelse, lighedstegn mellem sprog, folk og nation, hvilket giver nationen eksistensberettigelse i fælles oprindelse og fælles kulturarv (sproget). Det fremgår også af de resolutioner, som blev vedtaget på julemødet i 1888, og er klart i overensstemmelse med den nationalromantiske ide, som blev institutionaliseret i Føringafelag og kendetegnede den nationale bevægelse.

I "Dimmalætting" 5. januar 1889 er der et kort referat fra mødet. Der siges bl.a., at mødet vedtog følgende resolutioner:

1. Ved Religionsundervisningen bør afskaffes al dansk Udenadslæsning og indføres Gjengivelse af det læste paa Færøsk.
2. Saa snart som de nødvendige Hjælpemidler haves, bør Undervisningen i det færøske Sprog optages som særligt Fag.
3. Ved den historiske Undervisning bør der lægges Vægt paa Undervisningen i Færøernes Historie.
4. Der bør tilvejebringes Frihed for Præsterne til at benytte det færøske Sprog i og udenfor Kirken.
5. Der bør arbejdes hen til at skaffe det færøske Sprog fuld Anerkjendelse som mundtligt Meddelelsesmiddel mellem Befolkningen og Avtoriteterne.
6. Der bør arbejdes hen til Oprettelsen af en færøsk Højskole.

Allerede i pkt. 1 ses modsætningsforhold mellem "hjemmesprog" og "institutionaliseret lærdomsprog". Medieringen af viden og det pædagogiske idegrundlag bliver italesat i modsætningsforholdet mellem dansk "udenadslæsning" og "gengivelse" på færøsk. I dette modsætningsforhold ligger, i fortsættelse af Vygotskij, den konstatering, at sproget har grundlæggende betydning for læringen, dvs. at medieringen af læringen iklædes en for eleverne mere genkendelig sprogform. Vygotskij siger, at tilegnelsen af sprog kan:

[...] provide a paradigm for the entire problem of the relation between learning and development. Language arises initially as means of communication between the child and the people in his environment. Only subsequently, upon conversion to internal speech, does it come to organize the child's thought, that is, become an internal mental function (Vygotsky. 1978: 89).

---

<sup>70</sup> Ad hoc oversættelse.

I pkt. 2 kommer det klart til udtryk, at man ikke på nuværende tidspunkt vil være i stand til at oprette færøsk som fag, men at dette vil være et mål, som man vil indfri. I verbet ”bør” ligger en forpligtelse mere end et krav, hvilket i sig selv appellerer mere til følelserne end fornuften, man garderer sig også i dette punkt imod den kritik, som ønsket om færøsk som fag vil afstedkomme, ved at påvise, at de nødvendige undervisningsmaterialer er en forudsætning. At dette skal gøres ”Saa snart [...] Hjælpe midler haves” betyder, at dette skal ske i nær fremtid. I Pkt. 3 kommer et modsætningsforhold mellem statens og nationens historie til syne, idet man i en separat formålsparagraf understreger, at der skal lægges vægt på Færøernes historie. Det er udtryk for et strids-spørgsmål i den historiske diskurs, og at dette ligeledes er et stridsspørgsmål om nationalitet understreges af, at det er Færøernes historie, der skal lægges vægt på. Punkterne 3 og 4 omhandler færøsk i kirke og administration, og her er det ”frihed” og ”anerkendelse”, der er centrale ord. Deri ligger, at ”frihedskampen” for færøsk som nationalsprog er startet både i den juridiske og den moralske/religiøse diskurs, dvs. både den verdslige og den åndelige diskursorden

I Færøerne, som på det tidspunkt må karakteriseres som en integreret del af det danske rige med status som et dansk amt, havde den nationale bevægelses institutionalisering af uddannelsen, som Dewey taler om, medført, at den danske almueskole blev gennemført i landet. Og det er klart, at resolutionerne fra julemødet er et kontekstuel udtryk for den undervisningspraksis som karakteriserede almueskolen i Færøerne på det tidspunkt.

Ved foreningens stiftelse i januar 1889 blev foreningens formål nedfældet i to formålsparagraffer, og også her er sprogets position det centrale:

1. Første og fremmeste formål er at få det færøske sprog til ære
2. Det andet er at få færinger at stå sammen og udvikle sig på alle områder, så de bliver uafhængige.<sup>71</sup>

Det er tydeligt, at disse to formålsparagraffer – især paragraf 2 - udtrykker sig i en ideologisk diskurs, som med udgangspunkt i Rod Hague et al.’s definition på nationen (se 60), tilkendegiver, at institutionalisering af nationsbygningsprojektet er i sin anmarch både i resolutionerne og ikke mindst i foreningens formålsparagraffer. Mange af disse vedtægter skulle vise sig at være så eksplosive, at de var begyndelsen til stiftelsen af de politiske partier i 1906 og til en sprogstrid, der skulle præge den politiske arena helt op til hjemmestyreløven i 1948, og som stadig i dag viser sig at bære kimen til politiske stridigheder, især når der bliver stillet spørgsmål med færøsk- og danskfagets position i skolen<sup>72</sup>. Der er næppe nogen tvivl om, at de statsretslige forhold har

---

<sup>71</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>72</sup> Fx i skoledirektionens indledning til undervisningsvejledningen i 1962, som er den første betænkning, som indeholder læseplaner, der er udarbejdet specielt for den færøske folkeskole, og udvalget siger: ”det må hilses med glæde, at der herigennem er skabt en undervisningsvejledning, der er udarbejdet med færøske forhold som baggrund”. Videre bliver der sagt i forbindelse med dansk: ”Blandt skoledirektionens medlemmer har der navnlig gjort sig divergerende opfattelser gældende om omfanget af undervisningen i faget dansk”. I forbindelse med den ny folkeskolelov fra 1995 var forslag om at flytte dansk fra 3. til 4. klasse, med den argumentation at modersmålsfaget

forstærket denne problematik, og at de har været en af hovedårsagerne til, at så mange følelser, både af rationel og irrationel karakter, har været knyttet til denne diskussion.

### 6.3 Den institutionelle diskursorden

I forbindelse med skolesystemet og den opgave, som nationalstaten tillægger skolen, er det relevant at se på, hvad Anthony Giddens siger om nationalstaten og de institutionelle styreformer, som er med til at afgrænse et territorium i forhold til andre stater. Han siger bl.a.:

The nation-state, which exists in a complex of other nation-states, is a set of institutional forms of governance maintaining an administrative monopoly over a territory with demarcated boundaries (borders), its rule being sanctioned by law and direct control of the means of internal and external violence (Giddens. 1985: 121).

I forlængelse af dette citat kan man sige, at det er den danske stat, som står for de institutionelle styreformer og som med sit herredømme og sin kontrol har styret skolevæsenet i Færøerne helt til det pædagogiske ansvar blev overdraget til færøske myndigheder i 1978.

Den pligtige skole i Færøerne var fra sin begyndelse et dansk skolesystem, som i sin begyndelse blev etableret som en garant for befolkningens religiøse opdragelse, dvs. at den dannelse, man fra statens side har anset for hensigtsmæssig, har været af moralsk/religiøs karakter. Det, som kan være med til at tilsløre idégrundlaget under det færøske skolesystem, kan være, at der aldrig i den færøske skoles historie har foreligget nogen konsensus om, at skolen i Færøerne bl.a. har til opgave at give eleverne en national identitet og en almen dannelse, som var rettet imod at begå sig i det færøske samfund. Loven fra 1854, som må betragtes som en lov om en rent dansk almueskole, var stort set den, man byggede det færøske skolevæsen på helt frem til 1962. I 1962-loven bliver skolen for første gang placeret i færøsk national sammenhæng, hvilket fremgår af følgende brudstykke:

[...] Fordi samtidig som læseplanerne må tillempes og lægges så tæt op ad det, som børnene direkte får brug for i samfundet, må en hovedvægt lægges på de etiske og åndelige værdier. I denne forbindelse kan nævnes, at selv om opdragelsen må bygge på nationalt grundlag, må stiles imod at skabe respekt for andre nationer og interesse for samarbejde mellem nationerne (Undervisningsvejledning for folkeskolen på Færøerne. 1962: 5)<sup>73</sup>

Samtidig som man her placerer skolen i en national sammenhæng, er man meget opmærksom på ikke at have nok i sig selv. Sigrun Hjalmarsdóttir hævder i sit hovedfagsspeciale: "Lesibókin. Hin gloymda barnabólkin. Føroyskar lesibøkur frá 1891-1990" [Læsebogen. Den glemte børnebog. Færøske læsebøger fra 1891-1990], at kendskabet til andre nationer og andre kulturer bliver tillagt danskfaget, og at det med loven fra 1962 blev manifesteret og retfærdiggjort, at danskfagets opgave

---

syntes svækket i folkeskolen, og at man derfor ville udsætte 1. fremmedsprog – dansk – til 4. klasse. Dette forslag blev ikke vedtaget, i stedet gik et mindretalsforlag om at bevare dansk som fag i 3. klasse igennem i lagtinget.

<sup>73</sup> Ad hoc oversættelse



var at være vindue til udlandet, og at færøske børn dermed skulle lære om udlandet gennem danske briller (Hjalmarsdóttir. 1998: 31). Denne kendsgerning er et eksempel på, hvor sejlivet Debes' søjleopdeling har været, fordi også i 1962 har danskfaget fået den status at være modtagende for udefrakommende strømninger. I bekendtgørelsen for dansk i folkeskolen står bl.a.:

[...] Dansk sprog har i Færøerne en særstilling som fremmed sprog. Lovgivningen om dansk sprog og den færøske folkeskole må forstås sådan, at eleverne skal blive i stand til at forstå og benytte dansk sprog i skrift og tale og bl.a. gennem det at tilegne sig dansk og anden nordisk litteratur og således få del i den del af nordisk kultur, som dansk sprog giver adgang til (Undervisningsvejledning for folkeskolen på Færøerne. 1962: 60)<sup>74</sup>.

Hvis man drager parallel til norskfagets position i forhold til dansk i den norske skole, er ligheden stor. Den norske didaktikforsker Laila Aase siger således om forholdet mellem dansk og norsk i forbindelse med indførelsen af dansk i latinskolen, at:

Med innføringen av dansk som fag i den lærde skolen måtte man gi det nye faget et innhold og et formål. Mønstrer lå i latindannelsen, når det gjalt hvilke elementer som skulle inngå i faget, og hvad det skulle tjene til. Det kan være nødvendig å minne om dette, ikke minst fordi norskfaget ofte blir forbundet med en folkelig, hjemlig tradisjon, i *modsetning* til dansk og europeisk kultur. Slik kan norsk språk og digtning forstås som noe mer naturlig og demokratisk enn dansk lærdomsspråk og latin (Aase 2002: 53).

Modsætningsforholdet mellem norskfaget som det hjemlige og traditionsforankrede i modsætning til dansk, der medierede europæisk kultur i det norske skolevæsen, er det samme mønster, som man ser i modsætningsforholdet mellem først hjemmeundervisning og institutionaliseret undervisning og siden mellem færøsk- og danskfaget i det færøske skolevæsen.

Den nationale identitet har aldrig været entydig i det færøske skolesystem, man har trådt varsomt, og man har været bange for at træde danskere og ”danksindede” færinger over tærne på den ene side og de nationalt-/færøksindede på den anden side. Samtidig har det været et faktum, at en endt skolegang i Færøerne skulle være ækvivalent med en tilsvarende skolegang i Danmark. Dette har haft visse praktiske konsekvenser og har været styrende for de bekendtgørelser, som har været iværksat i det færøske skolesystem, også efter skolevæsenets overdragelse til færøske myndigheder.

Den (færøksprogede) mundtlige kulturelle overlevering har i Færøerne været en institution i sig selv i fx hjemmeundervisningen, som har stået i et modsætningsforhold til Latinskolen og den danske skole. Især i forbindelse med Provisorisk reglement (se s.83) kom disse modsætninger til udtryk. I forlængelse af Bo Lindbergs opdeling mellem latin og modersmålet (se s.111) kan modsætningen mellem dansk og færøsk opstilles således:

---

<sup>74</sup> Ad hoc oversættelse.

Tabel 3.2. Modsætningerne mellem dansk og færøsk inden færøsk fik status som nationalsprog

Dansk modersmål	Færøsk modersmål
Stat	Nation
Dansktalende statsansatte	Færøsksprogede almindelige borgere
Skriftsprog	Talesprog
Institutionaliseret læring	Situeret læring
Skole, kirke og domstol	Hjem og familie
Bogligt formidlet kultur	Mundtlig formidlet kultur
Uddannelse	Socialt fællesskab
Fornuft	Følelse

Den strid, som opstod omkring undervisningssproget og modersmålsfaget i forlængelse af den nationale vækkelse og som kulminerede i den senere så berygtede § 7<sup>75</sup>, der blev vedtaget i 1912, var et tilbageskridt for færøsk i den færøske skole. I praksis havde mange lærere undervist på færøsk, men med denne lov blev det ulovligt at gøre det. Fx blev den senere provst Dahl flere gange indberettet (Thomassen. 1985: 38ff) for at undervise på færøsk i realskolen i Tórshavn, og det kulminerede i, at han i 1912 mistede sit arbejde som lærer ved seminariet og realskolen, pga. at han benyttede færøsk som undervisningssprog (Hentze. 2000: 264/314). Louis Zachariassen var også nødt til at holde op som lærer ved skolen i Velbastaður, fordi han på et folkemøde, formodentlig i 1814, i forbindelse med sprogdebatten, skal have sagt noget lignende som: ”lov er brudt og lov skal brydes” (Dalsgarð. 1983: 48). Disse to eksempler er udtryk for den tilspidsede strid om nationalsprogligt hegemoni i skolen i Færøerne, inden færøsk opnår status som undervisningssprog og modersmål.

Spørgsmålet om undervisningssproget indeholdt også diskussionen om, hvorvidt færøsk skulle være fag i skolen eller ej. Ved indførelse af denne lov blev færøsk obligatorisk i skolen og med en tilføjelse til loven i 1920 blev færøsk retstavning obligatorisk fag. Den debat som både gik forud for og fulgte efter denne lovs vedtagelse, har sat sit præg på den færøske skole og færøskfaget og er stadig et element, som dukker op i forskellige udløbere endnu i dag. Færøsk, både som fag og undervisningssprog, har været i konflikt med enhedsstaten og rigets interesser i, at almindelsen i Færøerne var identisk med den i Danmark, og har uden tvivl været en hovedårsag til den politiske drejning, som sprogsørgsmålet i den færøske skole fik.

<sup>75</sup> § 7 sagde bl.a.: [...] Der bør ved Undervisningen lægges Vægt paa, at Børnene, foruden at tilegne sig Lærestoffet, lære at forstaa og tale det danske Sprog, saa at de mundtlig kunne gøre Rede for det i hvert af Skolefagene lærte saavel på Dansk som paa Færøsk. – Tilegnelsen af Stoffet kan og bør, særlig for de yngre Børns Vedkommende lettes ved Benyttelse af Børnenes sædvanlige Talesprog, Færøsk, medens der, for at den fornødne Færdighed i Brugen af det danske Sprog kan opnaas, er nødvendigt, at Undervisningen i de enkelte Fag, navnlig overfor de ældre Børn, hovedsagelig foregaar paa Dansk [...].

Færøsk som undervisningssprog var i begyndelsen af 1900-tallet med til at dele den nationale diskurs skarpt op i to lejre, som kom til udtryk for og imod færøsk som undervisningssprog i landets skoler. I avisen *Dimmalætting*, som var modstander af færøsk som undervisningssprog, bliver bl.a. sagt:

[...] vort kultursprog er Dansk, og vi maa derfor med Hænder og Fødder sætte os til Modvæрге imod dem, der vil sætte et andet i Stedet, et Sprog, der ikke er og næppe nogensinde vil blive et Kultursprog (*Dimmalætting* 15. juni 1907).

Højskolemanden Rasmus Rasmussen tog til genmæle i en artikel i *Tingakrossur*, som var de nationale organ, under overskriften: "Modersmål og kultursprog", hvor han belyser spørgsmålet fra en national synsvinkel. Han siger bl.a., at dansk er danskernes modersmål og de har ret til at værne om det og udvikle det, ikke fordi det er så stort et kultursprog, men fordi det er deres modersmål, og det eneste som de kan bygge deres kultur på. Rasmussen fremfører videre, at årsagen til, at færøske børn må lære færøsk ikke er:

[...]fordi færøsk er noget stort kultursprog, men fordi det er vores modersmål og det eneste vi kan bygge vores kultur på! (*Tingakrossur*, 3. juli 1907)<sup>76</sup>

I 1906 udtalte det færøske folketingsmedlem, Oliver Effersøe (1863-1933): "Vi Færingar føle os fuldstændig som Danske" (*Rigsdagstidende*, folketinget 1906, sp. 946). Og efter det internationale Grand prix i 2002, skrev en ung lagtingskandidat fra Sambandspartiet, at det var skuffende, at Danmark blev nummer chok, og at "vi" dermed ikke var med i næste Grand prix (Jensen. 2002). Der er næsten 100 år mellem disse to udtalelser, og den unge sambandskandidats udtalelse er et klart udtryk for, hvor stærkt modsætningerne stadig i dag er trukket op i striden om nationalt hegemoni.

I udredningsarbejde som startede i 1988 omkring det færøske sprogs position i gymnasiet og HF er denne strid om hegemoni i det nationaldiskursive felt stadig eksplicit, hvilket fremgår af dette brudstykke fra indledningen:

Rider et uheldigt kredsløb ikke det færøske skolevæsen som en mare. Dette, at færøske elever går i en dansk skole i Færøerne, rejser til Danmark for at studere, kommer tilbage med danske holdninger, løsninger og systemer. Uddanner siden næste generation af færingar i Færøerne og så fremledes? Hvorfor er vi så dårlige til at tænke selvstændigt? Hvorfor er vi så dårlige til at sætte pris på vores egen kultur? Kommer vi ikke alt for sjældent i tanker om at finde løsninger med fundament i vores egne forhold og med vores egne forudsætninger? Lærer færøske elever ikke om interessante fænomener og personer gennem danske bøger og danske øjne? Og har dansk ikke særstilling i skolen? Fordriver denne fremmede fugl færøsk fra den bedste klippeafsats? Er kravene til eleverne i dansk lige så store som kravene til danske gymnasieelever i Danmark? Er ikke dansk, foruden at være sprogfag, både kultur- og traditionshistorisk fag, hvor eleverne lærer om litteratur, verdenshistorie, kunst, politisk tænkning og massemedier?

---

<sup>76</sup> Ad hoc oversættelse.

Er det ikke åbenlyst, hvorfor alt dette bliver lagt under dansk i Danmark? Og er det ikke lige så åbenlyst, at alt dette i Færøerne skal ligge under færøsk? (Jespersen et al. 1990: 6)<sup>77</sup>

Udvalget blev nedsat hundredeåret efter det såkaldte julemøde i 1888, hvor det færøske sprogs position i skole, kirke og retsvæsen var et hovedemne, og det er klart, at efterdønningerne af dette nationsbygningsprojekt er eksplicit i denne udredning. Af ovenstående citat fremgår det, at i det institutionelle rum foregår der en åben strid om medieringen af udefrakommende viden, hvilket især fremgår af den implicite konstatering, at færøske elever lærer om interessante fænomener og personer gennem danske bøger og danske øjne, og at man i dette udredningsarbejde bestræber sig på at overflytte disse interessante emner til færøskfaget, hvilket fremgår af spørgsmålet, om ikke det er naturligt, at kultur- og traditionsrelaterede emner, som i Danmark ligger i danskfaget, i Færøerne ligger i færøskfaget og ikke som hidtil i danskfaget. Dette spørgsmål fremstår som et implicit krav om at overflytte grundlæggende dannelses- og kernefaglige emner fra danskfaget til færøskfaget, og på institutionelt plan en intention om at manifestere færøskfaget, som det ubestridte modersmålsfag i gymnasiet. I den ideologiske diskurs er der tale om et udtryk for en strid om hegemoni i det nationaldiskursive felt. Udtrykket ”ringrás” viser, at udvalget opfatter værende institutionelle praksis, som en ikke diskursiv omstændighed, der skyldes Færøernes statsretslige forhold, og som der skal et politisk opgør til at ændre.

Det fremgår tydeligt af empiriens spørgeskemaundersøgelser og interviews, at kultur er traditionsforankret, og de adspurgte gymnasieelever er ret enige om, at de gamle traditioner og værdier er den rigtige færøske kultur. En pige fra Tórshavn siger fx at færøsk kultur er ”grindedrab, færøsk dans, fåreslagtning, det traditionelle, sange, sagn og ”skjaldur” (en slags remse/vrøvlevise, som især blev sunget for børn)”. Og hun tilføjer: ”alt det som får en færing til at føle sig som en færing.” (♀A12 - 02.10.02)<sup>78</sup> Her er det klart, at hun opererer i flere diskursive felter: traditionalisme, selvets selvforståelse og national identitet. Intet i dette udsagn indikerer, at det, som får en færing til at ”føle sig som en færing”, er forankret i moderniteten.

#### **6.4 Reaktionen fra den etablerede skole**

Det er tydeligt, at det er uddannede færingere, der fremsætter ønsket om færøsk i den færøske skole, bl.a. Hammershaimb, Dr. Jakobsen, Rasmus Rasmussen, Símun av Skarði og provst Dahl. Ligeledes er det tydeligt, at det er den nationalt sindede elite i landet, der arbejder for det færøske sprogs indførelse i skolen, fx Jóannes Patursson. I modsætning hertil står den dansksprogede og dansk-sindede elite i landet, som både omfattede embedsmænd, præster og lærere. Den almindelige færing tog ikke så megen del i diskussionen om dansk vs. færøsk, men udtrykte mere skepsis over for skolens nytte og opfattede skolen som et forstyrrende element i deres daglige arbejde og gøremål.

---

<sup>77</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>78</sup> Ad hoc oversættelse.

Den færøksprogede del af befolkningen, som ønskede dansk som hovedsprog i den færøske skole, fx provst Frederik Petersen (1853-1917), Oliver Effersøe og realskolelærer og redaktør af *Dimmalætting* Oluf Skaalum, gør det hovedsagelig af ideologiske grunde, og hovedargumentet er, at færøsk er for lille som kultursprog, og at det vil udelukke færinger fra andre kulturer. Skaalum går endda så langt, at han anser færøsk sprog som færingers ulykke. Dansk har i deres bevidsthed rollen som den modtagende formidler af udefrakommende strømninger. Blandt dem hersker der en kulturpessimisme, hvad angår den færøksprogede kultur og det færøske sprog (Thomassen. 1985: 31ff). Denne holdning til dansk som kultursprog i Færøerne er et mere eller mindre bevidst valg, men er i klar forlængelse af, at administrationssproget i Færøerne har været dansk siden 1500 tallet (jvf. Debes. 1995: 56ff), så i en fornuftsdiskurs og en nationalstatsforståelse er det ret naturligt, at disse mænd ser det mest fornuftigt, at dansk forbliver det institutionaliserede kultursprog i Færøerne. Mange af dem, der holdt fast ved dansk som undervisningssprog og modersmål i den færøske skole, var oprindeligt en del af den nationale bevægelse, men trak sig, da den blev ideologisk og stillede krav om større national selvstændighed. I dette modsætningsforhold om kultursproget kommer ligeledes til udtryk et socialt modsætningsforhold mellem folket og eliten, som semiotisk bliver udtrykt i modsætningsforholdet mellem folkesproget og administrationssproget. Ifølge Benedict Anderson er valg af modersmål en tilfældighed, som skyldes naturlig arv og bekvemmelighed, hvilket er i god overensstemmelse med den prodanske holdning (Anderson. 2006: 84).

En udbredt holdning blandt dem, der anså det for utopisk at tale om undervisning i færøsk og på færøsk var, at skriftsproget var meget lidt udbredt, og at ingen nævneværdig litteratur fandtes på færøsk. 22.dec. 1888 – altså inden det skelsættende møde 2. juledag - står der en artikel i *Dimmalætting* af Louis Bergh, cand.phil., rektor ved realskolen i Tórshavn fra 1867-1903. Artiklen er et svar til en I, som har skrevet en artikel i *Dimmalætting* 17. nov. 1888 om det færøske sprogs kritiske tilstand og den danske skoles danisering af færinger, især pga. det danske sprogs position i skolen. Bergh afviser, at færøsk bliver fortrængt i skolen, og han siger: ”at Lærerne stadig ved Undervisningen betjene sig baade af det danske og det færøske Sprog, det sidste navnlig for de yngre Børns Vedkommende”. Her kommer klart til udtryk § 20 fra Provisorisk reglement (se s.83) og Bergh bruger i sit forsvar for de danske skoler i Færøerne, at de efter en enstemmig afgørelse i Lagtinget i 1868 og efter ønske fra befolkningen er blevet indført i Færøerne. Endvidere viser han til, at den førende modstander mod Provisorisk reglement, V.U. Hammershaimb, med iver har arbejdet for indførelse af skoler omkring i landet, og tilføjer: ”og som dog næppe nogen Færing vil mistænke for at have til Hensigt, at ”gjennemdanske” sine Landsmænd eller at tilintetgjøre deres Sprog”. Bergh henviser til, at ved læsning af I’s artikel, kan læseren få det indtryk, at:

Regeringen og Embedsmændene lægge et utilgiveligt Tryk paa Befolkningen med Hensyn til det færøske Sprog, hvad der ikke er Tilfældet. I Virkeligheden ere Forholdene her ikke anderledes end saa overmaade mange andre Steder i verden. Almuens Sprog er overalt mere eller mindre afvigende fra Kirke-, Skole- og

Retssprog, som falder sammen med Bogsproget, og mange Steder er denne Afvigelse lige saa stor som her (Dimmalætting 22.12.1888).

I en maktdiskurs bliver hele den færøsktalende befolkning betragtet som almue, og at denne status hænger sammen med, at færøsk ikke bliver betragtet som ”Bogsprog”, hvilket ifølge Bergh er en forudsætning for, at færøsk kan komme på tale som fag i skolen i Færøerne, hvilket fremgår af følgende citat:

Først naar et Sprog skrives og har en Litteratur, kan der være Tale om at benytte det i Kirken, Skolen og Retten; men til at skabe en Litteratur fordres Forfattere og Digtere, og dem kan Regering og Embedsmænd ikke skaffe til Veje; de maa opstaa i Folket selv (Dimmalætting. 1888 nr. 15).

Der hersker næppe tvivl om, at han henviser til den manglende litteratur på færøsk, og i institutionaliseret undervisningssammenhæng er der intet blik for den mundtlige kultur og bl.a. kvad, digt og folkelivsbilleder, som fandtes i skriftlig form på færøsk. Han er også meget i tvivl om, hvorvidt færøsk overhovedet kan kaldes et skriftsprog:

[...]jeg tror dog, uden at fornærme, at turde sige, at det kun af overmaade faa nu benyttes som Skriftsprog. Uden nærmere at gaa ind paa, om det ville være rigtigt eller ej at have færøsk Gudstjeneste og Undervisning, skal jeg blot bemærke, at det synes indlysende, at man ikke kan have færøsk Gudstjeneste, saa længe man ikke har en færøsk Bibel og en færøsk Salmebog, og at man lige saa lidt kan have fuldstændig færøsk Undervisning, saa længe man ikke har færøske Lærebøger (Dimmalætting. 1888 nr. 15).

Her bliver der klart udtrykt, at lærebøger, bibel og salmebog er forudsætninger for den institutionaliserede verdslige og religiøse undervisning, og han nævner hverken de tekster, der findes på færøsk eller andre muligheder for at få til færøsk undervisningsmateriale. Han fastholder dog, at: ”Lærerne stadig ved Undervisningen betjene sig baade af det danske og det færøske Sprog, de sidste navnlig for de yngre Børns Vedkommende” (Dimmalætting 1888 nr. 15). Han sidder inde med de værktøjer, der skal til for at opretholde institutionaliseret undervisning, og han taler statens sag og viser meget lidt forståelse for den færøksprogede elites ønske om færøsk som undervisningssprog og fag i den færøske skole.

Bergh slutter artiklen med en irettesættelse af nationalisterne/fædrelandsvennerne:

Til Slutning skal jeg blot tilføje, at jeg godt kan føle med dem og forstaa dem, der har Lyst og Trang til at værne om og bevare deres Modersmaal og Nationalitet, hvad der ikke opnaas ved at udslynge usande Beskyldninger og ubegrundede Paastande til højre og venstre. Vil man fremme en Sag, skal man ikke blot paavise og begrunde Fejl og Mangler, men man maa ogsaa vise den Vej, der skal slaas ind paa og de Midler, der skulle bruges (Dimmalætting. 1888 nr. 15).

I denne slutning ser man en overlegen magtposition, fordi Bergh jo besidder den "vej" og de "midler", som bliver praktiseret i den færøske skole, mens de, der skal træde nye veje, både skal fremskaffe nyt materiale og grundlægge et nyt koncept, hvor færøsk er kommunikationssproget. Der kommer ligeledes til udtryk klammeri og strid om hegemoni i den nationale diskurs, som mest udtalt kommer til udtryk i "udslynge usande Beskyldninger" og "ubegrundede Paastande". Artiklen er som helhed et klart udtryk for, at Bergh forsvare den etablerede institutionaliserede nationalitet, som er i klar opposition til den spirende færøsksprogede og færøskkulturelle nationalitet, som han oplever i samfundet omkring sig, men som endnu ikke er etableret i nogen form for institution, selv om den kraftigt er på vej, som julemødet er et eksempel på. Der er ingen tvivl om, at artiklen er skrevet af en dansk embedsmand i Færøerne, som gennem sit arbejde ved Tórshavns realskole formidler statens dannelsesdiskurs og statens idegrundlag for opdragelse og uddannelse af den opvoksende generation. Det fremgår af Berghs artikel, at realskolens rektor sidder i et elfenbenstårn og i en magtposition, som gør ham overlegen i magtdiskursiv forstand. I dannelsesøjemed har han også gode kort på hånden, fordi der vitterlig kun findes meget få skrevne tekster på færøsk og intet, som er direkte lavet til undervisningsbrug. Bergh nævner dog ikke med et ord de tekster, der findes på færøsk. Bl.a. findes Matheus evangeliet og Færingesaga i færøsk oversættelse af J.C. Schrøther, tekster fra Hammershaimbs hånd, en digtsamling og et stort udvalg af kvad, og ikke mindst et ret veletableret og afprøvet skriftsprog, som har været i brug i omkring 30 år, og som skal forstås som et semiotisk udtryk af forenende karakter, der både kunne være brugt til at mediere færøsksproget kultur og skolens curriculum i sin helhed, hvis der i institutionel og ideologisk forstand havde været vilje og forståelse for det.

Dr. Jakobsen siger bl.a. om disse digterværker på færøsk, som Bergh ikke nævner med et ord i sin artikel, at de:

[...] godt kunne taale en Sammenligning med andre og større Nationers Storværker, jeg vil nævne f.Ex. "Sigurdskvadene" (Sjúrdar kvæði), af nyere Kvad "Ormen den lange" (ved Jens Christian Djurhuus), af satiriske Digte "Jáakup á Møn" og især "Fuglekvadet" (ved Poul Nolsøe). Men have Færing en stor Digter, kan han ikke beundres af flere end af sine faa Tusend Landsmænd, han bliver ikke kronet eller lavrbærkranset under officiel Pomp, ej heller bliver hans Ry udbasunet over Moderlandet Danmark, end mindre over Evropa (Jakobsen. 1957: 27).

Jakobsens og Berghs udsagn er samtidige og de er eksempler på, at den institutionaliserede undervisning i Færøerne på den tid ikke har "blik" for den litteratur der fandtes på færøsk. Det har selvfølgelig også spillet en rolle, at mange af de færøske tekster ikke fandtes i trykt bogform. Af Berghs udsagn fremgår det klart, at der kun findes et "dannelsessprog" og det er dansk, hvilket er i fin overensstemmelse med Debes' to søjler, men som i den nationale periode (fra 1888 og udefter) klart udtrykker en modsætning mellem en færøsk- og en dansksproget nationalitet. Med institutionaliseringen af færøsksproget nationalitet i Føringafelag fra 1889 kan man klart skelne det paradigmeskift,

som er ved at ske i færingers nationalitetsidentitet, og modsætningerne i det diskursive felt er ved at tage form, og det fremgår, at stillingskrigen om hegemoni på det nationale felt er startet.

### **6.5 Eksempler på slagsmål om hegemoni i den nationale diskurs**

Den nationale bevidsthed i enhedsstaten har uden tvivl været en hovedårsag til, at færøsk slet ikke kom i betragtning som del af fagrækken i almueskolen. I demokratiseringsperioden efter enevælden, hvor der blev oprettet stænderforsamlinger, blev færinger repræsenteret af en af kongen udnævnt repræsentant. Færinger blev repræsenterede af forhenværende danske embedsmænd i Færøerne, i modsætning til islændinge, som blev repræsenterede af islændinge. Færinger søgte også om at få deres egen stænderforsamling lig det gamle nedlagte lagting. Deres ønske blev ikke imødegået og et udvalg nedsat i 1846 kom til denne konklusion:

Færøernes beboere, som ikkun udgør ca. 7000 individer, består udelukkende af simple for højere dannelse blottede almuesfolk, og en repræsentation, udvalgt af deres midte, ville upåtvivleligen savne den fornødne indsigt og dygtighed, som måtte være til stede i en stænderforsamling (Debes. 1982:34).

Der var nok en udbredt opfattelse i Danmark, at færinger ikke var oplyste nok til at deltage i det spirende demokrati i den danske enhedsstat. Juristen Niels Winther, som var den vigtigste oplysningsmand i Færøerne på denne tid, ser ud til at være enig i udvalgets konklusion, hvilket fremgår af hans argumentation for at udgive avisen "Færingetidende" i 1852. Han vil nemlig: "vække den til dels slumrende sans hos mine landsmænd (her i: Løgtingið 150 ár bd.1:88)." H.J. Debes fremfører, at man nok ikke skal opfatte Niels Winther som nationalist i moderne forstand, men der er ingen tvivl om, at han fortsætter der, hvor Nólsoyar Páll slap, og at han i sit arbejde forsøger at samle færinger og åbne deres øjne for de danske embedsmænds embedsførelse. Hunderup, sorenskriveren, havde hjulpet ham med studiet, men efter at Winther havde skrevet en artikel i avisen Fædrelandet (1845), hvor han havde kritiseret embedsstanden i Færøerne og sat krav frem om genrejsning af Lagtinget, mistede han statsstøtten. Det var "straffen" som mange færinger fik, hvis de kritiserede det danske embedsværk i Færøerne. De blev ligeledes opfattet som utaknemmelige, hvilket fremgår af dette udsagn fra religionshistorikeren Edvard Lehmann, der i 1906 sammen med den senere provst Dahl holder forelæsninger på et månedskursus i Tórshavn. Han siger om Dahl således:

Det var en færøisk kandidat, som havde nydt alle de fordele, Danmark kan byde en akademiker...Følgen af denne rundhåndethed viser sig ofte på overraskende måde: det er i reglen sådanne ynglinge deroppe fra, som har gået gratis på Sorø akademi, haft regens og kommunitet, nydt undervisning på universitetet og læreanstalter, som medens de således lever på den danske stats regning kommer til det resultat, at man må leve så langt adskilt fra samme stat som muligt (Hansen. 2004: 35).



Analysere man dette udsagn og har man in mente den behandling, som var de lærde færinger til del, der kritiserede den danske stats praksis og dens embedsmænd, så er det i en magtdiskursiv forstand et oplagt forsøg på at holde en etnisk nationalitet nede i Færøerne. Det kommer utvetydigt til udtryk i Lehmanns udsagn, at han havde forventet, at de færinger, der havde fået støtte til videre uddannelse i Danmark, var loyale imod den danske stat. At oplysning og lærdom har været med til, at disse færinger ønsker større selvstændighed og rettigheder, som er en selvfølge i en demokratisk stat, er ikke diskussionsemner i denne forbindelse. På den anden side var der en hel del færinger, som havde fået højere uddannelse i Danmark, der var loyale over for den danske stat og de danske statsinstitutioner i Færøerne, men der er ingen tvivl om, at den institutionaliserede nationalitet, kravet om repræsentation i de demokratiske organer og kravet om færøsk i skolen og de øvrige statsinstitutioner tog sit udspring i de uddannede færingers midte (Debes. 1982: 165ff).

Genoprettelsen af lagtinget i 1856 er i overensstemmelse med den demokratiseringsproces, som er i gang i det danske rige i denne tid. Niels Winther kritiserer dog kraftigt, at de fire øverste danske embedsmænd, sammen med 11 almindelige borgere, har fast plads i lagtinget, fordi han mente, at det folkelige element faldt igennem, når det danske embedsværk var så godt repræsenteret, og således ville få for stor indflydelse på tingets vedtægter. Ligeledes mente han, at den danske kommunelov fra 1841 havde for stor indflydelse på tinget, og det havde de konsekvenser, at der var taget for lidt hensyn til sær færøske forhold (i: Debes. 1982: 48). De demokratiske organer er således en realitet, men oplysningsniveauets nedadgående kurs efter latinskolens lukning (omkr. 1794) og den afgrænsede indflydelse, som den almindelige færing havde på dette organ, gør forudsætningerne for at deltage i diskussionen om en almueskole i Færøerne meget ringe.

Mulighederne og forståelsen for at få færøsk ind i skolen er således meget ringe i perioden omkring almueskolens indførelse i Færøerne. På den anden side ser man i denne periode (omkring 1800 og frem) en begyndende – om end diffus – færøksproget nationaldannelse. Nólsoyar Pálls appel til et (etnisk) fællesskab i opposition til de danske embedsmænd og færingers protester imod Provisorisk reglement (1845) (se s. 83) er begge eksempler på, at der lidt efter lidt er ved at opstå et skisma i færingers etnicitets-/nationalopfattelse.

Stephen Barbour påviser, at undfangelsen af et bestemt sprog opstår i mange områder i takt med udviklingen af nationer i forskellige varianter, bl.a. territoriale, regionale, lingvistiske og administrative. Barbour fremhæver, at nationer ofte er baserede på pre-eksisterende stater og etniske grupper med forskellige grundlæggende egenskaber, som griber ind i hinanden på forskellige måder og han fortsætter:

Nevertheless there has developed a kind of ideology of the nation; because the nation fulfils a need for a sense of community, partly fulfilling the emotional needs satisfied earlier and in other places by much more tangible kinship communities, there often

arises a demand that its citizens should show some demonstrable kinship (Barbour. 2007: 13/14).

Nólsoyar Pálls appel til færinger om at samles imod uretfærdig behandling fra det danske embedsværk, Niels Winters ønske om genrejsning af et færøsk lagting eller stænderforsamling og Hammershaimbs filologiskbaserede skriftsprog er tegn på, at "a kind of ideologi" er ved at tage form omkring nationalitetsspørgsmålet og etnisk og genealogisk tilhørsforhold. Ligeledes ideen om nationen og borgerrettigheder bliver konkret medieret gennem offentlige medier, som Fuglakvæði og etablering af avis og avisartikler er eksempler på og som er med til at skabe et offentligt rum, hvor nationalitet er en fremtrædende diskursorden. Endnu er der tale om elitære enkeltstemmer, men de har været med til skabe grundlag for den færøsksprogede nationale fællesskabsfølelse, som har været med til at danne en ideologisk og emotionel basis for færøsk som undervisningssprog og fag i skolen i Færøerne.

Nationalsproget i de første almueskoleforsøg i Færøerne var dansk, og det er først efter, at den nationale bevægelse er institutionaliseret i Føringafelag, at konkrete krav om færøsk i skolens fagrække bliver aktuelt. I 1907 bliver færøsk et fag på seminariet med to ugentlige timer og efter sommerferien i 1908 begyndte Jákup Dahl at undervise i færøsk i realklassen. Lagtinget havde i 1907 vedtaget, at færøsk skulle være obligatorisk fag, men ministeriets indblanding gjorde, at faget endte med at være valgfrit, hvilket lagtinget også vedtog i 1909. Indblanding fra dansk side i forbindelse med sprogsprogsproget er ret kendetegnende for denne tid, og i en magtdiskursiv forstand, kan det tolkes som magtudøvelse imod enhver bestræbelse på at institutionalisere en færøsk-sproget nationalisme i den færøske skole (Thomassen. 1985: 37ff).

Det er næppe en overdrivelse at sige, at undervisningssproget er et af de vigtigste politiske spørgsmål i det færøske lagting i årene fra omkring 1912, da den såkaldte § 7 blev vedtaget, frem til 1938, hvor anden halvdel af paragraffen bliver skiftet ud med følgende: "Ved undervisningen i Færøsk og Dansk lægges vægt paa, at Børnene opnaar Færdighed i Brugen af de to Sprog saavel i Læsning som i Tale og Skrift" (Lützen. 1958: 49).

## **6.6 Højskolen arnested for færøsk nationsbygning**

Færinger havde taget højskoletanken til sig og omkring 200 færinger havde i 1870'erne og til slutningen af 1800-tallet gået på danske højskoler, især Vallekilde og Askov. Inspireret af højskolebevægelsen og fra Føringafelags midte opstod den første undervisning på færøsk og i færøsk på Færøernes folkehøjskole, som startede i Klaksvík i 1899. Højskolens stiftere og foregangsmænd var Símun av Skarði (1872-1942) og Rasmus Rasmussen (1871-1962) og disse lagde stor vægt på undervisning på færøsk i færøsk historie, litteratur, færøsk fauna og flora og ikke mindst skriftlig færøsk.

Den pionerånd og entusiasme, som kendetegnede Símun av Skarði og Rasmus Rasmussen, bar skolen igennem modgang og kummerlige kår lige fra dens stiftelse. Det, at der har været heroiske, nationale og idealistiske drivkræfter bag Skarðis og Rasmussens beslutning om at starte en højskole i Færøerne, bevidner både deres faglige forberedelse og den iver, som de lagde for dagen, når skolen blev bygget ude i ødemarken, hvor de knoklede i månedsvis for at få skolen til at blive en realitet. Símun av Skarði og Rasmus Rasmussen havde forberedt sig grundigt til at påtage sig gerningen som højskolelærere. Skarði tog først lærereksamen og var to vintre og to somre på Askovs udvidede folkehøjskole, samt et år på Danmarks lærerhøjskole, Rasmus Rasmussen var først to vintre på Vallekilde højskole, hvor han var på håndværkslinjen og siden fulgte han Skarðis løbebane.

Deres år på Danmarks lærerhøjskole bar præg af et livligt kulturliv blandt intellektuelle færinger i København, som senere skulle præge det færøske kulturliv: Jákup Dahl, A.C. Evensen og Jacob Jacobsen var nogle af dem. I en national diskurs er der ingen tvivl om, at højskolen har været begyndelsen til en færøksproget skole, fordi den var leverandør og inspiration til færøksprogede undervisningsmaterialer, som dannede det betydeligste grundlag under et færøskfag i det etablerede skole. Det var det levende ord, den mundtlige konversation og foredraget, som var den grundtvigianske højskoles pædagogiske grundtanke, derfor savnede man ikke undervisningsmaterialer på færøsk på højskolen, Rasmussen og Skarði holdt foredrag om bl.a. historiske og naturvidenskabelige emner, og især Skarði var kendt som en fængslende foredragsholder, der havde tilhørerne i sin hule hånd. Den folkelige dannelse har været drivkraften og for færøskfagets vedkommende, har deres ihærdige arbejde med færøsk retskrivning efter Hammershaimbs norm været af stor betydning.

Símun av Skarði skrev den sang, som senere blev nationalsang og en hel del digte/sange, noveller, drama og anden tekst og Rasmus Rasmussen skrev faglitteratur, bl.a. en færøsk flora, foruden den første færøske roman, Bábilstornið. Det hele som led i at skabe et fundament under en institutionalisering af den fremvoksende nationalitet, som knap 50 år senere – med hjemmestyreløven fra 1948 - skulle give færøsk status som modersmålsfag i den færøske skole. Højskolen var et af de vigtigste nationsbygningsprojekter og et af højskolens vigtigste islæt til færøsk i den færøske skole er, at her lærer de første betydelige forfattere at skrive på færøsk: Hans Andrias Djurhuus, Heðin Brú og Martin Joensen.

Heðin Brú fremhæver i sine erindringer, at det var en ny verden, som åbnede sig for ham, da han i 1919 tog på højskole i Tórshavn. Først og fremmest var den en godtgørelse for en dårlig folkeskole, men den entusiasme og engagement, som højskolens lærere lagde for dagen, gjorde indtryk og gav indsigt i den nødsituation, som det færøske sprog befandt sig i, og Brú konstaterer, at:

[...] På dette ophold vågnede vi alle til den kolde virkelighed. Godt nok havde vi nok vidst noget om den nødsituation, som det færøske sprog befandt sig i, men det var aldrig gjort så levende for os, som nu vi sad ved Símun's talerstol. Han tændte en ildhu i os, som få nogensinde måtte glemme. Vi kastede os hovedkulds ud i at læse alt som var på færøsk, som vi ikke havde læst i forvejen [...] Oven i det som selve fagene gav os af viden, så var det de frie taler, som lærte os så meget. Símun i historie, Rasmus i samfundsfag [...] Vi fik på denne måde at vide om åndelige strømninger, som var oppe i tiden, og politiske strømninger vidt omkring i verden [...] (Brú. 1980: 180)<sup>79</sup>.

Det er både den nationale og den internationale viden, som Brú fremdrager. Strømninger ude i verden bliver medieret gennem det færøske sprog og en engageret pædagogik. Her får færøsk for første gang opgaven som den modtagende søjle, hvilket er i god overensstemmelse med den grundtvigianske højskolens grundtanke om den folkelige oplysning, baseret på det folkelige, her på folkets sprog og den uformelle pædagogik, som ligger i udsagnet ”de frie taler”. Frelsermetaforikken er også tydelig i ”levende for os”, ”sad ved Símun's talerstol” og ”tændte en ildhu”. Brudstykket fra Brú er et pragmatisk eksempel på den nationsbygning, som højskolen var et semiotisk udtryk for.

Om indholdet i undervisningen siger Brú, at Símun av Skarði tog sig af færøsk grammatik, historie, forelæsninger om kendte mænd, som havde været banebrydende i vores kultur og at Rasmus Rasmussen tog sig af dansk grammatik, samfundslære, naturlære og dertil frie forelæsninger om åndelige strømninger i samtiden. Noget andet, Brú husker fra tiden på højskolen, er, at Jákup Dahl holdt færøsk gudstjeneste på skolen, og at andre kulturpersoner holdt forelæsninger der.

Ifølge Benedict Anderson er der intet, der knytter folk mere sammen i forestillet fællesskab end sprog, hovedsagelig, når det kommer til udtryk i poesi og sange (Anderson. 2006: 144/145), og i forlængelse heraf har den færøske højskole været arnested for den sproglige og litterære mediering i og på færøsk. Højskolen har klækket elever, der har kunnet skrive færøsk, og som har læst det som fandtes på færøsk. Det har naturligt dannet forudsætninger for, at en moderne færøsk sproget litteratur vandt frem, som var med til at mediere en etnicitet, et nationalt fællesskab og en kulturel bevidsthed, der må betragtes som en grundlæggende del af nationsbygningen, idet man gennem litteraturen har medieret et fælles rum, hvor læseren genkender miljø og personer fortalt på sit eget sprog, og således har kunnet identificere sig med det læste. Med denne litteratur bliver et betydeligt kriterium for færøsk som del af fagrækken i den færøske skole indfriet. Fx udgav H.A. Djurhuus *Barnabókin I og II* i henholdsvis 1923 og 24, og han må betragtes som den betydeligste leverandør til læsebøgerne i færøsk langt op i tiden (Hjalmarsdóttir. 1998: 52), og Martin Joensen og Heðin Brú må betragtes som klassikere i færøskfagets curriculum i den videregående skole.

---

<sup>79</sup> Ad hoc oversættelse.

Højskolen var et nationalt oplysningsprojekt og et konkret produkt af den institutionaliserede nationalitet, og den havde et entydigt og klart nationsbygningsformål, som samtidig placerede og havde til formål at placere Færøerne i europæiske strømninger og åndsliv.

### 6.7 Skolen set fra en skoleembedsmands synsvinkel

Talsmænd for færinger gav den danske skole skylden for, at skolen var så ilde set, mens danske embedsmænd har tolket befolkningens uvilje imod skolen som manglende interesse for oplysning og deres fokusering på børnene som mistet arbejdskraft. Børnene har været en værdifuld og nødvendig arbejdskraft og det danske sprog og kultur har været aldeles fremmed for den almindelige befolkning. Ludvig Petersen, forhenværende direktør for den færøske skoleadministration, siger om et af de mange forsøg<sup>80</sup> på at oprette en dansk skole i Færøerne op gennem 1700 tallet:

Endnu var forholdene på Færøerne langt fra egnede til et ordnet skolevæsen for hele landet, og der kom også til at gå mere end 120 år endnu, før der var rigtig grobund derfor. Udover den store fattigdom under barske forhold og den spredte bebyggelse i et vanskeligt fremkommeligt land, som nok var de største forhindringer for en ordnet skole, så var også befolkningen meget konservativ og betragtede alt nyt med mistillid. Nu var man vant til hjemmeundervisningen og tilfreds med den (Petersen. 1994: 43).

Det er klart, at Petersen her, udover fattigdom og spredt svært tilgængelig bebyggelse, også forklarer de mislykkede forsøg med befolkningens konservatisme og mistillid til alt nyt. Videre fremfører han, at der ikke har været stor interesse blandt færinger for boglige kundskaber og regelmæssig skoleundervisning. Det er især ordene ”konservativ” og ”mistillid”, som udtrykker en modvilje og negativ holdning til skolen. Petersen påviser, at selv om fremmede har rost færingers oplysningsniveau gennem tiderne, så har oplysningsniveauet dog været mangelfuldt. Modstanden imod etablerede skoler har ifølge ham gjort, at færinger har været afskåret fra almindelig samfundsmæssig oplysning, som ville have udvidet deres horisont mere og lært dem at tænke selvstændigt og gjort dem mere åbne for fremskridt og udvikling. Årsagen til den manglende interesse er ifølge Petersen, at:

Latinskolen med sin fremmedartede og upraktiske latinundervisning, og den "Danske Skole" [...] har nok ikke virket fremmende for skoleinteressen (Petersen. 1994: 45).

Hans rolle som skoleembedsmand kommer tydeligt frem her, hvor han prøver at finde en forklaring på, hvorfor interessen for boglige kundskaber gennem tiderne har været så lille i den færøske befolkning, og det er især den fremmedartede og upraktiske undervisning, som får skylden for det. Han tilføjer, at selv om færinger ikke tog de fremmede lærdomsinstitutioner til sig, så var de i

---

<sup>80</sup> Herslebs forsøg i 1745 på at oprette en skole i hvert præstegæld.

almindelighed ikke hjemmeføddinger og uoplyste, for de havde en meget lang kvadtradition og han siger, at selv om færinger har levet en isoleret tilværelse, så:

[...] har de dog levet deres eget kulturelle liv, upåvirket udefra, i historier, sagn, kvad og folkeviser om alle samfundets forskellige forhold. Alt dette blev fortalt fra mund til mund og fra generation til generation med de fordele og ulemper, der er i sådan en overlevering [...] (Petersen. 1994: 45-46).

Petersen kommer til den konklusion, at "dette kulturniveau var erhvervet, uden at det direkte var de to Tórshavn skolers fortjeneste" (Petersen. 1994: 46). Her ser vi igen den dualisme, som H.J. Debes taler om, hvor den færøksprogede kulturtradition har karakter af at være bevarende. Petersen ser ikke så positivt på det fremmede skolesystem, og han kommer til den konklusion, at gennem tiderne har hjemmeundervisningen været det vigtigste aktiv i folkeoplysningen, dvs. at den situerede læring her tillægges et betydeligt aktiv. Udsagnet kunne tyde på, at han i sin embedstid har mødt modstand imod skolen ude i samfundet, hvilket kan udlægges ud fra hans udsagn om folkets konservatisme og vagtsomhed over for alt nyt, samt hans konklusion, at "boglige kundskaber har ikke været stor iblandt færinger i almindelighed". Denne holdning kommer også til syne andre steder i hans skolehistoriske værk: "Skole på Færøerne i 1000 år". I forbindelse med, at han drøfter, hvilken betydning skolevæsenet har for samfund og individ stiller han følgende spørgsmål:

[...] kan landet bære al den højere uddannelse til ungdommen? [...] herefter følger det næste spørgsmål, uddanner man ungdommen for fædrelandet eller for den enkeltes ve og vel? Fra en skolemand, opvokset i 1920'erne og 30'erne, må da svaret være: Det er i første række for den enkelte, men dog således at de skal kunne være til gavn også for samfundet. Så må man håbe på, at fædrelandet har brug for dem, men bliver dette ikke tilfældet, kan man kun glædes over, at ungdommen har fået en så god uddannelse, at de også kan klare sig uden for Færøerne (Petersen. 1994: 343).

Her er han inde på en problematik, som helt tilbage i latinskolens tid var aktuel: Har det færøske samfund "brug for" alle disse højt uddannede mennesker? Han berører ligeledes den tanke, at man skal uddanne den opvoksende generation således, at de kan klare sig uden for Færøerne, dvs. en meget individualistisk dannelsesstanke, hvor samfundets gavn kommer i anden række, og som ikke tager samfundshensyn, hvilket kan tolkes som forklaringen på, at Petersen som skoleembedsmand ikke formulerer noget nationalt dannelsesgrundlag<sup>81</sup> for den institutionaliserede uddannelsesstrategi. Det er ligeledes bemærkelsesværdigt, at en af skolevæsenets øverste embedsmænd udtrykker så lidt tiltro til den etablerede skole. Dette kan tolkes som, at den færøske skoles idegrundlag ikke har fyldt

---

<sup>81</sup> DSDE. 2004: Dannelse: Begrebet dannelse henviser dels til den proces, hvorigennem et menneske erhverver sig et kulturelt bestemt indhold af viden, færdigheder og holdninger, og til resultatet af denne proces, som formodes at have ført til en dannelse af personligheden i den ønskede retning. Valg af undervisningsindhold med henblik på at forme personligheden - som regel i overensstemmelse med et bestemt samfunds- og menneskesyn og et dermed forbundet dannelsesideal - er det oprindelige formål med den pædagogiske dannelsesstænkning. Dannelsesprocessen får sin særlige karakter derved, at det ikke er et passivt stof, der skal dannes, men et aktivt væsen af samme art som opdrageren, blot med en anden individualitet. En god dannelsesproces er derfor ikke et resultat af tvang, men forudsætter tværtimod et ønske om at blive dannet.

meget i det færøske skolevæsen i hans embedstid. Om folkeskolen i hans samtid påviser Petersen, at det har tynget den noget, at man på den ene side har skullet lære børnene fuldt ud at forstå deres eget samfund og fungere i eget miljø, samtidig som man har skullet opfylde de krav, som blev stillet til videregående uddannelse og som ofte var undergivet eksamenskrav fra Danmark (Petersen. 1994: 338). Petersen berører her klart det skisma, som er ret udbredt i det færøske skolevæsen: at det er svært at gennemføre en skolegang, som tager udgangspunkt i eget samfund, fordi myndigheder udefra i høj grad definerer kravene, hvilket kan være hovedforklaringen på, at man i en skoleadministrativ sammenhæng ikke har defineret et nationalt dannelsesgrundlag for skolevæsenet.

Manglende forankring i det omkringliggende samfund kommer også til udtryk i administrativ diskurs, bl.a. i en betænkning forud for overdragelsen af den pædagogiske ledelse af skolevæsenet til færøske myndigheder i 1978, som i realiteten for gymnasiet indebar, at det blev rent færøsk, idet det helt fra dets begyndelse i 1937 har været færøsk finansieret. Der står bl.a. således om skolens indhold i relation til det færøske samfund:

Vedrørende selve fagindholdet kan muligvis siges, at fordi vi går efter en dansk gymnasie- og hf-ordning, sigter uddannelsen for lidt hen imod kendskab til og virksomhed i det færøske samfund. Det havde ikke været unaturligt, at det tydeligt stod forordnet, at også færøske forhold skulle lægges ind i fag som historie, samfundsfag, geografi og biologi (Brev 16).

Nationsbygningen er eksplicit i dette brudstykke og bliver medieret af substantiverne ”kendskab” og ”virksomhed” og ”vi” og ”de andre” bliver i en nationalismediskurs gennem ”dansk gymnasie- og hf ordning” og ”færøske samfund”. Kulturelle artefakter kommer også til udtryk her, idet det understreges, at færøske forhold skal lægges ind i samfundssituerede fag som historie, samfundsfag, geografi og biologi. I forlængelse af Milner (2003: 47), der påviser, at folk i etablerede nationer opfatter nationalisme som en ophidset reaktionsmåde, som er typisk for andre, kan man se en vis berøringsangst for at stille nationale krav, hvilket adverbierne: ”møguliga” og ”ónatúrligt” er udtryk for. En eksplicit italesættelse af nationalitet er naturlig i en proces som overdragelsen til færøske myndigheder af det pædagogiske ansvar for det færøske skolevæsen, men lidt af en anakronisme i en modernitetsdiskurs, hvilket adverbet ”møguliga” kan ses som udtryk for, men i forlængelse af Rod Hague (se s.60), så udtrykker hele udsagnet ”bestræbelsen efter en territorial afgrænsning eller statsdannelse” i sin eksplicitte nationsbygningsdiskurs. Især spørgsmålet om, hvorvidt skolen er i overensstemmelse med det omkringliggende samfund, og det at betænkningen som helhed lægger op til at etablere en selvstændig færøsk gymnasial uddannelse, er i sig selv et udtryk for et institutionaliseret nationalt idegrundlag, hvilket er et tydeligt paradigmeskift i færøsk skolehistorie.

## 7. Færøskfaget i gymnasiet

I dette afsnit bliver der analyseret det idegrundlag, der ligger bag etableringen af et færøsk gymnasium og færøskfaget som del af fagrækken i gymnasiet. Endvidere bliver det færøskfaglige idegrundlag analyseret ud fra bekendtgørelser og praksis i faget.

### 7.1 Gymnasiets begyndelse

Forslaget om et færøsk gymnasium blev rejst i Lagtinget i 1926. Hovedargumentet var, at det for de unge studerende var for langt at rejse hjemmefra til Danmark. Præst og forfatter til historiebøger og kirkehistorie, Petur Martin Rasmussen (f. 1931), fremfører i en artikel om gymnasiets historie i gymnasiets årsberetning fra 1964, at ønsket om et gymnasium i Færøerne havde to bevæggrunde. For det første var tallet af færinger, som blev studenter i Danmark øget markant efter 1900. For det andet, så var det et produkt af den nationale bevægelse (Studentaskúli Føroya Løgtings. Ársfrágreiðing. 1964: 7). I 1931 bliver der nedsat et udvalg, som har til opgave at undersøge gymnasiesagen i Færøerne, og 3. sept. 1932 kom udvalget med en betænkning, som bl.a. siger:

[...] Det er oplagt, at det på mange måder ville være til fremme for vor ungdom, som vil lære videre, om denne sag blev gennemført. Det forekommer mange forældre voveligt at sende deres børn så langt hjemmefra, som de nu er nødt til som situationen er. Kunne denne skolegang, som her er påvist, etableres, kunne eleverne rejse hjem til forældrene flere gange om året, og det bliver også muligt for forældrene at komme til Tórshavn. Den betydning, at forældrene ikke taber forbindelsen til børnene i deres vanskeligste alder, kan ikke vurderes i penge [...] (lagtingsbehandling nr.II-2/1936)<sup>82</sup>

Det er det vovelige i at sende unge mennesker så langt hjemmefra og forbindelsen mellem forældre og børn, der er hovedargumentet for at etablere et gymnasium í Tórshavn. I lagtinget synes der at være rimelig enighed, men skolekommissionen - hvor provsten og amtmanden var fødte medlemmer og provsten formand - forhæler sagen, så gymnasiet først bliver en realitet som et toårigt studenterkursus i 1937. Modstanden imod et gymnasium i Færøerne kommer klart til udtryk i et brev fra kommissionen, hvor der bl.a. bliver fremført følgende:

[...] at Ministeriet under Hensyn til, at den Færøske befolkning er altfor faatallig til at kunne bære et Gymnasium og til, at Trangen til Gymnasieundervisningen for færøske elever på tilfredsstillende Maade vil kunne imødekommes igennem den hidtil fulgte Praksis, at der gives Færinger et vist Fortrin ved Adgangen til Statens Kostskoler, ikke ser sig i Stand til at stille noget Forslag om Oprettelse af et Gymnasium paa Færøerne (Færø amts skoledirektion, Thorshavn d 22. september 1931).

Det er det fåtallige folketal og en statslig opfattelse, at det ikke gør den store forskel, om den unge får en studentereksamen i Færøerne eller i Danmark, hvis de økonomiske forhindringer blev bragt

---

<sup>82</sup> Ad hoc oversættelse.



af vejen. Et statslig styret uddannelsesdiskurs ligger implicit i dette brevs argumentation. Den verdensomspændende økonomiske krise i 1930'erne havde uden tvivl også sin indflydelse på, at studenterkurset blev en realitet i 1937. Folk havde ikke råd at sende deres børn til Danmark, selv om de fik god støtte, som det fremgår af ovennævnte brev. Den økonomiske krise ses også i ansøgningerne til det første kursus, hvilket denne ansøgning fra J.J.Dahl – på sin søns vegne - i Vágur er et eksempel på. Han siger bl.a. således:

Jeg sender nu en skriftlig Ansøgning til Optagelse ved nævnte Kursus, men samtidig ser jeg mig nødt til at ansøge om Friplads til dette Kursus, thi mine økonomiske Forhold ere saa daarlige for Tiden, at jeg ikke ser mig i Stand til at betale baade for Ophold og for Skolen. Derfor hvis jeg kunde erholde den ønskede Friplads var det en meget kærkommen Hjælp (Gymnasiets kælder: brev 1).

Der har uden tvivl været flere faktorer der har spillet ind i ønsket om en gymnasial uddannelse i Færøerne, men det grundlæggende argument for en skole i Tórshavn har over for myndighederne været ønsket om at beholde de unge længere hjemme. At nationale spørgsmål også har været en betydelig årsag, kan udlægges af den ildhu, som den nationale bevægelse og dens politikere har behandlet spørgsmålet med.

### **7.1.1 Det klassiske forbillede**

Når man begyndte at tale om videregående skole i Færøerne, var begrundelsen hovedsagelig, at der var for få færinger i forhold til indbyggertallet, der blev studenter. I årene 1900-1927 var der aldrig flere end 6, der blev studenter om året, hovedsagelig ved danske gymnasier – dog enkelte i Island (Rasmussen. 1964: 5ff).

Jákup Dahl, provst i Færøerne fra 1918-1944, som havde været en af de ledende bannerførere for færøsk i skole og kirke, blev i 1927 bedt om en udtalelse i forbindelse med en gymnasial uddannelse i Færøerne. Dahl anbefalede i første omgang, at man startede en latinskole og det er ud fra det grundlag, at lagtinget i 1929 vedtager at bede skolekommissionen ("skúlastjórn") om at udarbejde og fremsætte forslag om etablering af latinskole i forbindelse med Færøernes Mellem- og Realskole.

I lagtingstidende fra 1929, hvor et gymnasium bliver omhandlet, siges bl.a. således om den position, som færøsk skal have i gymnasiet: "Færøsk Sprog tænkes selvfølgelig optaget som mundtligt og skriftligt Eksamensfag" (Løgtingstíðindi 1929: 20). Formuleringen "selvfølgelig optaget" udtrykker implicit, at færøsk netop ikke er en selvfølge i det færøske skolevæsen, men at flertallet i lagtinget i 1929 ser det som en selvfølge, at færøsk skal være en del af fagrækken.

Det klassiske forebillede har været med til at præge færøskfaget i gymnasiet, hvilket ses i, at oldsproget, sproglige emner og klassisk litteratur (kvad, sagn etc.) har fået megen plads. I interview

med Erik Petersen, cand.mag. i dansk og musik og den eneste færøsklærer i gymnasiet de første mange år, fremgår det klart, at det er det færøske sprogs norrøne tilknytning og de klassiske tekster, kvad, sagn og eventyr, som har haft stor indflydelse på fagets idegrundlag og var med til at underbygge fagets eksistensberettigelse over for undervisningsdirektøren (Interview: Erik Petersen 02.02.04). Den islandske professor ved Arnamagnæanske institut i København, Jón Helgason, siger i brev i 1949 således om færøskfagets basis:

Naar studiet af færøsk saaledes som det sker nu, drives paa sproghistorisk basis, vil det formentlig give de færøske studenter en sproghistorisk indsigt, der svarer til den som studenter i Danmark faar ved at studere dansk sproghistorie (Gymnasiets kælder: brev 3).

Det sproghistoriske kerneområde ser ud fra dette brudstykke ud til at være det grundlæggende for færøskfaget og det er, som Helgason vurderer, på højde med den indsigt, som danske elever får ved at studere dansk sproghistorie. Sproghistorien fremdrages som færøskfagets eksistensberettigelse, og i det ligger implicit, at færøskfaget har historiske rødder, der kan danne fagligbegrundet grundlag for en selvstændig plads i fagrækken på det færøske studenterkursus.

Færøskfagets indhold og idegrundlag bliver udspecificeret i et udateret brev (Gymnasiets kælder: brev 2) fra Lagtingets studenterkursus. Faget er tydeligt et fag oveni den fagrække som praktiseres på studenterkurserne i Danmark. I brevet bliver der udspecificeret, hvordan færøskfaget kan blive en realitet. Der står blandt andet således, hvordan man kan lempe i pensum i danskfaget:

1. Dansk Sproghistorie nedskæres fra 40 Sider til 25 Sider.
2. Svensk litteratur nedskæres fra 100 Sider til 60 Sider.
3. Udvalget af dansk og norsk Litteratur nedskæres fra 300 Sider til 250 Sider.

Oldnordisk bør ikke nedskæres, da det i høj Grad vil støtte Tilegnelsen af færøsk Grammatik ligesom det næppe vil volde Eleverne større Vanskeligheder.

Det bortskaarne Stof erstattes med ca.125 Sider færøsk Litteratur, deriblandt 2 Kvad paa mindst 100 Strofer hvert; det ene skal altid være en Sang af Sigurdkvadene. I øvrigt gennemgaas kortere Prøver fra nyere færøsk Litteratur.

Der kræves et alment Kendskab til det færøske Sprogs lydligge, formelle og syntaktiske Bygning (Gymnasiets kælder: brev 2).

Det fremgår af dette forslag, at færøskfaget tænkes som et klassisk orienteret fag, og man flytter sider og emner fra danskfaget til færøskfaget. Oldnordisk skal ikke skæres og en del af Sigurdkvadene bliver et krav, og af de 125 sider litteratur skal to kvad læses à 100 strofer. I formuleringen ”i øvrigt” ligger noget ubetydeligt og uformelt, som klart indikerer, at nyere litteratur ikke tænkes som en betydelig del af pensum i færøskfaget. ”Kortere Prøver” understøtter helt klart samme tendens. Den sproglige dimension er også stærk, idet man fremhæver disciplinerne fonetik, morfologi og syntaks. Denne formelle side af sproget har siden været den herskende diskurs i færøskfagets skriftlige dimension.

### Færøsk eksamensfag i studenterkurset

Færøsk bliver af ministeriet i brev den 19. januar 1939 (Gymnasiets kælder: Brev 5) indrømmet stilling som eksamensfag med mundtlig og skriftlig prøve, hvor der gives to karakterer, som lægges sammen til en karakter og tæller med ved eksamen. Til eksamen eksamineres i:

[...] dels de opgivne Kvad og dels den nyere Litteratur. I Tilknytning hertil prøves i Elevernes Kendskab til Litteraturhistorien og Grammatikken. Der skrives en Stil med Emne enten fra Eksamensstoffet i Færøsk eller af friere Art. Der gives Eksaminanden Valg mellem 3 Opgaver (Gymnasiets kælder: Brev 2).

Der er meget, der tyder på, at der her er tale om kladde til et brev fra 5. sept. 1937, for undervisningsdirektøren skriver i brev fra 19. jan. 1939, at han har foreslået ministeriet en ordning, som i det store og hele er i overensstemmelse med rektor Thomas Nygaards forslag i "brev af 5. sept. 1937". I samme brev beder Højberg Christensen om detaljerede opgivelser af pensum og lære- og læsebøger, samt de emner, som eleverne har skrevet stil om. Årsagen er:

[...] at Opgavekommissionen paa Grundlag heraf og med Kendskab til det læste Pensum (Tekster og Litteraturhistorie) kan danne sig et paalideligt Skøn over, hvilke Opgaver der med Rimelighed kan stilles (Gymnasiets kælder: Brev 5).

Stileemnerne blev lavet i Danmark af doktor i nordisk filologi og lektor i færøsk, færingen Christian Matras og professor Jón Helgason, der var knyttede til det Arnamagnæanske institut i København. Ligeledes var de censorer og tilsynsførende (jf. interview med Erik Petersen 02.02.04). Som det fremgår af ovennævnte forespørgsel, byggede stileemnerne på pensum. Fx lød stileemnerne i 1939 således: 1. Færøsk natur i færøsk digtning; 2: Havet ved Færøerne og den betydning det har for Færøernes befolkning; 3. Hvorfor vil jeg tage studentereksamen? (Føroya Studentaskúli. Ársfrágreiðing 1969/70: 5)<sup>83</sup>. Det er tydeligt i disse stileemner, at "færøsk" og "Færøerne" er fremhævet, som er tegn på, at man hverken er vant til at omhandle færøske forhold i lærdomsdiskursen eller at placere sin optik i sit eget miljø. I 1941 er det tredje stileemne: "Er det godt eller dårligt at være en lille nation?" og i 1942: "Hvad er det, som knytter mennesker sammen til en nation?" Det ses i disse stileemner, at national identitet er en eksplicit diskurs i færøskfaget fra dets begyndelse.

Erik Petersen var med i forberedelserne til at etablere studenterskole i Færøerne (Gerðinum et al. 1987: 19-26). I forberedelserne fremsætter Petersen lagtingets ønske om færøsk som fag i gymnasiet for direktør Graa i undervisningsministeriet efter henvisning fra Højberg Christensen. Iflg. Petersen erklærede Graa, at han ville støtte alt det, som Højberg Christensen kunne støtte, og Petersen understreger den betydning som H. Christensen havde for, at færøskfaget blev en del af

---

<sup>83</sup> Ad hoc oversættelse.

fagrækken i gymnasiet allerede fra dets begyndelse. Ud fra den foreliggende korrespondance må det siges, at H. Christensen generelt er meget positiv stillet til det færøske gymnasium. Det fremgår af interviewet med E. Petersen, at velviljen over for færøsk som fag i det danske undervisningsministerium primært skyldtes de nordiske rødder, færøsk som sprog og litteratur, havde. Man har nok også brugt de gamle breve og kvadene som bevisførelse og argument for færøskfagets eksistensberettigelse i gymnasiet in spe, det er i hvert fald det, som kendetegner pensum, og iflg. Petersen skal Højberg Christensen have udtalt i forbindelse med forberedelserne, at hvis de fik intentionerne for faget udført i praksis, så ville de få den bedste nordiske anordning i nordiske sprog. Petersen understreger også især professor Jón Helgasons, men også dr. phil. Christian Matras', andel i færøskfagets indholdsmæssige tilblivelse (Gerðinum et al. 1987: 20-21).

H. Christensen har dog som embedsmand en dobbelt holdning, når det kommer til færøsk i gymnasiet, hvilket kommer til syne i brev til rektor Thomas Nygaard, hvor han spørger om færøsk stil og mundtlig eksamen i færøsk skal foregå på færøsk, dvs. at han har tænkt, at besvarelsene, ligesom tilfældet var i de andre fag, skulle være på dansk. Et spørgsmål, som er fuldt i overensstemmelse med statens holdning til færøskfaget, og et tydeligt eksempel på den holdning, som danske myndigheder har til færøskfaget og færøsk som undervisningssprog i skolevæsenet i Færøerne på samme tid (Gymnasiets kelder: Brev 6). I forbindelse med, at den pragmatiske undervisningsminister i 1938, Jørgen Jørgensen, gik det færøske lagtings ønske i møde om færøsk som undervisningssprog, kommer det tydeligt til syne i forespørgselsdebatten i Landstinget, at Venstre og Højre var enige med Sambandsflokkur, at dansk skulle bevare sin hovedstilling, med den begrundelse, at det var den eneste måde, hvorpå Færøerne kunne få adgang til en stor kulturkreds. Også her ses dansk og danskfaget som et vægtigt argument for en højere dannelse end man fra dansk og Sambandsflokkurs side har anset færøsk at være i stand til at varetage (i: Johannesen: <http://udd.uvm.dk/199803/udd3-2.htm?menuid=4515>). Der skulle ligesom en handledygtig person til at skære igennem i det her spørgsmål, som på mange måder var gået i hårdknude, og som i magtdiskursiv forstand mere lignede en ideologisk magtdemonstration end en pædagogisk og fagdidaktisk hensyntagen.

I svaret til Højberg Christensen på forespørgselen fra 15. nov.1937, begrundes man ønsket om, at den mundtlige og skriftlige prøve i færøsk skal foregå på færøsk med det enkle argument, at det "netop også skulle vise elevernes evne til at behandle færøsk skriftligt" (Gymnasiets kelder: Brev 2). I brevet bliver det ligeledes påvist, at censorer ikke er noget problem. Et modsætningsforhold kommer ligeledes til udtryk i undervisningsinspektørens "velvilje", da man fra færøsk side ønsker at lægge "modermålskundskab" ind under færøskfaget. Fra færøsk side har man fremsat ønsket om at opretholde den gamle ordning fra maj 1935 med hensyn til færøsk og dansk, og man har ønsket at lægge oldnordisk under færøsk, endvidere har man ønsket at læse et vist kvantum nysislandsk i færøskfaget. Højberg Christensen er meget betænkelig ved at anbefale en sådan ordning til ministeriet, men foreslår i stedet denne ordning:

Under Disciplinen Modersmaalskundskab kan der optages oldnordiske og nuyislandske Tekster i et begrænset Omfang til yderligere Belysning af det danske og det færøske Sprogs Udvikling. Paa denne Maade vil Disciplinen Modersmaalskundskab faa Relation, ikke alene til Dansk, men ogsaa til Færøsk (Gymnasiets kælder: Brev 7).

Højberg Christensen udtaler sig i en stats- og en institutionel diskurs, som er i klar modsætning til de ønsker, der er kommet fra gymnasiet i Tórshavn, hvor man i højere grad udtrykker sig i en nationalismediskurs og delvis en følelses- og identitetsdiskurs, hvilket fremgår af korrespondancen mellem Thomas Nygaard og Højberg Christensen. I det brev, som Højberg Christensens brev er et svar på, fremgår det eksplicit, at nationsbygningprojektet er en del af gymnasiets idegrundlag:

[...] nævne en Grund, som jeg personlig mener ogsaa er værd at tage med i Betragtning. I den nationale Bevægelse har det været en Programpunkt, at Dansk og Færøsk skulde sidestilles i alle Forhold, og dette er blevet praktiseret i Folkeskolen saaledes, at Timetallet i de to Sprog for det meste er ens. Nu er det sandsynligt, at Studenterskolen vilde blive kritiseret, hvis Forskellen i Timetallet bliver alt for stor. Selvfølgelig mener jeg ikke, at saadan Kritik, hvis den er ubegrundet, skal være bestemmende for Skolens Forhold, og jeg mener ogsaa, jeg [tror det vilde være diplomatisk klogt at imødekomme de færøske ønsker til dansk [i den] udstrækning det (skrevet over underliggende tekst, svært at læse)] kan lade sig gøre, uden at det i Virkeligheden gaar ud over Dansk; og det gør det jo ikke i dette Tilfælde (Gymnasiets kælder: Brev 8).

Det personlige engagement fra Nygaards side, hvad angår færøskfagets position, må ses som den institutionelle holdning, der ligger som idegrundlag under studenterkurset. Det er ligeledes tydeligt, at man i brevet viser til den nationale bevægelses vilje, hvilket tydeligt er et tegn på, at færøskfaget er et nationalt projekt, som har fået opbakning både i befolkningen og i lærdomsinstitutionerne, hvilket i brevet bl.a. kommer til udtryk i ”diplomatisk klogt”. Det er den samme ”diplomatisk klogskab”, som Jørgen Jørgensen udviser i sin beslutningstagen i 1938, og man skal nok tolke den forholdsvise lethed, med hvilken færøskfaget bliver del af fagrækken i studenterkurset, som udtryk for, at færingeres ønske om færøsk som undervisningssprog og sidestillet fag med dansk i det færøske skolevæsen er ved at være så massivt, at det anses for diplomatisk klogt at gå dette ønske i møde. Kurt Johannesen, der har skrevet en historisk oversigt over undervisningsministres bedrifter på undervisningsministeriets hjemmeside, siger bl.a. således om Jørgen Jørgensens beslutning om at ligestille færøsk og dansk og at anerkende færøsk som undervisningssprog: ”Det var typisk for Jørgen Jørgensen, at han var imod tvang på dette område, men han regnede med og håbede på, at børnene under den nye ordning ville få et godt indtryk af Danmark og dermed opmuntres til at lære det danske sprog” (<http://udd.uvm.dk/199803/udd3-2.htm?menuid=4515>). Det er just den stejle modstand fra dansk side – godt støttet af Sambandsflokkur – i dette spørgsmål, som har været med til at trække fronterne så skarpt op mellem færøsk og dansk i det færøske skolevæsen – efterdønninger, der stadig er eksplicite i den færøskfaglige diskurs.

Fra gymnasiets side bliver der fremsat ønske om, at modersmålskundskab skal have sit udspring i det oldnordiske og skal være en del af færøskfaget. Højberg Christensen ønsker en begrundelse for at bevare ordningen fra 1935 i gymnasiet i Tórshavn. Nygaard indleder med en sproghistorisk gennemgang og forsøger således at begrunde, hvorfor oldnordisk som disciplin er naturligt i færøskfaglig sammenhæng, og han benytter en historisksitueret diskurs i argumentationen for de fremsatte synspunkter. Han fremhæver bl.a. det færøske sprogs tilhørsforhold til vestnordisk i modsætning til det danske sprogs tilhørsforhold til østnordisk, og han fortsætter:

[...] Ligesom Gammeldansk (Runedansk + Middelalderdansk) danner et nødvendigt og naturligt Grundlag for dansk Sproghistorie, saaledes danner Oldnordisk det tilsvarende Grundlag for færøsk Sprog og Sproghistorie. De ældste færøske Tekster (af Runestenene f.Eks. Sandevaagsstenene) er rent oldnordiske i Skriftformen, og ved Gennemgang af de ældre færøske Kvad vil man ligeledes gentagne Gange støde paa oldnordiske Former. Det bør ogsaa nævnes, at det færøske Skriftsprog er meget arkaiserende og udarbejdet paa grundlag af Oldnordisk; det er saaledes ikke sjældent, at et Ords Skriftform ikke findes i den ret ufuldstændige færøske Ordbog og kun kan bestemmes ved Opslag i det oldnordisk Leksikon (Gymnasiets kælder: Brev 8).

Nygaard bruger en argumentationsteknik, som appellerer til faglig fornuft, hvilket fremgår af følgende ”ligesom gammeldansk [...] således danner oldnordisk”. Samtidig bliver færøskfaget historisk situeret med selvstændige rødder og i et modsætningsforhold til dansk. I dette citat kommer også frem den klassiske orientering, der, som så ofte før nævnt, er eksplicit i færøskfagets idegrundlag i hele skolevæsenet. Færøskfagets eksistensberettigelse bliver således medieret i en historisk diskurs, hvilket er i klar overensstemmelse med en romantisk dannelsesdiskurs og nationalbevægelsens nationsbygningsdiskurs. I forbindelse med modersmålskundskab bliver der taget afstand til dansk som modersmål på studenterkurset, hvilket fremgår af følgende passage i brev fra 21. oktober 1939:

Angaaende Disciplinen Modersmaalskundskab kan der - bortset fra at selve Betegnelsen er uheldig, da Kundskab i Dansk jo ikke kan blive Modersmaalskundskab for færøske Elever – indvendes følgende: Selvom Færinger som Helhed behersker Dansk særdeles godt baade i Skrift og Tale, er det naturligvis dog sjældent, at de opnaar et saadant Kendskab til alle det danske Sprogs mange Finesser, som en indfødt, for Dansk er og bliver nu engang for Færinger et fremmed Sprog og ikke Modersmaal. Færøske Elever kan derfor ikke forventes at møde de Forudsætninger for denne Disciplin, som Anordningen synes at forudsætte, og som danske Elever møder med, og der er et Spørgsmaal, om man ikke her vilde kunne sige, ”at Forbruget af Arbejde og Tid er for stort i Forhold til Udbyttet (Gymnasiets kælder: Brev 9).

Modersmålskundskab på bekostning af oldnordisk i den nye ordning vækker reaktioner i Færøerne pga. at man i den lægger større vægt på det danske nutidssprogs praksis, hvilket i sig selv er kontroversielt, fordi disciplinen på ingen måde er til støtte for de færøske elevers modersmål og sprogfor-

ståelse. Argumentet for at beholde den ordning med oldnordisk går tydeligt ud på, at det støtter den færøske sprogforståelse, hvilket fremgår af følgende:

[...] men alligevel mener vi at kunne anføre følgende til Støtte for vort Ønske. I sin Bog "Vort Sprog" anfører Erik Oxenvad i Forordet, at Omlægningen af den sproglige Danskundervisning skyldes, "at Forbruget af Arbejde og Tid er for stort i Forhold til Udbyttet." Efter vor Mening kan dette ikke uden videre anvendes paa færøske Elever: thi de er jo vokset op med et med Oldnordisk-Gammel-dansk nærbeslægtet Sprog som Modersmaal og har derfor ganske anderledes end deres danske Kammerater Forudsætning for at faa et virkeligt Udbytte ved Læsningen af de gamle Tekster. Videre anfører Oxenvad sammesteds, at Hensigten med den nye Undervisning maa blive "at øge Elevernes interesse for og Forstaaelse af deres Modersmaal, som det tales og skrives den Dag i Dag og give dem Forudsætning for at kunne løse nogle af de sproglige Gaader, som de daglig støder paa." Ser man nu paa Tillægsordningen af 25. maj 1939, giver den for Færinger de bedste Muligheder for at opnaa dette Formaal; thi den har Oldnordisk, som danner et udmærket Grundlag for Færøsk; desuden har den Gammeldansk, der for de ældste Teksters Vedkommende jo netop staar paa omtrent samme sproglige Standpunkt som Færøsk; og der er saaledes gode muligheder for ud fra Færøsk over Gammeldansk at knytte en naturlig Forbindelse med Nydansk, hvorved vore elever vilde opnaa omtrent samme Resultat som deres danske Kammerater – kun ad en anden og for dem mere naturlig Vej (Gymnasiets kælder: Brev 9).

H. Christensen var i Færøerne i marts 1939 (fremgår af: Gymnasiets kælder: Brev 10) på inspektion, så han har ved selvsyn været bekendt med den position, det færøske sprog har i det færøske samfund, derfor kan det undre, at han, samtidig, som han er meget positiv mht. færøskfaget som del af fagrækken, ikke er lige positiv, når det gælder det færøske sprogs position mht. modersmål i institutionel forstand. Dette må tolkes som, at han som embedsmand i det danske undervisningsministerium udtrykker statens vilje i dette spørgsmål, som på det tidspunkt ikke er i overensstemmelse med lagtingets vilje og intentioner.

Det fremgår af undervisningsdirektørens brev, at han er meget betænkelig med at bevare den gamle ordning i færøsk og dansk, især fordi han frygter for danskfagets stilling, som i hans forståelsesramme anses for at være det institutionelle modersmål. Dette er et klart udtryk for den strid om hegemoni som foregår i den nationale diskurs i skolevæsenet.

E. Petersen fremhæver, at han som et led i forberedelserne til gymnasium i Færøerne henvendte sig til Højberg Christensen., som videre viste til direktøren for undervisningsministeriet, Graa, og her fik E. Petersen muligheden for at fremlægge lagtingets ønske om, at færøsk skulle få "fuld hæder" i gymnasiet. Det syntes Graa ifølge Petersen var en selvfølge og Petersen går videre til fagkonsulenterne, der alle er meget positive, bortset fra fagkonsulenten i dansk, som ikke ville høre tale om færøsk som fag, højst "en lille smule færøsk" kunne der blive tale om, som Petersen udtrykker det. Erik Petersen var yderst tilfreds med den ordning man fik vedr. færøsk, og han henviser til Højberg

Christensen, som skal have sagt, da ordningen endelig var vedtaget, at man i Færøerne havde fået den bedste nordiske ordning i nordiske sprog (Gerðinum et al. 1987 20/21; Interview: Erik Petersen 02.02.04).

Det norrøne tilhørsforhold, især sprogligt, har tydeligt været det stærkeste kort i færøskfagets tilblivelse i gymnasiets fagrække, og faget har været præget af denne diskurs helt op i slutningen af 70'erne, hvor Erik Petersen blev pensioneret. Færøskfaget var i de første år præget af at være receptivt, bl.a. pga. at der fandtes så lidt litteratur, så megen undervisning foregik som afskrift af tavlen (Kvinde 1935 – 02.02.09). Der findes historier om folk, der har haft deres forældres noter (Mand 1962 – 07.06.03), som var identiske med dem, de selv skrev af efter tavlen. Ser man på pensumlisterne, er det tydeligt, at kvad, táttir og folkløse sammen med norrønt sprog præger pensum (eksamensopgivelser 1958-1960; Ársfrágreiðing 1964-70).

I gymnasiets 50 års jubilæumsskrift står der memoierer fra en elev, som startede i gymnasiet i 1961. I disse fremgår det klart, hvor eksplicit den klassiske sprog- og litteraturtradition har været. Den norrøne grammatik står stadig tydelig for hende. Hun siger således om færøskfagets indhold:

I færøsk havde vi Erik Petersen, og hos ham lærte vi alt, som var værd at vide om sproglige ændringer. Vi pløjede gamle tekster og middelalderbreve igennem, så at den norrøne grammatik sad fast i mindet og dermed også den færøske. Vi gennemgik nogen kvad, Feðgar á ferð og sammenlignede med andet, som Heðin Brú havde skrevet, eventyrene, nogle noveller og nogle digte af H.A. Djurhuus. Ellers skrev vi ofte stil hos Erik Petersen om mange forskellige emner (Absalonsen. 1987)<sup>84</sup>.

De implicerede parter i færøskfagets tilblivelse har anset det som meget positivt, at så stor vægt var lagt på nordiske sprog, men denne kendsgerning har været en af hovedårsagerne til, at faget har haft svært ved at udvikle sig til et moderne fag, der indeholdt moderne litteratur og det sprog, eleverne benyttede i deres daglige kommunikation. Man kan i beretningen ovenfor tydeligt skelne en vis ironi i ”alt, som var værd at vide om sproglige ændringer”. Denne ironiske distance kan tolkes som et udtryk for en fremmedgørelse over for færøskfaget. En anden forklaring har nok været, at Erik Petersen var den eneste færøsklærer i gymnasiet til en gang i 1960'erne, og han har iflg. pensumopgivelserne været tro imod den nordiske dimension i færøskfaget. Derefter underviste seminarister og kandidater i dansk også i faget, og det var nok en af hovedårsagerne til, at faget ikke udviklede sig ret meget helt op til 1980'erne, hvor man begyndte at mærke virkningen af, at de første universitetsuddannede bifagskandidater i færøsk var begyndt at undervise.

---

<sup>84</sup> Ad hoc oversættelse



### 7.1.3 Færøskfaget banebryder

Studenterkurset blev etableret i en periode, hvor sprogspørgsmålet i den færøske skole var et af de alvorligste politiske stridsspørgsmål. Allerede fra start blev færøsk et fag med 2 timer, mens dansk havde 4 timer. I det oprindelige forslag har færøsk og dansk samlet 6 timer, og hvorfor opdelingen bliver som den er, ses ikke i tingprotokollen. En grund kunne være, som Erik Petersen fremfører i førnævnte interview, at man ikke ville provokere. Han siger bl.a. således:

[...] da vi begyndte færøsk var Jón Helgason enig med mig i, at vi ikke skulle bruge brutalitet, du ved, så ville der rejse sig fra sambandside, altså en politisk storm eller lignende, så vi bare gradvis møvede det frem, så det fik den plads som det skulle [...] (Interview: Erik Petersen 02.02.04).

Implicit ligger i dette udsagn, at færøsk i den færøske skole er et brandbart emne i den sociale og politiske kontekst i de år studenterkursus bliver en realitet. Undervisningssproget bliver aldrig omtalt, men har formentlig været færøsk, dog ikke i de tilfælde, hvor lærerne har været danske, men de fleste lærere var færingere i studenterkursusens første år, så i de timer har undervisningssproget været færøsk. Dette fremgår af svarbrev dateret 29. juli 1956 fra gymnasiets rektor (se s. 158). I brev dateret 7. juni 1963 fremgår det tydeligt, at færøsk ikke altid har været undervisningssproget i gymnasiet. Chr. Haraldsen, som er konstitueret rektor, henvender sig til undervisningsinspektøren for gymnasieskolen, Sigurd Højby, med en inderlig anmodning om at skaffe sig en dansklærer, selv om han er klar over, at lærermangelen er stor i Danmark, med denne begrundelse:

Ifølge Hjemmestyresloven fra 1948 er færøsk hovedsproget, og dansk skal læres omhyggeligt. Forholdene har nu udviklet sig således, at færøsk bliver benyttet som undervisningssprog næsten i alle skoletimerne. Sprogfærdighederne i dansk må derfor uvægerlig gå tilbage. Jeg synes derfor, at det ville være en god tanke, at vi fortrinsvis benyttede danskere til at undervise i dansk, og at man fra myndighedernes side sørgede for, at vi til dette formål fik gode folk, som kunne repræsentere og formidle dansk åndsliv ved vor skole (Gymnasiets kælder: Brev 4).

I brevet bliver der konstateret, at færøsk benyttes som undervisningssprog, men samtidig udtrykkes der bekymring for, at færdighederne i dansk er i tilbagegang. Der kan rådes bod på det ved at få en dansker til at undervise i dansk. Vedkommende skal ligeledes være garant for, at dansk åndsliv forbliver godt dækket ind. Om Haraldsen bevidst udtrykker sig i en statslig diskurs for at få fremskaffet en lærer i en tid, hvor det er svært at rekruttere lærere eller om det er det diskursive udtryk for Debes' to søjler, hvor danskfaget er garanten for kontakten til åndslivet uden for Færøerne, er svært at udlede af ovennævnte citat, men begge muligheder ligger i udsagnet. Men der er ingen tvivl om, at Haraldsen udtrykker sig i en ideologisk diskurs, som viser, hvor modsætningsforholdet står: dansk åndsliv vs. færøsk som undervisningssprog.

I de tilfælde, hvor lærerne var færinger, foregik undervisningen på færøsk. Ifølge en kvinde, som gik på studenterkursus i midten af halvtredserne, blev der i fremmedsprogene – inkl. dansk - benyttet de respektive sprog i så vid udstrækning som muligt, men i de tilfælde, hvor lærerne var færinger, og det var de i udstrakt grad, så var kommunikationssproget færøsk i den almindelige undervisningssituation. Hun har en historie om, at historielæreren, der var færing, det sidste halve år inden eksamen underviste på dansk som led i eksamensforberedelsen. Hun nægtede at tale dansk, og resultatet blev, at hun kun blev spurgt, når ingen andre kunne svare. Hun tilføjer, at det var helt naturligt for eleverne, at eksamen foregik på dansk. Man kendte ikke til andet. Men hun fremhæver, at det var svært for hende at acceptere, at den daglige undervisning med en færøsk lærer foregik på dansk (Kvinde 1935. 30.01.09).

Det danske undervisningsministerium var tilsynsførende for studenterkursus/gymnasiet frem til 1978 og det har været årsagen til, at eksamenssproget var dansk. Hvordan dette blev praktiseret og med hvilken hjemmel kommer til udtryk i brev fra 1962 til Undervisningsministeriet:

Kursus drives av det færøske hjemmestyre; men undervisning og eksaminer foregår i overensstemmelse med de til enhver tid gældende regler og anordninger for studentereksamen og alm. Forberedelseksamen for privatister med følgende afvigelser:

a) Dimittender fra Lagtingets studenterkursus aflægger eksamen i færøsk, hvilket har nødvendiggjort en mindre nedskæring af det mundtlige pensum i dansk. Denne særordning er blevet lovfæstet ved ”anordning om tillæg til anordning af 20. april 1926 om studentereksamen for privatister”, og således som den er ændret i ”anordning af 8. juni 1953”(Gymnasiets kelder - Brev 11).

I 1962 blev studenterkurset godkendt som gymnasium, og som det fremgår af ovennævnte brev, så er gymnasiet, selv om det er færøsk finansieret, indholdsmæssigt og juridisk et dansk gymnasium, som har færøsk som del af fagrækken. Dansk forblev kommunikationssproget til eksamen og bevarede hermed i institutionel sammenhæng en højere status end færøsk lige indtil 1976, hvor skolen blev overdraget til færøske myndigheder. Dog blev studentereksamen gennemført på færøsk i alle fag i 1975 (Málspurningur in Hoydølum. 1975). Dette blev ikke gennemført uden sværds slag. I 1974 fik fx to elever ikke studentereksamen, fordi de nægtede at tale dansk til eksamen i samfundsfag. Året efter var der tolv elever, der nægtede, at deres færøske besvarelser i skriftlig samfundsfag blev oversat til dansk for at blive bedømt. Denne kontrovers mellem danske myndigheder og færøske gymnasieelever må betegnes som en strid om hegemoni i den nationale diskurs. Striden bliver også ideologisk, idet især Tjóðveldisflokkur og dets avis, 14. September, dækkede spørgsmålet godt og grundigt. Bl.a. stillede Erlendur Patursson, folketingsmedlem for Tjóðveldisflokkur, undervisningsministeren følgende spørgsmål: ”Med hvilken ret agter de danske skolemyndigheder at tvinge eleverne ved det færøske gymnasium i Torshavn til at tale dansk ved

den afsluttende mundtlige studentereksamen?” (Málspurningurin. 1975:14)<sup>85</sup> Han refererer til et brev fra direktoratet (dateret 28.januar 1974), hvor han især hæfter sig ved, at direktoratet benytter ”rigsdansk” om det sprog, som eleverne skal benytte sig af til eksamen og fremhæver, at tonen i brevet er arrogant. Han gengiver i denne forbindelse følgende passage i brevet:

Eleverne maa være klare over, at hvis de ikke taler dansk til eksamen, kan de ikke blive bedømt, og en opretholdelse af en vægring ved at tale dansk vil altsaa bevirke, at de ikke faar deres eksamen.(Málspurningurin. 1975:14).

Dette udsagn sammen med Paturssons konklusion: ”[...]at man fra direktoratet for gymnasiumskolerne vil øve sprogtvang i Færøernes gymnasium. Dette er et overgreb – ikke bare mod disse færøske elever – men mod det færøske folk som helhed” (Málspurningurin. 1975:14) er et udtryk for, at denne strid bliver udøvet i en national diskurs. Det er ligeledes tydeligt i denne strid, at modsætningsforholdet står mellem stat og nation/ethnicitet - det statslige værdigrundlag vs. det nationale værdigrundlag - og brugen af ”rigsdansk” og ”folk” i denne sammenhæng udtrykker en slåskamp om hegemoni i det nationaldiskursive felt, hvor et modsætningsforhold mellem rige og nation implicit danner udsagnets ideologiske kontekst.

Den sprogstrid af ideologisk karakter, som har kendetegnet en stor del af Færøernes nyere skolehistorie, har uden tvivl haft sin indflydelse på færøskfagets idegrundlag, herunder det færøske sprog, både som fag og undervisningssprog – både i dagens gymnasium og i historisk tid. Dette er måske også en forklaring på, at sprogdiskursen stadig er så eksplicit i det færøskfaglige felt i dagens gymnasium. Fx svarer 73 % af eleverne i spørgeskemaet fra 2004, at sproget har ”helt stor” eller ”nok så stor” betydning for dem (Spørgeskema 2004: v45).

#### **7.1.4 Timetallet øges**

Efter hjemmestyrelovens indførelse i 1948 bliver timetallet i færøsk øget til 4 timer ugentlig. I brev dateret i Tórshavn d. 27. juni 1949 fra Jón Helgason, islandsk professor i norrønt ved Københavns Universitet, der har været i Færøerne som censor i dansk og færøsk ved gymnasiet ses, at færøsk stadig kun har to ugentlige timer, men at der er et kraftigt ønske fra færøsk side om at øge timetallet i færøsk. Jón Helgason siger bl.a.:

[...] Som forholdene i øjeblikket er, har dansk 5 ugentlige timer, færøsk 2. Dette forhold er blevet stærkt kritiseret, og det er til at forudse, at kritikken ikke vil forstumme. Saavidt jeg ved, er det i den nye styreordning for Færøerne fastslaaet, at færøsk skal være hovedsproget paa øerne, og denne bestemmelse vil kunne give kritikken ny vind i sejlene. Man ønsker at færøsk skal faa det samme timetal som dansk (Gymnasiets kelder: Brev 2).

---

<sup>85</sup> Teksten er rettet for slåfejl.

Som det fremgår af brevet, er kritikken imod danskfagets position på bekostning af færøskfaget stærk og er uden tvivl forstærket af den øgede selvstændighedsbevægelse, som bl.a. var opstået af, at Færøerne havde været afskåret fra Danmark under Anden verdenskrig og havde klaret sig i disse år uden statens indblanding. En stærk hjemlængsel og hed nationalfølelse blandt de færinger, der var havnet i Danmark under krigen, spillede også en vigtig rolle. I *Búgvín*, færøksproget tidsskrift, der udkom i Danmark under krigen, siger Sigríð [Joensen] bl.a. således: "Som tiderne nu har været, og vi ingen post- og skibsforbindelse har haft til vore hjemlandsøer, har savnet af skibene og brevene været stort, og som aldrig før har vi følt os væk hjemmefra, men netop dette vækker vores samvittighed og fremmaner for os, at vi må gøre vores pligt for Færøerne og nationen" (Joensen: 1941). Folkeafstemningen om Færøernes stilling i det danske rige i 1946, hvor flertallets ønske om selvstændighed ikke blev fulgt, havde sat det nationale spørgsmål i magtdiskursiv forstand i stilling. Det færøske sprogs stilling i samfundet i almindelighed og færøskfagets position i skolevæsenet i særdeleshed har været påvirket af denne strid i det nationaldiskursive felt, hvilket fremgår af formuleringerne "stærkt kritiseret" og "kritikken ikke vil forstumme" i Helgasons brev til undervisningsdirektør Højberg Christensen. Helgasons indberetning skal også læses i den kontekst, at Island formelt var blevet selvstændigt i 1944, og der ligger implicit i Helgasons brev, at slagsmålet i det nationaldiskursive felt om nationalt hegemoni er hedt og aggressivt.

I Helgasons brev stilles et "krav" om flere timer til færøsk i gymnasiet, udtrykt i "Man ønsker". "Man" fremstår her som det deiktiske udtryk for kollektivet; hvem det inkluderer, er svært at bedømme, men det fremstår som et generelt krav.

Dette krav bliver mere formaliseret i brev dat. 6. nov. 1950 fra studenterkurset til undervisningsdirektøren for gymnasieskolerne, Højberg Christensen. Der står bl.a.:

I overensstemmelse med den nye styreordning, som fastslår, at færøsk er hovedsproget paa Færøerne, har vi foreslaaet, at pensummet i dette fag bliver betydeligt udvidet, ligesom vi ogsaa har foreslaaet alt det sproghistoriske stof lagt ind under færøsk, hvor vi mener, det naturligt hører hjemme (Gymnasiets kelder: Brev 12).

I brevet bliver der intet nævnt om timetal, men at man foreslår, at pensummet bliver betydeligt udvidet, og at sproghistorie, som hidtil har ligget under dansk, bliver lagt under færøsk. Det kræver i sig selv et øget timetal. Intet konkret findes om, hvornår færøsk er blevet et 4 timers fag, men det er sandsynligvis i forlængelse af dette brev. Af brev dateret 25. januar 1961 fremgår klart, at færøsk har 4 timer. Der siges bl.a.: "Endvidere bemærkes, at når vi har færøsk som undervisningsfag med 4 timer om ugen, så har enkelte fag som fx dansk, fransk og sang måttet afgive hvert een time" (Gymnasiets kelder: Brev 11). Færøsk er som det fremgår her et fag, som færøske gymnasieelever har oveni i forhold til danske gymnasieelever. Selv om man har reduceret timetallet i andre fag, så har færøsk langt op i tiden været et fag, som i institutionel sammenhæng er blevet opfattet som et fag oveni i forhold til fagrækken i danske gymnasier. Man ser også her, at dansk har måttet afgive

en time om ugen – og har nu iflg. en oversigt i ovennævnte brev 3 timer – for at færøsk har kunnet øge timetallet til 4. Hermed ser vi den procedure, som har været den sædvanlige, at hver gang man har øget timetallet eller pensum i færøsk, har man skåret i dansk, hvilket også var tilfældet i gymnasieordningen fra 1995. I en nationaldiskurs kan dette tolkes som, at færøsk som modersmål i institutionel sammenhæng har vundet terræn. Men at det netop er danskfaget, som må afgive timer/pensum hver gang, er også et konkret udtryk for, at slåskampen om hegemoni bliver konkretiseret med disse to fags position i skolevæsenet, og det i sig selv lægger op til sammenligning og konkurrence af ideologisk karakter, hvilket tit kommer til udtryk i elevudsagn. Fx begrundet en dreng således sit svar, når han bliver spurgt, hvilket fag han bedre kan lide: færøsk eller dansk: ”Jeg synes det er vigtigere at kunne sit eget sprog. Jeg kan ikke se, hvorfor dansk har nogen betydning for mig” (M-K01A-10)<sup>86</sup>. Det er tydeligt i dette udsagn, at der ligger et personligt standpunkt bag, som bliver udtrykt i en ideologisk diskurs, især ”kan ikke se” og ”nogen betydning for mig” lægger klart op til et modsætningsforhold i det diskursive felt, hvor færøskfaget har personlig betydning for selvet, som ligger i at kunne sit ”eget sprog”, dvs. at udsagnet er et pragmatisk udtryk for identitet, som ekskluderer danskfaget.

### **7.1.5 Færøskfaget semiotisk udtryk for ideologisk nationalitet**

Gymnasiet var allerede fra begyndelsen finansieret af det færøske lagting, hvilket nok har stillet skolen lidt friere i forhold til krav fra det danske undervisningsministerium. Dog har undervisningsdirektøren for gymnasieskolerne i Danmark haft det faglige ansvar for gymnasiet i Tórshavn fra starten. Hvor ideologisk oprettelsen af et gymnasiekursus var, og hvor engagerede selvstyrepolitikkerne var i spørgsmålet om oprettelsen af et gymnasium i Tórshavn ser man i, at Edward Mitens, der var lagtingsmedlem for Sjálvstýrisflokkur og lagtingsformand, selv lagde ud for at få studenterkurset i gang 1. sept. 1937, men først 23. sept. s.å. bliver sagen rejst i Lagtinget om finansiering af kurset. Mitens vidste, at han havde et flertal bag sig i spørgsmålet om studenterkurset, så han var nok sikker på, at lagtinget ville påtage sig udgifterne, men der måtte handles hurtigt, og han havde ikke tid til at vente på, at formalia med det danske ministeriums godkendelse var på plads, så han lagde selv ud. I sagsbehandlingen kommer frem, at lagtinget har søgt godkendelse af studenterkurset med henvisning til "Anordning om Studentereksamen for Privatister" af 20. april 1926 og "Bekendtgørelse angaaende Studentereksamen for Privatister" fra 21. april 1926 (Løgingstíðindi 1937: Løgtingsmál nr. II).

Også i den sproglige diskurs kommer det til udtryk, at studenterkurset er et ideologisk projekt, når man tager i betragtning, at undervisningssproget i skolevæsenet var et af de store stridsspørgsmål i den periode, hvor gymnasiekurset blev etableret. Så færøsk som fag og undervisningssprog i studenterkurset har været et eksplicit projekt, hvilket bliver tydeligt italesat i brev til en dansker, der

---

<sup>86</sup> Ad hoc oversættelse. Eg haldi at tað er týðningarmiklari at duga sítt egna mál. Eg dugi ikki at síggja, hví danskt hevur nakran týðning fyri meg (valgt A).

har planer om at acceptere tilbuddet som bankdirektør i Tórshavn, og som forhørte sig, om sønnen kunne slippe for færøsk i gymnasiet. Th. Nygaard, kursusleder, svarer bl.a. følgende:

Jeg forstaaer udmærket godt Deres forespørgsel, saa meget mere som der i anordningerne ang. Mellemskole-, real- og præliminæreksamen paa Færøerne staaer, at elever, hvis forældre er hjemmehørende i det øvrige kongerige, kan begære sig fritaget for undervisning og prøve i færøsk. En saadan bestemmelse er imidlertid efter ønske fra færøsk side ikke blevet indföjet i anordningen for studentereksamen, idet man har villet hævde det princip, at ingen, som dimitteres fra Lagtingets studenterkursus – der i modsætning til det øvrige skolevæsen er en rent færøsk institution, drevet udelukkende for Lagtingets regning uden nogen som helst statsstøtte – kan fritages for undervisning eller prøve i færøsk, som ifølge styreordningen er landets hovedsprog, ligesom det næppe kunde tænkes, at nogen kunde tage studentereksamen i Danmark uden prøve i dansk, eller i noget andet land uden prøve i vedkommende lands sprog (Gymnasiets kælder: Brev 13).

Tendensen i dette svar er klar, gymnasiet er en færøskfinansieret skole, hvor hovedsproget indiskutabelt er færøsk. Der bliver ligeledes pointeret, at der er tale om en ”rent færøsk institution” og det skaber iflg. Nygaards svar grundlag for, at man kan stille nationale krav om færøsk som ufravigeligt hovedsprog på studenterkurset. Dette svar pointerer, at gymnasiet er et nationsbygningsprojekt, som tager udgangspunkt i det færøske sprog som en mediering af nationalitet. Eksemplet med, at ingen ville kunne få en studentereksamen i Danmark eller i andre lande uden prøve i vedkommende lands sprog, er med til at understrege det projekt, som studenterkurset er en del af. Nygaards brev understreger, at nationalitet medieret gennem sproget er en betydelig del af gymnasiets idegrundlag, og i Nygaards brev 21. oktober 1939 fremhæver han den nationale bevægelses idegrundlag, som personligt situeret argument for at give færøsk samme status som danskfaget i studenterkurset, dvs. at også for Nygaard, som var kursets første leder, har færøskfaget og det færøske sprog været et vigtigt nationsbygningsprojekt. Spørgsmålet om det færøske sprogs position i skolevæsenet og i dette tilfælde gymnasiet er efter brevet at dømme stadigvæk i 1959 et eksplicit stridsspørgsmål i den nationale diskurs.

I notat den 23. juli 1975, der er sendt fra rigsombudsmanden til Færøernes Landsstyre, som omhandler mulighederne for adgang til højere uddannelser i Danmark for elever med studentereksamen og HF, står følgende:

Efter bestemmelsen i §2 i lov nr. 137 af 23. marts 1948 om Færøernes Hjemmestyre betragtes skolevæsenet, herunder bl.a. eksamensskoler og kursus principielt som færøsk særanliggende. En følge heraf må efter undervisningsministeriets opfattelse være, at studentereksamen/højere forberedelseseksamen aflagt efter regler fastsat af Færøernes Hjemmestyre, jfr. hjemmestyrelovens § 4, må kunne ligestilles med de tilsvarende danske eksaminer, som principielt giver adgang til højere uddannelser i Danmark, og på de samme vilkår som disse. Man forudsætter herved, at der er tale om eksaminer, der i sammenligning med de eksaminer, der i Danmark aflægges i henhold til de til enhver tid gældende regler, med rette

kan betegnes studentereksamen eller højere forberedelseseksamen (Gymnasiets kælder: Brev 14).

Dette notat, som er skrevet i forbindelse med forberedelserne til at overflytte den pædagogiske ledelse af gymnasierne til Færøerne i 1975 bærer tydeligt præg af den realitet, som har været gældende i hele gymnasiets historie, nemlig at der er tale om et dansk gymnasium, som er færøsk finansieret, mens det danske undervisningsministerium har ansvaret for indholdssiden.

I forbindelse med, at skolen blev alvorlig ramt af blokeringer fra GL i forbindelse med overenskomststridigheder i 50'erne, flyder bægeret over hos gymnasiets rektor Nygaard. Skolens fysiske betingelser havde været kummerlige siden dens start og Nygaards engagement og opfindsomhed for at få det til at gå, har været utrolig, hvilket fremgår af den korrespondance, der har været med myndighederne i Færøerne og undervisningsdirektøren for gymnasieskolerne i Danmark. Når Lagtinget i 1960 ikke er lydhørt over for hans appel om at få lærernes løn på plads, kommer han med denne meget sigende bemærkning, som tydeligt er præget af projektet omkring gymnasiets etablering. Han siger følgende om Lagtingets skolepolitik:

[...] jeg kan ikke se nogen logik i denne skolepolitik, som bliver praktiseret. Eller er det sådan, at gymnasiet skal bruges som en lille fjer i den nationale hat? Lidt mandigt synes jeg da det er at lade lærerne betale for pyntet med afknebne lønninger[...] (Gymnasiets kælder: Brev 15)<sup>87</sup>.

Gymnasiet bliver her knyttet til det nationale projekt, som helt fra dets begyndelse har været dobbeltsidigt. På den ene side har man villet beholde de unge mennesker hjemme i Færøerne så længe som muligt, og på den anden side har man villet opnå en adgangsgivende kompetence til videre uddannelse i Danmark.

Skolevæsenet som et fremmed element i det færøske samfund kommer også til udtryk i den nationalideologiske diskurs, og i forbindelse med samme overenskomststridighed udtaler republikaneren Sigurð Joensen følgende:

Selv om Færøernes Lagting, siden gymnasiet blev grundlagt inden sidste verdenskrig, har drevet og betalt den, har skolen aldrig været andet end en dansk skole med ekstrafaget færøsk, som ellers stadig har fået for få timer [...] Der er syn for sagen, at resultatet af dette danske gymnasium i Færøerne er en ensidig dansk kultur, mens det er oppositionens anskuelse, at det havde været bedre for nationen, hvis skolen trænede sine studenter op i færøsk og europæisk kultur (Løgtingsmål nr. 5/1961)<sup>88</sup>.

Sigurð Joensens udsagn er af ideologisk karakter, og hans kulturopfattelse ligger spiren til den suveræne stat. Hans konklusion er klar, studenterkurset er i sin udgangsposition en fremmed skole,

---

<sup>87</sup> Ad hoc oversættelse

<sup>88</sup> Ad hoc oversættelse

og den er i mange henseender, især sprogligt og kulturelt, i opposition til det omkringliggende samfund. Samme synspunkt kommer til udtryk i en protesttale, som blev holdt i forbindelse med sprogstriden i 1974. Der siger Hermann Oskarsson følgende om skolevæsenet:

[...] vi mangler en skoleordning, som er til gavn for det færøske samfund. Vi må sadle om vedrørende skoleordningen. Vi bør øge uddannelsesmulighederne inden for de forskellige erhverv, og planlægge alt således, at den akademiske universitetsuddannelse, som foregår, bliver til gavn for land og folk. Og ikke som nu, at vi sidder tilbage med en masse læger, som arbejder udenlands, og øger om det andet lands indkomst [...] Men kampen for at tale færøsk til eksamen er kun en del af en større sammenhæng – nemlig kampen om at få en færøsk skole i Færøerne (i: Målspurningurin í Hoydølum.1976: 18)<sup>89</sup>.

Striden om hegemoni i den nationale og skoleinstitutionelle diskurs er helt klart af ideologisk karakter i disse udsagn. I denne protesttale bliver sprogstriden koblet sammen med striden om en færøsk skole i Færøerne, som er i overensstemmelse med det samfund, den virker i. Nationsbygningen kommer ligeledes til udtryk i talen, når han så tydeligt understreger, at mange færøske læger arbejder i udlandet til gavn for andre lande end Færøerne. Han kommer også ind på en problematik, som stadig er aktuell i dagens debat, om at få folk med akademisk uddannelse til at vende tilbage til Færøerne. Behovet for uddannelser, der er vedkommende for det færøske samfund, bliver til stadighed diskuteret, og et internationalt anerkendt universitet var et emne, som alle partier havde på programmet til lagtingsvalget i 2008.

Uoverensstemmelsen mellem en idemæssigt fremmed gymnasieordning og en færøsk undervisningsinstitution er stadig en problematik i det diskursive felt, især pga. at mange studenter studerer videre uden for Færøerne, især i Danmark. Efter sprogstriden, der sluttede i 1975, har gymnasiet været fuldt ud færøksproget, selv om det ikke er lovfæstet, at undervisningen skal foregå på færøsk. En dansksproget lærer kan med hjemmel i hjemmestyreløven undervise på dansk, hvis han eller hun ikke ser sig i stand til at undervise på færøsk. I modsætning til gymnasiet, er det ikke muligt for en lærer at få fast stilling i folkeskolen, hvis vedkommende ikke har bestået eksamen i færøsk, svarende til grundfag på seminariet<sup>90</sup>. I udredningsrapport til Landsskoledirektøren i 1990 (se 161) foreslår man at stille krav om, at de, der underviser i gymnasiet, skal være færinger eller skal kunne færøsk (Jespersen et al. 1990: 85), hvilket er et eksempel på, at det færøske sprog tydeligt medierer identitet og nationalitet, og at der i det gymnasiale felt foregår et ideologisk slagsmål om hegemoni i den sproglige diskurs.

Den realitet, at det færøske gymnasium er et tillempet dansk gymnasium, som skal være studieforberedende til videre studier i Danmark, har medført, at man næsten ikke har diskuteret gymnasiets

---

<sup>89</sup> Ad hoc oversættelse

<sup>90</sup> § 35 2.stk. Det er et krav til fastansættelse som lærer, at vedkommende har bestået en særlig prøve i færøsk. Ministeren fastsætter nærmere regler om denne prøve – ad hoc oversættelse. (Álit um nýggja fólkaskúlalóg 1996).



indhold og den opgave, som gymnasiet skal opfylde i det færøske samfund. I så henseende står gymnasieordningen fra 1995, hvor færøsk styrkede sin status som det eneste modersmålsfag, som en milepæl og et paradigmeskift i nyere færøsk skolehistorie, hvilket også fremgår af udvalgsrapporten ”Miðnámsútbúgvingar” fra 1985. I den bliver der overordnet sat spørgsmålstejn ved, hvorvidt gymnasiets indhold og struktur er hensigtsmæssig i det færøske samfund, og hvorvidt gymnasiet er i overensstemmelse med det færøske samfunds tarv og de ressourcer, som samfundet råder over (Miðnámsútbúgvingar. 1985:62). I national diskurs og i en magtdiskurs kommer i denne udregningsrapport implicit et opgør med et statsligt idegrundlag og et forsøg på at etablere et nationalt idegrundlag i ungdomsuddannelserne, idet man i høj grad har udtænkt et selvstændigt uddannelseskonscept med inspiration fra skolevæsenet i Norge, Finland, Sovjet, Sverige, England, Danmark og Island. Det mest tydelige i rapporten er den vægt, som bliver lagt på erhvervsrelaterede uddannelser og et basisår, hvor eleverne i høj grad kan være hjemme i bygderne, dvs. at regionalpolitik og en urban diskurs er eksplicit i rapporten.

## 7.2 Idégrundlaget i bekendtgørelsen fra 1996

Undervisningsdirektør Hensar Ellingsgaard nedsatte i sept. 1988 et udvalg med den målsætning: ”at undersøge den position, færøsk sprog og færøsk kultur har i gymnasiet og Hf-kurserne i Færøerne i dag, og derefter udarbejde en udredningsrapport om, hvordan denne position skal være i fremtiden” (Jespersen et al. 1990: 1)<sup>91</sup>. Udvalget var sammensat af en 2 færøsklærere, med henholdsvis engelsk og dansk som andet fag, en engelsk/historie lærer, en samfundsfagslærer og en matematik/fysiklærer. Arbejdet resulterede i en offentliggørelse af en udredningsrapport i 1990, som fik betydelig indflydelse på især færøskfagets position i gymnasie- og Hf-reformen i 1995.

Der bliver i rapporten opereret med en idealiseret helhedsopfattelse af den rolle, som modersmålet har for elevernes identitet, både hvad angår individ, societet og nationalitet, hvilket følgende citat er et eksempel på:

Til modersmålet er knyttet så utrolig meget. Selvfølgelig, virkelighedsopfattelse, vores identitetsopfattelse både som menneske og som nation (Jespersen et al. 1990: 5)<sup>92</sup>.

Selv om denne konklusion ikke bygger på noget empirisk fundament, så er den et tydeligt udtryk for den ideologiske diskurs, som udvalget har arbejdet ud fra og som ses eksplicit i idegrundlaget for den nye gymnasiereform fra 1995, hvilket institutionelt og formelt ses i timefordelingen i færøsk og dansk, som den rektorale arbejdsgruppe foreslår i gymnasiet – færøsk fra 10 op til 12 timer og dansk fra 9 ned til 5 timer over de tre år (Álit um nýggja studentaskúla- og HF-skipan. 1994: 3). Af lagtingstidende fra 1991 fremgår det ligeledes, at der i den ideologiske diskurs går en lige linje tilbage til julemødet i 1888; der står bl.a. i forbindelse med den nye ungdomsuddannelsesreform, at

---

<sup>91</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>92</sup> Ad hoc oversættelse

”nú er eisini her tann stundin komin til handa” (Løgtingtíðindi. 1991: 4), med direkte henvisning til indledningsstrofen til Jóannes Paturssons digt, som blev læst op på mødet 2. juledag, og som siden i den nationale diskurs har medieret et opgør med den danske påvirkning i Færøerne.

I indledningen til rapporten bliver der gjort rede for den betydning som modersmål har for læringen. Uden at præcisere hvilke videnskabelige undersøgelser, man bygger sine konklusioner på, bliver der fremført:

[at] ved videnskabelige forsøg er det bevist, som også er så logisk, at elever som får enestående undervisning i modersmålet, uden at de bliver forstyrrede af andet sprog, lærer meget lettere, ikke kun fremmede sprog, men generelt. Også adfærden forandres – eleverne bliver mere åbne og frie (Jespersen et al. 1990: 4)<sup>93</sup>.

Det er især ”videnskabelige forsøg” som står centralt i dette citat, fordi det skaber indiskutabel troværdighed, og det bliver fulgt op af den ”sunde fornuft” i sætningen: ”som også er så logisk”. Her bevæger vi os både på et emotionelt og et rationelt plan. Det som skyder denne troværdighed i stykker er, at der ingen kildehenvisninger er til den videnskab, som giver dette udsagn videnskabelig forankring. Det er klart et udsagn i en modersmålsdiskurs, der er meget idealiseret, og nationsbygningen ligger implicit i den elevhabitus, som bliver fremstillet. Der ligger ligeledes en tydelig eksklusion i udsagnet, idet denne enestående undervisning ikke er realiserbar, fordi den bliver forstyrret af et andet sprog.

På det ideologiske plan kan dette udsagn og hele udredningsarbejdet tolkes som et pragmatisk udtryk for slagsmål om nationalt hegemoni i det lærdomsdiskursive felt. Det fremgår længere nede i teksten, at ”det andet sprog”, der er tale om, er dansk. Der stiller man følgende retoriske spørgsmål:

Er fremmed sprog ikke sat i højsæde i vores skolevæsen? Har den færøske skole noget sprog? Bliver ikke dansk benyttet som undervisningssprog på linje med færøsk? Er ikke skolelove, læseplaner, bekendtgørelser og lærebøger – det meste direkte dansk eller afskrift fra dansk? Er ikke læsevejledningen dansk? Og eksaminerne? Er vi ikke kommet for kort, efter århundredlange anstrengelser for at vinde samme rettigheder for færøsk skoleungdom til at tale og skrive eget sprog i vore skoler, rettigheder, som i andre lande er en selvfølge? (Jespersen et al. 1990: 4)<sup>94</sup>

Den tydeligste modsætning kommer til udtryk i ”fremmed sprog i højsæde” vs ”har den færøske skole noget sprog”. Her bliver i nationaldiskursiv forstand udtrykt ”de andre” og ”os” og i institutionaliseret lærdomsdiskurs kan dette ses som udtryk for en slåskamp om nationalt situeret idemæssigt hegemoni i det institutionelle læringsrum, medieret gennem det færøske sprog. I dette afsnit er både en kulturel og ideologisk diskurs på spil, og man ser tydeligt i udsagnet, at noget som burde være naturligt ikke er det. Den kulturelle diskurs har i udsagnet den funktion at moderere den ideologiske

---

<sup>93</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>94</sup> Ad hoc oversættelse.

diskurs, og har, som man også ser det andre steder i det empiriske materiale, en mere ”forenende/formildende” funktion, hvilket fremgår af følgende citat, hvor en elev, der ideologisk tilhører Sambandspartiet, siger følgende: ”I dag er en færinger ikke anderledes end andre mennesker. Det eneste, som virkelig kendetegner en færinger er det færøske sprog” (K-H01D-1)<sup>95</sup>. Her ses et eksempel på, at færinger opfattes som en del af den globale verden på den ene side, og på den anden side fremstår de som en etnisk enhed vha. sproget – dvs. en kulturelt situeret nationaldiskurs, som er ret udbredt blandt dem, der ideologisk støtter Sambandspartiet.

I dette afsnit af rapporten bliver der konstateret, at pres udefra og ligestyrelighed i Færøerne er årsagen til, at sproget vakler og konklusionen er: ”går vores sprog tabt, så er det solideste fundament under vor nationalitet smuldret væk” (Jespersen et al. 1990: 19)<sup>96</sup>.

Sprogets tydelige positionering i forbindelse med nationalitet og national undervisning er en eksplicit nationalromantisk diskurs, der går igen i hele rapporten, som har paralleller til den tyske filosof Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), hvor sproget var omdrejningsaksen for hans definition af nationen og den nationale undervisning. I Fichtes samtid var dette et forsøg på at skabe en tysk modvægt mod den franske dominans, som man oplevede i Napoleonstiden fra 1799, hvor Napoleon fik kontrol over det franske parlament og i 1803, hvor han blev præsident i Italien (Joseph. 2004: 98; 110f; Web: Breazeale). Parallellen til Fichtes anskuelse af sprog og kultur som artefakt for nationen og Føringsafelags første formålsparagraf: ”Første og fremmeste formål er at få det færøske sprog til ære”, er tydelig i overstående citat. Ligesom hos Fichte ligger der i udredningsrapporten en klar ”eksklusion” i måden det færøske sprog og kultur bliver fremhævet på, hvilket kommer til syne i følgende citat:

[...] Sidder ikke dansk i dag på spændende undervisning i kulturhistorie, som med rette bør ligge hos færøsk? Er det ikke årsagen til, at nogen elever i dag vurderer dansk som en trussel, samtidig med at de synes, at dette fag er spændende? Er færøsk og dansk ikke i en konkurrencesituation i vores del af skolesystemet, og er det ikke oplagt, at man ikke kan tale om videre udvikling af faget færøsk, uden samtidig at tage danskfagets position op til diskussion? [...] (Jespersen et al. 1990: 11)<sup>97</sup>.

Udsagnene ”vores del af skolesystemet” og ”danskfagets position” er eksempler på henholdsvis en institutionel og en ideologisk slåskamp om hegemoni i det magtdiskursive felt. Dansk fremstår som mere magtfuldt i institutionel forstand og ifølge udvalget så sidder danskfaget på et betydeligt kerneområde, ”kulturhistorie”, hvilket fremstår som en modsætning til færøskfaget som modersmål. Andre kritikpunkter går mere på pædagogik og status.

---

<sup>95</sup> Ad hoc oversættelse. Nú á døgum er ein føroyingur ikki ólíkur øðrum fólki. Tað einasta, ið veruliga eyðkennir ein føroying er tað føroyska málið.

<sup>96</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>97</sup> Ad hoc oversættelse.

En udbredt holdning i det færøskfaglige felt, at færøskfaget gennem hele dets historie har levet i danskfagets skygge, kommer til syne i modsætningsparret: ”dansk som en trussel” og ”[dansk] er spændende”, hvor den største trussel, som danskfaget i dette tilfælde udgør, er, at det er spændende. Eksempel på denne problematik ses igen i spørgeskemaundersøgelserne (2004). Her vil jeg fremdrage to eksempler fra henholdsvis en dreng (1) og en pige (2). Begge elever svarer, at de kan bedre lide dansk end færøsk og begrundet det således:

- 1: Litteraturens veje bliver brugt i danskundervisningen, som giver en større helhedsforståelse af verdenslitteraturen, og strømningerne gennem tiden. Færøsk er for snæversynet og der er for lidt helhed over det. Mange kopier o.a.(M-H01U-12).<sup>98</sup>
- 2: Materialet i færøsk er ofte mere tørt. Og der er mindre at vælge imellem fx når vi skal vælge hovedværk. Novellerne vi læser er mere eller mindre ens, handler gerne om folk på bygd og er ca. 50 år gamle. Stilemnerne er gerne uinspirerende – “belys bygdelig før og nu” og lignende. Altså, variationen er mindre, og det som er, er tørt. Det har intet med selve sproget at gøre (K-H01U-19).<sup>99</sup>

Der er ingen tvivl om, at det er det spændende undervisningsmateriale og at danskfaget er mere moderne end færøskfaget, som er årsagen til, at danskfaget fremstår som mere attraktivt. I udsagn 1 er det strømninger og tendenser ude i verden, som er hovedargumentet for, at vedkommende bedre kunne lide dansk. Dette er i god overensstemmelse med Debes’ søjleopdeling, hvor dansk her fremstår som modtagende, mens færøskfaget fremstår som snæversynet og tilbageskuende, dvs. bevarende. I udsagn 2 differentierer informanten mellem færøskfaget og det færøske sprog, hvilket er et godt eksempel på, at sproget i høj grad er et forenende medium, som helt klart er fællesnævner for den genealogiske, kulturelle og ideologiske nationalismediskurs.

I udredningsrapporten bliver det også påvist, at elever lærer dansk og andre fag via undervisningsmateriale, der henholdsvis er modersmålsfag og tager udgangspunkt i det danske samfund (Jespersen et al. 1990: 28-29), de viser til elevundersøgelser i forbindelse med en temauge i gymnasiet i Tórshavn i 1988, hvor en konklusion er, at det danske undervisningsmateriale er bedre og sjovere end det færøske. Fra samme temauge kommer det også frem, at flere danskklærere får job i den færøske folkeskole uden at kunne færøsk. Rapporten kommer i den forbindelse til den konklusion, at: ”ingen ser ud til værne om de rettigheder, som eleverne har til at få deres børnelærdom på færøsk” (Jespersen et al. 1990: 29)<sup>100</sup> De påviser, at dette ikke er i overensstemmelse med grundtanken i folkeskoleloven fra 1963, hvor formålet bl.a. er, at ”vække interesse, respekt og kærlighed

<sup>98</sup> Ad hoc oversættelse. Litteraturens veje verður nýtt í danskt undirvísingini, sum gevur eina stórri heildarfatan av heimslitteraturin, og rákini gjøgnum tíðina. Føroyskt er ov snæverskygt, og lítil heild í. Nógv kopiera papír oa.

<sup>99</sup> Ad hoc oversættelse. Tilfarið í føroyskum er ofta turrisligari. Og har er minni at velja ímillum t.d. tá vit skulu velja høvuðsverk. Stuttsøgurnar vit lesa eru meira ella minni eins, handla gjarna um fólk á bygd og er ca. 50 ára gamlar. Stílevnini eru gjarna óinspireraði – “greið frá bygdarlívi fyrr og nú” og tílíkt. Altso, variatióin er minni, og tað sum er, er turrisligt. Tað hevur einki við málið sjálvt at gera.

<sup>100</sup> Ad hoc oversættelse

til det færøske sprog”. Det er klart i denne diskussion, at udvalget tillægger sproget en grundlæggende identitetsbegunstigende betydning.

Man kan se, at udredningsarbejdet lægger op til konfrontation mellem det færøskfaglige og det danskfaglige rum, hvilket dette citat er et eksempel på:

Burde ikke danske lærere og danske skolemyndigheder udvise mådehold, når det gælder om at vurdere, hvordan færøsk sprog og kultur trives, hvordan fag- og timefordelingen bør være? Eller hvad formålet med en færøsk ungdomsuddannelse bør være [...](Jespersen et al. 1990: 11)

Konfrontationen er på idé-, praksis- og institutionelt plan og kan på mange måder tolkes som et eksPLICIT forsøg på et opgør med den danske indflydelse på disse områder og en ideologisk intention at etablere et nationalt situeret undervisningsvæsen. Det er tydeligt i de stillede spørgsmål i citatet, at her skal ingen udefrakommende komme og bestemme eller fortælle os, hvordan vores undervisningsinstitutioner skal se ud, hvordan fagrækken skal sammensættes, og hvordan færøsk sprog og kultur trives. I magtdiskursiv forstand bliver der spillet med musklerne fra dem, der føler sig forurettet af en ikke diskursiv omstændighed, at Færøerne og det færøske skolevæsen er en mere eller mindre integreret del af Danmark og dets undervisningsinstitutioners idégrundlag. Der opstod i kølvandet af denne konfrontationslinje strid mellem det færøskfaglige og danskfaglige miljø, men da jeg ikke har fået vigtige aktører i denne strid til at udtale sig, så har jeg valgt at lade denne konflikt ligge. I magtdiskursiv forstand kan man dog – uden at gå i detaljer – konstatere at her er tale om krig om nationalt hegemony i det færøsksproglige felt, som uden tvivl også har haft stor indflydelse på den færøskfaglige og danskfaglige diskurs<sup>101</sup>.

### 7.2.1 Udvalgsarbejdet - et opgør med færøskfagets praksis

Som det fremgår af udvalgsrapporten er der ligeledes et opgør med den historisk- og traditionsforankrede færøskundervisning, der har kendetegnet faget lige fra dets begyndelse. Det udtrykkes i rapporten, at det er færøskfagets hidtidige praksis, der har givet danskfaget:

[...] mulighed for at komme ind som et fag, der griber og ajourfører. Fremmedsproget bliver således det, som tager nutid/samtid til behandling – m.a.o. den del, som elever mest lystbetonet beskæftiger sig med, hvor de kender sig igen, at undervisningen er relevant for dem, mens færøsk sidder tilbage med fædrelandsdigtning. (Jespersen et al. 1990: 35)<sup>102</sup>

Den største modsætning i ovenstående citat er modsætningen mellem tradition og modernitet, mellem det bevarende og det modtagende. Ord som ”griber” og ”ajourfører” og ”nutid/samtid til

---

<sup>101</sup> Jeg har forsøgt at spørge ind til denne strid, men har erfaret, at vigtige aktører i denne forbindelse ikke vil udtale sig, så det har jeg valgt at lade ligge.

<sup>102</sup> Ad hoc oversættelse.

behandling” udtrykker modernitet og det modtagende, mens ”fædrelandsdigtning” står for det traditionsforankrede og bevarende. I citatet ligger også en afstandtagen fra værende undervisningspraksis i færøsk og dette kommer klarest frem i modsætningen mellem ”lystbetonet” og ”fædrelandssange”. I en receptionsdiskurs ligger der også i dette udsagn en ”frisættelse” i danskfaget, mens færøskfaget er ”traditionsforankret”, og disse modsætninger er styret henholdsvis af de emotionelle kognitioner ”lyst” og ”kedsomhed”.

I udvalgsrapporten bliver der vurderet, at tiden er moden til at overdrage alle opgaver, som hidtil har ligget i danskfaget, men som hører hjemme i modersmålsundervisning, til færøsk. Deres argument er, at man nu har universitetsuddannede færøsklærere, som kan påtage sig denne opgave, at man har politikere, der er villige til at sætte dette i værk, og at tidsånden er med dem (Jespersen et al. 1990: 35).

I rapporten bliver der opstillet det scenarium, at hvis man ikke gør op med nuværende praksis i færøskfaget, så bliver færøskfaget:

[...] endnu mere end før en mødding, hvor du kaster det, som du levner i historie og dansk. Faget bliver et museum med sælsomme kostbarheder fra antik tid og en besynderlig bås, hvor man bliver stoppet med sproglige kundskaber, som hører hjemme i et filologisk studium, og ikke i et gymnasium, og en evindelig gentagelse af færøske klassikere, som bliver læst alle 13 år (Jespersen et al. 1990: 35)<sup>103</sup>.

Ser man nærmere på den værdipessimisme, som kommer til udtryk i dette citat, er det tydeligt, at ved at lade stå til bliver færøskfaget i endnu højere grad en form for opsamlingssted, som skal tage sig af det, som man ikke gider i fag som historie og dansk og bliver endnu mere et fag, som er ude af trit med tiden: brug af ord som ”museum”, ”sælsomme kostbarheder” og ”antik tid” indikerer, at faget medierer en viden, som ikke er i overensstemmelse med den tid, den bliver praktiseret i. Det går som en rød tråd gennem rapporten, at færøskfagets indhold og praksis er en betydelig årsag til, at danskfaget stadig har den position, som det har i gymnasiet. Man ser ligeledes, at den filologiske og klassiske orientering, som var fagets eksistensberettigelse fra gymnasiets begyndelse, her opleves som en forhindring for modernisering og videreudvikling af faget. Uden henvisning til empirisk materiale, bortset fra at der stadig bruges en 30 år gammel bog i undervisningen, fremfører udvalget, at færøsklærere gennem årene har brugt alt for gammelt undervisningsmateriale, som i højere grad tager udgangspunkt i lærerens barndom end i elevernes egen samtid. Disse lærere repræsenterer ifølge rapporten ”hovedbrøleren”, som gennem årene er gjort imod færøsk, fordi de dermed ikke på fyldestgørende måde har medvirket til ”at eleverne gennem deres modersmål fik nok at identificere sig med” (Jespersen et al. 1990: 45)<sup>104</sup>. Færøskfaget som identitetsfag er en eksplicit referenceramme, som udvalget opererer indenfor, hvilket også bliver understreget af, at

---

<sup>103</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>104</sup> Ad hoc oversættelse.

udvalget tørt konstaterer, at færøsk ikke stikker særlig dybt i de fleste unge færingers bevidsthed. De tillægger landets højeste institutioner – dog uden nogen direkte adresse – skylden. Denne værdiladede betydning for elevernes nationale identitet, som udvalget tillægger færøskfaget, er et tydeligt ideologisk signal, som udtrykker en slåskamp om nationalt hegemoni, hvor færøskfaget bliver opfattet som et semiotisk udtryk for national identitet.

Udvalget konstaterer, at eleverne har en underlig holdning til færøskfaget, og at denne holdning hovedsagelig skyldes fagets praksis og at denne holdning tit vokser til antipati imod modersmålet, fordi det alt for tit repræsenterer det kedelige, som eleverne har skullet slide sig igennem, fordi det var obligatorisk (Jespersen et al. 1990: 45). Det står klart, at rapportens intention på mange måder er at være en ”ny begyndelse” for færøskfaget. Den gør op med færøskfagets praksis og status og den kommer med konkrete bud på, hvilken status det færøske sprog skal have i undervisningsinstitutionen, og hvilket idegrundlag fremtidens færøskfag skal bygge på. At man i så høj grad lægger op til et statusopgør skyldes især to faktorer. Den første er, at man i forbindelse med 100 jubilæumsåret for julemødet i 1888 har lavet en status over, hvor langt man er nået med det færøske sprog og færøskfaget i gymnasiet og skolevæsenet som helhed. Det andet er, at man i slutningen af 1980erne har mange lærere, der har kandidatuddannelse i ”nordisk sprog og litteratur, især færøsk” fra Fróðskaparsetur Føroya, og at dette i sig selv giver et fagligt fundament at bygge på og virke ud fra.

Overordnet kan det siges, at rapportens målsætning er et opgør med dansk og danskfagets position i det færøske skolevæsen, især i gymnasiet, og dens hovedintention er, at færøskfaget og det færøske sprog med den nye gymnasielov indholdsmæssigt og statusmæssigt skal opnå suveræn modersmålsstatus. Dette skal ske gennem modernisering af færøskfaget, erhvervelse af undervisningsmaterialer i og på færøsk og at undervisning i alle fag skal foregå på færøsk.

Elevudsagnene i rapporten er ikke repræsentative, men bruges dog som del af det værdigrundlag, som udvalget fremlægger i rapporten. Elev A kommer fx til den konklusion, at hun bedre kan lide dansk, fordi det er ”mere nutidigt og dynamisk”. Hun fremsætter ønske om, at man i fremtiden kan lære om fx international litteraturhistorie, freudianske teorier og andet - både færøsk og international alment dannende - på færøsk. Samtidig understreger hun, at det er vigtigt at bevare ”rødderne” og den gamle grammatik (Jespersen et al. 1990: 170ff). Denne elev udtrykker klart den mening, som kommer til udtryk i rapporten, at danskfaget står for nytænkning og dynamik og modernitet, og ønsket om at inddrage disse emner i færøskfaget er eksplicit, samtidig som hun understreger, at ”rødderne” også skal være en del af faget. Her ser man en tydelig mediering af det fællesskab som ligger i en fælles oprindelse og som har rødder tilbage til den nationalromantiske periode. Der ses her ligeledes en vekslen mellem en traditionsdiskurs og en modernitetsdiskurs, som er ret eksplicit i færøskfaget i en receptionssammenhæng.

### 7.2.2 Elevholdninger til færøskfaget fra udredningsarbejdets samtid

Anna Elisabeth Holm, cand. mag., lavede i begyndelsen af 1990'erne en undersøgelse af gymnasie- og Hf-elevs forhold til færøsk i forbindelse med sit speciale ved Lancaster University, Dep. of Linguistics and Modern English Language. I denne undersøgelse kommer overordnet til udtryk en udelt positiv holdning til færøsk, både som sprog og som fag. I denne undersøgelse er det også en klar tendens, at de adspurgte elever knytter både det færøsk sprog og færøskfaget til kultur og deres personlige og nationale identitet. De tilslutter sig slet ikke, at det færøske sprog er "for lille" og "ubetydeligt" til videre udvikling. Det er en "omvendt" måde at spørge på. I spørgsmålet ligger en værdiladning i brugen af ordene "lille" og "ubetydeligt", som nemt kan få eleverne til at reagere med at synes det modsatte, men majoriteten, som slutter sig til dette synspunkt, er så stor (87,8%), at konklusionen må være, at færøsk for eleverne fremstår som "betydningsfuldt" og "stort nok" for dem. Dette understreges yderligere af, at et næsten lige så stort flertal (85,5%) synes "at det færøske sprog skal styrkes" og at "mere materiale skulle være skrevet på færøsk" (88,2%). Både i dette spørgsmål og i svarene ligger eksplicit en konstatering af, at nuværende situation trænger til forbedring og en "forpligtelse", som har sine rødder i den nationalromantiske periode og som kan tolkes som en institutionalisering af nationsbygning. I disse spørgsmål kommer implicit til udtryk, at det færøske sprogs position i institutionel forstand ikke er tilfredsstillende. I national diskurs og en magtdiskurs er det tydeligt et udtryk for en slåskamp om institutionelt hegemoni i modersmålsdiskursen. Dette styrkes yderligere af, at et lige så stort flertal (87,5%) mener, at "mere tid skal være tildelt faget færøsk end dansk". Når spørgsmålet vendes på hovedet, er der endnu flere (96,2%), der er uenige i, at danskfaget skal have mere tid. Også i denne undersøgelse kommer det tydeligt til udtryk, at det færøske sprog er et eksplicit artefakt for nationalitet. 85,1% af de adspurgte elever svarede, at "det færøske sprog er det vigtigste symbol for Færøerne som en selvstændig nation". I dette spørgsmål ligger også en ideologisk opfattelse af nationen som "selvstændig" og "sproget" som semiotisk udtryk for en ideologisk diskurs. Holm påviser, at eleverne i interviewene antyder en betydelig modstand imod den dominans, som dansk sprog og kultur har i Færøerne, og hun kommer til den konklusion, at elevernes meninger er en reaktion imod den stærke position, som dansk sprog har i skolen og samfundet som helhed. Hun påviser desuden, at dette synspunkt ikke på nogen måde er "ekskluderende": eleverne vurderer dansk på en instrumentel måde, som adgangsportal til det øvrige Norden, som eleverne føler, de er en del af, hvilket også var tilfældet i mine spørgeskemaundersøgelser (se tabel 5.4 og 5.5). Holm påviser, at det som eleverne snarere udtrykte i den forbindelse var den ujævne distribution af dansk og færøsk i undervisningsplanen, især når det gjaldt undervisningsmaterialer. Eleverne udtrykker, at de føler, at modersmålet færøsk kan blive kvalt, hvis der ikke bliver gjort noget for at afhjælpe denne skævhed (Holm. 1993: 3-4). Man ser her klart en ansvarsbevidsthed og en bekymring, når det gælder det færøske sprog, som man både ser over tid og i mit forskningsprojekts diakrone empiri.

Holm påviser, at eleverne ret entydigt (90%) svarer, at de kan lide færøskfaget. Hun udtrykker forundring over dette svar, fordi det ikke er i overensstemmelse med de meningsytringer, der kommer



frem i gruppeinterviews, som hun har lavet. Dette modsætningsforhold er en diskurs der går igen i mine undersøgelser, og som kan tolkes som en forpligtelse, som eleverne føler over for sproget og faget, som en tillært forpligtende nationsbygningsdiskursiv begivenhed. I Holms interviews kommer det til udtryk, at materialerne i færøskfaget er forældede, undervisningen er ikke god nok, variationen er ikke stor nok, indholdet er kedeligt. Eleverne udtrykker desuden, at de ikke taler det "egentlige" færøske sprog. De siger, at færøsk er lettere at tale, mens dansk er lettere at skrive. Holm påpeger, at det er en udbredt opfattelse blandt interviewpersonerne, at de ikke kan det færøske sprog godt nok.

John E. Joseph, professor i anvendt lingvistik ved universitetet i Edinburgh, påviser, at debatten om hvilket sprog eller dialekt er bedst afhænger af spørgsmålet om purisme. Han siger, at det nationale sprog: "must not appear to have borrowed too much from its neighbours, especially if it has ever been under their rule" (Joseph. 2004: 104). I denne forbindelse nævner Holm, at "nogle har den opfattelse, at alt, som er dansk eller bare minder om dansk, er urent". Holm gengiver en elev der siger: "Jeg tror ikke, at nogen af de unge i dag taler det egentlige færøske sprog." Når denne elev bliver spurgt, hvad hun mener med det, svarer hun: "rigtigt og konsekvent brug af færøske ord, syntaks og bøjning, ingen danske ord og danismer, og rigtig grammatik". Dette er i klar overensstemmelse med Joseph, hvor han siger, at man i en puristisk diskurs ikke tolererer for meget lån fra naboen, især hvis man har været underlagt denne. Dette kommer til udtryk i modsætningen "rigtigt og konsekvent brug af færøske ord..." vs "ingen danske ord" og "danismer". Eleven nævner fx slet ikke engelsk, som lige så naturligt også har sin store indflydelse på færøsk. Engelsk/amerikansk fremstår dog også som en trussel i feltet, hvilket fremgår af følgende besvarelse, hvor eleven begrundes, hvorfor hun "helt godt" kan lide færøskfaget:

Færøsk er vores modersmål og derfor meget spændende at arbejde med. Danismer og amerikanismer påvirker også vores sprog, og derfor er det spændende at arbejde imod dette med at tale, læse og skrive så færøsk som muligt (K-H01A-11)<sup>105</sup>.

Purismen og eksklusionen ligger i, at det er "spændende at arbejde imod danismer og amerikanismer", som "påvirker vores sprog", og selv et tager ansvar ved at gøre en forpligtende indsats, nemlig at "tale", "læse" og "skrive" så færøsk som muligt.

Holm påviser i forlængelse af bl.a. Fishman<sup>106</sup>, at en puristisk holdning har tendens til at gøre sig gældende, når sprogets brugere føler deres sprog truet (Holm. 1993: 8; Fishman. 1991). Hun ser i sine undersøgelser en tendens til, at nogle af informanterne opfatter sproget som en uberørt

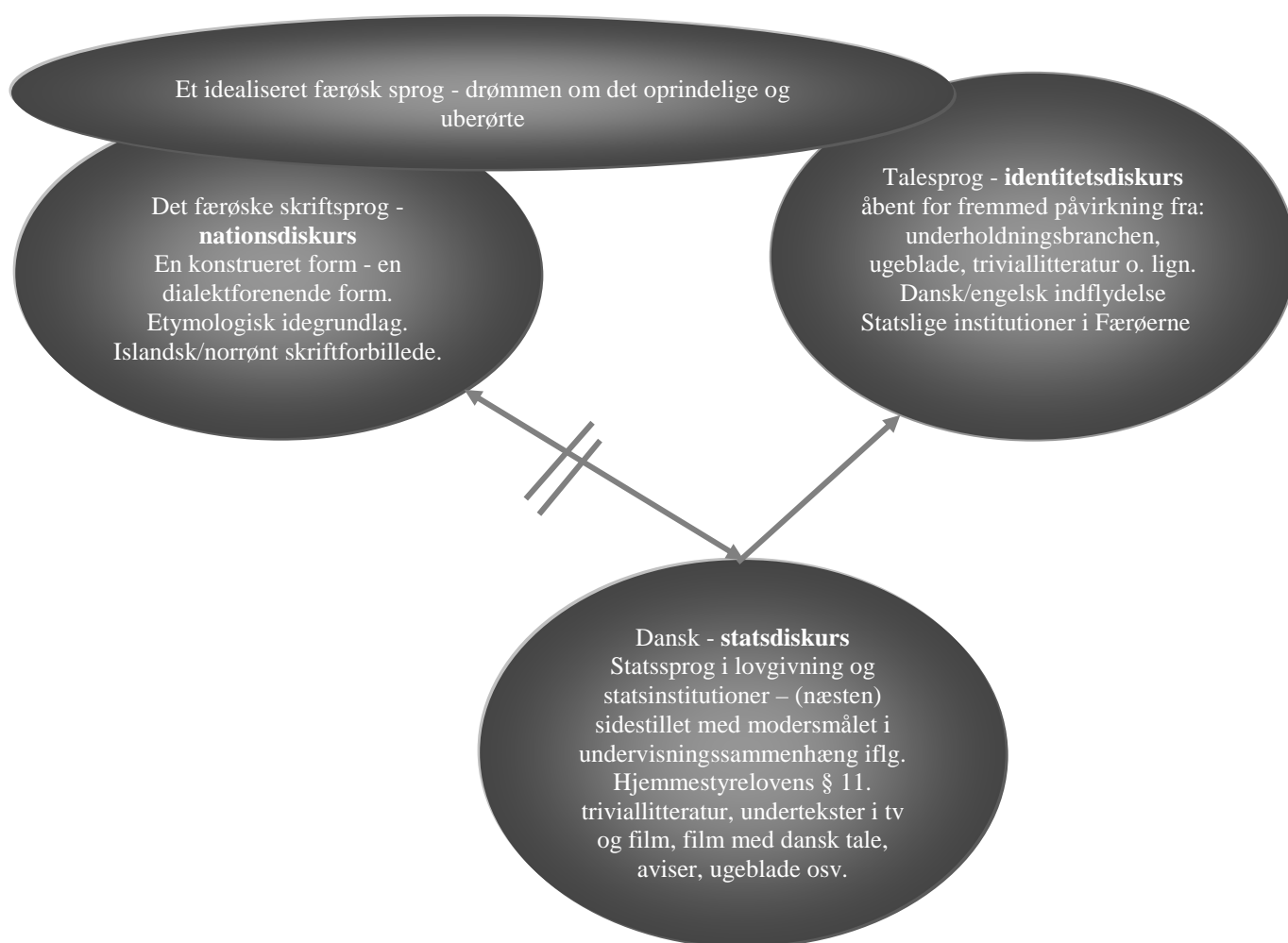
---

<sup>105</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskt er okkara móðurmál og tí ógvuliga spennandi at arb við. Danismur og Amerikanismur avirka eisini mál okkara, og tí er tað spennandi at arbeiða ímóti hesum við at tosa, lesa og skriva so føroyskt sum gjørligt (upolitisk).

<sup>106</sup> Joshua A. Fishman (1926) er førende sociolingvist, som har arbejdet med sociologi og sprog, language planning, bilingual undervisning og sprog og etnicitet.

genstand. Denne idealisering er i klar overensstemmelse med nationalromantikens ”glorificering” af det ”rene” og ”oprindelige” og har karakter af en nationsbygningsdiskurs, der er traditionsforankret. Den understreger den dualisme, som kommer til syne, når eleverne på den ene side synes, at færøskfaget er kedeligt og på den anden side entydigt udtrykker en positiv holdning til faget. I dette ligger en drøm om noget bedre, som inkluderer en ”forpligtelse” og som konkret kommer til udtryk i ønsket om modernisering af færøskfaget.

Tabel 7.1. Den puristiske diskurs i en stats-, nations-, identitets- og nationsbygningsdiskurs



Som det fremgår af tabel 7.1 er idealet for det færøske sprog i høj grad på et idéplan, som er meget idealiseret og som i institutionaliseret national- og undervisningsdiskurs fremstår som drøm om et ”rent”, ”uspoleret” og ”korrekt” sprog. Det fremgår ligeledes af denne fremstilling, at der er tale om et sprog, som tager meget lidt fra talesproget, men lægger sig tættere op ad skriftsproget. Denne nationsbygningsdiskurs er meget udbredt, også i undersøgelserne, som er en del af mit forskningsprojekt, men det er meget svært at finde frem til, hvor denne holdning stammer fra. I bekendtgørelsen for færøsk fra 1996 står der bl.a. i §8.2: [...]”Eleven skal have en helhedsopfattelse af det færøske sprog i samtiden og historisk, af færøsk sprogføring og sprogrøgt” (ad hoc oversættelse).

Som helhed fylder sprogrøgt, sprogbevaring og udvikling meget i denne bekendtgørelse. I forlængelse af Joseph og Fishman kan bekendtgørelsens store vægtning af sprogrøgt etc. tolkes som en institutionalisering af forpligtelsen over for det færøske sprog og et tydeligt nationsbygningsprojekt, som har til opgave at markere sig via sproget over for omverdenen. Det fremgår både af Holms og mine egne undersøgelser, at i det færøskfaglige felt føler svarpersonerne, at de i deres dagligdag og i læringssituationen især møder danske materialer, som sætter dem i en konstant "oversættelsessituation" og dermed i en situation, hvor de føler, at deres sprog ikke strækker til og er truet. Eksempler på denne forpligtelse og frygt for sprogets videre eksistens ses i følgende udsagn, hvor en adspurgt elev begrundet, hvorfor hun bedre kan lide færøsk end dansk:

[...] jeg synes færøsk er en vigtig del af skolegangen. Vi er kun 48.000 mennesker, og derfor må vi arbejde hårdt, hvis vi skal bevare sproget [...] Der burde være gjort mere for at få elever til at tale bedre færøsk. Alt for mange udenlandske ord bliver brugt, også blandt lærerne, og dette hæmmer eleverne i at tale rent og godt færøsk sprog H00D-9.<sup>107</sup>

I det deixiske brug af "vi" ligger medieringen af det "tænkte" fællesskab, som inkluderer alle landets indbyggere. Samtidig ligger der en forpligtelse i "[at] arbejde hårdt" og "bevare sproget". I disse udtryk ligger også frykten for, at sproget er truet, hvilket bliver understreget af, at der bruges alt for mange udenlandske ord. I en lærdomsdiskurs får lærerne en del af skylden for, at eleverne ikke taler "rent" og "godt" færøsk, og der fremsættes en direkte kritik af lærerne, som ikke gør nok for at dæmme op for den sproglige trussel udefra. Kritikken ligger i, at "[de] burde gøre mere for at få eleverne til at tale bedre færøsk". Lærdomsinstitutionen står således svagt i denne elevs bevidsthed som værn om den nationale identitet. Dette er i god overensstemmelse med den opfattelse, at sprog bliver vurderet i en puristisk diskurs, når dets brugere føler, at det er truet.

Den puristiske forpligtelse er ligeledes eksplicit i spørgeskemaundersøgelserne fra 2002. I det kvalitative spørgeskema i H00A (2. okt. 2002) ser et udpluk af svarene til: "Hvad er færøskfagets vigtigste opgave i gymnasiet?", således ud:

(k-A8): Det er vigtigt at stave rigtigt, og det kræver også meget, fordi det er svært at stave færøsk.<sup>108</sup>

(k-A9): At lære os sproget, at lære os at værne om det, og holde af det.<sup>109</sup>

(k-A15): At få os til at skrive fejlfrít.<sup>110</sup>

(k-A17): At man bruger færøske ord, og ikke så mange udenlandske, og medfører at sprogbruget bliver bedre og at vi kan føre det videre til venner og bekendte.<sup>111</sup>

<sup>107</sup> [...]at eg haldi føroyskt vera ein týðningarmikil partur av skúlagongdini. Vit eru bert 48.000 fólk, og tískil mugu vit arbeiða hart, skulu vit varðveita málið.

Endalig viðm.: Tað átti at verði gjørt meira við at fáa næmingar at tosa betur føroyskt. Alt ov nógv útlenskt orð verða nýtt, eisini millum lærararnar, og hetta tarnar næmingunum í at tosa reint og gott føroyskt mál.

<sup>108</sup> Tað er týðningarmikið at stava rætt, og tað krevur eisini nógv, tí tað er ringt at stava føroyskt."

<sup>109</sup> At læra okkum málið, at læra okkum at verja tað, og at verða góð við tað.

<sup>110</sup> At fáa okkum at skriva feilfrítt

Gennemgående i disse udsagn er, at det er vigtigt at lære sig sproget, og en puristisk diskurs kommer meget eksplicit frem i udsagn som ”at stave rigtigt” ”skrive fejlfrit”, ”bruge færøske ord og ”ikke så mange udenlandske ord”. I udsagn k-A8 ser man desuden, at dette er en krævende opgave. I udsagn k-A9 kommer der ligeledes en forpligtende nationsbygningsdiskurs til syne, som ligger i at ”værne om det” og ”holde af det”. Dette understreges også af udsagn (k-A17), hvor et bedre sprogbrug bliver medieret videre til venner og bekendte af den ”institutionaliserede færøksproglige fællesskab”, som kommer til udtryk i det deiktiske brug af ”vi”.

Holms undersøgelse manifesterer mange af de synspunkter og holdninger, som udvalgsrapporten fremsætter. På færøskfagets indholdsside gælder det især elevernes positive holdning til faget på trods af, at det er ude af trit med samtiden. Ligeledes er ønsket om mere tidssvarende materiale eksplicit. Ønsket om det færøske sprogs opgradering i forhold til dansk, både hvad angår timer til færøskfaget og færøksproget undervisningsmateriale er en klar tendens, som går igen i både udredningsarbejdet og i Holms undersøgelse. Ud fra en magtdiskurs og en nationsbygningsdiskurs manifesterer Holms undersøgelse helt klart et slagsmål om modersmålshegemoni, som udredningsarbejdet konkret også må ses som et udtryk for (Holm. 1992).

Færøskfaget har indholdsmæssigt gennemgået store forandringer i de seneste år. Færøskfagets filologiske- og klassiske litteraturtradition, som fra gymnasiet begyndelse var fagets eksistensberettigelse i et dansk skolesystem, har bevæget sig fra tradition til modernitet. Det har slået igennem med gymnasieloven fra 1995, selv om elever i forskningsprojektets diakrone empiri stadig taler om gamle sæder og skikke som den ”rigtige” færøske kultur. Dette kan tolkes som tegn på en usikkerhed mht. national identitet i den globale diskurs.

### 7.2.3 Et ideologisk opgør

Udredningsrapporten er i en ideologisk diskurs både et eksplicit opgør med en diskursiv praksis, som har rødder i et skolesystem fra amtstiden og med danskfagets position som modersmålsfag i gymnasiet (Jespersen et al. 1990: 102ff). I rapportens afslutningskapitel kaldes opgøret med daværende skolesystem ”en kulturrevolution”. I en magtdiskursiv forståelsesramme er det tydeligt, at man gennem det færøske sprog og færøskfaget medierer en ideologisk ”afkolonisering” af skolevæsenet, hvilket fremgår af følgende citat:

De færøske lærere bliver afkrævet, at de vedgår, at deres del ikke er blevet opfyldt, når afkoloniseringen skulle føres i mål i skolevæsenet. Og at de nu smøger ærmerne op uden at skelne til mulige misforståelser blandt deres danske kollegaer (Jespersen et al. 1990: 121)<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> At man brúkar føroysk orð, og ikki so nógv útlenskt, og viðførir at málburðurin verður betri og at vit kunnu føra tað víðari til vinir og kenningar.

<sup>112</sup> Ad hoc oversættelse.

Der er noget polemisk over dette udsagn, som forpligter de færøske lærere til at vedstå sig et ansvar og gå til værks for at gøre skaden god igen. Der ligger også en "eksklusion" i, at man ikke skal tage hensyn til sine danske kollegaer. Af de danske lærere bliver der afkrævet:

[...] at de forstår, at deres kultur og modersmål har haft og stadig har en undertrykkende rolle i det færøske samfund. De, som forstår dette og dermed er i stand til at slippe den danske skole som forbillede, burde ikke få problemer. Især de, som anstrenger sig for at lære færøsk og støtter forsøgene på at skabe færøske uddannelser. Værre er det med dem, der er fastgroet i den arrogante herreholdning med forestillingen af sig selv som havende en civilisatorisk mission blandt ukultiverede indfødte. – "Her lades alt håb ude" (Jespersen et al. 1990: 121).<sup>113</sup>

I magtdiskursiv forstand er der her tale om et åbent og aggressivt slagsmål om hegemoni i den nationale og statslige institutionelle uddannelses- og dannelsesdiskurs. Dette understreges ved brugen af ord som "kulturrevolution" og modsætningerne "civiliseret" og "ukultiveret". Dette ideologiske forsøg på at erobre læringsinstitutionen havde i færøskfagets tilfælde det konkrete resultat, at færøsk fik flere timer på skemaet, flere kerneområder blev lagt til faget, og faget fik til opgave at være garanten for metode- og teorigrundlaget for både færøsk- og danskfaget. Dette kommer eksplicit til udtryk i bekendtgørelsen for færøsk fra 1996 i §3.5, hvor der står, at undervisningen skal planlægges således, at færøsk og dansk støtter hinanden. Meget kendetegnende for bekendtgørelsen forsøger den at være ret neutral på dette område, men i de øvrige krav er det ret klart, at færøsk får opgaven både som modersmålsfag og redskabsfag til især danskfaget, hvilket bliver understreget af, at dansk bliver eksplicit nævnt (Studentskúla-, HF-, og próvtøkukunngerðirnar: 195). Dette bliver endnu tydeligere understreget i ajourføringen af bekendtgørelsen i 2001, hvor det tilføjes, at fagene i så stort omfang som muligt skal samarbejde (Kunngerð nr. 102. 26. juli 2001).

At skolen ikke har sine rødder i det færøske samfund har siden den nationale vækkelse været et af de tilbagevendende temaer i debatten om skolen i Færøerne. Dette kommer ligeledes til udtryk i et omfattende udredningsarbejde om fremtidens uddannelsespolitik fra 1999. Her står der bl.a.:

Færøerne har arvet en skoleordning, som er tilpasset et samfund, der er 100 gange større end vores. I dag er denne ordning ofte stiv og ubøjelig, og den bruger ingenlunde de fordele, der er i et lille samfund som det færøske. Vi har en ordning, som i vores sammenhæng ofte synes afgrænsende, fordi den ikke er tillempt vore egentlige fordele (Útbúgvingarpolitikkevndin. Sjálvstýrisverkætlanin bd.1. 1999: 16).<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>114</sup> Ad hoc oversættelse.

Videre i samme afsnit udtales, at formålet med uddannelses- og forskningssektoren er "at styrke den færøske identitet" foruden at give alle samme mulighed for at udvikle sig personligt til at leve i et demokratisk og levende samfund, som hele tiden er i stand til at tillempe sig foranderlige situationer og nye muligheder (Útbúgvingarpolitikknevndin. Sjálvstýrisverkætlanin bd.1. 1999:16). Udvalget var nedsat af et selvstændighedslandsstyre og udsagnet bærer tydeligt præg af et politisk opgør med et undervisningsvæsen, som tilhører et andet samfund, som er "100 gange større" end det færøske. Ordningen karakteriseres som stiv og ubøjelig og i det ligger en ikke diskursiv omstændighed, som implicit fremstår som en hæmsko for skolevæsenet i Færøerne.

Et eksempel på, at færøskfaget idemæssigt får tillagt opgaven at mediere identitet, ses i læseplanen for færøsk for folkeskolen fra 1979. Her får færøskfaget konkret den opgave at opdrage eleverne til at blive færinger med respekt for sig selv og andre. I bemærkninger til formålet står bl.a.:

Faget færøsk har en central plads i folkeskolen, fordi modersmålet først og fremmest er det værktøj, som bliver brugt til at få kontakt med andre mennesker og til at udvikle eleven personligt (Leiðbeinandi lesiætlanir. 1979: 19).<sup>115</sup>

Endvidere siges der, at manglende sprogudvikling ofte kan blive en forhindring for den nødvendige forbindelse til medmenneskene, og resultatet af dette kan være, "at mennesket bliver genert og inde-sluttet, og en sådan isolering kan selvfølgelig få alvorlige personlige konsekvenser" (Leiðbeinandi lesiætlanir. 1979: 19-20).<sup>116</sup>

Sætter man dette udsagn i et modsætningsforhold, så får færøsk implicit den "selvfølgelige" opgave at mediere identitet. Med Vygotskijs' vægt på sprog, som den mest betydningsfulde mediator mellem lavere og højere mentale funktioner, hvor de sidste per definition er kulturelt medierede (se s. 63), så fremstår "modersmålet" som et følgeforslag mellem social aktivitet og individuel kognitiv virksomhed, som er med til at forme individets sociale habitus. Den nationale dannelse bliver italesat i æstetiserede udtryk som "at formulere sig smukt" og "med respekt for og kærlighed til modersmålet". Den æstetiske forpligtelse, som ligger til grund for disse udsagn, har tydelige rødder i en nationalromantisk diskurs, hvilket er eksplicite diskursive begivenheder i udredningsrapporten fra 1990, Holms undersøgelser fra 1991 og mine egne undersøgelser i feltet.

#### **7.2.4 Bekendtgørelsen fra 1996 et paradigmeskift**

Idégrundlaget i det udvalgsarbejde som undervisningsdirektøren satte i gang i 1988 om det færøske sprogs position i gymnasiet og HF, og som resulterede i udvalgsrapporten "Føroyskt mál og støða tess í hf- og studentaskúlanum" i 1990, skinner tydeligt igennem i bekendtgørelsen for færøsk fra 1996. Færøskfaget manifesterer sig med denne bekendtgørelse som eneste modersmålsfag i gym-

---

<sup>115</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>116</sup> Ad hoc oversættelse.

nasiet. I § 4 står fx at ”gennem diskussion om sprog og sproglige spørgsmål skal elevens bevidsthed om modersmålet øges” (Studentaskúlakunngerðin. 2006: Fylgiskjal 12.§4)<sup>117</sup>. I verbet ”øges” ligger en intention om at styrke modersmålet og implicit bliver der sagt, at det er en del af en slåskamp om modersmålshegemoni i det gymnasiale felt. I § 2.4. i danskfagets bekendtgørelse kommer det konkret til syne, at færøskfaget har ”overtaget” dele af danskfaget, hvilket ses både i timefordelingen og i at undervisningen i danskfaget skal lægges således til rette, at den bygger på ”relevante dele” fra det første år i faget færøsk. Relevante dele er en meget løs formulering og kan i princippet indeholde hvad som helst. Egne erfaringer har vist mig, at man i færøskfaget forsøger at give eleverne metodiske redskaber til at analysere og fortolke, samt en genreforståelse, som kan bruges i danskfaget og andre humanistiske fag. Således fremstår færøsk som basisfag, og idet danskfaget ikke starter før i 2.G, så er det tydeligt, at styrkelse af færøskfaget er på bekostning af danskfaget. I en nationaldiskurs er det udtryk for, at færøskfaget med denne bekendtgørelse og i institutionel forstand har vundet en sejr i slåskampen om nationalt hegemoni.

I en identitetsdiskurs er det tydeligt, at færøskfaget bliver opfattet som dannelsesfag, både på det personlige, det samfundsmæssige og nationale/internationale plan, hvilket fremgår af bekendtgørelsens § 2, hvor der bl.a. står, at eleven skal få en helhedsopfattelse af færøsk kultur, udvikle og stimulere lysten til at læse og opleve tekst, bruge sine kreative evner, mundtligt og skriftligt at argumentere og tage stilling til forskellige synspunkter. Endvidere skal eleven tilskyndes til at deltage i diskussioner på demokratisk grundlag både i skrift og tale og styrkes i følelsen af at være færing, nordboer, europæer og verdensborger. Det er især verberne ”udvikle”, ”stimulere” og ”styrke”, som understreger faget som identitetsfag. Ser man disse intentioner for faget ud fra en nationsbygningsdiskurs står det klart, at der sker en bevægelse fra centrum til periferi, hvor selvet står i centrum og bevæger sig med sin personlige og demokratiske ”ballast” i bagagen gennem egen kultur og samfund ud i verdenssamfundet via sine nærmeste ”naboer”. I en nationaldiskurs er statens fravær tydeligt i fagets idegrundlag, den indgår i fællesbetegnelsen ”nordbo”. I denne forbindelse er det, at færøskfaget og det færøske sprog bliver opfattet som et jævnyrdigt fag/sprog med de øvrige nordiske modersmålsfag, hvilket kan tolkes som et opgør med den position, som danskfaget hidtil har haft.

I mine undersøgelser fremgår det, at eleverne føler sig langt mere som nordboere end som danske statsborgere, jævnfør tabel 5.5. Men da tallene er små, er det svært at drage for endegyldige konklusioner ud fra dette resultat. Man kan blot konstatere, at intentionen i bekendtgørelsen for færøsk er i overensstemmelse med gymnasieelevers opfattelse af sig selv, og lægger man dansk statsborger og nordbo sammen, så hersker der ingen tvivl om, at færøske gymnasieelever føler sig som en del af Norden.

---

<sup>117</sup> Ad hoc oversættelse.

Man kan konstatere, at den todelte søjleopdeling er gået i opløsning i gymnasieloven fra 1995. Det danske sprogs og danskfagets opgave at være ”modtagende” af kultur og andre strømninger uden for Færøerne er blevet en opgave for færøskfaget. Dog ser man i forbindelse med den historiske læsning i danskfagets bekendtgørelse et levn fra denne opdeling. I § 3.1,c står bl.a. følgende: ”Til sammen skal den historiske læsning og tilrettelæggelsen af den give eleverne viden om hovedstrømningerne i dansk og international litteratur og kultur som helhed” (Studentaskúlakunngerðin. 2006: Fylgiskjal 3.§3.1.c).<sup>118</sup>

I mine undersøgelser ser jeg en klar tendens til, at eleverne oplever danskfaget som modtagende og forankret i verdenshistorien, og at dette står i et modsætningsforhold til færøskfaget. Blandt dem der bedre kan lide danskfaget, ser man en tendens til, at årsagen er, at man gennem danskfaget får kendskab til kulturstrømninger ude i verden. Et eksempel er denne dreng, der ideologisk hører til selvstændighedsfløjen. Han begrundes således, hvorfor han bedre kan lide danskfaget end færøskfaget:

Fordi jeg elsker historie, og i dansk litteratur kommer du rimelig langt ind i verdenshistorien og de strømninger der har været – i al fald i langt højere grad end i færøsk, idet færøsk litteratur er relativt ny (K-H00X-16)<sup>119</sup>.

En anden ting, som er relevant at fremhæve er, at man her ser et godt eksempel på, at færøsk gymnasieungdom ikke ser deres nationalitet truet af dansk kulturpåvirkning, som ellers har været et stridsemne i den nationale diskursorden i diskussionen om færøsk i den færøske skole helt tilbage til den nationalromantiske tid. I en ideologisk diskurs kan dette tolkes som, at slåskampen om nationalt hegemoni er vundet, og at gymnasieungdom i første halvdel af 2010’erne vurderer fagene færøsk og dansk ud fra en fornuftsdiskurs i stedet for følelsesdiskurs. Da H00X-16 ♀ tilhører selvstændighedsfløjen, så er dette et godt eksempel på, at færøskfaget ikke i samme grad som tidligere er et ideologisk medium for national identitet og en slagmark for national hegemoni. Færøskfagets position som eneste modersmålsfag efter 1995 ordningen skal nok tillægges årsagen til dette tydelige paradigmeskift i den færøskfaglige diskurs.

At færøskfaget meget eksplicit gør op med at være bevarende understreges i § 5.3 i bekendtgørelsen, hvor man skal læse tekster:

- fra vikingetiden frem til reformationen, som belyser hovedstrømningerne i nordisk kultur;
- den nationale periode i bred europæisk kultursammenhæng,
- tekster fra 1920-1960 skal sættes i forbindelse med strømninger i nordisk/europæisk litteratur,
- litteraturen fra 1960 til i dag skal repræsentere strømninger i omverdenen.

<sup>118</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>119</sup> Tí eg havi ein tokka til søgu, og í donskum bókmantum kemur tú rímiliga langt inn í heimssøguna og tey rák, ið hava verið – í øllum førum í nógv størri mun enn í føroyskum, tá føroyskur skaldskapur er heldur nýggjur



Samtidig som man i bekendtgørelsen ser vigtigheden af, at færøskfaget skal være kulturelt modtagende og placere færøskfaget i en nordisk og europæisk kulturkreds, ser man også tydeligt, at der lægges stor vægt på tilknytningen til Norden, hvilket er i klar overensstemmelse med, at færinger så bestemt føler sig som en del af Norden. I den forbindelse kan det være relevant at henvise til en forskningsrapport fra 2005 "Håller språket ihop Norden?", som præsenterer den første store undersøgelse af internordisk sprogforståelse blandt ungdom i 30 år. Her fremgår det, at "Färingarna är klart bäst på danska och norska och näst bäst på svenska i hela Norden." En forklaring som rapporten giver på dette er, at:

[...] det nordiska intresset på Färöarna [är] stort. Språkområdets litenhet gör att färingar i alla möjliga sammanhang måste söka sig till andra språk för att få information, kunskap och förströelse. Det är också uppenbart att färingarna i stor utsträckning riktar blicken mot Skandinavien och särskilt mot Danmark. Vår undersökning visar bland annat att färingarna är den enda grupp som hellre flyttar till ett skandinaviskt land (särskilt Danmark) än till England eller USA (Delsing & Åkeson. 2005: 140/141).

Som det fremgår af denne konstatering fra forskningsrapporten, så er årsagen til færingers gode kundskaber til internordisk sprogforståelse den tilknytning som færinger føler til Norden, især Danmark, hvilket også fremgår af mine undersøgelser og som ses igen i pensumkravene både i færøsk- og danskfaget. Dette er endvidere et eksempel på, at færøskfagets oprindelige eksistensberettigelse som fag i det færøske gymnasium står stærkt i gymnasieelevers bevidsthed. Ifølge Erik Petersen og anden korrespondance fra det nyoprettede studenterkursus' første år (Interview: Erik Petersen; Gerðinum et al. 1987: 19ff) var det den selvstændige gren af et nordisk sprog, der overbeviste danske skolemyndigheder om, at færøsk skulle opnå status som selvstændigt fag i gymnasiets fagrække. I bekendtgørelsen fra 1985 (rev. bekendtgørelse fra 1973), står bl.a. således om færøskfagets tilknytning til det nordiske sprogfællesskab: "Undervisningen i de nordiske sprogs historie skal give dem et indtryk af det færøske sprogs egenart og udvikling". Det er især "egenart", som er tegn på, at bekendtgørelsen understreger det færøske sprogs status som et selvstændigt sprog i Norden, og den nordiske tilknytning, som er så eksplicit i gymnasieelevers bevidsthed i empiriindsamlingsperioden, sikres gennem undervisning i de nordiske sprogs historie. Hermed bliver færøskfaget en integreret del af den nordiske sprogfamilie, hvilket eksplicit kommer til udtryk i den lærdomsdiskurs, som har været en betydelig del af det færøskfaglige felt helt fra studenterkursus' start.

### **7.2.5 Fagets kernepunkter**

Kernepunkterne i faget er iflg. bekendtgørelsens § 3.1. sprog og tekst. Tekst bliver opfattet i bred forstand, som både fiktionstekster og fagtekster, film, video, billeder og medietekster, herunder reklamer og reportagefoto. Det er kendetegnende for bekendtgørelsen, at den er ret omfattende i sidetal og med konkrete krav især til sproglige kundskaber. I § 8.1 står, at: Eleven skal gennem

mundtlige og skriftlige øvelser lære færøsk syntaks, morfologi og fonologi. Eleven skal være i stand til at analysere en sætning fra nutidsfærøsk ned på ordplan og kunne forklare de vigtigste lydforandringer fra norrønt til færøsk med udgangspunkt i norrøn tekst (Studentaskúlakunngerðin. 1996: Fylgiskjal 12: § 8.1),<sup>120</sup> og i § 8.2 står bl.a. at: [...] Eleven skal have en helhedsopfattelse af færøsk sprog i nutid og historisk, af færøsk sprogbrug og sprogrøgt[...] (Studentaskúlakunngerðin. 1996: Fylgiskjal 12: § 8.2).<sup>121</sup> Det fremgår af dette brudstykke i bekendtgørelsen, at det færøske sprog er et vigtigt kernepunkt i faget, og der er tale om en sprogrøgtsdiskurs, der er historisk forankret. Fagligheden bliver også understreget ved, at fx syntaks, morfologi og fonologi bliver eksplicit fremdraget. Denne kendsgerning kan ses som en diskursiv begivenhed, der teoretisk og metodisk manifesterer færøskfaget som et videnskabeligt begrundet modersmålsfag. Samlet skal der læses 280 normalsider i grammatik, sproghistorie, sprogplanlægning, norrønt, islandsk og nynorsk, især med henblik på at kunne forklare, hvordan man laver nye ord. Dette i sig selv viser omfanget af den sproglige og sproghistoriske dimension i faget. I § 8.3 bliver der eksplicit fremført, at eleven skal læse tekster der: ”skal give ham en klar forståelse for arbejdet at udvikle og bevare det færøske sprog”. Videre bliver sagt, at: ”Færøsk sprogpolitik skal drøftes, sprogrøgtsspørgsmål skal behandles, og neologisme skal drøftes. Af materiale, som det færøske sprognævn udgiver om sprogrøgt og sprogpolitik, læses mindst 10 normalsider” (Studentaskúlakunngerðin.1996: Fylgiskjal 12: § 8.3)<sup>122</sup>. Denne paragraf medierer forpligtelse over for det færøske sprog, hvilket fremgår af den klare forståelse eleverne skal have for at ”udvikle” og ”bevare” sproget. Ved at understrege ”udvikle” bliver det bestående implicit kritiseret for at være for meget stilstand. Samtidig ønsker man at værne om sproget og forhindre fremmed indflydelse, hvilket i en puristisk diskurs kan opfattes som et værn imod fremmedord og lignende indflydelse på sproget. Den vægt der ligger på sprogrøgt er i klar overensstemmelse med en purismediskurs, hvor man føler sproget truet og derfor bliver vigtigheden af at bevare, udvikle, røgte og drøfte neologismer fremhævet (se s. 169).

Generelt kan det siges, at bekendtgørelsen er i god overensstemmelse med udredningsarbejdet og er formuleret i en ideologisk diskurs, så med bekendtgørelsen fra 1996 har man søsat et ambitiøst, historisk, fagligt og puristisk forankret modersmålsfag, som bygger på et nationalt idegrundlag, som er i forlængelse af den nationalromantiske opfattelse af sprogets betydning for den nationale identitet. I alle henseender er bekendtgørelsen en diskursiv begivenhed i en institutionaliseret færøskfaglig praksis, der må opfattes som et paradigmeskift i hvert fald i en national skolediskursiv sammenhæng. Indholdsmæssigt er der også tale om et paradigmeskift, selv om sproget stadig har så høj prioritet, så er det ikke det bærende i faget i samme omfang som i bekendtgørelsen inden, og her er det nutidssproget, som er udgangspunktet og udviklingen af det, som er målsætningen, i modsætning til bekendtgørelsen, som den afløste, som især lagde vægt på den historiske og norrøne tradition.

---

<sup>120</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>121</sup> Ad hoc oversættelse.

<sup>122</sup> Ad hoc oversættelse.

Som helhed er bekendtgørelsen fra 1996 meget omfattende både hvad angår krav til fagligt indhold og sidetal. Bl.a. er der krav om to obligatoriske færøskopgaver en på 6 sider i 1. g., som ikke behøver at være fagrelevant, og en opgave i 2.g. på 10 sider, som skal være fagrelevant. Kravene i bekendtgørelsen har ikke været realiserbare og derfor bærer revisionen af bekendtgørelsen i juni 2001 præg af, at sidetallene er delvis strøget eller sænkede og den sproglige eksamen er afskaffet, hvilket kan tolkes som et tilbageskridt for både en ambitiøs sproglig dimension i faget, som var historisk, teoretisk, praktisk og æstetisk forankret og et nationsbygningsprojekt, som skulle manifestere færøsk som det enerådende sprog og modersmålsfag i det færøske gymnasium.

I den periode, som min forskning omfatter, er den reviderede udgave af bekendtgørelsen lige trådt i kraft. Samtidig har man i Hoydalar søgt om dispensation for at skrive én færøskopgave, som skal ligge i 1. g, og som skal være fagrelevant. De lærere, jeg interviewede, sagde, at årsagen til revisionen var, at bekendtgørelsen fra 1996 var for ambitiøs, både hvad indhold og sidetal angik, og Hjørdis understregede endda, at det burde være naturligt, at bekendtgørelsen blev revideret med jævne mellemrum, og hun fremdrager medier, som eksempel på et fagligt kernepunkt, som burde få mere plads i bekendtgørelsen (Interview: Annika 25.09.02; Hjørdis 08.11.02). Som det fremgår af interviewene med Annika og Hjørdis, er det en modernitetsdiskurs, der er fremherskende i færøskfaget blandt de lærere, der blev observerede og interviewede i mit forskningsmateriale.

### **7.3 Fagets idégrundlag fra en lærersynsvinkel**

I mange henseender har 90'erne været en brydningstid i Færøerne. Især den alvorlige finanskrisen som Færøerne oplevede efter 1992, da banksektoren krakelerede og fraflytningen var stor, har sat sine dybe spor, hvilket bl.a. har haft indflydelse på gymnasieelevers holdninger til færøskfaget og dets betydning for deres identitet. Dette er bl.a. en konklusion som Elisabeth Holm kommer til i en suppleringsundersøgelse, som hun har lavet i 2000 af et mindre udvalg af gymnasieelever (Holm 2003: 269ff). Dette bliver også omtalt i et interview, jeg lavede med Elinborg, der har været gymnasielærer i 12 år. Hun kommer ind på, at elevers holdninger til færøskfaget er forandret meget gennem disse år, og hun giver dels krisen i 90'erne skylden for det. Bl.a. er eleverne ikke så underdanige over for det færøske sprog, som de var før. Hun siger, at før kunne man tit høre elever sige:

[...] jamen, færøsk kan ikke bruges til dette og hint, fordi det er så ordfattigt og færøsk er så tungt og det er så svært at stave, at det ikke er til at lære (Interview: Elinborg 26.09.02)<sup>123</sup>.

Hun siger, at i dag holder eleverne mere af litteraturen, de holder mere af sproget end man bemærkede før og hun konstaterer, at:

---

<sup>123</sup> Ad hoc oversættelse. [...] jamen, føroyskt kann ikki brúkast til hetta og hatta, tí at tað er so orðafátækt og føroyskt er so tungt og tað er so ringt at stava, at tað er ikki at læra.

[...] den forandring skete [...] delvis med krisen, for det var helt tydeligt, at da kom der et holdningsskifte: vi er ved at tabe noget, og vi blev kritiserede udefra, om hvordan vi havde levet over evne osv. og mange mennesker, ja, faktisk flygtede udenlands, og der blev krise, og der blev ligeledes en sådan identitetskrise. Og det er helt tydeligt, at der skete holdningsskiftet, her er noget vi må værne om, vi må være glade for dette, dette er vores, dette er os (Interview: Elinborg 26.09.02).<sup>124</sup>

Det deiktiske brug af ”vi” og ”os” viser tydeligt et personligt engagement, som man ser igen i resten af interviewet med Elinborg, men også i andre lærerinterviews. Det er en værdidiskurs, der kommer til syne i dette brudstykke og sprogbruget er meget følelsesladet, formuleringer som ”værne om”, ”glade for”, ”dette er vores” og ”dette er os” er klart udtrykt i en identitetsdiskurs, som markerer ”os” og ”de andre”. Elinborg udtrykker også andre steder i interviewet, at hun ville vælge færøsk frem for sit andet fag, som er et fremmedsprog, fordi:

[...] du føler noget andet for modersmålet og det er mere identiteten end xxx er [...] det synes jeg har nok så stor betydning, og altså det at formidle fx den nationale periode og fædrelandssange og vores kultur, det har.. det synes jeg har meget stor betydning” (Interview: Elinborg 26.09.02).<sup>125</sup>

Elinborg siger senere i interviewet, at eleverne vurderer færøsk lige så højt som hendes andet fag, selv om det kun kan bruges i Færøerne i modsætning til hendes andet fag, men tilføjer hun:

[...]det er måske mere for at værne om sin identitet [...] (Interview: Elinborg 26.09.02).<sup>126</sup>

Interviewpersonerne i lærergruppen tillægger som helhed færøskfaget opgaven at være identitets-skaber. Hjördis siger fx da hun bliver spurgt, hvad der er færøskfagets vigtigste opgave:

[...] at lære dem at læse”, da hun så bliver spurgt, om de læser godt nok, når de kommer i gymnasiet, svarer hun, at det gør de ikke, og at det arbejde må fortsætte [...]

og hun tilføjer:

[...] man må fortsætte med at lære dem at læse, tale og skrive. Det er det basale, for de er ikke gode nok til det, selv om de kan læse, når de er 10 eller noget i den retning, så

---

<sup>124</sup> Ad hoc oversættelse. [...] tann broytingin haldi eg er komin, lutvíst við kreppuni, tí at tað var heilt týðiligt, at tá kom ein hugburðsbroyting: vit eru við at missa nakað, og vit blivu øgiliga kritiseraði uttanífrá, um hvussu vit høvdu livað í sús og dús o.s.fr., og nógv fólk, ja, faktiskt rýmdu av landinum, og tað bleiv kreppa, og tað bleiv eisini ein sovorðin samleikakreppa. Og tað er heilt týðiligt, at har broyttist hugburðurin: her er nakað vit mugu verja um, vit mugu vera góð við hetta, hetta er okkara, hetta eru vit.

<sup>125</sup> Ad hoc oversættelse. [...] so hevði eg valt føroyskt, sjálvt um tað er mín hjágrein, tí at tú fólir nakað annað fyri móðurmálinum og tað er meira identiteturin enn tað [XXX] er... tað haldi eg hevur nokk so stóran týdning, og also tað at formidla t.d. tjóðskaparrørslu og fosturlandssangir og okkara mentan, tað hevur.. tað haldi eg hevur øgiliga stóran týdning. [af hensyn til anonymiseringen, så har jeg streget hendes andet fag ud]

<sup>126</sup> [...]tað er kanska meira fyri at verja tín identitet [...]

er det dette her at lære dem at forstå det, de læser, og at fremføre det, og det må falde ind under færøsk også, fordi at her skal deres personlighed formes [...] (Interview: Hjørdis 08.11.02).<sup>127</sup>

Hjørdis' fremdragelse af de mest grundlæggende fundamentaler i videnstilegnelsen og -progressionen – læse, tale og skrive - understreger den medierende betydning, som hun som færøsklærer tillægger færøskfaget. I det ligger også den forpligtelse, som er ret udbredt i den færøskfaglige diskurs og som er i god overensstemmelse med færøskfagets nationsbygningsprojekt, som bekendtgørelsen fra 1996 klart lægger op til, og som uden tvivl er så eksplicit, fordi faget endnu er i støbeskeen som eneste modersmålsfag.

### 7.3.1 Modvilje mod faget

Et eksempel på den strid i sprogdiskursen i færøskfagets praksisfelt og kontekst om rigtigt og forkert sprog kommer frem i et interview, som jeg gjorde med Janus, der arbejder på et gymnasium uden for Tórshavn. Han beretter, at han på sin skole oplever en stor modvilje blandt eleverne imod færøsk og han ved ikke om dette skyldes, at de er et udkantsområde, langt fra centrum, men han tror, at hovedårsagen er fordomme, som de har med sig hjemmefra. Janus er den eneste lærer, der så eksplicit fremdrager denne problematik, og man kan tolke det som et lokalt fænomen – en rural diskurs. Men med et så spinkelt materiale tør jeg ikke drage nogle endegyldige konklusioner i så henseende, men dette eksempel på strid i den sproglige diskurs er en diskursiv begivenhed, der fremtræder jævnlige i elevbesvarelser, både i spørgeskemainterviews og almindelige interviews og er typisk for den elevtype, som jeg har kategoriseret som den frisatte elevtype (se s. 125), både i Tórshavn og udenfor hovedstadsområdet, så der er næppe tale om en isoleret rural diskurs, men snarere en diskursiv begivenhed i det færøskfaglige felt og dets kontekst.

Janus beretter, at han har set en plakat der i byen fyldt med stavfejl og da han kendte vedkommende person, som havde slået plakaten op, tilbød han at læse korrektur næste gang vedkommende skulle hænge en plakat op, men vedkommende svarede aggressivt: ”her skal intet Fróðskaparsetur komme og bestemme” (Interview: Janus 24.03.04).<sup>128</sup> Denne historie er et pragmatisk udtryk for det følgeforshold, der er mellem sprog og social mediering, og som her illustrerer de fordomme omkring færøskfaget, som Janus refererer til og samtidig er det et eksplicit eksempel på slagsmål i det sproglige felt mellem formelt sprog og talesprog. Janus nævner ligeledes eksempler fra en folkeskole i området, hvor lærerne ligefrem griner ad elevernes dialekt. En irettesættelsesdiskurs ser ud til at være ret eksplicit i det færøskfaglige rum i Janus' skole og ligeledes i dette gymnasiums sociale kontekst. Det er tydeligt, at der foregår et slagsmål mellem social praksis og institutionaliseret praksis mht. sprogbrug og sprog som kommunikationsredskab.

<sup>127</sup> [...]tað má forsetast at læra tey at lesa, tosa og skriva – tað er tað basala, tí at tey duga ikki nógv væl, fyri tað at um tey duga at lesa, tá ið tey eru 10 ella okkurt sovorðið, so er tað hetta her at læra tey at skilja tað sum tey lesa og at føra tað fram, og tað má liggja í føroyskum eisini, tí at har skal teirra persónligheit myndast [...]

<sup>128</sup> Ad hoc oversættelse. [...] her skal einki Fróðskaparsetur koma og bestemma.

Janus understreger, at elevernes medbragte fordomme er den største udfordring som færøsklærer. Han nævner andre eksempler på slagsmål i den sproglige diskursorden, bl.a. at hver gang han lancerer et nyt færøsk ord for eleverne, så reagerer de med, at det er islandsk. I det ligger en modstand imod neologismer, som er et eksempel på slagsmål mellem formelt sprog og talesprog i det færøksproglige diskursfelt.

Islandsk vs dansk påvirkning og indflydelse er et tilbagevendende stridsspørgsmål i den færøskfaglige diskurs og er, i forlængelse af Joseph, et eksempel på en forhandling om, hvilket sprog eller dialekt er bedst. I en ideologisk national diskurs, så har Island i mange henseender været forbilledet, fordi Island har realiseret at gå ud af rigsfællesskabet med Danmark og er blevet en selvstændig stat. Det har i sig selv skabt to modpoler – Danmark vs Island - i den ideologiske nationalisme-diskurs, der ses igen både interdiskursivt og i hele det færøskfaglige diskursfelt.

Janus' udsagn om, at de ligger så langt væk fra centrum, kan være et eksempel på et slagsmål mellem en rural og urban diskurs, som er ret udbredt i det færøskfaglige felt, denne problematik er dog af en anden karakter end den, som jeg oplevede i gymnasiet i Tórshavn, hvor færøsk i bygderne fremstår som værende på et højere og mere oprindeligt stadie (se fx gruppeinterview 26.09.2002), og som er en diskursiv begivenhed, der kan ses helt tilbage til Svabos dage (ca. 1780), da han karakteriserede dialekten i Tórshavn for den "mest fordærvede". I Janus' eksempel er det snarere et slagsmål mellem tale- og skriftsproget, men i dette spændingsfelt ser man et modsætningsforhold, der både går over rural og urban diskurs og institutionaliseret/formaliseret og ikke institutionaliseret/talesprog. Når det kommer til sprog, er der ikke en helt entydig opfattelse af vigtigheden af rigtigt sprog i den rurale diskurs. I Janus' skole er der tale om en kommunikations/talesprogsdiskurs, mens der i gymnasiet i Tórshavn er en puristisk sprogdiskurs, hvilket dette eksempel fra et gruppeinterview i 4-gruppen er et eksempel på. Marita, som kommer fra Tórshavn, siger følgende om Rigmor, der kommer fra bygd:

Rigmor fx hun taler langt mere færøsk [...] end hvad jeg gør altså [...] det er den store forskel, fordi jeg bor i [Tórshavn] og hun kommer fra bygd. Altså folk fra bygd er mere færøske" (Interview: Marta 26.09.02)<sup>129</sup>

I dette eksempel ser man sproget som mediator for nationalt/etnisk tilhørsforhold, hvor bygden fremstår som en diskursiv begivenhed for færøskhed, både sprogligt og kulturelt. I resten af interviewet fremgår det også tydeligt, at deltagerne fremsætter den rurale diskurs som traditionsforankret i modsætning til den urbane diskurs.

---

<sup>129</sup> Ad hoc oversættelse. Rigmor fx hon snakkar nógv meiri føroyskt ella ..enn hvat eg geri also ha, tað er tann stóri munurin, tí at eg búgvi [í Havn] og hon er av bygd. Also bygdafólk eru meira føroysk

Janus fortæller, at samme dag, som interviewet foregik, havde en elev udtrykt, at det havde været meget nemmere, hvis man var taget til Danmark at gå i skole, for så kunne man tale dansk og slip for ”ð” og ”alt det andet”. Det er det selvfølgelig ikke flertallet, der mener, tilføjer Janus, det bygger også på den fordom, at eleverne tror, de er gode til dansk, og han tilføjer ironisk:

[...] folk tror, at fordi de har læst Familie Journalen<sup>130</sup> hjemme, så er de så utrolig gode til dansk” (Interview: Janus 24.03.04)<sup>131</sup>. Dette billede forandrer sig, når de så får dansk på højt niveau i 2. g. siger Janus, som også underviser i dansk, men han tilføjer, at gennem alle årene spøger den diskussion: Hvad skal vi gøre med færøsk og ville det ikke være nemmere at have haft dansk (Interview: Janus 24.03.04)<sup>132</sup>.

Disse fordomme omkring færøsk og lærerens opgave at forsvare fagets eksistensberettigelse er et pragmatisk udtryk for det slagsmål, der foregår mere eller mindre eksplicit og udbredt i modersmålsdiskursen i det færøske gymnasium. I udsagnet ser man også, hvor udbredt dansk kiosklitteratur er i Færøerne, hvilket er med til, som skitseret i tabel 7.1, at påvirke talesproget og holdningen til det færøske sprog, og Familie Journalen fremstår i dette udsagn som et pragmatisk udtryk for det sammenligningsgrundlag, som færøsk bliver vurderet i forhold til og det danskniveau, som Janus anser eleverne at være på.

#### 7.4 Nyttевærdi vs identitetsfag

Som uddannelsesmulighederne er i Færøerne, så er eleverne godt klar over, at de i de fleste tilfælde skal udenlands, især til Danmark at uddanne sig videre, og der opstår spørgsmålet om nyttевærdien i det færøske sprog og de færøskfaglige kompetencereds-kaber. I spørgeskemaundersøgelsen fra 2004 svarer omkring 70% af eleverne, at de vil uddanne sig videre uden for Færøerne, heraf 42,6 % i Danmark (se s.229). I en uddannelsesdiskurs rejser denne kendsgerning spørgsmålet om færøskfagets nyttевærdi og færøskfagets opgave som et kompetencegivende fag. Det er tydeligt i det færøskfaglige felt, at nyttевærdi vs identitet er et tilbagevendende spørgsmål, og i Janus’ tilfælde ser han den største udfordring i at komme de fordomme til livs, som eleverne møder op med, når de starter i gymnasiet. Når Janus bliver spurgt, om færøskfaget har opgaven som nationsbygger, svarer han:

---

<sup>130</sup> Dansk ugeblad. Her brugt som fælles betegnelse for de mange dansksprogede ugeblade, som færinger læser hver uge.

<sup>131</sup>Ad hoc oversættelse. [...] í morgun sigur onkur, at tað er nógv lættari, vissi vit bara fóru til Danmarkar at ganga í skúla, tí [vit] duga jú danskt, tí so slapp mann undan at seta seg inn í hasi “ð”-ini og alt hatta forskelliga. Tað var tað onkur, sum segði í morgun, og so roynir mann sjálvandi at taka tað upp, tað er sjálvandi ikki nakað, sum meirilutin meinir, men tú hoyrir tað. Tað byggir jú eisini á tann fordómin, at fólk halda, at tí at tey hava lisið Familie Journal heima, at tey duga so øgiliga gott í donskum...

<sup>132</sup>Ad hoc oversættelse. Men tað spókir alla tíðina, tað kjakið, hvat [vit] skulu gera við føroyskt og hevði tað ikki verið lættari at havt danskt.

Det har det selvfølgelig, du kan ikke undervise i færøsk, det svæver ikke i luften, det er selvfølgelig en del af deres identitet, deres nationalitet osv. i bredere forstand (Interview: Janus 24.03.04).<sup>133</sup>

I forbindelse med spørgsmålet om færøskfaget som redskabsfag og kompetencegivende fag, siger Annika således:

[...] det handler et eller andet sted om at give færøsk den position, som det bør have – altså i elevernes bevidsthed. For mig handler det om, at eleverne bruger færøsk som deres redskab til alt andet, og det har det ikke altid været, det er det ikke endnu, selvfølgelig, det er det ikke endnu. Ikke nogen selvfølge for dem, at det er på den måde, og det handler om at få fx færøsk på et niveau på højde med andre fag, altså (Interview: Annika 25.09.02).<sup>134</sup>

Som det fremgår af disse lærerudsagn er det tydeligt, at de oplever færøskfaget som et identitetsfag, som skal give eleverne et nationalt ståsted og redskaber til tilegnelse af faglige kompetencer. Ligeledes kommer det til udtryk, at fagets praksis til tider opleves som en slåskamp med elevernes holdninger til faget. Fagets svage position, både fagligt og institutionelt kommer til udtryk i ønsket om opgradering af fagets niveau og anerkendelse af faget på linje med andre fag. Annika er inde på problematikken mellem modersmål og institutionaliseret fag. I et frikvarter havde jeg opfanget en samtalesekvens, hvor en elev havde ytret sig om, at danskfaget var så forfriskende, mens færøskfaget var så tungt og med evige gentagelser. Til det svarer Annika:

Det skal nok passe, men det handler altså om at lære sig nogle ting. De synes, at færøsk er noget jeg kan, er født med, fordi jeg har lært det som modersmål, så er det færdigt [...] slut! Jeg kan læse nogle historier, det kan jeg godt og analysere nogle sætninger noget i den retning. Det synes de det er! [...]

Det færøske sprogs tætte tilknytning til selvets identitet ligger i dette udsagn. Eleverne synes de kan sproget, fordi de opfatter det som en medfødt egenskab. Dette er i forlængelse af Hjørdis' udsagn, at "alle ejer" modersmålet, og at det derfor er svært at "rette" på dem. Det er ligeledes et eksempel på, at lærerne oplever, at eleverne har svært ved at forholde sig til en institutionalisering af deres modersmål. Det kan ligeledes opfattes som et udtryk for en infantil regression, hvor eleverne har svært ved at "slippe" den fundamentale emotionelle betydning, modersmålet har for deres identitet. I denne problemstilling ser det ud til, at lærerne ser den største udfordring og deres fornemste

---

<sup>133</sup> Ad hoc oversættelse. Tað er tað sjálvandi, tú kanst ikki undirvísa í føroyskum, tað hongur jú ikki í leysari luft, tað er sjálvandi ein partur av teirra identiteti, teirra tjóðskapi o.s.fr. í breiðari týðningi

<sup>134</sup> Ad hoc oversættelse. Also tað handlar onkustaðni um at geva føroyskum ta positióin tað eigur at hava – also – í medvitinum á næmingunum. Tað handlar um hjá mær, at næmingarnir brúka føroyskt sum teirra amboð til alt annað, og tað hevur tað ikki altíð verið, tað er tað ikki enn, sjálvsagt, tað er tað ikki enn! Ikki sjálvsagt fyri teir, at tað er upp á tann mátan, og tað handlar um at fáa t.d. føroyskt á eitt stóði sum kann vera ájavnt við onnur fak, also



opgave. Hvilket Annika understøtter i fortsættelse af ovennævnte udsagn. Hun mener, at færøskfaget bør være:

[...] redskab for alt andet, bør være udgangspunkt, et fundament og det synes hun er en af opgaverne, den er ikke let, fordi det handler bl.a. om at afmystificere og at komme med tekster og andet materiale, som er udfordrende, som gør, at de stadig udvikler sig altså på et højt niveau i færøsk. Det er den største opgave, at de har dette her sprog [færøsk] som et redskab, de bugter og bøjer og udvider til et sprog, som de kan være bekendt, simpelthen (Interview: Annika 25.09.02).<sup>135</sup>

I udsagnene ”et sprog de kan være bekendt” og ”højt niveau” ligger en forpligtelse, som i fagets praksis medieres gennem at ”afmystificere” og ”udfordre”. At det er en selvfølge understreges af adverbiet ”simpelthen”. I verberne afmystificere og udfordre får læreren i forlængelse af Vygotskijs nærmeste udviklingszone opgaven som den kvalificerede voksne, der skal udrede kognitive tvivlsspørgsmål i social interaktion, som tydeligt er at forstå som et følgeforskel mellem social aktivitet og individuel kognitiv virksomhed.

Denne svære balance mellem det private modersmål og institutionaliseret modersmål kan tolkes som udtryk for en ung tradition m.h.t. færøsk som undervisningssprog og fag i det færøske skolevæsen og administrationen af skolevæsenet som helhed. Der lever stadig generationer af færingar, der ikke har haft særlig meget færøsk i deres skoletid, og hvor færøsk mere har været et traditionsforankret fag end et nutidigt dannelses- og redskabsfag. Diskussionen om færøsk som dannelsesfag har man aldrig rigtigt haft, nok pga. det eksplicitte slagsmål om det nationale hegemoni, som har været så ideologisk eksplosivt i det færøskfaglige felt og den færøskfaglige kontekst. Derfor har man fagligt og sagligt aldrig nået så langt som til at behandle dette spørgsmål på institutionaliseret idéplan og på et nationalt curriculum plan. Udredningsarbejdet inden 1996 bekendtgørelsen er det første forsøg i så henseende, og rapporten fremstår som et pragmatisk udtryk for, hvor subjektiv og følelsesladet den nationale slåskamp er i modersmålsdiskursen.

## 7.5 National identitet i global diskurs

National identitet kræver ifølge Michael Billing, professor i sociale videnskaber ved universitet i Loughborough, at medlemmerne i et nationalt fællesskab ikke kun forestiller sig selv som nationale eller deres nation som et fællesskab, men de skal også kunne forestille sig, hvad en nation er,

---

<sup>135</sup> Ad hoc oversættelse. Tað skal væl passa, men tað handlar also um at læra seg nøkur ting, tey halda, at føroyskt er nakað eg dugi, og eg eri fødd við tí eg havi lært tað sum móðurmál, so er tað liðugt, ha, slutt! Eg kann lesa nakrar søgur, tað kann eg gott og greina nakrar setningar okkurt sovorit, tað halda tey tað er! Meðan føroyskt onkursvegna eigur at vera amboð fyri alt annað, eigur at vera eitt útgangsstøði, ein grund og tað heldur hon er ein uppgáva at hava, hon er ikki løtt, tí tað handlar m.a. um at avmystifisera og at koma við tekstum og øðrum tilfari sum er avbjóðandi, sum ger tað, at tey útvikla seg also á einum høgum støði framvegis í føroyskum, tað sær hon sum sína fremstu uppgávu, at tey hava hetta her málið sum amboð, tey byggja og benda og tamba hetta her út til eitt mál, sum kann vera teimum bekendt, simpelthen.

samtidig med at de skal være i stand til at identificere deres egen nation (Billing. 2006: 68). I global diskurs kan det blive kompliceret at skabe grænser for nationalitet og identitet, for som Kenneth J. Gergen (1935), senior forskningsprofessor i psykolog ved Swarthmore og rektor ved Taos Instituttet, er inde på, er mennesker i den senmoderne verden "saturated with information and relationships", og de har ingen tydelig følelse af et selv, fordi selvet er fyldt op med andres stemmer (Gergen. 1991:74-75). Ekspansionen af den elektroniske kommunikation har iflg. Gergen de følger, at vort netværk af venner er mere spredt omkring på kloden og at hver af disse forbindelser kan bringe informationer, meninger og værdier i spil. Kendetegnende for disse forbindelser er, at der ingen indbyrdes forbindelse er imellem dem, hvilket medfører, at formationen af de "signifikante andre" er spredte og fragmentariske (<http://www.twq.com/winter00/231Gergen.pdf>: 203-204).

Om forskellen mellem identitetsdannelsen i det traditionelle og det globale samfund siger Lars Qvortrup, professor ved Center for Interaktive Medier på Syddansk Universitet, bl.a. følgende:

I en antropocentrisk sammenhæng opfattes identitet som noget, der er givet indefra. Identitet er en kerne i individet, som det skal bestræbe sig på at finde frem og ind til. Livet udvikler sig lineært og ud fra princippet om en voksende modenhed [...]Heroverfor står en fremvoksende opfattelse af, at identitet er noget man tilskriver sig, én eller flere roller man påtager sig, gerne ud fra et ideal om at etablere midlertidige strukturelle stabiliteter i de sociale sammenhænge, man indgår i. Gamle idealer om stabilitet og urokkelighed bliver afløst af idealer om fleksibilitet og refleksivitet (Lars Qvortrup. 2001, s. 31-32).

Stabilitet og urokkelighed vs fleksibilitet og refleksivitet er diskurser, som er ret eksplicite i færøskfagets receptive rum. Eleverne vurderer faget og den nationale identitet i høj grad med en udefrakommende optik – især fra en danskers og Danmarks synsvinkel. Ser man på en elev som Eyð, er det tydeligt, at færøsk for hende er ude af trit med tiden, og det i sig selv er et implicit udtryk for, at faget bliver vurderet i en modernitetsdiskurs. Hun fremhæver, at hun stort set ikke læser færøsk litteratur, og hun udtrykker tydeligt, at hun synes, at færøsk litteratur og færøskfaget trænger til modernisering, hvilket fremgår af følgende udsagn:

Eksempel 7.5.1.

[...] jeg synes, at færøsk er forfærdeligt, jeg synes det er forfærdelig afskåret eller således, jeg synes de andre fag kan indeholde mere end færøsk, fordi du ikke kan sammenligne færøsk med så meget andet. Altså dansk, der kan man komme ind på strømninger og sådan noget, som også er generelle for resten af Europa, men tiderne i færøsk er meget, altså den nationale periode er jo kun i Færøerne, ved du. Så det synes jeg, at jo selvfølgelig, man læser færøske forfattere, så er de ikke alle lige gode, fordi næsten alle forfattere, som skriver i Færøerne, de bliver ligesom accepterede i forhold til Danmark, hvor det er meget større land, der hvor de ville, man havde ikke læst samme forfattere, der er langt flere, at man kan vælge de bedste ud [...] I Færøerne er ikke så mange, så de, kan sige det er meget lavere, de bliver læst lige meget, jeg ved

ikke, om du forstår, hvad jeg mener [ ] også nok så ensformigt, man læser Martin Joensen, Heðin Brú, forfærdelig ensformigt meget (Interview: Eyð 18.06.03. 1)<sup>136</sup>

Fagets traditionsforankring kommer implicit til udtryk i eksempel 7.5.1. ved fremhævelse af forfattere som Martin Joensen og Heðin Brú, ligeledes fremkommer den søjleopdeling, som Hans Jacob Debes taler om (se s. 69), når Eyð siger, at man ikke kan sammenligne færøsk med noget andet, og at den nationale periode ”kun” er i Færøerne. I det ligger, at man ikke ser færøsk i en europæisk sammenhæng, dvs. færøskfaget bliver vurderet i en isolationistisk diskurs, hvilket ”afskåret” og ”nationale periode er jo kun i Færøerne” er et eksplicit udtryk for. ”Jo” indikerer noget indforstået og selvfølgeligt, hvilket cementerer den isolerende søjle, som har kendetegnet den færøksprogede kultur gennem tiden. Udsagnet udtrykker stor utilfredshed med de færøske forfattere, der bliver læst. Eyð vurderer de færøske forfattere i forhold til danske forfattere, hvor hun tilføjer de fåtallige forfattere årsagen til, at kvaliteten af den litteratur, der udkommer i Færøerne er værre end i Danmark, hvor man har mere at vælge imellem. Dette udsagn er endnu et eksempel på, at færøskfaget bliver vurderet i forhold til danskfaget. I en modersmålsdiskurs er dette udsagn et pragmatisk udtryk for en slåskamp om, hvilket fag og hvilket sprog er modersmålet i gymnasiet. Brugen af ”forfærdelig” flere gange i udsagnet er tegn på Eyðs utilfredshed med faget. Hun er generelt utilfreds med alt i faget, den litteratur der bliver brugt, indholdet i faget og andre steder i udsagnet udtrykker hun ligeledes utilfredshed med læreren og hans undervisningsmetoder. Udsagnet er tydeligt et eksempel på, at færøskfaget naturligt bliver sammenlignet med og vurderet ud fra danskfagets kvalitetskriterier, hvilket ligger i formuleringen ”altså dansk”, som er et pragmatisk udtryk for noget selvfølgeligt og henkastet.

Senere i interviewet bliver Eyð provokeret med spørgsmålet: ”Hvis en udlænding sagde til dig, at han ikke forstår, at du gider bruge kræfter på at tale færøsk, som kun 50.000 mennesker taler, hvad havde du så sagt?”. Hun reagerer kraftigt, hvilket fremgår af eksempel 7.5.2.

#### Eksempel 7.5.2.

Så havde jeg været uenig, jeg synes, at det er enormt vigtigt, tror det skaber en identitet altså at have sit eget sprog, især, jeg synes især, når vi er så få som snakker det, verden går hen imod at alt er mere globaliseret og er mere lige, du ved, lige meget om du er i, man ved fandeme ikke om man er i Hongkong eller man er i New York, alle taler flydende engelsk, og der er de samme restaurationer, du ved, så synes jeg det er vigtigt at have noget, som er ens eget, udmærket [ ], så synes jeg at det er vigtigt at

---

<sup>136</sup> Ad hoc oversættelse. [...]jeg haldi føroyskt er ræðuliga, eg haldi tað er ræðuliga avskorið ella soleiðsnar, eg haldi hinar lærugreinirnar kunnu fevna um nógv meira enn føroyskt, tí at tú kann ikki samanbera føroyskt við so nógv annað. Also danskt, har kann mann fara inn á tíðirnar og sovorit, sum eisini eru generellar fyri restina av Europa, men tíðirnar í føroyskum eru nógv, also tjóðskapartíðin er jú bara í Føroyum, tú veit. So tað haldi eg at, jú sjálvandi mann lesur føroyskar rithøvundar, so eru teir ikki allir líka góðir, tí at næstan allir rithøvundar, sum skriva í Føroyum, teir verða akkurat sum accepteraðir í forhold til Danmark, har tað er nógv størri land, har sum teir vildi, mann hevði ikki lisið somu rithøvundar, har eru nógv fleiri, at kann mann velja teir bestu burtúrur ha. Í Føroyum eru ikki so nógvir, so teir, kann siga, tað er nógv lægri, teir blíva lisnir líka nógv, eg veit ikki, um tú skilir, hvat eg meini [ ] eisini nokk so einstáttað, mann lesur Martin Joensen, Heðin Brú, ræðuliga einstáttað nógv.

lære færøsk, men jeg synes måske også, at færøsk er lidt for stift altså i forhold til dansk, som jo, det har udvikling, du må have en udvikling i alt, ved du, intet som er stift overlever, det kan slet ikke lade sig gøre, således er det med alt, så for at færøsk skal overleve, så må det også være indstillet på at forandre sig, altså, det kan ikke, det kan ikke være som for 100 år siden, det kan ikke lade sig gøre. Jeg synes, vi skal holde [på] sproget, men vi må også være indstillet på at kunne forandre det (Interview: Eyð. 18.06.03. 9).<sup>137</sup>

I eksempel 7.5.2 fremgår det tydeligt, at når færøskhed bliver provokeret, så fremstår det færøske sprog som et semiotisk udtryk for identitet. Brugen af "jeg" knytter sproget til selvets identitetsetablering i national diskurs. En global identitet kommer semiotisk til udtryk gennem det engelske sprog og restaurationskæder, som er de samme, hvad enten man er i Hongkong eller New York. Eksemplet er et pragmatisk udtryk for et behov for egen identitet, som medieres igennem det færøske sprog, som er situeret i et socialt/nationalt fællesskab, hvilket det deiktiske "vi" i den konkluderende sætning er et udtryk for, og selvets mediering af national identitet ligger i formuleringen "ens eget". Hele udsagnet er farvet af det provokerende spørgsmål, og det ses igen, da Eyð kommer til den konklusion, at "vi" skal holde på sproget, men at det samtidig er nødvendigt, at sproget udvikler sig. Implicit siges i udsagnet, at det færøske sprog, som her skal opfattes som et semiotisk udtryk for nationalitet i modsætning til internationalitet / globalisering, trænger til udvikling og fleksibilitet, hvilket ligger i ordene "stift" og "udvikling", som bliver nævnt et par gange. Eyð har været i skole uden for Færøerne, og i hendes udsagn kommer tit til udtryk en udenforstående synsvinkel, og det gør, at hun reflekterer over spørgsmål, som for andre fremstår som naturlige.

At Færøerne er en lille nation og et lille kulturområde i global sammenhæng kommer eksplicit til udtryk i det færøskfaglige felt, og det fremstår både som frustrerende og befriende. Den globale åbenhed og indflydelse opleves på samme tid både som mulighedernes tag-selv-bord og som trussel imod den nationale identitet. Gymnasieelevers følelsesbetonede holdning til den betydning, kulturen og sproget har for dem, er tydelige tegn på, at den globale og især danske og anglesaksiske/amerikanske indflydelse er så eksplicit i deres hverdag, at deres nationale identitet og etnicitet bliver tydeligere for dem, og det er klart, at der i den færøskfaglige diskursorden foregår en kamp og forhandling mellem den lokale og den globale kultur, hvilket kan ses igen i denne konstatering hos en

---

<sup>137</sup> Ad hoc oversættelse. **Sp: Viss nú onkur útlendingur segði við teg, at hann ikki skilir, at tú tímir at brúka orku uppá at tosa føroyskt, sum bara 50.000 fólk tosa, hvat hevði tú sagt?** Sv: So hevði eg verið óeinig, eg haldi, at tað er øgiliga viktigt, at haldi skapar ein identitet also at hava sítt egna mál, serliga, eg haldi serligt, tá vit eru so fá, sum snakka tað, verðin gongur ímóti, at at alt er meira globaliserað og alt er meira líka, tú veit, líkamikið um tú ert í, mann veit fanin ikki, um mann er í Hongkong ella mann er í New York, øll snakka flótandi enskt, og har eru tær somu restaurantiónirnar tú veit, so haldi eg tað er viktigt at hava okkurt, sum er eins egna, fínasta slag [ ], tá haldi eg, at tað er viktigt at læra føroyskt, men eg haldi eisini kanska, at føroyskt er eitt sindur for stívt also í forhold til danskt, sum jú, tað hevur útvikling, tú mást hava ein útvikling í øllum, tú veit, einki sum er stívt yvirlivir, tað ber slett ikki til, so er tað við øllum, so fyri at hava føroyskt skal yvirliva, so má tað eisini vera innstillað upp á at broyta seg, also, tað kann ikki, tað kann ikki vera sum fyri 100 árum síðani, tað ber slett ikki til. Eg haldi vit skulu halda málið, men vit mugu eisini vera innstillað uppá at kunna broyta tað.

elev i 3. g., der har været et år i USA. Han synes, at det år har forandret hans syn på færøskheden, hvilket fremgår af eksempel 7.5.3.

#### Eksempel 7.5.3.

[...] Da blev jeg sådan mere færøksindt på mange måder, kom til at holde mere af landet og sproget osv. Jeg forandrede meget det år jeg var derovre, begyndte at se på tingene fra en helt anden synsvinkel osv., så det år, det vil jeg sige, det forandrede mig på mange måder. Jeg blev mere voksen i det osv. Begyndte at lægge vægt på mere vigtige ting og det blev mere personligt det der [de nationale kendetegn]. [...] ja, jeg er begyndt at synes, at det færøske sprog er særligt, jeg er begyndt bedre at kunne lide den færøske kultur, historien og sådan noget, jeg er som man siger, blevet mere bjergtagen af alt det her, og hvordan det er sket, ja, det er sikkert, man er gået gennem en proces uden at man måske ved af det, og det er det, altså man er begyndt at holde mere af Færøerne i det hele taget (Interview: Pól Jákup. 30.04.03)<sup>138</sup>.

I en global diskurs er det relevant at fremdrage, at selvet oplever nationalitet som et identitetsspørgsmål, som bliver til i den kultur, som i høj grad er globaliseringens bannerfører. Det kan tolkes som, at identitet bliver medieret via nationalitet, som italesætter selvet i det multikulturelle USA og dermed i det globale samfund.

Den individorientering, som man oplever i dagens samfund, er med til at stille nogle helt andre krav til eleverne. De har i langt højere grad selv fået ansvaret for deres læring og deres fremtid. Valgfriheden er stor, men hvert eneste valg har sine konsekvenser. Denne realitet stiller helt andre krav til undervisningen og læringsbegrebet. Ifølge Knud Illeris o.a. knyttet til Center for Ungdomsforskning (CeFu) ved Roskilde Universitetscenter, er de unge meget ofte ambivalente i forhold til valgfriheden, og han mener, at de er spændt ud mellem kravet om, at alting skal være helt fantastisk og angsten for ikke at kunne klare det. Han siger videre, at dette stiller krav til et læringsbegreb:

[...] der rækker ud over tilegnelsen af kundskaber og færdigheder – et læringsbegreb der kan modsvare det moderne kompetencebegreb, som netop drejer sig om helheden af samvirkende kapaciteter en person kan mobilisere og herunder også personens evne og villighed til at foretage en sådan mobilisering (Illeris et al. 2002: 30).

---

<sup>138</sup> Ad hoc oversættelse. [...] tá bleiv er meiri soleiðis føroyskt sinnaður upp á nógvar mátar, bleiv meiri góður við landið o.s.v., mál o.s.v. Eg broyttist nógv hatta árið eg var har yviri, hm, byrjaði at síggja upp á ting frá einum heilt øðrum sjónarhorni o.s.v., so árið harbeint, tað vil eg siga eg var, tað tað broytti meg uppá nógvar mátar. Eg bleiv meiri vaksin í tí o.s.v. Byrjaði at leggja dent á meiri viktig ting og meiri persónligt hatta har ella ja [...] ja, eg ha..ja, ja farin at halda at føroyska málið er serligt, eg eri farin, eg eri farin at dáma betur føroyska mentan, søguna og sovorit har, eg eri bl., eg eri farin, blivin sum mann sigur meiri bergtikin av øllum hesum her ha, og hvussu tað er hent, ja, tað er sikkurt, mann er farin gjøgnum eina menning uttan mann kanska veit av tí, og og tað er tað, also mann er blivin meiri góður við Føroyar samanumtikið.

Dette stiller store krav til den enkelte elev, og identiteten bliver i mange henseender en omskiftelig og flydende størrelse, hvor du stort set påtager dig en rolle eller identitet alt efter situationen man er i. Om identitetens kerne siger Illeris et al. bl.a. at:

[...] det drejer sig om at de unge på én gang skal udvikle en nogenlunde fast og bæredygtig identitetskerne og samtidig praktisk og psykisk skal være i stand til at håndtere en kolossal omskiftelighed, et risikosamfund hvor man aldrig kan være sikker på at det, der er gældende i dag, også er gældende i morgen (Illeris et al. 2002: 56).

Et tilfældigt observeret udsagn fra en elev, som siger, da læreren efter et frikvarter beder dem holde op med at arbejde med andre fag, fordi det ikke er færøsk, "at skal man blive til noget her i verden, så kan det være lige meget, om det er færøsk eller ej". Det samme kom til udtryk i en anden klasse, hvor der blev lavet klasseinterview, hvor en pige siger, at man gør for meget ud af det færøske sprog, for man får ikke brug for det, når der er så få uddannelser, man kan tage i Færøerne, og hun tilføjer, at man nærmest er tvunget til Danmark for at få en uddannelse, og hun spørger direkte: "Hvad skal man bruge færøsk til i Danmark?" Hun tilføjer, at selvfølgelig er det godt at kunne tale smukt færøsk, men hun understreger, at man ikke kan bruge færøsk til noget som helst. Dette er også i overensstemmelse med de udsagn, som Janus refererede til, og som han oplevede som en af de største udfordringer for ham som lærer. Disse udtalelser er tydelige tegn på, at eleverne er meget bevidste om, at skal de blive til noget her i verden, så er færøsk som sprog ikke nok. I klasseinterviewet afstedkom udtalelsen mange reaktioner, og en anden pige siger direkte: "jeg synes at man har brug for det færøske sprog, for vi bruger det ikke kun til uddannelser og sådan noget" (Klasseinterview 22.01.03)<sup>139</sup> og en dreng supplerer og siger, at det er modersmålet og at ikke alle rejser til Danmark, de fortsætter med at leve i Færøerne og uddanner sig her. En tredje pige siger, at hun synes, det er vigtigt, at man lærer færøsk, for hvis man går mere og mere over til at bruge dansk, så er der ikke noget færøsk tilbage om nogen 1000 år [sic].

Det er tydeligt at for disse elever står færøsk i et modsætningsforhold til dansk, og at det er personlig vigtigt for dem at bevare og kunne færøsk. I disse udsagn kommer ligeledes til udtryk, at færøskfaget er et identitetsfag og et redskabsfag, som de føler forpligtelse for. Der hersker bred enighed i klassen om, at de altid har været glade for færøskfaget. Det er også tydeligt i interviewet, at eleverne betragter færøskfaget som noget, man hele tiden kan vende tilbage til, en tryghedsbase, som er lettere end fremmedsprogene. Hele snakken endte med, at pigen der lagde ud, nærmest var nødt til at forsvare sig og sige, at det ikke helt var det, hun mente, og at hun også syntes, det var vigtigt at lære færøsk, men ikke for færøsk, og at hun syntes, at man gjorde for meget ud af det færøske sprog. Her ser vi tydeligt et eksempel, hvordan færøskfaget og det færøske sprog er til forhandling i det diskursive felt og det er tydeligt, at der er en identitets/følelsesdiskurs og en nytteværdisdiskurs, der slås om hegemoni i feltet Det er ret eksplicit i denne forhandling i klasse-

---

<sup>139</sup> Ad hoc oversættelse. Eg haldi mann hevur brúkað fyrri tí føroyska málinum, tí at vit brúka tað ikki bara til útbúgvingar og sovorðið

rummet, at de fleste elever føler færøskfaget som en slags base i modsætning til det fremmede, som den øgede kommunikation med omverdenen står for. Eleverne er også meget bevidste om, at det er vigtigt at lære mere og andet end det hjemlige og kendte, men det er tydeligt, at de har en trygheds- og en emotionel følelse over for det hjemlige og kendte, hvilket færøskfaget er et semiotisk udtryk for (Klasseinterview 22.01.03).

Ifølge kommunikationsforskerne Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips forstås identitet og gruppetilhørsforhold i et diskurs-perspektiv som noget man tildeles, accepterer eller modsætter sig i diskursiv forhandling, snarere end som udtryk for en indre essens (Jørgensen & Philips. 1999: 55). Det var tydeligt i det færøskfaglige felt, at spørgsmålet om, hvad færøsk kunne bruges til afstedkom en diskursiv forhandling, som kan tolkes som et udtryk for, at identitetsdannelsen er en social konstruktion.

Globaliseringen udfordrer ifølge Jørgensen og Philips den nationale diskurs, fordi den leverer en anden forestilling om, hvordan verden er indrettet. Udfordringen ligger ifølge dem i, at globaliseringsdiskursen leverer en alternativ forståelse af kultur og identitet og de fortsætter:

Hvor kultur i den nationale diskurs forstås som homogen og afgrænset, ses kultur i globaliserings-diskursen mere som strømme af varer, ideer og praksisser, der uhindret krydser nationale grænser. Og hvor den nationale diskurs ofte konstruerer den nationale identitet som den eneste eller i hvert fald vigtigste af vore identiteter, forstås identitet i en globaliserings-diskurs ofte som noget meget mere flertydigt og ustabil (Jørgensen & Philips. 1999: 200).

Den elektroniske kommunikation sætter den nationale diskurs i perspektiv, og Billing siger om disse kosmopolitiske individer, at de er tænkt:

[...] to inhabit an electronic, global world, rather than a single homeland (Billing 2006: 136).

Af undersøgelserne fra 2003/04 fremgår det, at eleverne er usikre mht., hvilken betydning globaliseringen har for færøskfaget og færøsk identitet. Ser man på tabel 7.1 og 7.2, er det markant, at de svarer "ved ikke". På den anden side er det værd at bemærke, at flere anser globaliseringen for en gevinst for færøsk identitet.

Tabel 7.1. Den betydning elever mener, at globaliseringen har for færøskfaget

	Procent af besvarelser
En stor gevinst for færøskfaget	20,27
En stor trussel for færøskfaget	20,27
Ved ikke	58,78
Ikke oplyst	0,68

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Tabel 7.2. Den betydning elever mener, at globaliseringen har for færøsk identitet

	Procent af besvarelser
En stor gevinst for færøsk identitet	27,03
En stor trussel for færøsk identitet	23,65
Ved ikke	49,32

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Traditionen med at uddanne sig uden for Færøerne skinner igennem, når der bliver spurgt, om globaliseringen giver uddannelses- og arbejdsmuligheder (jf. tabel 7.3). Da svarer halvdelen, at globaliseringen vil give ret mange muligheder og ingen svarer ”under middel”. Når der er tale om personlig udvikling (jf. tabel 7.4) svarer størstedelen ”over middel”. At omkring 19 % svarer ”ingen betydning” kunne tyde på, at eleverne er usikre på, hvad den øgede globalisering vil medføre, som 7.1 og 7.2 viser.

Tabel 7.3 Globaliseringen giver uddannelses- og arbejdsmuligheder

	Procent af besvarelser
Ret mange	50
Nok så mange	29
Middle	6,8
Ved ikke	13,5
Ikke oplyst	0,7

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Tabel 7.4 Globaliseringen giver muligheder for personlig udvikling

	Procent af besvarelser
Ret mange	37,8
Nok så mange	29,0
Middle	8,8
Ikke mange	4
Ingen	18,9
Ved ikke	1,4

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Det færøske sprog anses på den anden side på ingen måde som en afgrænsning for eleverne. Over 70% svarer, at det afgrænser under middel. Spørgsmålet blev stillet lige efter, at de havde taget stilling til globalisering, hvilket gør, at det må anses som et modsætningssspørgsmål, der kan tolkes



som, at eleverne ikke ser et modsætningsforhold mellem deres nationale identitet medieret via sproget, som man ser mange eksempler på i den øvrige empiri, og globaliseringen.

Tabel 7.5 Et lille modersmål afgrænser mine fremtidsmuligheder

	Procent af besvarelser
Ret meget	4,73
Nok så meget	12,16
middel	21,62
Ikke meget	52,03
Intet	
Ved ikke	

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Et kvalitativt udsagn fra en dreng (H00D-12) kunne tyde på, at han anser globaliseringen som en udfordring for færøskfaget. Hans slutbemærkning i spørgeskemaet lyder således:

Vi lever i en tid, hvor globaliseringen i langt højere grad gør sig gældende. Tavleundervisningen, som næsten altid bliver benyttet i færøsk, er stiv og agterudsejlet. Derfor synes jeg, at IT, i langt højere grad, burde være benyttet i undervisnings-sammenhæng (M-H00D-12).<sup>140</sup>

Der er meget, der tyder på, at eleverne ikke ser globaliseringen som forandring i deres identitetsopfattelse, hvilket må ses som, at eleverne er så vant til flere sprog og fremmedsproget kultur, at en øget globalisering i første omgang ikke ser ud til at skabe noget paradigmeskift, hvad elevernes identitet angår.

## 7.6 Diskussion og konklusion

Det, at nationalsprog bliver en del af fagrækken i skolen, er tæt knyttet til national bevidsthed. Modersmålene blev ikke vurderet som værdige i en kirkelig lærdomsdiskurs, og det er ikke før den mere verdslige uddannelsestradition vinder frem efter reformationen og især i oplysningstiden i 1600-tallet, at nationalsprogene bliver en del af lærdomsinstitutionerne omkring i Europa. Den danske skole i Tórshavn (1632) bliver oprettet til dem, som ikke duer til latin, og i det ligger så behovet for en dannelse og oplysning af den ikke elitære del af befolkningen. Den interessante modsætning mellem den danske skole i Tórshavn og hjemmeundervisningen ude på bygderne er, at i Tórshavn har befolkningen været proletarer, og derfor har børnene ikke i samme grad været del af det daglige arbejde og hjemmets produktionsfællesskab. Det fremgår i nogle begrundelser for at etablere skole i Tórshavn (omkr.1780), at det er for at få sat skik på de lømler, der fordriver tiden med skarnsstreger. I Nólsoybeboernes protest imod etablerede skoler (1845), bliver det bl.a. fremført, at den tager børnene væk fra arbejdet. Børnene var en vigtig del af et produktionsfællesskab,

<sup>140</sup> Ad hoc oversættelse. Vit liva í einari tíð, har globaliseringin í alsamt størri mun ger seg galdandi. Talvuundirvísingin, ið næstan altíð verður nýtt í føroyskum, er stirvin og afturúrsgld. Tískil haldi eg, at KT, í alsamt vaksandi mun, átti at verið nýtt í undirvísingarhøpi (valgt A).

hvor de fik deres oplæring i at overtage og bringe videre den arbejdspraksis, som var dette samfunds eksistensgrundlag. Dette produktionsfællesskab har meget til fælles med Lave og Wengers mesterlære (se s. 86), og denne oplæring har uden tvivl været i god overensstemmelse med det statiske feudalsamfund, som kendetegnede samfundet uden for Tórshavn. Í Tórshavn var administrationen, handelen og embedsmændene, hvilket har været med til at skabe et behov for lærdomsinstitutioner, især til embedsmændenes sønner, men også til proletariatets børn, som man fra samfundets side ville opdrage til lydige og nyttige samfundsborgere.

Det, at færøsk ikke bliver kirkesprog ved reformationens indførelse i Færøerne, er med til at gøre modersmålsdiskursen og det etniske og senere nationale tilhørsforhold mere sammensat og til et mere eller mindre eksplicit og bevidst stridsspørgsmål. Benedict Anderson (se: s. 100) fremfører, at reformationen og printkapitalismen var startskuddet til national bevidsthed, og når man i Færøerne fik dansk som kirke- og administrationssprog, så blev det en dansksproget nationalitet, der var den institutionaliserede nationalitet i Færøerne. At denne nationalitet har været modsætningsfyldt skyldes uden tvivl, at den almindelige færing har talt færøsk i alle dagligdags gøremål og kun dansk i sin kontakt med administrationen og kirken, som i de afsidesliggende bygder har været ret sjældent, fordi der sjældent har været præster eller repræsentanter for embedsmandsværket. I religiøse sammenhænge har dansk afløst latin, så det har ikke skabt den store forskel for den almindelige færing. Da Matthæus evangeliet (1823) blev oversat af præsten J.H. Schrøter (1771-1851), var reaktionen ifølge Søren Sørensen, præst på Norderøerne, at sproget var for dagligdags. Han refererer til sine sognebørn, at det færøske bibelsprog: "[...]er ikke helligt nok til at betegne saa hellige ting. Vort maal kan være godt nok i daglig tale, men om de aandelige ting høre vi helst paa dansk, for hvis udtryk i religionssager vi have baaret ærbødighed fra vi vare smaae"(på [www.snar.fo](http://www.snar.fo): bibelsproget).

Præster og lærere har ikke haft den store forståelse for folkesproget, som i de fleste tilfælde er blevet karakteriseret som en fordærvet dansk/norsk dialekt. Man ser et ret tydeligt modsætningsforhold imellem færing og det danske embedsværk i Nólsoyar Pálls satiriske táttur Fuglakvæði og i kvadet Gøtuskeggjar efter Jens Hendrik Djurhuus (1799-1892), hvor der bl.a. bliver sagt.: "Svært er for almue/når embedsmand er skarn/ værre bliver det/når kongen er et barn" (i: <http://www.fotatradk.com/kv/Goetuskeggjar.htm>)<sup>141</sup>. Denne kritik er eksempler på, at der har været utilfredshed med embedsførelsen i landet, og at man har haft en fællesskabsfølelse – "vi" vs "dem", som har stået i et modsætningsforhold til det danske embedsværk i Færøerne. Landslæge Napoleon Nolsøes appel til sine landsmænd om at lægge sig efter at læse og skrive færøsk allerede i 1840, er et eksempel på, at man blandt den lærde elite har set et behov for et institutionaliseret kommunikationsfundament på modersmålet og hans kritik af dem, der har fået deres lærdom fra latinskolen, fordi de ikke bestyrkede det færøske sprog, er et eksempel på, at oplysningsdiskursen i

---

<sup>141</sup> Ad hoc oversættelse. Strofe 110: Ringt er fyri almúgu/tá ið embætismaður er skarn;/verri vorðið verður tað,/tá ið kongur er eitt barn.

hans samtid er præget af predemokratisk og prenatal tankegang, hvilket står i et modsætningsforhold til oplysningstiden og de begyndende romantiske strømninger i det intellektuelle miljø i den tid. Nolsøe må opfattes som et talerør for oplysningstiden, som her har nationale undertoner. Dr. Jakobsens konstatering af, at de færinger, der har opholdt sig i København vedholdende har følt, tænkt og handlet som færinger og ikke som danskere, og at de har været mere interesserede i, at interessen for Færøerne har været større end interessen for Danmark, og at det har præget deres virksomhed, er ligeledes et eksempel på, at en etnisk/national fællesskabsfølelse har været ret almindelig blandt den færøske elite tilbage til omkring 1800.

I bestræbelserne på at få indført etableret undervisning i Færøerne kommer eksplicit til syne det modsætningsforhold, der har været mellem færøksproget og dansksproget oplysningsmediering. Der kommer ligeledes til syne modsætningen mellem en institutionaliseret undervisning og en uformel undervisning. Hjemmeundervisningen har efter samtidskilder fungeret fint, hvilket til dels skyldes, at elever fra latinskolen, som ikke gennemførte, kom hjem til bygderne igen og lærte fra sig. Ifølge N. Andersen har det ikke været almindeligt, at disse elever selv har undervist, men de har undervist andre voksne, og ifølge Lucas Debes har mange indbyggere af dem ”lært at læse udi Bøger / nogle ocsaa nogenlunde at skrifve / formedelst hvilket den største Part aff Mand=Folket i Landet kunne læse udi Bøger” (Debes. 1963 (1673): 513). De fleste forsøg på at etablere institutionaliseret undervisning er ikke lykkedes, dette skyldes til dels den lille befolkning, men uden tvivl også manglende midler til aflønning af lærere, hvilket eksemplet fra N. Andersen om degnen/læreren i Sandur kunne være eksempel på (se s 77).

Færøsk som sprog og medie for kulturoverlevering og daglig kommunikation har ifølge tilgængelige kilder og den rige folkløriske digtning stået stærkt uden for Tórshavn, og det har været grundlaget for den vidensmediering, der har foregået ved hjemmeundervisningen. Ud fra samtidskilder er der ingen tvivl om, at hjemmeundervisningen har opretholdt et oplysningsniveau, som har været på højde med større og traditionsrigere samfund, og det kan have været årsagen til, at den færøske elite, herunder V.U. Hammershaimb lovpriste denne undervisning, hvilket han udtrykte i sin artikel i Kjøbenhavneposten i 1844. Når Hammershaimb i indledningen til Færøsk Anthologi ser tilbage på hjemmeundervisningen og dens betydning, er han ikke i tvivl om, at indførelsen af tvungen undervisning rundt omkring i landet var en alt for stor kontrast til det, man var vant til, og at de lærere, der underviste, havde alt for lidt forståelse for at bygge på den undervisning, der havde foregået i hjemmene og således skabe den nødvendige kontakt til hjemmene for at skabe forståelse for det, som foregik i skolen. Et forsøg på at genindføre hjemmeundervisningen i 1854 mislykkedes ifølge Hammershaimb, fordi tiderne med bl.a. frihandel og genetableret lagting krævede en anden form for undervisning, ligeledes var det svært at knytte an til den hjemmeundervisning der var, inden tvungen undervisning blev indført.

Hammershaimbs formål med antologien er i tydelig forlængelse af Svabos tradition, at give eftertiden og videnskabsfolk uden for Færøerne et indblik i Færøernes historie, topografi, sprog, litteratur/folklore og kultur osv., hvilket understreges af indgangsordene til forordet: ”Fra mine ungdomsår har der boet i mig en levende attrå efter at frede om og redde fra tilintetgørelse de oldtids- og fortidsminder, som i sprog, folkeviser og sagn endnu lever i folkemunde på Færøerne, så vel som også at gøre dem bekendte i videre kredse, hvor jeg har haft den glæde at se mine meddelelser modtagne med velvilje” (Hammershaimb. 1991 (1891): I). Den forpligtelse og respekt, som Hammershaimb her udtrykker, er en diskurs, der i forskellige udløbere går igen i stort set hele det færøskfaglige felt og er i tydelig overensstemmelse med en nationalromantisk diskurs. Det kan ligeledes have haft en vis indflydelse, at Svabo var bror til Hammershaimbs bedstemor (han nævner selv familiebandene) og det kan have givet ham naturlig indsigt i hans indsamlingsarbejder – de var jo ikke offentligt tilgængelige. Ligeledes den tanke at indsamle for at bevare for eftertiden er i god overensstemmelse med Debes’ søjleopdeling – at den færøske kulturmediering og det færøske sprog er bevarende. For en nutidslæser kan det undre, at han ikke har andet formål med sit værk end at dokumentere værende forhold, især når han har været og er så optaget af, at undervisningsforholdene er tilfredsstillende. Det totale fravær af institutionalisering af færøsk som fag eller som undervisningssprog i hans værk er iøjnefaldende, og efter min mening skyldes det uden tvivl hans civile status som dansk embedsmand, for Hammershaimb må betragtes som en autoritet, som burde have ”vægt” bag sine synspunkter, og med hans anbefaling om brug af antologien i et evt. færøskfag på seminariet eller i realskolen, havde Føringafelag haft et godt kort på hånden over for de danske skolemyndigheder. Reaktionen fra det danske embedsværk imod julemødet i 1888 og stiftelsen af Føringafelag i 1889 var så stærke, at Hammershaimb næppe har turdet puste til ilden med et konkret forslag om færøsk som fag og undervisningssprog, og det kan vitterlig undre, fordi han flere gange i sin indledning til antologien fremdrager sin respekt for det færøske sprog og nævner den uhensigtsmæssige modsætning mellem folkesproget og det institutionaliserede sprog.

At færøsk har været undervisningssprog i ret udbredt omfang vidner indførelsen af § 7 i 1912 om, og det må betragtes som en ideologisk opstramning af dansk nationalitet i Færøerne, når Sambandspartiet får indført denne paragraf, som understreger, at dansk er undervisningssprog, mens færøsk kan benyttes som hjælperedskab i de yngre klasser. Med manifestationen af dansk som undervisningssprog fik man et stridsspørgsmål af ideologisk karakter, som overskyggede nærmest alt andet i det færøske skolevæsen, og færøskfagets indhold og timetal står ligesom i skyggen af denne kendsgerning. Gymnasiet var fra dets begyndelse et projekt hos den nationale fløj i lagtinget og derfor er det ret naturligt, at færøsk bliver en del af fagrækken, da det to-årige studenterkursus bliver en realitet i 1937. At man har haft den islandske professor Jón Helgason, som var knyttet til det Arnamagnianske institut i København og cand. mag. Erik Petersen til at tale færøskfagets sag, har selvfølgelig styrket fagets muligheder fra starten. Erik Petersen understreger den betydning, som Helgason havde, og ligeledes den betydning, som hans eget kendskab til Højberg Christensen havde for færøskfagets tilblivelse. Det kan ligeledes tænkes, selv om det ikke fremgår nogen steder, at den

radikale minister Jørgen Jørgensen med sin pragmatiske holdning til færøsk i det færøske skolevæsen har været årsag til, at færøsk som fag gik så smertefrit igennem det ministerielle system. Jørgensen gik lagtingsflertallets ønske om færøsk som undervisningssprog i den færøske skole i møde ved i en ny ordning i 1938 at slå fast, at børnene skulle opnå færdigheder i begge sprog og Kurt Johannesen fremhæver, at dette var typisk for Jørgensen, at han var imod tvang på dette område. Han blev i øvrigt kraftigt kritiseret af Venstre og De Konservative under en forespørgselsdebat i Landstinget, og Johannesen konkluderer, at Venstre og De Konservative var enige med Sambandspartiet på Færøerne i, at dansk skulle bevare sin altdominerende hovedstilling, fordi det var den eneste måde, hvorpå Færøerne kunne få adgang til en stor kulturkreds (i: Johannesen 1998: <http://udd.uvm.dk/199803/udd3-2.htm?menuid=4515>).

Adgangen til en større kulturkreds har været et stridsemne i hele den færøske skolehistorie og i færøskfagets positionering som modersmålsfag. Den nye gymnasielov fra 1995 og færøskbekendtgørelsen fra 1996 er i mange henseender et paradigmeskift i så henseende. Selv om man hovedsagelig taler om en gymnasielov, som på mange måder ligner den danske, så har færøsk helt klart fået stillingen som eneste modersmål, både selve faget, men også den hovedrolle sproget har i vidensmedieringen som helhed, fx skal hovedopgaven i 3 g skrives på færøsk, uanset i hvilket fag den bliver skrevet. Danskfaget på den anden side er blevet en slags supplementsfag til færøsk, der ved at bygge videre på relevante metodiske og teoretiske færdigheder i færøskfaget i 1.g, med tre ugentlige timer + 2 selvvalgte værker skal opnå A niveau på to år. Denne kendsgerning kan muligvis ses som en konsekvens af, at man ikke af ideologiske årsager har turdet tage de fulde konsekvenser af danskfagets degradering fra et sidestillet modersmålsfag, som i mange henseender både havde haft opgaven som det modtagende og det brobyggende element i modersmålsfeltet i det færøske gymnasium, til status som fremmed- eller nabosprog. Som helhed findes der ingen steder defineret, hvilken status danskfaget har i det færøske skolevæsen. Det har oprindeligt været modersmålet i det institutionelle curriculum, og på en eller anden måde har det fungeret på den måde, at man har flyttet og overtaget funktioner fra danskfaget over i færøskfaget, som således efterhånden har overtaget modersmålsfunktionen i det færøske skolevæsen. I maktdiskursiv forstand har man udhulet det statsnationale modersmål og erstattet det med nationalsproget, hvilket i sig selv er udtryk for en sejr i nationalideologisk diskurs. I bekendtgørelsen fra 1996 er det en kendsgerning, at danskfaget er endt som et fag, som hverken har status som fremmedsprog eller som modersmål. Faget har bevaret den modtagende funktion, idet der er krav om hovedstrømninger i dansk litteratur samt verdenslitteraturen og kultur som helhed, dvs. orienteringen ud i verden, som danskfaget i praksis stadig varetager, sammen med, at fagets sproglige dimension har den praksisfunktion, at både meget færøskfagligt relevant materiale kan læses på dansk og i alle andre fag, hvor dansksproget fagmateriale med lethed kan benyttes. Ligeledes opretholder og udvikler man gennem danskfaget de sproglige og kulturelle kompetencer, som giver adgang til at studere videre i Danmark og det øvrige Norden.

De intentioner, de modsætninger og de kritikpunkter, som kommer til udtryk i udredningsarbejdet forud for gymnasiebekendtgørelsen 1996, er et opgør og en institutionalisering af et paradigmeskift i det færøskfaglige rum. Det er primært et opgør med fagets position og fagets indhold og praksis. Faget starter med to ugentlige timer i 1937 og er meget præget af den nordiske, sproglige og historiske dimension, hvilket fremgår af prof. Helgasons brev til ministeriet i 1949. Det har selvfølgelig ligeledes præget faget, at Erik Petersen har været ret enerådende i faget helt op i 1970'erne. I 1960 begyndte Hanus Samuelsen, seminarieuddannet lærer, at undervise. Han har selv været elev hos Erik Petersen, så han har gået i hans fodspor, dog ser man en modernisering i hans pensumopgivelser i den læste litteratur.

Petersen understreger hele tiden i interviewet den fine nordiske litteratur, sprog og tradition. I interviewet med ham kommer det klart til syne, at han har følt et modsætningsforhold mellem sig som akademiker og så andre i det færøskfaglige rum og kontekst, der havde en mening om færøskfagets indhold, men som efter hans mening ikke var fagligt kompetente til det (Interview: Erik Petersen 02.02.04). Færøskfaget var derfor de første mange år ret statisk. Et solidere akademisk fundament for færøskfaget har taget tid og udredningsarbejdet i forbindelse med 1996 bekendtgørelsen er et udtryk for, at grundlaget for at definere færøskfaget som eneste moderemålsfag nu er til stede.

Til i begyndelsen af 1980'erne underviste enkelte danskfagskandidater ligeledes i faget, så det er først efter 1977, når de første exam.art. kandidater i nordisk sprog og litteratur, især færøsk blev færdige, at man fik universitetsuddannede gymnasielærere i færøsk og en akademisering af færøskfaget var en realitet.

I en nationsbygningsdiskurs går der en direkte linje mellem højskolen (se s. 138) til Føroya Fróðskaparfelag, der blev stiftet i 1952. Der var tale om en akademisk forening, hvis sigte var at etablere et akademisk forum i Færøerne. De startede med et videnskabeligt tidsskrift og at indsamle færøske fagtermer, som var et vigtigt skridt i sprogplanlægningen og grundlæggelsen af et færøsk fagsprog. Af interesse for skolevæsenet, som var i tydelig forlængelse af et nationsbygningsprojekt var, at de gik i gang med efteruddannelse af lærere. I 1964 var det første årskursus i færøsk, som professor Chr. Matras forestod. Fróðskaparfelag arbejdede med at oprette en professorstilling til Matras, dette resulterede i, at Fróðskaparsetur Føroya blev stiftet i 1965 og Christian Matras blev ansat som professor. Det er helt tydeligt, at sproget har haft den højeste prioritet i de første forsøg på at akademisere færøsk og færøskfaget. Fróðskaparsetur Føroya fungerede i Fróðskaparfelags regi og havde akademistatus til 1986, hvor Fróðskaparsetur fik status som universitet i nationalt regi. I 1987 startede man med hovedfag og i 2004 gik man over til bachelormaster systemet.

De interviewede lærere, som praktiserede i det færøskfaglige felt i 2004, tillægger færøskfaget betydning som nationsbygger, identitetsgrundlægger og som redskab i videnstilegnelsen. Når Ivan fx

bliver spurgt, hvilken opgave færøskfaget har, så svarer han, at færøskfaget skal være personsudviklende, og at det skal være et bredt udviklende fag, som forbereder eleverne til både at være og virke i samfundet. Endvidere siger han, at faget skal forberede eleverne til at gøres kulturelt aktive i samfundet, bl.a. skal de have kendskab til og kunne vurdere, om der skal værnes om Kirkjubømuren<sup>142</sup>, ligesom de i færøskfaget skal debattere alle forhold og være i stand til at tage stilling til alle spørgsmål i det færøske samfund, samtidig med at eleverne får basis for at vurdere disse forhold ud fra en videnskabelig og teoretisk tankegang” (Interview: Ivan 24.09.03).<sup>143</sup> For Ivan er færøskfaget et redskabsfag til konstituering af mening i det sociale rum og i forlængelse af Fairclough bidrager denne diskursive praksis til både reproduktion og forandringer i samfundet, hvilket konkret kommer til udtryk i, at Ivan ikke ser nogen mening i at læse så megen litteratur i faget; for ham er det vigtigere at bruge tid på at læse og skriftligt at behandle medier og journalistik, så eleverne kan være med til at vurdere og udvikle det samfund, de er del af, og som ifølge Fairclough har sin oprindelse i diskurs (Fairclough. 1992: 64-65). Ivan fremdrager, at færøskfaget er både en individudvikler og en samfundsudvikler, som klart både konstituerer og er konstituerende af mening i den nationale diskurs, hvilket fremgår af dette udsagn, at ”færøskfaget har til opgave at producere mennesker til det færøske samfund. Dette indebærer, at almenmenneskelige emner skal tages op til debat” (Interview: Ivan 24.09.03). Dette udsagn er ligeledes et pragmatisk udtryk for nationsbygning, hvor færøskfaget får den opgave at danne den opvoksende generation, især den sociale/samfundsrelaterede dimension, hvilket ligger i adjektivet ”almenmenneskelig”. At dette ifølge Ivan ikke er tilfældet i værende praksis bliver implicit udtrykt i futurum formen ”skal tages”, dette kan igen tolkes som udtryk for strid i den færøskfaglige diskurs om nationalt hegemoni.

Samlet kan siges, at indtil bekendtgørelsen i 1996 har færøskfaget været præget af en filologisk, klassisk orienteret lærdomsdiskurs, hvor det norrøne og de nordiske sprog kendetegnede den sproglige dimension, mens kvad, folkløse og traditionsforankret litteratur kendetegnede den litterære dimension. Bekendtgørelsen fra 1996 var et paradigmeskift i litterær henseende, idet kravene til en udvidet tekstforståelse blev implementerede, samtidig med at sidetallet i den nyeste litteratur steg markant og moderne sprogbrug fik større plads. Overordnet blev færøskfaget med 1996 ordningen både et studieforbereende fag i form af den akademiske opgaveskrivning og almindelig med stor faglig spredning, både litterært og sprogligt, samtidig som det meget eksplicit medierede (national) identitet og intellektuelle færdigheder.

---

<sup>142</sup> en kirkeruin fra omkring 1300 tallet i den historiske bygd Kirkjubøur, hvis bevarelse blev diskuteret en del i den periode, som empiriindsamlingen foregik

<sup>143</sup> Ad hoc oversættelse.[...] føroysklærgreinin skal vera persónsmennandi, og at hon skal vera ein breið mennandi lærugrein, sum fyrireikar næmingarnar bæði at vera og virka í samfelagnum. Hann heldur, at føroysklærgreinin skal fyrireika næmingarnar at gerast mentanarlíga virkna í samfelagnum, m.a. skulu teir hava kunnleika um og kunna taka støðu til, um t.d. Kirkjubómúrurin skal verjast, eins og teir í føroysklærgreininu skulu viðgera øll viðurskifti og skulu kunnu taka støðu til øll mál í føroyska samfelagnum, samstundis sum næmingarnir fáa grundarlag fyri at meta um hesi viðurskifti út frá eini vísindaligari og ástøðiligari hugsan.

## **8. Færøskfagets positionering i national diskurs**

### **8.1 Sociale grupperinger og kulturelle fællesskaber**

I dette kapitel bliver færøskfagets kontekst i en receptiv nationaldiskurs analyseret. Det er primært elevreaktioner, som er indhentet ved spørgeskemaundersøgelser og klasserumsobservationer i 2002-2004, der bliver analyserede med henblik på at belyse kognitive og sociokulturelle følgeforskeligheder, der kommer til udtryk i læringsrummet og selve læringsituationen.

Teun A. Van Dijk skelner mellem sociale grupper på den ene side og kulturelle fællesskaber på den anden, hvor ideologi i høj grad er knyttet til de sociale gruppers mål og interesser i forhold til andre grupper, mens kulturelle fællesskaber har andre grundlæggende anskuelser, fx viden, normer og værdier, som ikke nødvendigvis behøver være forbundet med dem fra andre kulturelle fællesskaber.

I forlængelse af Van Dijks opdeling kan de, der taler færøsk, opfattes som et kulturelt (lingvistisk) fællesskab, mens lærerne der underviser i færøsk er en social (professionel) gruppe. Van Dijk hævder, at det kulturelle fællesskab ingen ideologi har, mens den sociale gruppe godt kan have en. Dette er ikke i overensstemmelse med det færøskfaglige felt, idet kultur i mange henseender er knyttet til nationsbygningen, som i høj grad bliver medieret i en ideologisk diskurs. Dog er forskellen mellem den kulturelle og den social diskursorden i det færøskfaglige felt, at den kulturelle er forenende, selv om den også til tider kan være ideologisk, hvilket kommer til syne, når man fx taler om det færøske sprogs status i skolevæsenet, mens den sociale er præget af slagsmål om hegemoni i det ideologisk nationale diskursfelt, fx når man taler om færøskfagets position i skolevæsenet. Van Dijk skelner således mellem en ideologisk diskurs og en kulturel diskurs ud fra, at den kulturelle diskurs favner bredere og inkluderer fx grupper med vidt forskellige ideologier, dvs. at den kulturelle diskursorden hæver sig over sociale forskelle og kan således forstås som en forende faktor, som fx grupperer etniske fællesskaber ud fra en eller flere kulturelle fællesnævner (Van Dijk. 2004: 2/3).

#### **8.1.1 Ikke diskursive sociale praksisser i den nationale diskurs**

I færøskfagets institutionelle praksis er de statsretlige forhold og den nationale styring i form af formelle krav ikke-diskursive praksisser, som har stor indflydelse på den diskursive praksis og stor indflydelse på især den ideologiske diskursorden. Mange institutioner har indflydelse på den nationale diskursorden. Det gælder bl.a. de institutioner, som enten er direkte danske anliggender, fx retsvæsen, og institutioner fx kirke og skole, som har sin oprindelse i et dansk system, men som siden er overtaget af de færøske myndigheder, men dog i høj grad har bevaret den oprindelige grundstruktur og idegrundlag.

Eleverne forholder sig til den institutionelle praksis, fx undervisningspraksis og evalueringsform, med stor selvfølghed, hvilket kommer til syne blandt eleverne i 3. g., der direkte siger, at de ikke synes, det er særlig inspirerende at skrive af efter tavlen time efter time, men at det er ok, fordi



det er gode noter, hvis de skal til eksamen i færøsk, fx siger Hanna: ”Mange timer foregår på tavlen. Det kan blive nok så kedeligt, men alligevel får man meget ud af det på den måde, fordi du både hører, ser og skriver det og du får gode noter” (Spørgeskema: Hanna 02.10.02).<sup>144</sup> Disse ikke diskursive sociale forhold og institutionelt fastlagte rammer er magtfulde faktorer, som har indflydelse på og konstituerer den institutionelle praksis og magtposition. Det er dog lidt svært at følge Fairclough helt til dørs her, fordi tid og rum og de personer, der har en vis magtposition eller fagligt fundament til at gå i dialog med systemet vil til enhver tid have indflydelse på de sociale systemer, som Fairclough kalder for ikke diskursive sociale systemer, og derfor er de i mange tilfælde diskursive ordener. I det færøskfaglige diskursive felt er det ret tydeligt, at det er let for den enkelte at komme igennem med sine synspunkter om krav, indhold og praksis og få indflydelse i form af, at fx pensumkravene bliver forandrede. Der er kort afstand imellem beslutningstagerne og den enkelte lærer og dette ses tydeligt igen i lærernes engagement og aktive stillingtagen. Det i sig selv skaber en dialog mellem de implicerede parter i feltet og skaber en dynamik, som gør, at det er svært entydigt at hævde, at færøskfaget på det institutionelle plan er et socialt system, som ikke er diskursivt. Et eksempel på, hvor hurtigt formelle krav kan forandres, er eksamenen i grammatik, som i bekendtgørelsen fra 1996 var en selvstændig eksamensdisciplin. Efter kritik fra lærerne, som især syntes, at nytteværdien var for lille i forhold til den indsats, der skulle til for at opnå et forsvarligt resultat, blev denne eksamen aftaget i revisionen af bekendtgørelsen fra juni 2001).

## 8.2 Nationalromantisk retorik

Retorikken, der kendetegnede nationalromantikken (se s. 84ff), hvor folket, naturen, sproget, kulturen og nationen havde forpligtende, emotionelle, højtidelige og religiøse undertoner, er eksplicit i nationalismediskursen i det færøskfaglige felt, både i den historiske tekst og mine egne empiriske indsamlinger, samt i den færøskfaglige kontekst. Denne retorik var eksplicit, både i interviews og de kvalitative og kvantitative spørgeskemaer (se eks. 8.I).

---

<sup>144</sup> Ad hoc oversættelse. Nógvir tímar ganga bara fyri seg á talvuni. Tað kann blíva nokk so roti, men allíkaval fær man nógv burturúr á hendan hátt, tí tú bæði hoyrir, sær og skrivar tað og tú fær góð notatir

8.I.0: **Hvad er det bedste ved at være færøing?**

8.I.1: Det er det, at du har et lille modersmål og kultur, men alligevel er det stort for mig.

8.I.2: Det er kun en følelse man har – og [jeg] er stolt over at kunne kalde mig færøing.

8.I.I.0: **Hvordan kan du lide færøskfaget som helhed?**

8.I.I.1: [en elev, der har svaret meget godt]. Jeg kan godt lide færøsk, fordi jeg synes, at det har stor betydning, at man er god til at skrive og tale sit eget modersmål. Det har også betydning, at man ved noget om sine forfædre og sit sprog.

8.I.II.0: **Skriv, hvad du synes kendetegner en færøing?**

8.I.II.1: En færøing er en, som tænker meget over sit land og holder af det.

8.I.III.0: **Nævn nogle særtegn/symbol, som du forbinder med Færøerne, færøinger og færøsk nationalitet**

8.I.III.1: Fædrelandskærlighed, tryghed, fred og en dejlig kultur.

---

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2004

I eksempel 8.I. ser man klart en forpligtelse og forherligelse af religiøs karakter. Det at det lille sprog og den lille kultur er stort for vedkommende [8.I.1] viser et følelsesmæssigt, religiøst situeret engagement i spørgsmålet. Det at noget er "stórt" for en bliver hyppigt brugt i religiøse sammenhænge og religiøs retorik, hvilket er med til at forstærke de religiøse undertoner i udsagnet. Den betydning, det bliver tillagt at være god til sit eget modersmål, samt den genealogiske og kulturelle forpligtelse [8.I.I.1] kan endvidere udlægges som en religiøs forpligtelse over for forfædrene og sproget, som jævnstilles gennem konjunktionen "og" i udsagnet, hvilket er et godt eksempel på Vygotskijs virksomhedsteori, hvor der er sammenhæng mellem tale og tænkning, som tydeligt er forankret i en kulturel kontekst (se s. 63).

---

<sup>145</sup> Dømi 8.I:

8.I.0: Hvat er tað besta við at vera føroyingur?

8.I.1: K-K01B-11: Tað er tað, at tú hefur eitt so lítið móðurmál og mentan, men allíkvæl er tað so stórt fyri meg.

8.I.2: K-S01A-6: Tað er bara ein kensla sum ein hefur – og eri stolt av at kunna kalla meg føroying.

8.I.I.0: Hvussu dámar tær føroysklærugreinina sum heild?

8.I.I.1: K-S01A-5: [Ein næmingur, sum hefur svarað: "heilt væl"]. Eg dámi væl føroyskt, tí eg haldi, at tað hefur nógva at siga, at ein dugir væl at skriva og tosa sítt egna móðurmál. Tað er eisini týðningarmikið, at ein veit eitt sindur um sínar forfedrar og sítt mál.

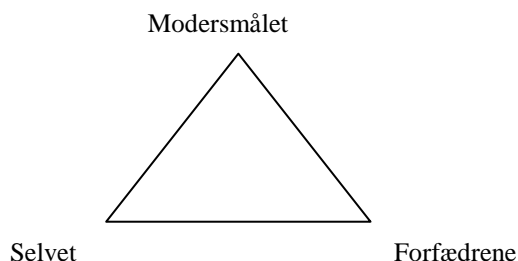
8.I.II.0: Skriva, hvat tú heldur eyðkennir ein føroying?

8.I.II.1: M-S01X-1: Ein føroyingur er ein, ið hugsar nógva um landið hjá sær og er góður við tað.

8.I.III.0: Nevn nøkur eyðkenni/súmbol, sum tú setur í samband við Føroyar, føroyingar og føroyskan tjóðskap.

8.I.III.1: M-S01X-1: Móðurlandskærleiki, tryggjeiki, friður og eina deiliga mentan.

Den romantisk situerede diskurs, at subjektet er et produkt af nedarvet kulturarv, er eksplicit og er med til at skabe en slags religiøs forpligtelse, som inkluderer sproget, forfædrene og selvet. Endvidere bliver selvet til i dialog med den kulturelle kontekst, hvor sproget og forfædrene bliver medieret gennem modersmålet, hvilket fremgår af figur 8.1.



Figur 8.1: Modersmålet kulturelt artefakt mellem selvet og forfædrene

Den kulturelle diskurs, som i udsagn 8.I.I.1 både bliver medieret gennem forfædre og sprog bliver forstærket af, at udsagnet understreger, at det har stor betydning, at: ”man er god til at skrive og tale sit eget modersmål”, dvs. at udsagnet indeholder en eksklusionsdiskurs, hvor det bliver fremhævet, at der kun er tale om ens eget modersmål og ikke andres, og at dette modersmål er situeret i en historicitet, som både er forankret i sproget og forfædrene. Det dialektiske forhold mellem subjekt/objekt og kultur bliver italesat i dette udsagn, hvor udsagnet ”eget modersmål” viser, at sproget er subjektsrelateret og at den kulturelle arv er medieret i subjektets bevidsthed. Den kulturelle arv eller det institutionaliserede udtryk for nationalitet bliver yderligere understreget ved benyttelsen af det ubestemte pronomen "ein" [man] og brugen af det possessive pronomen i 3. person "sítt" [sit], som fremstår som kollektivt deiksis, som kommer til udtryk i, at informanten besvarer spørgsmålet lidt med en personlig distance, som dog løfter selvet ind i det kollektive selv, der omfatter alle, der taler færøsk, og som har deres genealogiske tilhørsforhold til Færøerne. Forfædre og sprog er objektsrelateret og skal forstås som den kulturelle kontekst, som udsagnet er situeret i. Subjektets kulturelt forankrede genealogiske tilhørsforhold bliver forstærket af brugen "sínir forfedrar" [sine forfædre] og "sítt mál" [sit sprog], samtidig som det ved brugen af deiktiske "sínir" og "sítt" knytter udsagnets subjekt til det sociale fællesskab, som har færøsk som sprog og forfædre der har deres oprindelse i Færøerne.

Den emotionelle diskurs, der præger udsagn 8.I.II.1, har klart også religiøse undertoner, og udsagnet udtrykker tydeligvis et kærlighedsforhold, hvor subjektets forhold til landet fremstilles metaforisk som en elskende, der tænker på sin elskede. I udsagnet ligger også en nærmest religiøs fanatisme, som klart har en eksklusion indbygget, hvor alle de færinger, der ikke tænker over eller holder af landet, er ekskluderet. De bliver indirekte i dette udsagn ikke opfattet som færinger. Svar 8.I.II.1 og 8.I.III.1 er afgivet af den samme person, og den udtalte emotionelle følelsesdiskurs, som præger udsagn 8.I.II.1, går igen i 8.I.III.1. Det er især moderlandskærlighed og dens indhold, der bliver trukket frem i dette udsagn. Når vedkommende til slut nævner den dejlige kultur, er udsagnet

ved at vippe over i det sarkastiske, men resten af besvarelsen tyder ikke på en sarkastisk holdning til spørgsmålet, så besvarelsen må udlægges som en kraftig pointering af den betydning, som nationalt tilhørsforhold har for selvets identitet. I forhold til Bo Lindbergs (se. s. 111) opdeling af latin og modersmål, kan man sige, at det er tydeligt, at det hedder "moderland" på færøsk og ikke fædreland, som det hedder på dansk, dvs. at man tydeligt har italesat intimsfæren, d.e. den intime tilknytning til moderen og den intimsfære, som moderen repræsenterede, når man har markeret sit nationale tilhørsforhold i modsætning til det institutionaliserede "fædreland", som Danmark var, da en nationalitet voksede frem i Færøerne. Ordene "føðiland" (fødeland) og "fosturland" (fosterland), som også i fædrelandsdigting bliver brugt om "moderlandet" har ligeledes konnotationer til intimsfæren. I moderne fosterlandsdigting bliver moderen stadig knyttet til landet, hvilket bl.a. kommer til syne i et populært hit i 80'erne, Frændurs "Føroyar" (1986), hvor sidste strofe lyder således:

Med guitar og sang jeg spiller min melodi/Við guitara og sangi eg spæli nú mítt lag  
som om Færøerne var min moder og bad mig skrive det/sum um Føroyar var mín móðir og  
bað meg skriva tað  
så skøn og gammel hun hvisker barnet mit/so eiggilig og gomul hon teskar barnið mítt  
jeg ville ønske at mine rigdomme blev så godt fordelt/eg vildi at mítt ríkið mi so væl varð  
býtt  
./ imellem dem som bor her i Færøerne/ímillum tey sum búgva her í Føroyum./.  
så jævnt mellem færinger Færøerne/so javnt millum føroyingar Føroyar.

Ud over et socialt ideologisk budskab, så kommer der i denne strofe et tydeligt billede af en intim tilknytning og forpligtigelse over for "moderlandet". Den sociale forpligtigelse begrundes eksplicit i en national diskurs af emotionel og ideologisk karakter. Tilknytningen til moderen og forpligtelsen over for hende er også med til at understrege den genealogiske tilknytning til nationen, som er i god overensstemmelse med en nationalromantisk diskurs og som er ret eksplicit i det færøskfaglige felt.

Helhedsbilledet af udsagnet i eksempel 8.I er en slags tryghedsnarkomani. I 8.I.II.1 fremstår nationalfølelsen eksplicit som en uforbeholden kærlighedserklæring med guddommelige, heroiserende undertoner, som understreges, når vedkommende besvarer, hvordan han selv er i forhold til den karakteristik, som han giver af en typisk færinger. Svaret er: "Jeg har det på samme måde. Jeg elsker min hjembygd, min ø og mit land. Så skal også nævnes, at jeg er stolt over at være færinger"(M-S01X-1 – (A)).<sup>146</sup> Det vil med andre ord sige, at den romantiske nationaldiskurs, som gennemgribende præger disse udsagn, er en integreret del af subjektet. Retorisk har vedkommende overtaget en nationsbygningsdiskurs, som har sine rødder i den romantiske diskurs, der prægede den nationale periode. Udsagnet kan i en global- og i en modernitetsdiskurs fremstå som en anakronisme, men det er i overensstemmelse med en traditionalismediskurs, som har sine rødder i en national "vækkelse" og som i høj grad er knyttet til færingers vilje til en selvstændig stat. Når

<sup>146</sup> Ad hoc oversættelse. Eg havi tað uppá sama hátt. Eg elski mína heimbygd, mína oyggj og mítt land. So skal eisini nevnast at eg eri stoltur av at vera føroyingur

denne elev bliver spurgt, hvad der er det værste ved at være færinger er svaret: ”At vi er under Danmark” (M-S01X-1)<sup>147</sup>, og sprogets vigtighed understreges i slutbemærkningen:

Jeg synes, at det har stor betydning, at færinger udvikler det færøske sprog, fordi vi er så få som kan det, der har det stor betydning, at generationerne efter os også må kunne det færøske sprog (M-S01X -1).<sup>148</sup>

Den slægtsfølelse og følelsen af, at kulturen er en nedarvet skat, som skal overleveres til næste generation, er i overensstemmelse med en romantisk traditionalismediskurs og samtidig et eksempel på, at sproget har en grundlæggende betydning for den nationale identitetsdannelse. Det deiktiske brug af "vi" er også med til at integrere selvet i et nationalt fællesskab, som både bliver medieret gennem sproget og samtidig etablerer en fællesskabsfølelse over tid.

Den religiøse og emotionelle retorik, som præger disse udsagn, er klart et levn fra den romantiske diskursorden, som især blev synlig i Færøerne efter, at den nationale bevægelse først blev institutionaliseret i Føringafelag (1889) og siden blev politisk (1906).

### 8.3. Paradigmeskift i den historisksituerede nationaldiskurs

Den nationale diskursorden kan i historisk situeret diskurs opdeles i to ideologiske – især politiske – hovedmodsætninger: en samhørighedsdiskurs og en selvstændighedsdiskurs. I det kvalitative spørgeskema gives der mulighed for at undersøge, hvordan disse diskurser bliver italesat blandt gymnasieungdom, idet de har svaret, hvilket parti de ville have stemt på, hvis der var valg til lagtinget i morgen. Opdeler man partierne, der ifølge deres partiprogrammer hører til henholdsvis samhørighedsdiskursen og selvstændighedsdiskursen, så fordeler besvarelsene sig ca. lige i hver lejr (henholdsvis 46 og 47 %). Tænker man i relation til den romantiske nationsbygningsdiskurs, er det relevant at se, hvordan disse diskurser ser ud blandt gymnasieungdom i 2004, og hvorvidt den er i overensstemmelse med den historisk situerede diskurs. Ifølge bemærkninger fra det kvantitative spørgeskema i 2004 kan man lidt firkantet sige, at samhørighedsdiskursen i høj grad er blevet en traditionsdiskurs/nationalitetsdiskurs og har overtaget den historisk situerede selvstændighedsdiskurs og selvstændighedsdiskursen er blevet en slags modernitetsdiskurs/globaliseringsdiskurs og har delvis overtaget den retoriske diskursorden, som kendetegnede den historisk situerede samhørighedsdiskurs.

---

<sup>147</sup> Ad hoc oversættelse. At vit eru undir Danmark!

<sup>148</sup> Ad hoc oversættelse. Eg haldi at tað er týðningarmikið, at føroyingar menna seg um tað føroyska málið, tí vit eru so fá sum duga tað, tí er tað týðningarmikið at ættarliðini aftaná okkum eisini mugu duga tað føroyska málið.

Tabel 8.1. Hvilket fag kan du bedst lide i forhold til politisk ståsted

Parti	Færøsk		Dansk		Svaret begge		Ved ikke	
	2003	2004	2003	2004	2003	2004	2003	2004
	% af besvarelserne		% af besvarelserne		% af besvarelserne		% af besvarelserne	
Fólkaflokkur (A)	57,1%	66,7%	28,6%	22,2%	9,5%	5,6%	4,8%	5,6%
Sambandsflokkur*(B)	40,0%	62,5%	60,0%	25,0%	0,0%	4,2%	0,0%	8,3%
Javnaðarflokkur* (C)	73,9%	47,7%	21,7%	47,7%	0,0%	0,0%	4,3%	4,5%
Sjálvstýrisflokkur (D)	100,0%	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Tjóðveldisflokkur (E)	40,7%	61,0%	51,9%	29,3%	3,7%	2,4%	3,7%	7,3%
Miðflokkur (H)	33,3%	16,7%	66,7%	83,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ved ikke	88,2%	55,6%	11,8%	11,1%	0,0%	22,2%	0,0%	11,1%
Samlet	59,8%	56,1%	34,3%	33,8%	2,9%	3,4%	2,9%	6,1%

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

\* Hører til den historisk, ideologiske samhørighedsdiskurs. Dog skal bemærkes, at Javnaðarflokkur er mere sammensat på det område.

Bemærkning: to elever svarede Fólkaflokkur el. Tjóðveldisflokkur og en svarede Sambandsflokkur el. Javnaðarflokkur, disse tre er inkl. i "ved ikke".

Ifølge tallene er der ikke sammenhæng mellem politisk/ideologisk ståsted og hvilket af de to fag færøsk eller dansk eleverne bedst kan lide. Det kunne tyde på, at den klassiske fordeling mellem en samhørighedsdiskurs, som betragter dansk som sit kultursprog, og en selvstyrediskurs, som betragter færøsk som sit, ikke har nogen berettigelse overhovedet. Det er værd at bemærke, at de partier, som traditionelt betragtes som yderpoler i henholdsvis selvstændighed og samhørighed, Tjóðveldisflokkur og Sambandsflokkur, procentvis ligner hinanden, hvad angår hvilket fag de bedst kan lide. Statistisk tyder det på, at i den ideologiske/politiske diskurs er der ingen forskel på holdningen blandt dagens gymnasieungdom til færøskfaget og danskfaget i selvstændigheds- og samhørighedsdiskursen, hvilket i sig selv må betragtes som et paradigmeskift.

At det samlet fordeler sig meget ens over de to år er tegn på, at det ikke er så meget det politiske ståsted, der afgør, hvilken holdning man har til de to fag. Dermed er der mulighed for at udlægge det som, at det ikke længere så meget er den ideologiske/politiske diskurs, der er afgørende for, hvilken holdning eleverne har til færøskfaget, men fx mere den kulturelle, den genealogiske eller nationale diskurs eller slet og ret, hvilken lærer eleverne bedst kan lide. Dog er det eksplicit i empirien, at når eleverne vurderer færøskfaget, bliver det i høj grad vurderet inden for en eksistentialismediskurs, mens danskfaget i højere grad bliver vurderet inden for en faglig eller rationalistisk diskurs. Hvorvidt og hvordan dette paradigmeskift kommer til udtryk i de kvalitative besvarelser vil der blive gjort rede for med udsagn fra elever, der politisk ville have stemt på partier fra henholdsvis samhørighedsdiskursen og selvstændighedsdiskursen.

#### 8.4. Nationalitet italesat i en genealogisk diskurs

Den genealogiske diskurs omfatter familien, sociale relationer, natur, mad, kultur, sprog, bygden og nationen. De svar, som eleverne afgiver i de kvantitative/kvalitative spørgeskemaer ”flyder over” af udsagn, vedrørende deres nationale, kulturelle, sociale og familiære tilknytning, hvilket eksempel 8.II er et udtryk for:

Eksempel 8.II: Hvad er det bedste ved at være færøing

---

8.II.1: At bo i Færøerne, og hvis ikke, så har man altid et sted at komme hjem til igen. Vi kan være stolte af vores land.

Her er trygt at være, lille samfund – godt sammenhold (K-K01B-1 – (E))<sup>149</sup>

8.II.2: Man føles sig som noget særligt. Hvis man fx tager ud i verden og fortæller om vores land, synes de fleste, at det er utroligt, at vi har vores eget sprog, flag og kultur, selv om vi er så små (K-K01B-3 – upolitisk)<sup>150</sup>

---

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Der er tydeligt i disse udsagn, at tilknytningen til Færøerne repræsenterer intimsfæren, som man altid kan vende tilbage til – en slags tryghedsbase. Det deiktiske brug af "vit/okkara" giver klart udtryk for en forankring i et socialt (nationalt) og genealogisk fællesskab, som inkluderer semiotiske udtryk som sprog, flag, kultur, samfund og land. Eksempel 8.II.1 har endvidere verden udenfor som en slags kontekst, og i udsagnet ligger der, at hvis man ikke trives udenlands, så har man altid et sted at vende hjem til.

Denne følelse kan også tippe over indimellem, og flere informanter giver udtryk for, at det føles som "for meget", hvilket ses i dette svar på spørgsmålet, hvad der er typisk for en færøing. En pige svarer: "Trives godt i andegården, ellers nødt til at orientere sig ud i verden, pga. at Færøerne er et så lille land. Hjælpsomme, fredelige, ydmyge og lidt lala. Står stærkt sammen, når nogen truer os" (K-S01A-4 (D))<sup>151</sup>. På den anden side udtrykker dette udsagn følelsen af at være de små og truede, og denne diskurs er gennemgående i store dele af færøskfagets diskursorden, især er det eksplicit i sprogdiskursen (se 7.2.2). I udsagnet ligger mange modsætninger fx udsagnet: "står stærkt sammen, når nogen truer os", hvilket kan udlægges på to måder. 1: at der er nogen udefra der truer os, og derfor er man nødt til at stå sammen. 2: at der skal komme nogen udefra at true os for at vi skal stå sammen, ellers gør vi det ikke!

Udsagnstypen, at færøinger er lidt lala, går også igen og viser en sammensat selvfølelse, som tit kommer til udtryk i samme udsagn, og som svinger mellem det unikke, trygge og samtidig

---

<sup>149</sup> Ad hoc oversættelse. At búgva í Føroyum, og um ikki, so hevur ein altíð eitt stað at koma heim aftur til. Vit kunnu vera stolt av okkara landi. Her er trygt at vera, lítið samfelag – gott samanhold.

<sup>150</sup> Ad hoc oversættelse. Ein føilir seg sum nakað serligt. Tí fert tú t.d. út í heim og fortelur um okkara land, halda tey flestu at tað er ótrúligt, at vit hava okkara egna mál, flagg og mentan, sjálvt um vit eru so lítlar.

<sup>151</sup> Ad hoc oversættelse. Trívast gott í dunnugarðinum, annars noyddir til at líta úteftir orsaka av tí, at Føroyar er so lítið land. Hjálpsamir, friðarligir, eyðmjúkir og eitt sindur lala. Standa sterkt saman, tá onkur hóttir okkum.

kosmopolitisk situerede selv og selv billedet, at færinger er dovne, sladdervorne og tossegode hjemmefødnings. Eksempel 8.III er et eksempel på, at selvforståelsen er sammensat. Følgende to udsagn fra to piger er eksempler på denne sammensatte selvforståelse:

Eksempel 8.III: Modsætningsforhold i selvforståelsen

---

8.III.1: Når jeg tænker på en færing, tænker jeg på en gammel mand i mørkebrun trøje, rågummisko og færøsk hue. Men jeg synes, at færinger er lige så forskellige som alle andre folkeslag. Nogle venlige, nogle stædige og hos nogle (mange) styrer gammel bitterhed deres dagligdag (K-H01B-4 – (A))<sup>152</sup>

8.III.2: Tror, at udlændinge helst ser en færing som en mand med fuldskæg og langt hår. Ejer mange får og elsker at dræbe grindehvaler. Selv ser jeg en færing som en almindelig verdensborger – en som er vel stillet (K-S01X-9 – (E))<sup>153</sup>

---

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2003/2004

Udsagn 8.III.1 er også en diskurs, som er meget udbredt i empirien, at omtale eller vurdere sig selv fra en fremmeds synsvinkel, hvor færinger fremstilles som stereotyper som: fåreavlere, fiskere og at de dræber hvaler, går i færøskmønstrede trøjer etc. mens modsætningen: "vi er som de andre og verdensborgere" er sådan, som gymnasieelever omtaler og vurderer sig selv eller har et ønske om at være. Selv om eleverne fremdrager de fremmedes "briller" på færinger, så har de selv en ironisk distance.

Det er påfaldende, at de stereotyper, som bliver fremdraget, altid er mænd, både af drengene og pigerne. På den anden side udtrykker disse stereotyper et negativt selv billede, som også ses igen i fx det kvalitative spørgeskema, hvor Eyð siger således om færinger:

Eksempel 8.IV: Mænd billede på en negativ selvforståelse

---

8.IV.1: Færinger er dem som går med hænderne i lommen, i cowboybukser og læderjakke ned ad Strøget, man ser dem på lang afstand. Hjemmefødnings, og kan lide at gå i byen og more sig (Interview: Eyð 18.03.03)<sup>154</sup>

---

Kilde: kvalitativt spørgeskema 18.03.03

I udsagn 8.IV.1 er distanceringen så gennemført, at den stereotype færing i en færings bevidsthed bliver placeret på Strøget<sup>155</sup> i København. Denne type fremstilles endvidere klart som en lala-type, som ikke tager livet særlig seriøst, og som informanten klart fremstiller som negativ. Det bunder igen i en afstandtagen til det nationale kollektiv, som "færinger" dækker over. Ved at bruge maskulinum pronomen i 3. pers. om færinger, lægger selvet, som er pige, en endnu større distance til det billede, som bliver fremstillet af den typiske færing. Selvet er også ret fordomsfyldt over for den typiske færing. Han er "hjemmefødnings", dvs. han har nok i sit eget univers, og når han bliver

---

<sup>152</sup> Ad hoc oversættelse. Tá eg hugsu um ein føroying, hugsu eg um ein gamlan mann í myrkamorreidari troyggju, gummiskóm, og føroyskari húgvu. Men eg haldi at føroyingar eru líka ymiskir sum øll onnur fólkasløg. Summir blíðir, summir tvørir og hjá summum (nógvum) stýrir gamalt agg teirra gerandisdegi.

<sup>153</sup> Ad hoc oversættelse. Haldi, at úlendingar helst síggja ein føroying sum ein mann við fullskeggi og longum hári. Eigur nógvan seyð og elskar at drepa grind. Sjálv síggi eg ein føroying sum ein vanligan heimsborgara – ein sum er væl fyri.

<sup>154</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyingar eru teir sum ganga hendur í lumma, í cowboybuksum og leðurjakka oman eftir Strøgnum, man sær teir langa leið. Heimfødiligrir, og dáma væl at ganga í býnum og stuttleika sær.

<sup>155</sup> Eyð er ikke den eneste af informanterne, som placerer den typiske færing i Danmark andre eks. er Marta og Eyðdis



placeret på Strøget, så falder han udenfor i sin akavede påklædning. Han er heller ikke særlig ansvarsbevidst. I udsagnet ligger der implicit, at han bedre kan lide sjov og ballade end at tage ansvar. Selvet er ”flovt” over det billede af en færing, som det fremstiller, jf. udsagnet "man ser dem på langt afstand". I udsagnet ligger en så markant afstandtagen, at det er tydeligt, at det er en person, som selvet ikke ønsker at identificere sig med.

### **8.5. Nationalitet italesat i en samhørighedsdiskurs**

De udsagn, som er med i dette eksempel, stammer fra elever, som siger, at de havde valgt et af de partier, som tilhører den ideologiske samhørighedsdiskurs.

**8.V.0: Hvilket fag kan du bedst lide? Svarmuligheder: færøsk/dansk/ved ikke**

8.V.1: Færøsk. Begrundelse: Fordi det er mit modersmål og det er sjovt at arbejde med\*. (K-H01D-7 (B))<sup>156</sup>

8.V.2: Færøsk. Begrundelse: Man er færøsk, selv om man juridisk set er dansk. Da hverken kulturministeriet, medier eller andre myndigheder styrker og støtter sproget, ja så er jeg nødt til at gøre det. Fordi jeg vil, men alle MÅ stå sammen, fordi så står vi stærkest. Jeg ville ønske, at sproget blev mere påskønnet og der blev arbejdet med at bevare det (K-H01A-2 (C)).<sup>157</sup>

**8.V.I.0: Skriv hvad du mener karakteriserer en færøsk:**

8.V.I.1: En, som taler færøsk, bor i Færøerne og er fra Færøerne. En person, som er meget stolt af at være færøsk og viser det 100% her hjemme og ude i verden. En som går i karakteristisk færøsk tøj (strikket overtrøje o.a.) og taler næsten udelukkende om færøske forhold, om situationen i landet i alle henseender o.a. (K-H01D-9 (B)).<sup>158</sup>

**8.V.I.0a: Hvordan er du i forhold til denne beskrivelse af færøsk?**

8.V.I.1a: Jeg er selv langt mere anonym (hvis man kan sige det sådan), jeg går i almindeligt modetøj og taler så lidt som muligt om færøsk politik o.a (K-H01D-9)<sup>159</sup>

8.V.I.2: Naiv, finder sig i for meget, kristne mennesker (dog ikke næste generation), lille land, hvor folk er uenige og er i tvivl om, hvilken retning man skal gå i suverænitetsspørgsmålet. Ikke retningen, alle vil have selvstyre, men ikke nu (K-H01A-2 ).<sup>160</sup>

**8.V.II.0: Hvad er det bedste ved at være færøsk?**

8.V.II.1: Det fantastiske land, som vi bor i (K-H01D-7).<sup>161</sup>

8.V.II.2: Man føler sig som noget særligt, fordi vi er isolerede og har et så flot og specielt land, og menneskene er for det meste venlige og tiltalende (K-H01D-9).<sup>162</sup>

8.V.II.3: Lille land, små forhold, mindre kriminalitet på gaden, har en nationalitet, rigt land, gode mennesker, et land (K-H01A-2).<sup>163</sup>

**8.V.III.0: Hvad er det værste ved at være færøsk?**

8.V.III.1: Der er for få, som ved noget om Færøerne. Mange tror desværre også, at Færøerne er = Danmark (K-H01D-7).<sup>164</sup>

8.V.III.2: At mange mennesker, især danskere, synes at vi er skidedumme, fordi politikerne [er] så dumme, mennesker dømmes en hel nation ud fra nogle dumme personer (K-H01D-9).<sup>165</sup>

**8.V.IV.0: Nævn nogle karakteristika/symboler, som du forbinder med Færøerne, færøsk og færøsk nationalitet**

8.V.IV.1: sproget, den færøske dragt, flaget (K-H01D-7).<sup>166</sup>

8.V.IV.2: fjeldene, fårene, tjaldur, smukke mennesker (K-H01D-9).<sup>167</sup>

8.V.IV.3: Færøsk dans, nationalsange/følelse, mad, nationaldragten, traditioner, kristne og andre (K-H01A-2).<sup>168</sup>

---

<sup>156</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskt. Grundgeving: Tí tað er mítt móðurmál og tað er stuttligt at arbeiða við.

<sup>157</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskt. Grundgeving: Man er føroyingur, hóast juridiskt sæð danskur. Tá hvørki mentamálaráðið, miðlar ella onnur ráðandi stimbra og stuðla málinum, ja tá noyðist eg. Tí eg vil, men fjöldin MÁ standa saman, tí tá eru vit sterkast. Gævi málið bleiv meira virt og arbeiðt varð fyrri at varðveita tað.

<sup>158</sup> Ad hoc oversættelse. Ein ið tosar føroyskt, býr í Føroyum og er úr Føroyum. Ein persónur ið er sera stoltur av at vera føroyingur og vísir tað 100%, her heima og úti í heimi. Gongur í eykendu føroysku klæðunum (Koti o.a.) og tosar mestsum bara um føroysk viðurskiftir, stöðan í landinum í allar mátar o.a.

<sup>159</sup> Ad hoc oversættelse. Eg sjálf eri nógv meiri anonym (um man kann siga so) gangi í vanl. móttaklæðum og tosi so lítið sum møguligt um Fø. politikk o.a.

<sup>160</sup> Ad hoc oversættelse. Góðtrúgvín, finnur seg í ov nógvum, kristin fólk (tó ik næsta ættarlið) lítið land, sum klandrast og er í iva um sjálvsstýriskósina. Ikki kósina, øll vilja sjálfstýrið, men ikki nú.

<sup>161</sup> Ad hoc oversættelse. Tað fantastiska landið vit búgva í.

<sup>162</sup> Ad hoc oversættelse. Man følir seg serligan, tí vit eru isoleraði og hava eitt so flott og serstakt land, og fólkini eru oftast blíð og fyríkomandi.

<sup>163</sup> Ad hoc oversættelse. Lítið land, små viðurskifti, minni kriminalitetur á gøtuni, havi ein tjóðskap, ríkt land, gott fólk, 1 land.

<sup>164</sup> Ad hoc oversættelse. Tað eru ov fá ið vita nakað um Føroyar. Nógv halda tíverri eisini at Føroyar er = Danmark.

<sup>165</sup> Ad hoc oversættelse. At nógv fólk, serliga danskarar, halda okkum vera skít býtt, av tí at politikkararnir [eru] so býttir, fólk døma eina heila tjóð út frá nøkrum býttum persónum

<sup>166</sup> Ad hoc oversættelse. málið, tann føroyski búnin, flaggið

<sup>167</sup> Ad hoc oversættelse.: fjøll, seyð, tjaldri, pen fólk

#### 8.V.V.0: **Slutbemærkninger**

8.V.V.1: [...] Jeg kan godt lide, at du har valgt at skrive ph.d. i færøsk. Jeg ønsker dig held og lykke med arbejdet (K-H01D-7).<sup>169</sup>

8.V.V.2: Jeg synes, at det er utrolig dejligt, at du vil arbejde og "forske" inden for præcis dette emne☺ Dette er vedkommende for alle og [for] manges fremtid hos mange. Jeg vil derfor (selv om jeg er anonym) takke dig for dette meget store arbejde, som du gør for mig, dig og vores land! Tak for og forhåbentlig var jeg til hjælp for dig ☺ (K-K01B-2).<sup>170</sup>

---

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2004

\* Denne pige har i forbindelse med tilhørsforhold besvaret. Jeg føler mig mest som 1: færing; 2: fra den bygd/by jeg kommer fra; 3: verdensborger (se tavle 4.1-4.3). Begrundelse: Jeg er jo færing

Som det fremgår af eksempel 8 V, er det tydeligt, at den ideologiske diskurs, som kendetegnede den ideologiske nationalismediskurs i nationalbevægelsesperioden (1881-1906), i høj grad er i overensstemmelse med den politiske samhørighedsdiskurs i spørgeskemaundersøgelserne i 2004. Billedet er selvfølgelig ikke så entydigt som i dette eksempel, men i empirien er det en dominerende tendens, hvilket klart understreger, at færøksproget nationalitet ikke i samme grad som før er et ideologisk (strids)spørgsmål blandt gymnasieungdom.

Begrundelsen 8.V.1, at vedkommende bedre kan lide færøsk end dansk med den begrundelse, at det er modersmålet, er et klart paradigmeskift i forhold til samhørighedsdiskursen i den nationale periode, hvor dansk både i den institutionaliserede skolediskurs og den herskende statsdiskurs var regnet som modersmål. I besvarelsen 8.V.2 påtager subjektet sig en af de vigtigste nationsbygningsopgaver fra Føringafelags målsætninger, nemlig at slås for det færøske sprogs overlevelse. Udsagnet er præget af en heroisk offervilje, hvor subjektet påtager sig opgaven at slås imod det passive system, som kun lader stå til, mens sproget sygner hen. Angsten for, at det færøske sprog reelt er truet, er tydelig i udsagnet, og en nationsbygningsdiskurs, hvor det dengang var de danske institutioner, bl.a. skole og kirke, som "folket" måtte stå sammen imod, er nu overført til de hjemlige institutioner og medierne, som ifølge udsagnet ikke tager deres opgave i den alvor, som informantens synes er nødvendig. Endvidere er der en vis desperation i udsagnet, som går på politiske myndigheder og meningsdannende institutioners ligegyldighed med hensyn til sproget, og udsagnet er præget af en nationalromantisk retorik, hvor selvet er parat til at ofre sig helt og holdent for sproget. Udsagnet refererer til en social kontekst, som er udtrykt i brugen af det kollektive: "folket" og har paralleller til Herders "folkelighed" (se s. 85 – fodnote). Samtidig er sproget en mediering mellem subjekt og etnicitet. Selvet føler en dyb forpligtelse over for sproget, og det er villigt til at påtage sig den opgave at slås for dets overlevelse. Men skal dette projekt lykkes, kræver det, at det

---

<sup>168</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskan dans, tjóðskaparsangir/kenslu, matin, búnan, siðir, kristnir og aðrir.

<sup>169</sup> Ad hoc oversættelse. [...] Mær dámar væl, at tú hevur valt at skriva Ph.d í føroyskum. Eg ynski tær góða eydnu við arbeiðinum.

<sup>170</sup> Ad hoc oversættelse. Eg haldi at tað er ótrúliga deiligt, at tú setir tær fyri at arbeiða og "granska" innan júst hetta evni ☺ Hetta er viðkomandi fyri øll og framtíðina hjá mongum. Eg vil tískil (hóast eg eri dulnevnd) takka tær fyri hetta megnar arbeið tú gerst fyri meg, teg og okkara land! Takk fyri, og vónandi var eg tær ein hjálpi ☺

bliver i fællesskab med folket<sup>171</sup>. Dette udsagn er et eksempel på den indbyggede angst for, at sproget er truet og kan uddø, og er i overensstemmelse med en puristisk sprogdiskurs, og understøtter en af mine hypoteser, at der i den færøskfaglige diskursorden er indbygget angsten for, at det færøske sprog er truet med udslettelse. En puristisk diskurs er ifølge Fishman ret fremherskende, hvis sprogets brugere føler deres sprog truet (se s. 169), som tydeligt fremgår af udsagnet.

Ifølge Rod Hague (se s. 60) implicerer nationalitet altid ideen om en statsmagt/nationalstat, hvilket ses igen i udsagn 8.V.I.2 (se s. 210) hvor informanten understeger, at alle vil have selvstændighed, men samtidig viser vedkommende en usikkerhed ved, at der skal ske radikale ændringer i værende situation med at understrege, at det ikke skal være nu. Men det er eksplicit i en nationsbygningsdiskurs, at nationalitetens institutionsperspektiv er den selvstændige nationalstat. Udsagnet er ligeledes et eksempel på, hvor eksplicit den nationale diskurs bliver italesat i offentligheden, og der kommer ret eksplicit til udtryk, at det er et konfliktspørgsmål, som alle skændes om og er i tvivl om! Det vil ifølge udsagnet sige, at det nationale spørgsmål implicerer alle, der er medlemmer af nationen, og slagsmål om nationalt hegemoni er eksplicit i udsagnet.

Udsagnet er også et eksempel på, at nationsbygningsprojektet er vellykket, fordi tanken om en selvstændig stat fremstår som en fremtidig mulighed og mål, selv hos dem, som rent ideologisk/politisk ikke prioriterer en selvstændig stat særlig højt.

Det at en, som ville have stemt Sambandsflokkur, som første prioritet føler sig som færing, siden fra den by/bygd vedkommende kommer fra, og som nr. 3 som verdensborger (8.V.1 – bemærkningen) er i sig selv et paradigmeskift. Informanten har begrundet sit svar således: "jeg er jo færing", hvilket står i tydelig kontrast til det færøske folketingsmedlem Oliver Effersøes (1863-1933) udtalelse i Folketinget i 1906: "Vi Færingere føle os fuldstændig som Danske" (Rigsdagstidende. 1906: sp. 946)

Som det fremgår af det statistiske materiale, så er der en meget lille del af den gruppe, der tilhører en samhørighedsdiskurs, der føler, at de er danske statsborgere, selv om de er overrepræsenteret i forhold til de samlede tal<sup>172</sup>. Tallene er så små, at det er svært at drage nogle kategoriske konklusioner ud fra dette lille talmateriale, men der er udsagn i de kvalitative besvarelser, der bestyrker denne tendens. Det er også værd at bemærke, at det er en meget lille del i denne diskurs der føler, at de er nordboer<sup>173</sup>, hvilket ikke er i overensstemmelse med den øvrige besvarelse. Det kunne tyde på, at for dem er det danske statsborgerskab deres tilhørsforhold til Norden.

---

<sup>171</sup> DSDE siger bl.a. således om begrebet "folk": Den nationale betydning af begrebet folk har rødder i 1800-t.s nationalromantik og idéen om, at (national)stater kun bør rumme én nation. Folket som synonym for nationen eller den etniske gruppe opfattes som mennesker med fælles sprog, historie, kultur og evt. race.

<sup>172</sup> "Mest som" svarer: 1,4% (2) dansk statsborger, "Næstmest" svarer: 4,7% (7) dansk statsborger, "Tredjemest" svarer: 10,8% dansk statsborger (jf. tabellerne 4.1-4.3)

<sup>173</sup> Føler sig som Nordbo, som nr. 2: 8,1% (12), nr. 3: 26,4% (39). Ingen føler sig som Nordbo, som nr. 1

Til sammenligning kan fremdrages en elev fra den ideologiske selvstyrediskurs (M-H01X-9), som har svaret: ”At være dansk statsborger er ikke noget man føler. Man ved, at man er det og kender ikke til andet“ (M- H01X-9) <sup>174</sup>, hvilket er i overensstemmelse med udsagn 8.V.2. I modsætning til 8.V.2, har M-H01X-9 svaret, at han bedre kan lide danskfaget end færøskfaget, med den begrundelse, at læreren, der underviser i dansk, er mere aktiv i forhold til færøsklæreren. Dvs. at der ikke ligger nogen ideologisk begrundelse bag hans valg, hvilket er med til at bestyrke, at der er sket et paradigmeskift, og at holdningen til færøskfaget contra danskfaget slet ikke er et spørgsmål om politisk ideologi, som tilfældet var i den historisk situerede nationaldiskurs, men snarere en national diskurs, der tager udgangspunkt i selvets tilknytning til en social, nationalt situeret identitetsdiskurs.

Eksemplet fra selvstændighedsdiskursen er afgivet af en dreng, hvilket kan være en af forklaringerne på, at han ikke positionerer sig ud fra et ideologisk ståsted, men snarere fra et fornuftsstående ud fra kriteriet, hvilken lærer er bedre underviser. Der er endvidere en tydelig tendens til, at den opdeling, som Bo Lindberg (se s.111) laver mellem modersmål og latin, og som jeg har videreudviklet til at gælde for færøsk og dansk, også ser ud til at gøre sig gældende, når spørgsmålet er køn. I forlængelse af Lindberg kan man sige, at modersmålet er en kvindelig, emotionelt situeret forpligtelse, som kan ses igen i det statistiske materiale, hvilket fremgår af tabel 8.3.

Tabel.8.3: Kan bedst lide færøsk eller dansk – fordelt over køn

	Piger		Dreng	
	2003	2004	2003	2004
Færøsk	65,7 %	60,4%	46,9%	45,2%
Dansk	28,6%	30,2%	46,9%	42,9%
Svaret begge	2,9%	2,8%	3,1%	4,8%
Ved ikke		5,7%		7,1%
Ikke oplyst	2,9%	0,9%	3,1%	

Kilde: kvalitativt/kvantitativt spørgeskema 2003/2004

Det er tydeligt iflg. tabel 8.3, at pigerne bedre kan lide færøsk end dansk, mens det for drengenes vedkommende stort set står lige. Ser man på fordelingen af svar i 2004 mellem de tre gymnasier, så er det pigerne i Vágur, der tydeligst markerer sig i en modersmålsdiskurs jf. tabel 8.4<sup>175</sup>.

<sup>174</sup> Ad hoc oversættelse. At vera danskur ríkisborgari er ikki nakað ein følir. Man veit, man er tað, og kennir ikki til annað

<sup>175</sup> I 2003 svarede pigerne i Vágur 81,3% færøsk og 18,8% dansk.

Tabel 8.4: Kan bedre lide færøsk eller dansk – fordelt efter køn og geografisk

	Tórshavn		Vágur		Kambsd.		Samlet	
	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge
	71	28	16	5	19	9	106	42
Færøsk	53,8%	46,4 %	100%	40%	52,6%	44,4%	60,4%	45,2%
Dansk	40,8%	42,9%		40%	15,8%	44,4%	30,2%	42,9%
Svaret begge	2,8%	4,8%			5,3%		2,8%	4,8%
Ved ikke	2,8%	7,1%		20%	21,1%	11,1%	5,7%	7,1%
Ikke oplyst					5,3%		0,9%	

Kilde: kvalitativt/kvantitativt spørgeskema 2004

Besvarelsene i gymnasierne i Tórshavn og Kambsdalur ligner hinanden, når eleverne svarer, at de bedre kan lide færøskfaget. Til spørgsmålet om danskfaget svarer pigerne i Kambsdalur meget anderledes, og dette bestyrker den kvindelige forpligtelse over for modersmålsfaget, hvilket denne besvarelse fra en af pigerne, der ikke ved, hvilket fag hun bedst kan lide, kan være udtryk for. Hun kommenterer følgende: ”Jeg kan bedre lide at skrive dansk, men indholdet i timerne er bedre i færøsk. Jeg har nemmere ved at udtrykke mig på dansk” (K-K01A-2).<sup>176</sup> Efter udsagnet at dømme kunne hun lige så godt have svaret dansk, men det har hun ikke gjort, og en dreng, som heller ikke ved, hvad han skal svare, svarer følgende: ”det er svært at besvare, hvilken af de to fag, man bedst kan lide, men det danske sprog er så bestemt nemmere at stave og derfor vil/synes jeg, at jeg muligvis bedre kan lide faget dansk” (M-K01A-9).<sup>177</sup> Begge disse informanter tilhører selvstændighedsdiskursen, så den svære beslutning kan bunde i en ideologisk forpligtelse. Tvivlen i besvarelsen bliver bestyrket af adverbiet ”muligvis”, som kommer til at fremstå som en angst for at vedgå, at vedkommende bedre kan lide dansk. Disse udsagn er tegn på, at både ”forpligtelse” og ideologi har indflydelse på, hvilken holdning eleverne har til færøskfaget.

### 8.5.1 En rummelig nationalitetsdiskurs

Centralt i udsagnet 8.V.1.1 står verberne: ”taler”, ”bor” og ”kommer fra”. Der er tale om en bevægelse fra centrum ud mod en periferi, fra selvet ud til hele den sociale gruppe, som selvet er en del af og som har et nationalt/etnisk tilhørsforhold som fællesnævner. Verbet ”taler” kan endvidere i forlængelse af Vygotskijs virksomhedsteori analyseres som selvets relation til det sociale fællesskab, som medieret gennem sproget er med til kognitivt at etablere selvet i det kulturelle og nationale fællesskab i et genealogisk begrundet forhold.

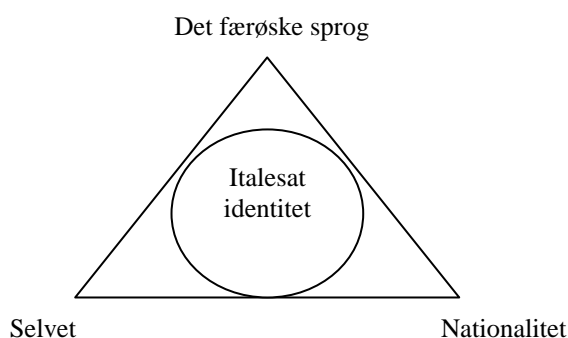
Denne dialektik mellem selvet og det sociale/nationale fællesskab, som kommer til udtryk i 8.V.I.1, er en dialektik, som er et udtryk for interpersonelle processer. Det stillede spørgsmål 8.V.I.0 lægger op til at give et overordnet, generaliseret billede af en færing, hvilket i sig selv kunne indikere, at

<sup>176</sup> Ad hoc oversættelse. Mær dámar betur at skriva danskt, men innihaldið í tímunum er betri í føroyskum. Havi lættari við at úttrykkja meg á donskum.

<sup>177</sup> Ad hoc oversættelse. Tað er torført at svara hvat ein dámar betur av hesum báðum lærugreinum, men tað danska málið er so avgjørt nógv lattari at stava og tískil vil/haldi eg, at mær møguliga dámar betur danskt lærugreinina.

man startede fra oven - selvets sociale kontekst - ind mod kernen - selvets kognition. Men besvarelsen starter alligevel med selvet, hvis kommunikationsredskab, sproget er adgangsgivende til det sociale fællesskab, som ikke primært er territorielt/nationalt begrundet, men mere er begrundet i et genealogisk fællesskab. En svag nationalitet juridisk set og et svagt nationalt idegrundlag under skolevæsenet kan være forklaring på, at nationalitet i udsagnet fremstår som en ontologisk væren, der medieres i ord som "stort", "følelse" og "stolt" og som klart bliver erfaret i en følelsesdiskurs. På den anden side er det eksplicitte slagsmål om nationalt hegemoni i den færøskfaglige og den sproglige diskurs en betydelig årsag til, at selvet i dette udsagn har denne uforklarlige følelse.

Sproget fremstår i udsagnet som den fælles platform, som det nationale tilhørsforhold bygger på, og i sin kommunikative form som selvets italesættelse af identitet. Italesættelse af kognition i social praksis, som på det bevidste plan ifølge udsagnet starter med selvet, men som på et fortolkningsplan kan udlægges som et socialt og institutionelt tillært udtryk for en nationsbygningsdiskurs, som bliver udtrykt i verberne – "bor" og "er fra". "Er fra" udtrykker endvidere en væren, som rækker ud over rum og tid, som understreger den genealogiske diskurs' betydning for nationalitet i denne besvarelsestype. I forlængelse af Vygotskijs virksomhedsteori forholder selvet sig ikke direkte til sin nationalitet. Forholdet mellem subjekt og objekt bliver medieret gennem kulturelle redskaber og tegn, i det her tilfælde det færøske sprog, som så igen er en italesættelse af både individuel og social identitet.



Figur 8.2. Italesættelse af identitet i en triangulering mellem sprog, selvet og nationalitet.

Det er et rummeligt billede, som informanten giver af den typiske færing, forstået på den måde, at fællesnævneren for det at være færing er sproget. Sproget er det, der definerer den nationale gruppe: færing. Om de bor i Færøerne eller i udlandet kommer ud på ét – de hører til en færøksproget national gruppe. I udsagnet ligger dog en udelukkelse af dem, der bor i Færøerne og er fra Færøerne, men ikke taler færøsk, men når "taler", "bor" og "er fra" er ækvivalente i udsagnet, så indebærer det ikke i sig selv en eksklusion, men snarere en inklusion af alle dem, som enten bor i eller kommer fra Færøerne. Det er det genealogiske tilhørsforhold til Færøerne, der er bestemmende for det nationale tilhørsforhold, og som for subjektet kendetegner den typiske færing<sup>178</sup>. I dette

<sup>178</sup> Ifølge DSDE defineres moderne nationer stadig ud fra to forskellige måder, hhv. den "franske" og den "tyske". Det franske nationsbegreb lægger vægten på overbevisning, sprog og kultur (civilisation) og gav indtil 1990'erne automatisk

udsagn ser man en blanding mellem jus soli og jus sanguinis, som er med til at skabe et meget rummeligt og sammensat nationalbegreb. Dette udsagn er ligeledes et udtryk for, at selvet ikke forholder sig til en ideologisk, politisk diskurs, for efter hjemmestyreordningen er alle danske statsborgere, bosat i Færøerne, færinger. I udsagnet ligger som før nævnt en eksklusion af dem, der bor i Færøerne og ikke taler færøsk, men denne eksklusion bliver ophævet med verbet "bor", hvilket er tegn på, at selvet ikke forholder sig til dette spørgsmål på et ideologisk bevidst plan.

### 8.5.2 Distancering til den nationale selvopfattelse

Udsagn 8.V.I.1a har klart en distance til det billede som bliver skitseret i udsagn 8.V.I.1 af den typiske færinger. Ironien ligger især i udsagnet, at vedkommende "taler næsten udelukkende om færøske forhold, om situationen i landet i alle henseender o.a." og går i det særlige færøske tøj, "kot", som bestemt ikke er en klædningsgenstand, som er typisk i gadebilledet, men som snarere af den republikanske leder, Høgni Hoydal, på det tidspunkt blev brugt som et semiotisk udtryk for færingeres kamp for selvstændighed. Når vedkommende svarer, hvordan hun er i forhold til dette billede af den typiske færinger, bliver distancen endnu tydeligere, hvor hun understreger, at hun er langt mere anonym, går i almindeligt modetøj og taler meget lidt om politik. Den semiotisk udtrykte modsætning der ligger i modetøj vs. kot, danner et modbillede til den politisk aktive og ideologisk bevidste bonde fra den nationale periode. Endvidere bliver der i udsagnet udtrykt en modsætning mellem en traditionalismediskurs og en modernitetsdiskurs, hvor traditionalismediskursen fremstår som en tillært diskurs, som subjektet tager afstand fra med ironi og ved ikke at identificere sig med det semiotiske udtryk, som hun selv fremstiller af den typiske færinger. Ved at bruge ordet "modetøj" om sit eget tøj, som må siges at være en flydende betegnelse, som primært udtrykker modernitet og samtidighed, fremstår der i udsagnet en modsætning mellem modernitet og samtidighed på den ene side og tradition og historicitet på den anden.

Denne informant kommer uopfordret med en bemærkning til sit svar om, hvorfor det færøsk sprog har "meget stor" betydning for vedkommende: "Fordi det er så stor en del af min identitet", hvilket kunne tyde på, at det færøske sprog semiotisk i dette udsagn opfattes som et udtryk, der er eksistentielt situeret frem for ideologisk situeret. På den anden side står den sproglige diskurs meget stærkt i selvets selvbevidsthed og fremstår som modsætning til fx det, som informanten fremsætter som en typisk færinger og som selvet distancerer sig fra gennem en ironisk retorik. Udsagnet kan endvidere udlægges som et tegn på, at traditionalismediskursen står meget stærkt i den færøskfaglige institutionaliserede diskurs og den bliver tillige eksplicit italesat i denne diskurs. Især når der bliver spurgt om kultur og nationalitet. I det samlede empiriske materiale fremstår præcis dette skisma mellem elevernes dagligdags-/samfundsdiskursorden og den institutionaliserede

---

borgerret (indfødsret) til alle, som fødtes på fransk territorium, jus soli. Det tyske nationsbegreb, der blev lovfæstet i Bürgerliches Gesetzbuch fra 1913, lægger vægt på fødsel og afstamning, jus sanguinis. Denne bestemmelse af nationalitet er stadig gældende i Forbundsrepublikken, Danmark og de fleste andre europæiske lande.



færøskfaglige diskursorden. Disse to modsætninger bliver i empirien fremstillet som en modsætning mellem modernitet og tradition.

Den daglige oversvømmelse af fremmedsprog og kultur, som et lille kulturområde uvilkårligt oplever i den globale verden, er med til at italesætte nationalitet som et grundlæggende identitetsspørgsmål, og forholdet mellem selvet og landet, selvet og sproget, bliver fremstillet som en symbiose af eksistentiel karakter. I udsagnene 8.V.II.1-3 bliver det at være færing medieret gennem det land, som selvet bor i (8.V.II.1) eller gennem den betydning, som selvet tillægger landet, og udsagnene 8.V.II. 2-3 fungerer som en uddybelse af denne mediering. "Fantastisk", "flot", "unik", "lille" og "rigt" er adjektiverne, som bliver brugt til at beskrive landet, og som medierer det bedste ved at være færing. Gennem denne mediering får landet i udsagnene eksistentiel betydning. Det bliver betegnelsen for det bedste ved at være færing. Det kendetegnende ved disse adjektiver er, at de er ret følelsesladede. De har ekstatiske karakter, som helt enkelt kan tillægges et ungt menneskes lyse livssyn. På den anden side, så er eleverne også realistiske og klare over, at skal man have flere uddannelsesmuligheder, så er man både nødt til at kunne andre sprog godt, især dansk bliver nævnt, og være parat til at flytte til et andet land for at uddanne sig. En elev, som kan lide færøsk og dansk lige godt, begrundet det med, at de ligner hinanden så meget, forskellen er bare sproget, men tilføjer han: "Dansk kommer dog til at have større betydning senere i livet"(M-H01U-4).<sup>179</sup> Dette er en konstatering af den kendsgerning, at mange unge uddanner sig videre i Danmark, og derfor har det større betydning uddannelsesmæssigt at kunne dansk end færøsk.

Det er eksplicit i disse udsagn, at det, at landet er lille, fremstilles som en tryghedsbase, er en intimitetsdiskurs, som mange af eleverne fremdrager både i forbindelse med færøskfaget, det færøske sprog, den færøske kultur og det genealogiske tilhørsforhold, og denne tryghedsbase fremstår klart i feltet som modvægt til den øvrige verden og globaliseringen. I udsagnet bliver ordet "land" brugt. Det kan betegnes som et neutralt ord i en ideologisk diskursorden og er med til at understrege, at for mange unge er deres nationalitet ikke et ideologisk spørgsmål, men mere et eksistentielt/genealogisk spørgsmål, som fremstår som en naturlighed. Dette kan tolkes som udtryk for, at nationalitet er en naturlig ting, som opleves naturligt for gymnasieungdom, og som italesættes med selvet i centrum. I udsagn 8.V.II.3 bliver der understreget vigtigheden af at have en nationalitet, hvilket er i forlængelse af samme informantens udsagn 8.V.I.2.

I en nationsbygningsdiskurs kan dette analyseres som udtryk for, at nationsbygningssidealet fra den nationale periode opleves som naturligt for gymnasieungdommen, så naturligt, at de, der ideologisk tilhørte den gruppe, der var imod en færøsk nationalitet, som byggede på det færøske sprog og en nation, som havde til hensigt at blive selvstændig, i en færøskfaglig institutionsdiskursiv sammenhæng reproducerer nationalromantikens nationsbygningsdiskurs langt hen ad vejen.

---

<sup>179</sup>Ad hoc oversættelse. Dansk kemur tó at hava stórri týðning seinni í lívinum.

Ifølge den australske funktionelle grammatiker M.A.K. Halliday er erfaringer/oplevelser:

[...] remembered, imagined, abstracted, metaphorized and mythologized – the text has the power to create its own environment; but it has this power because of the way the system has evolved, by making meaning out of the environment as it was given (Halliday. 2004: 29).

Gymnasieelevernes billeder på færøsk kultur er i høj grad udtryk for ”remembered”, ”imagined”, ”abstracted”, ”metaphorized” and ”mythologized” kognitioner, som er knyttet til billeder og abstraktioner, som ligger uden for deres egen dagligdag. Det er fx de færreste elever der i weekendene danser færøsk dans. Mange af dem gør det af og til og kan lide at gøre det, men de danser til diskomusik, rockmusik og anden musik, som andre unge i resten af Europa gør. Alligevel fremdrager en meget stor del<sup>180</sup> af de adspurgte elever færøsk dans som typisk færøsk kultur<sup>181</sup>. Kultur er i høj grad i elevernes bevidsthed knyttet til en traditionalismediskurs, mens den kultur, som de er omgivet af til daglig, stort set ikke bliver italesat som kultur. Ingen i hele det empiriske materiale nævner fx begrebet ungdomskultur, moderne musik eller lign. som kultur, nogle nævner dog begrebet ”ny kultur”. Der findes reaktioner imod denne ret entydige opfattelse af færøsk kultur, som fx i Pól Jákups besvarelse af spørgsmålet: ”Hvad karakteriserer en færing?”, hvor han bl.a. siger følgende: ”[...] At sige at færingar bør danse færøsk dans, dræbe grindehval o.s.v. er forkert. Jeg er ikke særlig aktiv inden for disse områder, men jeg er færing”. Selv om Pól Jákup har besvaret spørgsmålet: ”Hvad er færøsk kultur?” således: ”Kultur er vaner, som har holdt færingar i gang. Det er fx grindedræb, færøsk dans” (Interview: Pól Jákup. 30.04.03).<sup>182</sup> Det er tydeligt, at Pól Jákup opponerer imod den institutionaliserede nationsbygningsdiskurs, hvilket kan ses som udtryk for et modsætningsforhold eller personligt skisma mellem en tillært institutionaliseret nationalitetsidentitet og selvets opfattelse af nationalitetsidentitet (Spørgeskema: Pól Jákup 02.02.10).

## 8.6 Nationalitet i en ideologisk diskurs

Fairclough definerer ideologi som:

[...] significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities), which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination [...] (Fairclough. 2003: 87-88).

Som det fremgår af citatet, er ideologi de meningsstrukturer, der ligger under meningsdannelser og produktion og reproduktion af de idegrundlag, der ligger under fx skolevæsenet og den praksis der

<sup>180</sup> fx nævner 10 ud af 16 elever færøsk dans som typisk færøsk kultur i det skriftlige kvalitative spørgeskema 02.10.02

<sup>181</sup> Interessen for færøsk dans er stor, også blandt de unge, men den bliver danset i danseforeninger. Kun ved særlige højtider er der færøsk dans på offentlige dansesteder.

<sup>182</sup> Ad hoc oversættelse. [...] At siga at føroyingar eiga at dansa Føroyskan dans, at drepa hval o.s.fr. er skeivt. Eg eri ikki serliga aktivur innan hasi økini, men eg eri Føroyingur. [...] Mentan er vanar, ið hava hildið føroyingar í gongd. Tað er t.d. grindadráp, føroyskur dansur”

foregår der. Teun A. Van Dijk påviser, at ideologi etablerer et link mellem diskurs og samfund, og han fremfører, at den i en vis forstand skal forstås som den kognitive pendant til magt. Ifølge ham er ideologi i høj grad tankestrukturer, som samfund og grupper agerer ud fra, og som må siges at være vellykkede, hvis medlemmer af samfund eller grupper tænker disse tanker som naturlige tænke- og handlemåder. Dijk påviser ligeledes, at i den kognitive dimension tænker grupper gennem deres medlemmer, ligeledes som grupper på en måde handler gennem dem. I skolediskursiv og fagdidaktisk forstand er der visse strukturer af ideologisk karakter fx nationbuilding projektet, der fremstår som naturlige og selvfølgelige af de agerende – både lærere og elever. Andre gange er disse strukturer til diskussion eller vækker direkte modstand. Jo mere naturlig en ideologi fremstår for gruppens medlemmer, jo mere vellykket er den ifølge van Dijk (van Dijk ed. 1997b: 1 ff.) og Fairclough fastslår, at:

The ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized, and achieve the status of ‘common sense’; but this stable and established property of ideologies should not be overstated, because my reference to ‘transformation’ points to ideological struggle as a dimension of discursive practice, a struggle to reshape discursive practices and the ideologies built into them in the context of the restructuring or transformation of relations of domination. Where contrasting discursive practices are in use in a particular domain or institution, the likelihood is that part of that contrast is ideological (Fairclough. 2003: 87-88).

Norman Fairclough tilføjer en dialektisk indfaldsvinkel til subjekters relationer til ideologi og fremfører, at subjekter er ideologisk positionerede, men at de også er i stand til at handle kreativt for at skabe deres egne forbindelser mellem de forskellige praksisser og ideologier, som de er knyttet til, for siden igen at strukturere positionerende praksisser og strukturer (Fairclough. 2003: 91).

Ideologi er i mange tilfælde en implicit praksis, som subjektet ikke er bevidst om eller ikke føler sig i konflikt med før end det, enten af omverdenen eller af personlige interesser el. lign., bliver bevidst om eller gennemskuer strukturen i en bestemt praksis og får øjnene op for, hvilket formål denne praksis fremmer. Det være sig talemåder, forskellige institutionaliserede praksisser, ceremonier eller bestemte måder at opføre sig på i bestemte situationer. En ideologisk skoleinstitutionel diskursorden er sammensat af mange meningskonstellationer på mange bevidsthedsniveauer, udtrykt både og enten og i diskurs, stil eller genre<sup>183</sup>.

### **8.6.1 Nationalitet italesat i en selvstændighedsdiskurs**

Følgende svar er afgivet af elever, der politisk udtrykker en ideologisk nationalismediskurs. Hovedparten har stemt på de partier, som må kendetegnes som selvstændighedspartier, dog har enkelte

---

<sup>183</sup> Genres are realized in actional meanings and forms of a text, discourses in representational meanings and forms, and styles in identificational meanings and forms. This means that particular semantic relations or grammatical categories and relations will be seen as primarily associated with either genres, or discourses or styles (Fairclough 2003: 67)

stemt på javnaðarflokkur. Disse er taget med, fordi disse må anses for at ligge midt imellem i nogle tilfælde og i andre tilfælde er de taget med, fordi de så tydeligt italesætter en selvstændighedsdiskurs, som de dog ikke føler eller siger sig at være del af.

## Eksempel 8.VI Nationalitet i en selvstændighedsdiskurs

### 8.VI.0: Hvilket fag kan du bedst lide?

8.VI.1: Færøsk. [Begrundelse] Jeg synes, at det er mere betydningsfuldt at kunne sit eget sprog. Jeg kan ikke se, hvorfor dansk har nogen betydning for mig (M-K01A-10 – (A)).<sup>184</sup>

8.VI.2: Færøsk. [Begrundelse] Jeg synes, at færøsk er flot og specielt. Det er som en leg at beskæftige sig med færøsk grammatik. Færøsk er mit modersmål, som jeg er stolt af. Jeg synes ikke, at dansk er smukt, heller ikke udtalen (K-H01A – 15 – (C)).<sup>185</sup>

8.VI.3: Færøsk. [Begrundelse] I færøsk taler vi om færøsk sprog og kultur. Jeg synes, at det er lidt irrelevant for os at lære forskelligt om danske forfattere og sådan noget. Læreren har også en betydning. (K-H01B – 1 – (C)).<sup>186</sup>

### 8.VI.I.0: Hvad føler du dig mest som?

8.VI.I.1: 1: færing, 2: nordbo, 3: verdensborger. [Begrundelse for prioriteringen] Jeg vil gøre alt for Færøerne, og vil altid foretrække det, som er godt for landet, hvorend i verden jeg befinder mig. Jeg synes dog, at jeg kan se mange færøske karakteristiske træk i andre nordiske lande. Jeg føler et fællesskab med resten af verden, fordi jeg kan se Færøerne som en del af resten af verden. (K-H01D – 15 – (E)).<sup>187</sup>

8.VI.I.2: 1. færing, 2. fra den bygd/by, jeg kommer fra, 3. verdensborger. [Bemærkning] Helt bestemt ikke dansk statsborger (K-K01A – 2 – (E)).<sup>188</sup>

### 8.VI.II.0: Skriv hvad du synes er karakteristisk for en færing?

#### 8.VI.II.0a: Hvordan er du i forhold til denne beskrivelse af færing?

8.VI.II.1: [Det er en, som] er stolt af at være færing, går muligvis i "kot", muligvis også republikaner.

8.VI.II.1a: [Jeg] synes ikke, at jeg går og er stolt af færing hele tiden, det er ikke noget, som er karakteristisk for mig. Men selvfølgelig er det noget særligt at være færing (K-H01D - 12 – (A)).<sup>189</sup>

8.VI.II.2: Venlig, arbejdssom, er stolt af at være færing, når han rejser ud i verden, spiser færøsk mad, kan godt lide naturen og alt som er færøsk, sprog, kultur o.s.v.

8.VI.II.2a: Jeg synes, at jeg er alt dette. Men jeg er ikke så ekseptionelt færøsk som mange andre (K-H01B – 1 – (C)).<sup>190</sup>

8.VI.II.3: Det at kunne tale det færøske sprog og spise og kunne lide færøsk mad og kultur

8.VI.II.3a: Jeg er sådan (K-H01D - 14 – (E)).<sup>191</sup>

8.VI.II.4: Hvis det er en fisker eller en inden for it-branchen, så er det en, som bruger og ikke misbruger færøske ressourcer og gør dette på en måde, som kommer landet til gode. En færing elsker sit land og ønsker fuldt herredømme i eget hus. Færingen er ikke bange for udfordringer (K-H01D – 15 – (E)).<sup>192</sup>

8.VI.II.5: En færing er en, som føler sig som en færing! Særlige karaktertræk: venlig, imødekommende, ikke nærig.

8.VI.II.5a: [Jeg] føler mig 110% som en færing og jeg mener at jeg kan leve ok op til de særlige karaktertræk (K-

<sup>184</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskt. [Grundgeving] Eg haldi at tað er týðningarmiklari at duga sítt egna mál. Eg dugi ikki at síggja, hví danskt hevur nakran týðning fyri meg.

<sup>185</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskt. [Grundgeving] Eg haldi at føroyskt er flott og sermerkt. Tað er sum eitt spæl at fáast og arbeiða við føroyskari mállæru. Fø er mítt móðurmál, sum eg eri stolt av. Eg haldi ikki at danskt er pent, heldur ikki úttalan

<sup>186</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskt. [Grundgeving] Í føroyskum hava vit um føroyskt mál og mentan. Eg haldi, at tað er eitt sindur óviðkomandi hjá okkum at hava ymiskt um danskar rithøvundar og sovordíð. Eisini ger lærarin mun.

<sup>187</sup> Ad hoc oversættelse. 1. føroying 2. norðurlending 3. heimsborgara. [Grundgeving fyri raðfestingini] Eg vil gera alt fyri Føroyar, og fari altíð at taka tað framum, sum er til gagns fyri landið, hvar eg enn eri. Eg haldi tó at eg síggi nógv føroysk eyðkenni í øðrum norðurlenskum londum. Eg kenni ein felagsskap við restina av verðini, tí at eg dugi at síggja Føroyar sum ein part av restini av verðini

<sup>188</sup> Ad hoc oversættelse. 1: føroying, 2: úr teirri bygd/býi eg eri úr, 3: heimsborgara.

[Viðmerking] Heilt avgjørt ikki danskan ríkisborgara

<sup>189</sup> Ad hoc oversættelse. Er stoltur av at vera føroyingur, gongur møguliga í koti, møguliga eisini tjóðveldismaður.

[Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]: Haldi ikki eg gangi og eri stolt av føroyingum allatíð, tað er ikki nakað, sum eyðkennir meg. Men sjálvandi er tað nakað serligt at vera føroyingur

<sup>190</sup> Ad hoc oversættelse. Vinarligur, arbeidssamur, er stoltur av at vera føroyingur tá hann fer út í heim, etur føroyskan mat, dámar væl náttúruna og alt sum er føroyskt; mál, mentan osfr. [Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]: Eg haldi, at eg eri alt hatta. Men eg eri ikki so sera føroysk sum nógv onnur.

<sup>191</sup> Ad hoc oversættelse. Tað at duga at tosa tað føroyska málið, og etur og dámar føroyskan mat og mentan. [Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]: eg eri soleiðis.

<sup>192</sup> Ad hoc oversættelse. Um tað so er ein útróðrarmaður ella ein innan kt-vinnuna, so er tað ein, sum nýtir og ikki misnýtir føroyskar ressourcur, og ger hetta á ein hátt, sum er landinum til ágóða. Ein føroyingur elskar landið hjá sær og ynskir fult harradømi í egnum húsi. Føroyingurin er ikki bangin fyri avbjóðing.

H01U-1 – (E)).<sup>193</sup>

8.VI.II.6: Det har jeg ikke nogen ide om. De er nok som alle andre, med lidt nationalfølelse

8.VI.II.6a: [Jeg] er ikke republikaner, men ellers som alle andre (K-H01U-8 – (C)).<sup>194</sup>

8.VI.II.7: [Jeg] tænker med det samme på en gammel mand i færøsk hue og mørkebrun trøje. Men således er færinger ikke længere; jeg synes ikke, at færinger er så forskellige fra fx danskere. Vi følger strømmingen. Vi kan dog sige, at færinger er provinsielle. [De] bliver stik trossede hvis man siger, at færinger er danske statsborgere.

8.VI.II.7a: Jo, jo. Men jeg er ligeglad om folk siger at jeg er dansker; det er man jo, selv om vi er færinger. Ofte når man er i udlandet er det nemmere at sige, at man kommer fra Danmark (K-K01A-3 – upolitisk).<sup>195</sup>

8.VI.II.8: Svært at sige... H. Hoydal – nationalsymbol nr. 1! ⇔ Kim Simonsen (fx), nationalismekritiker, "lommefilosof". Begge er lige gode færinger, men meget forskellige! Det "almindelige" billede af (den gamle) færinger er en myte!

8.VI.II.8a: Jeg er mest som K. Simonsen: - Kan godt lide at se virkeligheden fra flere synsvinkler (M-H01U-14 – (A)).<sup>196</sup>

8.VI.III.0: **Hvad er det bedste ved at være færinger?**

8.VI.III.1: Det er at komme fra et så smukt og dejligt land, som Færøerne er og at være en del af et dejligt folkeslag! (K-H01U-1 – (E)).<sup>197</sup>

8.VI.III.2: En utrolig natur, vi har nemt ved at passe ind i andre samfund. Vi har et godt land at komme tilbage til, hvis alt ikke går som det skal for en i udlandet (M-K01A-10 – (A)).<sup>198</sup>

8.VI.III.3: At have en så stærk kultur, som vi har (K-H01B – 1 – (C)).<sup>199</sup>

8.VI.III.4: En fordel er at færinger ikke har nogen særlig accent, og man kan tale alle sprog uden at nogen kan høre, at man er udlænding. Det kan de fleste andre folkeslag ikke (K-K01A-2 – (E)).<sup>200</sup>

8.VI.III.5: alt, dog ikke at vi [ikke] er selvstændige (K-H01A-8 – (E)).<sup>201</sup>

8.VI.IV.0: **Hvad er det værste ved at være færinger?**

8.VI.IV.1: Intet – uden det, at vi ikke lever i et selvstændigt land (K-H01U-1 – (E)).<sup>202</sup>

8.VI.IV.2: At vi ikke klarer os selv og er nødt til at være i rigsfællesskab med Danmark (K-K01A-2 – (E)).<sup>203</sup>

8.VI.IV.3: At vi ikke har løsrivelse (K-H01A-8 – (E)).<sup>204</sup>

8.VI.V.0: **Nævn nogle karaktertræk/symbol, som du sætter i forbindelse med Færøerne, færinger og færøsk nationalitet:**

8.VI.V.1: Tjaldur (selvfølgelig...), klipper, hav, Høgni Hoydal (for tiden), mine forældre, forfædre...(K-H01X-1 – (D)).<sup>205</sup>

---

<sup>193</sup>Ad hoc oversættelse. Ein føroyingur er ein sum føilir seg sum ein føroying! Serlig eykenni: blíður, "imødekommende" ikki gýrigur. **[Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]**: Føli meg 110% sum ein føroying og eg haldi meg kunna liva OK upp til tey serligi eykennini...

<sup>194</sup>Ad hoc oversættelse. Ikki ide fyri tí. Tey eru nokk sum øll onnur, við eitt sindur av tjóðskaparkenslu **[Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]**: Eri ikki tjóðveldisfólk, men annars sum øll onnur

<sup>195</sup>Ad hoc oversættelse. Hugsu beinanvegin um ein gamlan mann í føroyskari húgvur, og morreyðari tryggju. Men soleiðis eru føroyingar ikki longur, haldi ikki at føroyingar eru so ymiskir, frá til dømis danskum. Vit fylgja rákinum. Vit kunnu tó siga at føroyingar eru bygdaligir. Verða svakir um man sigir at føroyingar eru danskir ríkisborgarir. **[Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]**: Jú jú. Men leggi einki í um fólk siga um eg eri danskari, tað er man jú, sjálvt um vit eru føroyingar. Ofta tá man er uttanlanda er nemmari at siga at man kemur frá DK.

<sup>196</sup>Ad hoc oversættelse. Torført at siga... H. Hoydal, - Tjóðskaparsymbol nr. 1! ⇔ Kim Simonsen (t.d.), Tjóðskaparkritikkari, "Lummafiosofur". Báðir eru eins nógv føroyingar, men sera ymiskir! "Vanliga" myndin av (Gamla) føroyinginum er ein myta! **[Hvussu ert tú í mun til hesa lýsing av føroyingum?]**: Eg eri mest sum K. Simonsen: - Dámar væl at síggja veruleikan frá fleiri sjónarhornum.

<sup>197</sup>Ad hoc oversættelse. Tað er at koma frá einum so vøkrum og deiligum landi, sum Føroyar er og at verða ein partur av einum deiligum fólkaslagi!

<sup>198</sup>Ad hoc oversættelse. Ein ótrúlig náttúra, vit hava tað lætt við at passa inni í onnur samfeløg. Vit hava eitt gott land at koma aftur til um alt ikki gongur sum tað skal fyri teg uttanlanda.

<sup>199</sup>Ad hoc oversættelse. At hava eina so sterka mentan sum vit hava.

<sup>200</sup>Ad hoc oversættelse. Eitt gott er at føroyingar hava onga serliga aksang, og tú kanst tosa eitt hvørt mál uttan at nakar hoyrir at tú ert útlendingur. Tað kunnu flest onnur fólkaslag ikki

<sup>201</sup>Ad hoc oversættelse. Fremgår af det næste svar, at informanten mener "ikke selvstøðug": alt, tó ikki at vit [ikki] eru sjálvstøðug

<sup>202</sup>Ad hoc oversættelse. Einki – uttan tað, at vit ikki liva í einum sjálvstøðugum landi.

<sup>203</sup>Ad hoc oversættelse. At vit ikki klára okkum sjálvi, og noyðast at vera í ríkisfelagskapi við Danmark

<sup>204</sup>Ad hoc oversættelse. At vit ikki hava loysing.

- 8.VI.V.2: Den færøske dragt, maden, sproget (K-H01D-14 – (E)).<sup>206</sup>
- 8.VI.V.3: Vædderen, tjaldur, flaget, grindehval, Det færøske fodboldforbund (M-K01A-10 – (A)).<sup>207</sup>
- 8.VI.V.4: Sagn, kvad, det færøske skriftsprog, den færøske mentalitet og havet, som jeg savner meget, når jeg ikke ser det (K-S01A-4 – (D)).<sup>208</sup>
- 8.VI.V.5: Færøsk dans, grindedræb, skærpekød, den færøske dragt, naturen, kulturen, gæstfriheden (K-K01B-3 – upolitisk).<sup>209</sup>
- 8.VI.V.6: Færøsk dans, nationalsange, nationalfølelse, maden, nationaldragten, kristne og andre skikke (K-H01A-2 – (C)).<sup>210</sup>
- 8.VI.V.7: Det færøske flag, kaproningen, kvad, dansen, grindedræb, naturen (K-H01A-8 – (E)).<sup>211</sup>
- 8.VI.V.8: Det færøske flag/dragten. Tjaldur og vædderen. Grønne øer og blå hav (K-H01B-10 – (A)).<sup>212</sup>
- 8.VI.V.9: Eget sprog, fælles sted og historie, fælles kultur (M-H01U-12 – (A)).<sup>213</sup>
- 8.VI.V.10: Grindedræb, sang, færøsk dans, gæstfrihed, (overdreven) beskedenhed. (M-H01U-14 – (A)).<sup>214</sup>
- 8.VI.V.11: Det færøske flag, tørt grindekød o.a., nationalsangen, tjaldur, olaifesten, den færøske dragt og vores smukke land (K-H01B-9 – (A)).<sup>215</sup>
- 8.VI.V.12: Tjaldur, den færøske dragt, flaget, grindedræb, skærpekød, færøsk dans, nationalsangen, fuglefangst, fåredrivning i fjeldene, fåreslagting om efteråret osv (K-H01B-21 – (E)).<sup>216</sup>
- 8.VI.V.13: Det færøske flag og nationalsangen. Udflugter mellem øerne med båd. Mange danskere sætter også Færøerne i forbindelse med lundefugl og grindedræb. Færøsk dans og kvad. Forskellige festligheder, fx olaifesten og bygdstævner, taler på Vaglið. Kaproning og at alle kender alle. Flere strejker om året (K-K01B-4 – (D)).<sup>217</sup>

### Slutbemærkning

Vi har i vores klasse haft tre forskellige lærere og ikke alle har været i stand til arbejdet/opgaven, og dette har gjort, at jeg ikke har fået meget ud af det. Fx kan jeg bedre lide dansk, og jeg synes, at jeg er bedre til dansk end færøsk, selv om færøsk er mit modersmål. It's a pity ☹ (K-H01X-1 – (D)).<sup>218</sup>

## 8.7 Analyse

Af udsagnene 8.VI.1 og 8.VI.2 fremgår det, at selvet er udgangspositionen for meningskonstellationen og i forhold til udsagn 8.V.1 og 8.V.2 bliver dansk tydeligere ekskluderet, hvilket skal ses som et udtryk for, at den ideologiske diskurs – selvstændighedsdiskursen - i højere grad end den genealogiske/kulturelle diskurs - samhørighedsdiskursen - markerer et modsætningsforhold mellem færøsk- og danskfaget. Udsagn 8.VI.1 viser, at selvet lægger vægt på den betydning, som færøskfaget har for det. Hermed medieres en identitetsdiskurs, der er ideologisk situeret, og hvor færøskfaget medierer selvet i det sociale/nationale fællesskab, endvidere optræder

<sup>205</sup> Ad hoc oversættelse. Tjaldrið (sjálvandi...), klettur, hav, Høgni Hoydal (í lötuni), míni foreldur, forfedrar...”

<sup>206</sup> Ad hoc oversættelse. Føroysku klæðini, maturin, málið

<sup>207</sup> Ad hoc oversættelse. Veðrurin, Tjaldrið, Merkið, Grindahvalur, FSF.

<sup>208</sup> Ad hoc oversættelse. : Sagnir, kvæði, føroyska skriftmálið, føroyski mentaliteturin, og havið sum eg sakni nógv, tá eg ikki síggi tað.

<sup>209</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskur dansur, grindadráp, skerpiðkjót, føroyski búnin, náttúran, mentanin, blíðskapurin.

<sup>210</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskan dans, tjóðskaparsangir/kenslu, matin, búnan, siðir, kristnir og aðrir.

<sup>211</sup> Ad hoc oversættelse. Merkið, kappróðurin, kvæði, dansin, grindadráp, náttúran.

<sup>212</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyska flaggið/búnin. Tjaldrið og veðrurin. Grønur oyggjar og blátt hav.

<sup>213</sup> Ad hoc oversættelse. Egið mál, felags stað og søgu felags mentan

<sup>214</sup> Ad hoc oversættelse. Grindadráp, sangur, fø. dansur, gestablíðni (yvirdrivið) líttlátini.

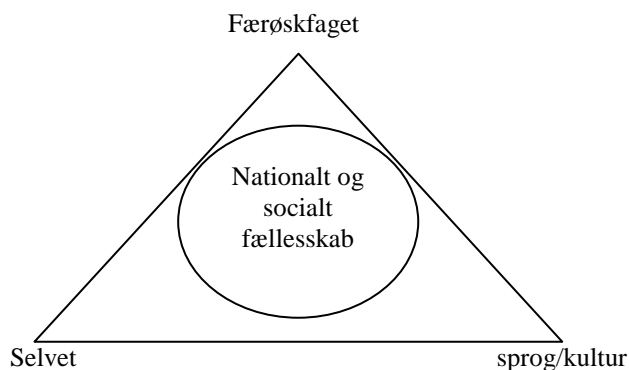
<sup>215</sup> Ad hoc oversættelse. Merkið, turr grind o.a., tjóðsangurin, Tjaldrið, Ólavssøkan, búnin og okkara vakra land!

<sup>216</sup> Ad hoc oversættelse. Tjaldrið, føroyski búnin, merkið, grindadráp, skerpiðkjót, føroyskur dansur, tjóðsangurin, fleyga fugl, fjalgonga, slátur um heystarnar o.s.fr.

<sup>217</sup> Ad hoc oversættelse. Merkið og tjóðsangurin. Útferðir millum oyggja við báti. Nógvir danir seta eisini Føroyar í samband við lunda og grindadráp. Føroyskur dansur og kvæði. Ymisk hátíðarhald, t.d. ólavsvøka og bygdastevnur, talur á Vaglinum. Kappróður og øll kenna øll. Fleiri verkfall um árið.

<sup>218</sup> Ad hoc oversættelse. Vit hava í flokkinum havt trýggjar ymiskar lærarar og allir hava ikki verið førir fyri. arb./uppgávuna, og hetta hevur gjørt, at eg ikki havi fingið nógv burtúrur. T.d. dámar mær betri danskt, og eg haldi, eg dugi betri danskt enn føroyskt, hóast føroyskt er mítt móðurmál. It's a pity ☹

sproget som artefakt, der medierer en nationalitet, der ekskluderer danskfaget. Det færøske sprog fremstår som et artefakt, der medierer færøskfagets kulturelle og identitetsetablerende artefakter. Udsagn 8.VI.3 understreger, at både sprog og kultur er artefakter som færøskfaget medierer, som igen er en mediering af selvet i en social kontekst, som selvet bliver del af ved brugen af den kollektive nationalt situerede deiksis "vi".



Figur 8.2: mediering af selvet i en national og social kontekst

Gennem en triangulering mellem sprog/kultur, selvet og færøskfaget opstår der ifølge udsagn 8.VI.3 et nationalt/socialt fællesskab som betydningsbærende artefakt for selvets mediering i en social/national kontekst, og som klart er udtryk for en ideologisk positionering som ekskluderer danskfaget.

I udsagn 8.VI.I.1 kommer klart til udtryk et ideologisk ståsted, hvor selvet har påtaget sig den heroiske opgave at tjene "landið" uanset hvor i verden det befinder sig. Den heroiske indstilling og den ideologiske forpligtelse bliver understreget med, at selvet vil "gøre alt for Færøerne" og "vil altid foretrække det, som er godt for landet". Udsagnet tager udgangspunkt i Færøerne, men understreger samtidig, at selvet genkender nogle færøske træk i de andre nordiske lande, samtidig som det føler et fællesskab med resten af verden, pga. at Færøerne er en del af den. Det er klart, at markeringen af udgangspositionen i Færøerne og bevægelsen over norden hen imod hele verden er en globaliseringsdiskurs, der ideologisk ekskluderer rigsfællesskabet, hvilket bliver understreget i udsagn 8.VI.I.2 ved brugen af forstærkende adverbier "helt bestemt ikke".

Udsagn 8.VI.II.1 er en recessiv mediering af en semiotisk italesættelse af den nationalromantiske bonde, idet han muligvis går i "kot" og et ideologisk nationalismeartefakt gennem at vedkommende muligvis er "republikaner". Udsagnet fremstår famlende gennem brugen af adverbiet "muligvis" og selvet italesætter en prototype på en færing, som det ikke selv identificerer sig med. Det kan tolkes som, at det udsagn som selvet fremsiger, er en magtfuld diskurs i den nationale diskurs og at selvet udtrykker et artefakt, der er medieret gennem den sociale kontekst. Udsagnet centrale del går på, at den typiske færing er stolt over at være færing, og denne del af udsagnet lægger selvet afstand til ved at sige, at det ikke er noget som det går og er hele tiden, men tilføjer, at det selvfølgelig er



noget særligt at være færings. I denne tilføjelse ligger både fortolkningsmuligheden, at selvet har udleveret sig for meget ved at sige, at det ikke hele tiden er stolt over at være færings, og derfor må drage lidt i land igen. Den anden tolkningsmulighed er, at det semiotiske billede, som bliver fremsat af den typiske færings enten er en tillært institutionaliseret diskurs eller er en magtdiskurs i den nationale diskursorden, hvilket understreges af, at selvet føler det nødvendigt at pointere, at selv om det ikke er stolt over at være færings hele tiden, så er det selvfølgelig noget særligt at være færings. "Noget særligt" bliver ikke uddybet, men det fremgår af resten af udsagnet, at det går på en mediering af nationalitet.

Af udsagn 8.VI.II.2 fremgår det ligeledes, at selvet ikke lever op til idealet om at være færøsk nok. Der bliver fremdraget, at færinger er stolte over at være færinger, når de tager ud i verden. Udsagnet medierer en polarisering mellem "os" og "de andre", hvor selvets nationale stolthed bliver medieret i en fremmed kontekst. De kendetegn ved nationalitet, som bliver fremdraget i udsagnet er alle af genealogisk karakter, som går på personlige karakteregenskaber – færinger er venlige og arbejdsomme, spiser færøsk mad, kan lide naturen, sproget og kulturen. Der er en bevægelse fra center til periferi: individ, overlevelse, geografisk placering (i naturen), kommunikation og civilisation (sprog/kultur). Det som er interessant ved dette udsagn i forhold til en ideologisk nationalitetsdiskurs er, at selvet understreger, at det ikke er "ekseptionelt færøsk" (8.VI.II.2a) som så mange andre, dvs. at selvet oplever, at andre enten er mere færøske end det eller at selvet ikke lever op til idealet i den ideologiske nationalitetsdiskurs. Informanten i udsagn 8.VI.II.3 fremdrager ligeledes klart de genealogiske og kulturelle nationalitetskendetegn, men i modsætning til 8.VI.II.2a føler selvet sig som en del af dette fællesskab. Informanten har også valgt "tjóðveldisflokkur" i modsætning til informanten i udsagn 8.VI.II.2, som har valgt "javnaðarflokkur", dette kan udlægges som, at i den ideologiske/politiske diskurs, ligeledes i en magtdiskurs, fremstår "tjóðveldisflokkur" som semiotisk udtryk for nationalitet. Derfor identificerer selvet i udsagn 8.VI.II.3a sig med sit udsagn, mens selvet i 8.VI.II.2a tager afstand fra det eller ikke identificerer sig med det, men snarere fremsetter det som en tillært diskurs, som selvet tager afstand fra.

Udsagn 8.VI.II.4 fremstiller færinger som ansvarsbevidste over for landets ressourcer på tværs af sociale lag og ligeledes på tværs af tradition og modernitet, henholdsvis repræsenteret af en fisker og en fra it-branchen. Færinger bliver ligeledes tillagt at handle i overensstemmelse med, hvad der er til landets bedste, samtidig som færinger bliver fremstillet som ikke bange for at tage imod udfordringer. Ideologisk er dette udsagn i overensstemmelse med en ideologisk selvstændighedsdiskurs, hvor en færings, som fremstår som et kollektiv ved brugen af bestemt form i ental, altid vil handle således, at det er til landets fordel. Udsagnet fremstiller en utopisk idealtipe for en færings, som vil "fuldt herredømme" i eget land, og i denne idealisering og ideologisering ligger en eksklusion, som ekskluderer dem, der ikke vil selvstændighed, og derfor ikke i selvets bevidsthed opfylder kravet om at være idealet for en færings.

8.VI.II.4 medierer helt tydeligt en ideologisk nationalitet, som går på tværs af sociale lag, men som inkluderer de færinger, der er ansvarsbevidste, og som ideologisk vil selvstændighed. "Fuldt herredømme i eget hus" er et genkendeligt semiotisk udtryk i den nationale diskurs, som indeholder billedet af den selvstændige stat, hvor selvets mikrounivers "eget hus" bliver flyttet over på færingers og kollektivets makrounivers, hvor "eget hus" fremstår som et semiotisk udtryk for staten. Dette semiotiske udtryk er med til at mediere intimsfæren, hvilket understreger den grundlæggende eksistentielle betydning, som den nationale identitet, der indeholder den selvstændige stat som mål, har for selvet.

I udsagn 8.VI.II.5 er det følelsen, der er betydningsbærende for den nationale identitet. De karakteristika, som kendetegner færinger, går på opførsel. Det, at "imødekommende" bliver brugt, er tegn på, at en dansksproget begrebsverden ligger lige for for selvet. Ligeledes kan det tolkes som, at færinger, gennem sprogbruget, bliver sammenlignet med danskere, der i folkemunde i Færøerne bliver fremstillet som "ikke imødekommende" og "nære". Udsagnet understreger, at det at være færing, er et spørgsmål om at "føle sig" som færing, og selvet fremhæver, i hvor høj grad det føler sig som færing ved at gøre det op til 110 %. Spørgeskemaet lægger op til, at nationalitet bliver vurderet ud fra en følelsesdiskurs, men besvarelsene i de kvalitative besvarelser i spørgeskemaet og i interviews understreger, at spørgsmålet om nationalitet og nationalt tilhørsforhold i meget høj grad handler om følelser. Men det, at selvet understreger, at det føler sig 110% som færing, kan tolkes som, at selvet er bevidst om, at Færøerne juridisk ikke opfylder kriterierne for en selvstændig nationalitet. I en diskussion på websitet: [www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo)<sup>219</sup> hvor spørgsmålet var: "hvem er færing?", resonerer en, der kalder sig "Ulladukkan", at hun synes, at det er en fin definition på at være færing: "at man er færing, hvis man af hjerte føler sig som færing." ([www.kvinna.fo:Ulladukkan](http://www.kvinna.fo:Ulladukkan))<sup>220</sup> Diskussionen på dette link går ud på at definere sig som færing ud fra, hvad man føler sig som, og der bliver fremdraget som argument, at der er forskel på at være statsborger og have en etnicitet, hvilket er med til at understrege, at for færinger er nationalitet i høj grad medieret gennem følelser og ikke gennem ratio. Udsagn 8.VI.IV.1, som er samme informant som i udsagn 8.VI.II.5, er udtryk for, at det, at Færøerne ikke er en selvstændig stat, har stor betydning for selvet, og kan være årsag til, at det har "valgt", at nationalitet er et spørgsmål om følelser på trods af en juridisk realitet, hvilket diskussionen på [kvinna.fo](http://kvinna.fo) også er et godt udtryk for. Altså medierer udsagnet et skisma for selvet mellem en følelsesdiskurs og en fornuftsdiskurs, som kan forstås i forlængelse af Benedict Anderson (se s. 88 og 100), som fremstiller nationalitet som forestillet politisk fællesskab, hvor de fleste i fællesskabet er bevidste om dette fællesskab. Selv om den i sit udgangspunkt og i nuværende juridiske situation ikke opfylder kriterierne for en stat, så er udsagnet dog en kognitiv mediering af nationalitet, som er i overensstemmelse med Øyvind Østeruds kategorisering af nationalitet som værende på linje med religion og slægtskab, hvor nationalitet og nationalt fællesskab fremstår som dybt forpligtende, og som i udsagn 8.VI.II.5/8.VI.II.5a klart

<sup>219</sup> Website – diskussionsforum – der er knyttet til kvindebladet "Kvinna".

<sup>220</sup> Ad hoc oversættelse. [...]at man er føroyingur, um man við hjartanum føkir seg sum føroying.

bliver medieret gennem følelser, som er en tilstand, der er overbevisende og kan sammenlignes med religiøsitet, og som ifølge Østerud springer af en dybere kilde end ideologi (se s.91).

Udsagn 8.VI.II.6/8.VI.II.6a italesætter et selv, der ikke tillægger nationalitet nogen stor betydning, samtidig som selvet distancerer sig fra det nationale fællesskab "færing" ved at bruge 2. pers. pl. "de", som ikke inkluderer selvet. Selvet lægger ud med at fremføre, at det ingen anelse har om, hvad der kendetegner en færing, hvilket i sig selv viser et selv der ikke medierer de artefakter, som udtrykker den nationale/socialt fællesskab, som det er del af. I udsagnet, at færing nok er som de andre, ligger en recessiv mediering af en globaliseringsidentitet, hvor selvet ikke skelner mellem "os" og "de andre". Dog er tilføjelsen med lidt nationalfølelse udtryk for, at nationalfølelse er et artefakt, som selvet ligeledes recessivt medierer. Dette udsagn er udtryk for en svag nationalfølelse eller et udtryk for et selv, der ikke tillægger national identitet nogen betydning. Det, som dette udsagn endvidere understreger, er, at "republikaner" i selvets bevidsthed og som institutionaliseret nationalitet fremstår som en semiotisk mediering af nationalitet. Dette selv falder ikke udenfor på andre områder end at det ikke er "republikaner", dvs. at selvet her medierer et socialt fællesskab, der ikke er ideologisk og nationalt begrundet. Kendetegnet for dette udsagn er endvidere, at der bliver brugt den neutrale fællesbetegnelse "folk" og ikke mand, som ellers er typisk, når færing og nationale kendetegn bliver karakteriserede (se eksempel 8.IV: 100).

Bortset fra at udsagn 8.VI.II.7 fremstiller et stereotyp billede af den historisk situerede færing, med brun trøje og færøsk hue, så medierer dette semiotiske udtryk en tillært kognition, som selvet klart opponerer imod. Færing siges at ligne de andre, og her bliver danskere nævnt som sammenligningseksempel, hvilket er et tydeligt eksempel på, at dansk nationalitet/ethnicitet eksplicit fungerer som kontekst til færøsk nationalitet/ethnicitet. Færing siges dog både at følge med tiden og at være tilbageholdende, "provinsielle", dvs. at man her ser en mediering af modernitet vs tradition. Færingen fremstilles som global "følge strømmingen" vs. den traditionelle gamle bonde "gammel mand i færøsk hue og mørkebrun trøje". Ved ikke at have taget politisk standpunkt, fremstår selvet som en observatør i spørgsmålet om nationalitet, og det understeges tydeligere ved, at udsagnet medierer færing som begreb, som selvet ikke er del af. Selvet fremstår derimod som en del af moderniteten, hvilket ses ved, at når selvet fremdrager strømmingen i tiden, bruges det deiktiske "vi". "Vi" i sætningen lige efter bliver brugt som upersonligt pronomen, hvilket er med til at understrege, at selvet her indtager en observatørstatus og konstaterer eller reproducerer en socialt medieret mening, som er, at færing er tilbageholdende og traditionsbundne. Ideologisk fremsætter udsagnet den reaktion, som italesættelse af det danske statsborgerskab afstedkommer. Den stærke reaktion understreges ved brugen af det forstærkende adverbiet "stik" i "stik tossede". Selvet i udsagnet har en pragmatisk holdning til det danske statsborgerskab. For det første konstaterer selvet, at det er man jo, videre bliver der fremført, at når man er udenlands, er det nemmere at sige, at man kommer fra Danmark, dvs. at selvet ikke medierer nogen ideologisk holdning til nationalitet,

på den anden side italesætter udsagnet det slagsmål om hegemoni i spørgsmålet om nationalitet, som finder sted i det diskursive felt.

Udsagn 8.IV.II. 8 medierer og understreger endnu tydeligere den modsætning og det slagsmål om hegemoni, som finder sted i det nationaldiskursive felt. Kim Simonsen og Høgni Hoydal bliver fremsat som henholdsvis det semiotiske udtryk for nationalkritik og nationalsymbol. Selvet identificerer sig mere med nationalkritikeren med den begrundelse, at selvet kan bedre lide at se virkeligheden fra flere sider – en mediering af intellektualitet i spørgsmålet om nationalitet i modsætning til den "forpligtelse" som ellers kendetegner meningskonstellationerne i feltet. Udsagnet medierer ligeledes modsætningen mellem tradition og modernitet, hvor traditionalismediskursen bliver udtrykt gennem udsagnet: "det "almindelige" billede af (den gamle) færøing er en myte" og modernitetsdiskursen gennem udsagnet: "se virkeligheden fra flere synsvinkler". Det er tydeligt at selvet rummer begge disse diskurser, hvilket ligger i udsagnet: "begge er lige gode færinger, men meget forskellige". Her medieres en pluralitet, som både inkluderer modernitet og traditionalisme, selv om selvet lægger en vis ironisk distance til begge lejre ved at udråbe Høgni Hoydal til nationalsymbol nr. 1 og Kim Simonsen til nationalkritiker og "lomme filosof". Selv om dette udsagn medierer en rummelig nationalitet, kommer også en ironisk distance til syne, som må siges at være udtryk for en hyperkompleks diskurs, som meget eksplicit bliver udtrykt i hele det færøskfaglige felt – både det institutionaliserede og det kontekstuelle. I det hyperkomplekse samfund går forskellen ifølge Lars Qvortrup mellem dem, der kan håndtere, og dem der ikke kan håndtere kompleksitet. Gamle idealer om stabilitet og urokkelighed, som i høj grad præger en traditionalismediskurs, bliver afløst af idealer om fleksibilitet og refleksivitet (Qvortrup. 1998: 27ff). Udsagn 8.IV.II.8 medierer klart skismaet mellem tradition og hyperkompleksitet og selvets forsøg på at lægge sig op ad idealet om fleksibilitet og refleksivitet.

Stiller man "hvad er det bedste" og "hvad er det værste" ved at være færøing over for hinanden, så går det bedste ud på, at Færøerne er et godt sted at bo, og at færøinger er utroligt omstillingsparate [8.IV.III.2/ 8.IV.III.4], mens det værste går på Færøernes manglende status som stat. Hvor godt det er at bo i Færøerne medieres i udsagn 8.IV.III.1 gennem adjektiverne "smukt" (forstærket med "så") og "dejligt". I udsagnet bliver der fremdraget, at Færøerne, som selvet kommer fra, er både så smukt og så dejligt. Retorikken som bliver brugt er kendetegnet af en forelsket persons udsagn om sin elskede. Landet bliver således personificeret, og selvet føler sig som del af denne store "krop" som landet fremstår som, udsagnet "del af et dejligt folkeslag" understreger endvidere, at de, der bebor dette land, besidder ubetinget gode egenskaber, som selvet som en forelsket person er opslugt af. I udsagn 8.IV.III.2 bliver den færøiske natur ligeledes fremdraget som noget enestående, som bliver understreget af adjektivet "utrolig". Færøerne og de egenskaber, som færøinger besidder, bliver klart vurderet udefra, og de egenskaber, som færøinger besidder, gør dem i stand til at integrere sig i andre samfund. Dette udsagn er ligeledes et udtryk for, at selvet medierer en mobilitet, der er kendetegnende for den sociale kontekst, som det er en del af, og kan være udtryk

for, at gymnasieungdom i høj grad tænker deres uddannelsesforløb og del af deres fremtid i udlandet, hvilket fremgår af tabel 8.5, hvor omkr. 80 % af de adspurgte forventer at rejse udenlands for at uddanne sig videre.

Tabel 8.5 Fordeling over, hvor gymnasieungdom forventer at uddanne sig videre

Land	Piger	Drenge	Samlet
	% af besvarelserne	% af besvarelserne	% af besvarelserne
Færøerne	14,2	7,1	12,2
Danmark	44,3	38,1	42,6
Andre steder	25,5	31,0	27,0
Ved ikke	9,4	21,4	12,8
Svaret flere	3,8	2,4	3,4
Ikke svaret	2,8	0,0	2,0

Kilde: kvantitativt spørgeskema med kvalitative svarmuligheder 2004

Udsagn 8.IV.III.2 er også et udtryk for, at Færøerne står som en tryghedsbase, som selvet kan vende tilbage til, hvis det ikke går som det skal i det fremmede.

Udsagnene i 8.VI kan stilles op i tre grupper, som går fra center mod periferi i individuationen:

1. som genealogi, herunder territorielt tilhørsforhold
2. som traditioner og kultur
3. som nationale og ideologiske semioser

Den første gruppe omfatter individets territoriale tilhørsforhold og udtrykker den natur og de omgivelser, som selvet er omgivet af. Anden gruppe er lidt sværere at afgrænse, men den omfatter de traditioner og den kultur, som selvet italesætter, herunder kommer madspecialiteter. Det som især kan være svært at placere er fx grindefangst – er den tradition eller bare almindelig fangst efter føde eller er den pga. internationalt pres blevet et symbolskt / semiotisk udtryk, der definerer "os" imod "de andre" – færinger vs. internationale miljøorganisationer. Som det fremgår af empirien bliver grindefangst fremstillet som et semiotisk udtryk for tradition, herunder udtryk for nationalitet, som definerer "os" i forhold til "de andre". Under den tredje gruppe kommer symboler eller semiotiske udtryk, som overordnet symboliserer eller italesætter nationalitet eller nationen over tid og rum.

Gruppe 1 kendetegnes ved at italesætte selvets intimsfære, den genealogiske og den territoriale tilknytning til Færøerne og nationalitet. Familien og slægten [8VI.V.1], et afgrænset fælles territorium [8VI.V.9] og naturen [8VI.V.1;4;5;7;8], især havet, fremstår som semiotisk udtryk for

nationalitet. Selvet bliver her italesat over tid, hvilket er med til at skabe det forestillede fællesskab, som rækker tilbage i historien.

Gruppe 2 anskueliggør selvets sociale tilhørsforhold, som bliver medieret gennem de traditioner og den kultur, der præger den sociale kontekst som selvet konstituerer og konstitueres igennem. Udsagn 8VI.V.2 fremstiller bevægelsen: tøj, mad og sprog, hvilket fremstår som semiotisk udtryk for selvets basale individualitet i social kontekst. Speciel færøsk mad bliver i de fleste tilfælde fremdraget med overbegrebet "maden", men "skerpikød" og "tør grind" bliver fremdraget eksplicit, hvilket må tillægges, at det er det mest typiske semiotiske udtryk (får/grindehval) for færøsk "nationalmad". Sproget medierer individet i social interaktion. "Eget sprog" [8VI.V.9] og skriftsproget [8VI.V.4] bliver fremdraget, og benyttelsen af den finite form "sproget" [8VI.V.2] er udtryk for, at der kun er et sprog, som er med til at italesætte færøsk nationalitet. Adfærd fremdrages ligeledes som et semiotisk kendetegn for nationalitet, her er det især venlighed og gæstfrihed, som bliver fremdraget som positive værdier, men (overdreven) beskedenhed [8VI.V.10] fremdrages som negativ værdi, hvilket understreges af "overdrevet", som er tilføjet i parentes. I udtrykket ligger ligeledes en mediering af falsk beskedenhed, som går igen i den øvrige empiri. Den færøske mentalitet [8VI.V.4] bliver nævnt med en selvfølge, som fremstår som en realitet, som ikke er nødvendig at uddybe, hvilket kan tolkes som, at selvet i dette udsagn er tryk og bekendt med den mentalitet, der medierer de nationale kendetegn, som selvet forbinder med færøsk nationalitet. At det ligeledes er en traditionssitueret mentalitet, som er tillagt et afgrænset territorium omkranset af hav, vidner resten af besvarelsene fra denne informant om.

Den betydning kultur overordnet har for den nationale tilknytning, er eksplicit i udsagnene i 8.VI, og det er ligeledes kendetegnende, at kultur som semiotisk udtryk i disse besvarelser er historisk forankret. Kulturen bliver nævnt som metabegreb, men det er især folkløriske kulturlevn, der bliver fremdraget: fx sagn, kvad [8VI.V.4].

Både tjaldur og Høgni Hoydal bliver i udsagn 8VI.V.1 fremdraget som nationale/ideologiske semioser som medierer nationalitet. Tjaldur er som nationalfugl et semiotisk udtryk for nationalitet. Allerede i vuggestue/børnehave bliver tjaldurs tilbagekomst til Færøerne om foråret markeret med, at børnene tegner, maler og klipper tjaldur, og de bliver hængt op i vinduer og andre steder som dekoration. Tjaldur er endvidere i en historisk diskurs et semiotisk udtryk for færingers protest imod det danske embedsværk (i forlængelse af Fuglakvæðið af Nólsoyar Páll), og i den nationale periode blev Nólsoyar Páll og Fuglakvæðið af den ideologiske/politiske del af nationalbevægelsen udtryk for den første "nationalhelt". Hvor selvfølgeligt og naturligt tjaldur står som mediering af nationalitet for selvet i udsagnet er "(selvfølgeligt)", hvor selvet understreger, at det er en selvfølgelighed. Dette er i klar overensstemmelse med Fairclough, når han fremfører, at ideologier er mest effektive, når de i diskursiv praksis "become naturalized, and achieve the status of 'common sense'" (Fairclough. 2003: 87-88).

Høgni Hoydal har, som formand for Tjóðveldisflokkur, i høj grad været frontfigur for den nationale genoplussen, som man oplevede i Færøerne efter krisen i begyndelsen af 1990'erne. I udsagnet bliver han fremdraget som et samtidigt semiotisk udtryk for færøsk nationalitet. At han i det nationaldiskursive felt også bliver ekskluderet fra det nationale fællesskab er en elevs bastante udsagn til spørgsmålet om, hvad der kendetegner en færing: IKKI HØGNI HOYDAL (M-H01U-4 (B))<sup>221</sup> et eksempel på. Både udsagn 8VI.V. 1 og dette sidstnævnte eksempel skal tolkes som et udtryk for, at Høgni Hoydal er et semiotisk udtryk for den ideologiske nationalidentitet i diskursiv forstand, men udsagnene er samtidig udtryk for, at der foregår en magtkamp om hegemoni i den ideologiske nationalismediskurs. Udsagn 8VI.II.1 hvor en elev, som selv havde valgt Fólkaflokkur, siger, at det "muligvis" kendetegner en færing, at han er republikaner, understreger, at republikanerne og deres leder fremstår i feltet som det semiotiske udtryk for den nationalitet, som implicerer ideen om statsmagt (se s. 60).

Udsagnene i 8.VI.IV understreger også denne manglende institutionalisering af nationalitet. I udsagn 8.VI.IV.1 siges, at intet er dårligt ved at være færing, uden at "vi" ikke lever i et selvstændigt land. Brugen af "vi" inkluderer selvet og har konnotationer til "folket", som bor i Færøerne og ikke til nogen national institution, som repræsenterer folket – fx lagtinget. Selvet er en del af folket og dets udsagn medierer her den ideologiske selvstændighedsdiskurs, hvis fremtidsperspektiv er den selvstændige stat.

Nationalflag er ifølge DSDE "statiske symboler på nationen", og "Merkið" og "Det færøske flag" bliver nævnt som symboler i udsagn 3.6. Nationaldragten, nationalsangen og grindehval bliver ligeledes fremdraget som semiotiske udtryk for mediering af national identitet.

Det, at en elev fremdrager FSF (fodboldforbundet) som et semiotisk udtryk for nationalitet, kunne tyde på, at for selvet i denne besvarelse medierer fodbold nationalitet [8.VI.V.3]. Især i forbindelse med landskampe samler fodbolden nationen og må anses som et moderne udtryk for nationen. Kaproning [8.VI.V.7], som er Færøernes nationalsport, bliver også fremdraget som et semiotisk udtryk for nationalitet. I modsætning til fodbold er kaproning en sportsgren, som er traditionelt forankret, og som stort set kun bliver udøvet på nationalt plan. At grindehval bliver fremdraget som semiotisk udtryk for nationalitet er udtryk for, at presset udefra imod den traditionsforankrede grindefangst for færøsk gymnasieungdom har gjort grindehvalen til et semiotisk udtryk, der medierer nationalitet.

Samlet kan siges, at den nationale diskurs i høj grad italesættes traditionsforankret og besvarelserne i 8.VI fremdrager folkløstisk kultur: sagn, kvadene og den færøske dans, som kendetegn for

Færøerne, færinger og færøsk nationalitet. Der er en tydelig parallel til romantikken, især Herder (se s. 85 – fodnote) i disse udsagn. Herder fremførte, at folkloristiske levn kunne bruges i videre forstand om den oplevelse af samhørighed mellem mennesker inden for et geografisk område, som er begrundet i fælles vilkår mht. sprog, historie, retsopfattelse, natur og fremtidsmål. Ser man på besvarelserne i 8.VI er det eksplicit, at det er sproget, kulturen, genealogien og naturen der bliver fremdraget som semiotiske udtryk for nationalitet. Det er ligeledes eksplicit, at der ikke ligger nogen selvophøjelse eller udelukkelse i besvarelserne, på den anden side er det bemærkelsesværdigt, at de semiotiske udtryk for nationalitet er så traditionsforankrede som de er.

### **8.8 Delkonklusion**

Overordnet står nationen og nationalitet for færøsk gymnasieungdom som en tryghedsbase, man kan vende tilbage til og som en ballast, man kan have med sig ud i verden, d.v.s. at det fremstår som en selvfølge, at efter endt gymnasietid flytter man udenlands at uddanne sig videre. Som det fremgår af analyserne, er nationalitet meget eksplicit i gymnasiungdoms bevidsthed, så man må gå ud fra, at det er en ballast, de tager med sig, når de rejser ud, som en betydelig del af deres identitet.

Det store tag selv bord, som præger ungdomskulturen i dag er med til at forstærke behovet for færøske gymnasieelever for at høre til en stabil social gruppe, hvilket bliver semiotisk medieret gennem: nationen (landet), kulturen (sproget), familien og det sociale fællesskab. Nationalitet bliver klart italesat som genealogi, kultur og ideologi, og det viser sig ligeledes, at i det genealogiske og kulturelle diskursive felt findes der ubetydelige slåskampe om hegemoni, mens der i den ideologiske diskurs er en tydelig slåskamp. Den fællesskabsfølelse, som kendetegner genealogi- og kulturdiskursen, fremstår som en fælles platform, som alle kan mødes på, især når der er tale om at markere "os" og "de andre". Den modsætning, som den historiske diskurs lægger op til mht. spørgsmålet om nationalitet, har flyttet sig. Statistisk kunne det tyde på, at der er tale om et paradigmeskift i den ideologiske diskursorden, men i de kvalitative besvarelser fremgår det, at der er en udbredt tendens til, at nationalitetsspørgsmålet i samhørighedsdiskursen primært er kendetegnet af den genealogiske og kulturelle diskurs, mens selvstændighedsdiskursen er præget af den ideologiske/politiske diskurs. I den synkrone empiri er samhørighedsdiskursen præget af at være traditionsforankret, mens selvstændighedsdiskursen i høj grad er præget af en modernitetsforankring. Det i sig selv er ikke noget paradigmeskift; paradigmeskiftet ligger i, at mens samhørighedsdiskursen i historisk diskurs var forankret i en dansksproget kultur og dansk nationalitet, så er den i dag præget af en færøsksproget kultur og færøsk nationalitet, dvs. at i dag er det nationen, der italesætter samhørighedsfløjens nationale identitet, mens det i en historisk diskurs var staten. Selvstændighedsdiskursen er i forhold til den historiske diskurs blevet mere ideologisk, hvor det er statsdannelsen der er det primære, mens det nationale i den historiske diskurs var mere et spørgsmål om at definere sig som et selvstændigt folk, kulturområde og territorium.



Det fremgår af empirien, at behovet for at fremstå som en nation med fælles sprog og kultur er ret udbredt, samtidig som vigtigheden af at kunne andre sprog, at rejse ud og være omstillingsparate bliver tydeligt italesat. Man kan fristes til at påstå, at denne mobilitet sammen med en traditionsforankring, som kommer til udtryk i det færøskfaglige felt, er tegn på, at territorielt isolerede øboer og små nationaliteter både har behov for at have en stærk kultur- og genealogisiteret nationalitet og en omstillingsparat, multikulturel "internationalitet". Denne dualitet skaber en hybrid mentalitet, som bliver til i den lokale, nationale og globale socialitet, og som er med til at skabe en nationalitet, der for gymnasieungdoms vedkommende er traditionsforankret, samtidig med at de forholder sig med ironisk distance til de semiotiske udtryk for nationalitet, som tydeligt bliver italesat, når de fremstiller den typiske traditionsforankrede færing.

## 9. Færøskfagets praksis

I dette afsnit bliver færøsfagets praksis analyseret med henblik på at give et bud på en færøskfaglig didaktik. Analyserne tager udgangspunkt i repræsentative eksempler fra praksis og elevudsagn og meningsudsagn i den kontekstuelle fag- og sprogdiskurs.

En didaktisk praksis er afhængig af mange faktorer, og det er næppe muligt at komme med et absolut bud på, hvordan et fags didaktik ser ud, fordi den altid vil være formet af de aktører, der agerer i feltet. Derudover er fagets idegrundlag og læreplan, undervisningsmaterialer, lærer- og elevkompetencer, den sociale og kulturelle kontekst og de institutionelle rammer diskursive begivenheder, der til enhver tid vil have indflydelse på den aktuelle praksis i faget.

### 9.1 Modersmåsfagets didaktiske forudsætninger

Der er en tydelig tendens blandt gymnasieelever, at de fokuserer meget på nytteværdien af det, de lærer, og at de i høj grad savner større interaktivitet, når der bliver spurgt til færøskfaget. Thomas Ziehe taler om, at mange lærere og elever i skolelivet har bemærket en kløft imellem lærernes og elevernes kulturelle horisont. Dette skal forstås således, at lærerne på forhånd anser visse ting for givne, for eksempel hvad eleverne finder interessant, hvad eleverne ønsker at lære, hvordan eleverne tænker, hvordan en elev normalt opfører sig. Med andre ord, lærerne tager visse ting for givet – som selvfølgeligheder – som aldeles ikke er selvfølgeligheder for eleverne. Eleverne har en anden horisont for, hvad de anser for givet, hvad de finder selvfølgelig (Ziehe. 1999: 204). Ziehe taler endvidere om vigtigheden af anderledeshed i undervisningen. I spørgeskemaundersøgelserne fremgår det klart, at eleverne er glade for færøskfaget, og det i sig selv er et positivt udgangspunkt for læring i faget. Denne udbredte tilfredshed fremgår ikke ligefrem af klasserumsobservationerne, hvor en ret stor del af eleverne virker uengagerede, og hvor lærerne bruger megen energi på at holde dialogen i gang – i høj grad med en undervisning, der bærer præg af ”overhøring” af dagens lektie. De adspurgte lærere er også meget tilfredse med at undervise i færøsk, så det, sammen med elevernes glæde ved faget, burde give ressourcer og gode forudsætninger til et godt læringsmiljø. De interviewede lærere<sup>222</sup> fremfører, at elevernes viden i dag er en anden end for nogle år tilbage, og generelt synes de, at eleverne har mindre almen viden, men at de har en større social kompetence, har lettere ved at fremlægge opgaver, hvilket, som flere af dem siger, skyldes den store selvstændige opgave, som skal skrives og fremlægges i 9. og 10. klasse, og som blev indført med den nye folkeskolelov i 1996. Ifølge Annika har eleverne i dag lettere ved at finde frem informationer - på Internettet især. Hun fremfører at de unge ”gemmer” ikke viden i hovedet, som de gjorde førhen, men er gode til hurtigt at finde den frem. I så henseende fremfører Hjørdis, at problemet er, at der er ingen eller få websider, hvor eleverne kan søge viden om fx relevant færøskfagligt materiale (Interview: Annika 25.09.02).

---

<sup>222</sup> Bl.a. Hjørdis 08.11.02; Elinborg 26.09.02; Annika 25.09.02

Ziehe pointerer at: "læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder (Ziehe 1999: 211)." Især når man taler om modersmålsundervisning, bliver denne konstatering meget relevant. Eleverne føler i høj grad, at modersmålsfaget er en integreret del af deres identitet, de taler sproget, de er selv en del af kulturen og dens daglige praksis. Færøskfaget bliver i høj grad et fag, som eleverne tror, de kan, og Hjørdis kommer med et eksempel på, hvordan eleverne reagerer, når hun som lærer retter elevernes sprog. Hun siger: "Det er meget, meget svært at vide, hvor grænsen går, så du ikke fornærmer dem. Det er forskellen på modersmålet [...] de ejer også modersmålet, ikke kun mig." Hun mener, at deres reaktioner er et eksempel på, at eleverne mener, at også de ejer sproget, og hun fortsætter:

[...] det er selvfølgelig godt, men det er ikke godt, hvis de kommer og tror, at de er lige så gode som læreren [...] at alle kan færøsk, at man måske ikke behøver at lære færøsk, fordi det har man kunnet siden man kunne tale. Det er lidt farligt, det er meget svært at gøre det rigtige og være retfærdig her, måske sætte sin viden igennem, og få respekt for det, der er selvfølgelig, det at sætte sig i respekt, og vise at ens viden er noget værd (Interview: Hjørdis 08.11.02)<sup>223</sup>.

Det, som Hjørdis her fremfører, er i god overensstemmelse med, hvad Ziehe siger om dagens unge, at de unge har så udstrakt adgang til oplysninger og viden, at de reagerer med udsagnet: "Det der ved vi allerede i forvejen." Den udbredte følelse af gentagelser i faget, som mange elever giver udtryk for, og som vi ser i brudstykket af interviewet med Eyð (se s. 236), er klart i forlængelse af en genkendelighedsdiskurs, som Ziehe taler om, og som kan være forklaringsramme for, at mange elever kategoriserer færøskfaget som gammeldags og kedeligt.

Hjørdis' udsagn er også et eksempel på, at irettesættelsesdiskursen er udbredt i undervisningen og endvidere et eksempel på, at eleverne går til angreb imod den, og det er ret udbredt i den sociale kontekst, at den sproglige irettesættelse bliver italesat som "sprogpoliti" (se s. 239). Ziehe hævder, at de unge på en måde forekommer at være desillusionerede, de har svært ved at være nysgerrige, og der skal ikke meget til, at de spørger, hvad er det nye i det her?" Det er også et eksempel på, at elever ikke "finder sig i" at blive irettesat, hvilket kunne tyde på, at modersmålet er så tæt knyttet til identiteten, at når elever føler, at læreren går for tæt på, så siger de fra. Det kunne også være tegn på

---

<sup>223</sup> Tað er øgiliga, øgiliga torført at vita, hvar er markið, at tú gongur teimum for nær. Tað er munurin á móðurmálinum. Tað hevur hon noterað sær niður, at ein munur er, at tey eiga eisini móðurmálið, tað er ikki bara tú, ístaðin fyri, viss tú sum eingilsklærari hevur lisið eingilskt, so kanst tú koma har og siga, at standard eingilskt, tey eru ikki so nær upp á tað, so kann hon bara siga, at hatta er "The Queens English", sjálvst um tey sikkurt duga líka væl eingilskt sum hon, bæði úr sjónvarpi., men í føroyskum, har eiga tey eisini málið, tað er ikki bara lærarin sum veit. Nú í seinastuni, nettupp í gjár var tað ein sum segði..hon rættaði eina, sum segði –ir, ístaðin fyri –ar, so svaraði ein onnur í hinum endanum av hølunum, at hatta var dialekt, so tey hava – jú, jú, also – tey hava eina meining um, at tey eiga eisini málið, og tað er gott, sjálvandi er tað gott, men tað er ikki so gott, viss tey koma og halda, at tey duga tað líka væl sum lærarin ella hvussu mann skal siga, at øll duga føroyskt, at kanska mann ikki behøvist at læra føroyskt, tí tað hevur mann dugað síðan mann dugdi at snakka. Tað er eitt sindur farligt, tað er øgiliga ringt at gera rætt og skjál har, kanska seta eins vitan ígjøgnum, at fáa respekt fyri tí, tað er sjálvandi tað at seta seg í respekt, og vísa at eins vitan er verd nakað og so framvegis – har er nógv í!

en liberalisering i den færøksproglige praksis, som så kommer til udtryk i en demokratidiskurs, hvor Hjørdis siger, at alle ejer sproget, og eleven i det tilfælde sætter sin demokratiske ret igennem med at argumentere med dialekt og talesprog, dvs. at man i dette eksempel ser modsætningen mellem hjemmesprog og institutionaliseret sprog.

Ziehe kommer med et bud på, hvordan skolen i dagens samfund bedst markerer sig som anderledes i forhold til den dagligdag, som de informationsmættede elever præges af. Han siger: "skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende" (Ziehe. 1999: 212). I forbindelse med modersmålsundervisning er det et centralt spørgsmål, hvordan sådan et projekt rent fagdidaktisk kan lykkes. I den observerede undervisning er overhøring af dagens lektie den mest fremtrædende undervisningsform, og det, som kendetegner denne overhøring, er, at der bliver spurgt meget til eksakte og tekstnære spørgsmål. I interviewet med Eyð, som har været væk fra skolen i forbindelse med et udenlandsophold og derfor har to lærere at vurdere undervisningen ud fra, bliver undervisningen fremstillet som monoton og kedelig, hvilket også fremgår af andre interviews. Når hun bliver spurgt, hvilke dele af faget står tydeligst tilbage efter de tre år i gymnasiet, svarer hun følgende:

EYÐ: [...] altså jeg synes, at det [faget] skulle være moderniseret lidt med at få nye emner ind i undervisningen. Selvfølgelig grammatik kan der ikke ændres så meget ved og sådan noget, men det er den der grå zone med diskussioner og emner, som man tager op og sådan noget der, det er det som mangler. Jeg har haft to lærere, der hvor begge har haft en tendens til at være, snakke forfærdelig meget, [har] ikke taget eleverne med, kan godt lide at høre sig selv [...] det kan jeg ikke lide, fordi efter 15 min. mister man interessen, så orker man ikke at sidde og lytte mere [...] [undervisningen] skal være interaktiv mellem lærer og elev [...] ellers mister man interessen for det, især hvis læreren har haft det igennem 100 gange, du ved, og han skriver de samme ting op på tavlen, som han har gjort 20 gange før, du ved, så er han ikke i stand til at vise den samme interesse for det [...] det synes jeg også er forfærdelig vigtigt, at læreren er interesseret i det, som han gør og ikke gør det, fordi at han skal have en løn på den måde, fordi det føler eleverne med det samme, du ved, det gør det langt mere uinteressant, så gider man heller ikke sidde der. Hvis læreren er rigtig entusiastisk, du ved, så bliver man nærmest flov, hvis man ikke gider følge med, hvis man ser læreren synes det er kedeligt, du ved, så g[ider], så tænker man, nå han synes det er kedeligt, så gider jeg heller ikke lytte til det, og når jeg sidder selv og arbejder [...] så får jeg også selv lov til at tænke, i stedet for, at jeg får det trukket ned over mig, at dette betyder det, dette det, det og det, du ved, hvis jeg sidder selv og gør det, så kan jeg måske tænke på, ja finde ud af noget selv, [hvad] synes jeg om det, ikke få det så meget trukket ned over mig, hvad det er (Interview: Eyð 18.06.03)<sup>224</sup>.

<sup>224</sup> Ad hoc oversættelse. [...] also eg haldi, at tað skuldi verið moderniserað eitt sindur við at fingið nýggj evnir inn í undirvísingina. Sjálvandi mállæran kann ikki broytast nakað serligt og sovorit, men tað verður hatta har gráa sonan har við diskussiónum og evnum, sum mann tekur upp og sovorit har, tað er tað sum manglar. Eg havi havt tveir lærarar, har sum báðir hava havt ein tendens til at vera, snakka ræðuliga nógv, ikki so nógv taka næmingarnar uppí ha, dáma væl at hoyra seg sjálvar upp á tann mátan, men...men og tá dámar mær ikki, tí at aftan á 15. min. missir mann interessina, so orkar mann ikki sita og lurta meir, mann skal, mann skal vera interaktivt millum lærara og næmingin so blívur mann,

Som meningsytring i diskursiv forstand, sá stár denne tekst i fyrste omgang, som en spontan livshistoriefortælling, hvor interviewpersonen taler ucensureret om sine oplevelser af færøskfagets praksis og indhold. Det fremgår tydeligt i teksten, at der er tale om en elev, som oplever færøskfaget som gentagelser, uinspirerende og grundlæggende ikke dialogisk. Disse årsager tilsammen gør, at hun stár af, og det fremgår også senere i interviewet, at den uinspirerende undervisning og det, at attituden i klassen er, at man ikke er velforbereðt til timerne, er årsag til, at hun selv ikke møder særlig godt forberedt til timerne. Eyð siger følgende om sin forberedelse til timerne:

[...] også fordi i Færøerne er det således, at hvis man laver sine lektier, så bliver man også stemplet som nørd og andet, så jeg har aldrig, jeg har måske læst historierne en gang igennem, du ved, og noget lignende, men aldrig noget mere, ikke gidet at sat mig ned og lavet noget hjemme som sådan, fordi, fordi så får man det kun slængt i hovedet igen [...] hvis man var kommet i skole med notater til en historie, som man skulle have forberedt sig på hjemme, så havde det ikke været vel set [...]<sup>225</sup>.

Her er det tydeligt, at Eyð for at undgå at sætte sig uden for det sociale fællesskab har valgt at forberede sig så lidt som muligt, og når man taler forberedelse er det relevant at fremdrage, hvordan Finn karakteriserer sin forberedelse til færøsktimerne: "Minimal. Helt og aldeles minimal".

Den læringsdiskurs, som Eyðs og Finns udsagn er udtryk for, er klart i forlængelse af Ziehes beskrivelse af den funktion, som sproget og det at udtrykke sig har for unge i dag. Han fremfører at sproget ikke er særlig argumentativt, men snarere ekspressivt, og at det tjener til at udtrykke stemninger, afklare relationer og tilhørsforhold, men netop ikke vekselspillet af strukturerende tanke-mæssige anstrengsler, hvilket har været med til at mange er blevet mere afslappede i hverdagssituationer, som får konsekvenser for paratheden og evnen til at formulere sig sprogligt i undervisningssituationer. Om de elever, der aktivt deltager i undervisningne, siger han således:

---

annars missir mann interessuna fyri tí, serliga vissi lærararin hevur havt tað ígjøgnum 100 ferð tú veit ha, og hann situr og skrivar tey somu tingini upp á talvuna, sum hann hevur gjørt 20 ferð fyrr tú veit, so hann dugir ikki at vísa ta somu interessuna fyri tí ha, tað haldi eg er eisini ræðuliga viktigt, at lærarin er interesseraður í tí sum hann ger og ikki ger tað, tí at hann skal hava eina lön soleiðsnar, tí tað føla næmingarnir beinanvegin tú veit ha, tað ger tað nógv meiri óinteressant, so tímir mann heldur ikki sita har, vissi lærarin er ordiliga entusiastiskur, tú veit, so blívir mann nærmast illa [við] vissi mann ikki tímir at fylgja við ha, viss mann sær lærarin heldur tað er keðiligt tú veit, so t... so hugsar mann, ná hann heldur tað er keðiligt, so tími eg heldur ikki at lurta eftir tí, og tá ið eg siti sjálv og arbeiði, so haldi eg fáí, so sleppi eg eisini at hugsa sjálv tú veit, ístaðin fyri at eg fáí potað niður á meg, at hatta betýðir tað, og hatta tað, tað og tað tú veit, vissi eg siti sjálv og geri tað, so kann eg kanska hugsa uppá, ja finna útav nøkrum sjálv, [hvat] haldi eg um tað, ikki fáa tað so nógv potað niður á meg, hvat tað er.

<sup>225</sup> Ad hoc oversættelse. [...] eisini tí í Føroyum er tað soleiðsnar, at viss mann ger síni ting, so verður mann eisini stemplaður sum nørd og annað, so eg havi ongantíð, eg havi kanska lisið søgurnar einaferð ígjøgnum tú veit og okkurt sovorit, men ongantíð nakað meira, ikki tímað at sett meg niður at gjørt nakað heima sum so, tí at, tí so fær mann tað bara aftur í høvdið tú veit, viss mann situr, viss mann hevði komið í skúla við notatum um eina søgu, sum mann hevði havt fyri, so hevði tað ikki verið væl sæð

Den, der i dag som elev ytrer sig med flere ord, vil hurtigt blandt skolekammerater blive opfattet som en blæserøv eller som en, der vil indynde sig. Standarsmodellen for mundtlig deltagelse går benhårdt i retning af enstavelsessætninger og minimalassociationer. Og lærerne anstrenger sig hæderligt for at lokke lidt flere verbale bidrag frem (Ziehe. 2007: 37).

Af lærerinterviewene kommer eksplicit til udtryk, at de oplever dagens elever som krævende, og lærere karakteriserer dem som "curlingbørn", som skal bæres igennem, og som zapper læreren væk, hvis han/hun ikke er underholdende nok (Interview: Hjørdis 8.11.02; Sjúrdur 27.11.02). Denne følelse hos lærerne er i god overensstemmelse med det, som Ziehe fremfører er kernen i lærerarbejdet i nutidens samfund:

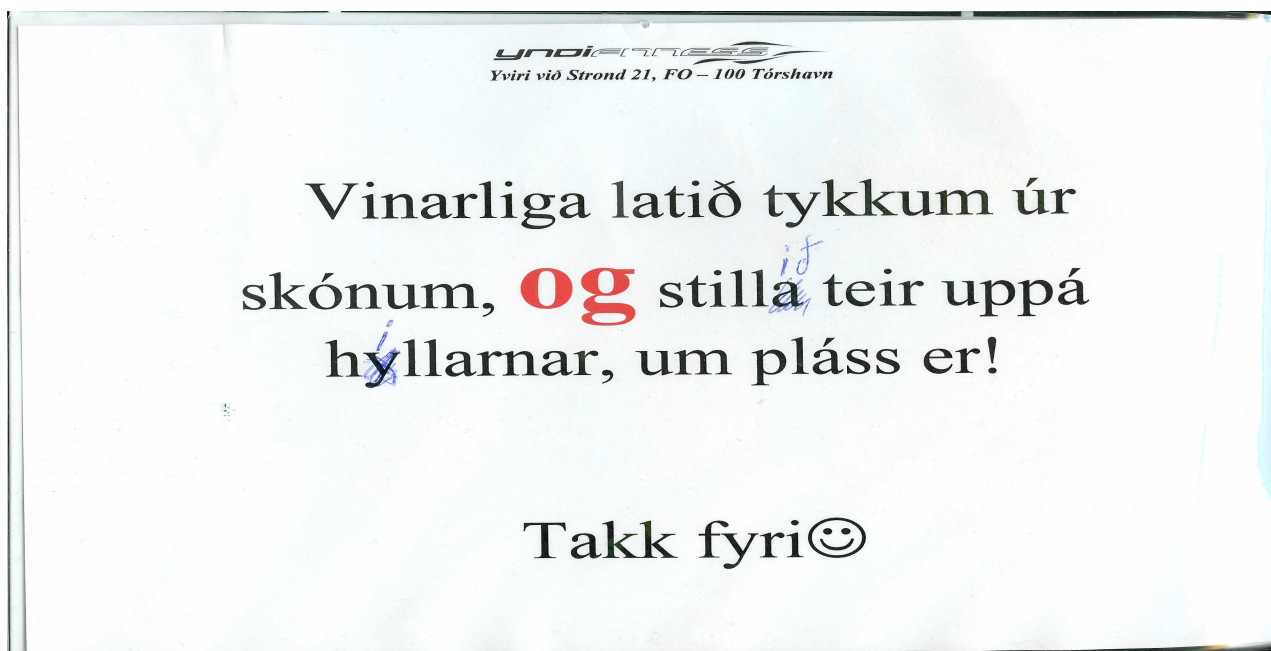
[...] at tilbyde eleverne halvejs indlysende sandheder og begrundelser for at beskæftige sig med det fastsatte faglige indhold. Lærerens indsats består derfor i et permanent begrundelsesarbejde [...] Som lærer vil jeg hele tiden noget, som eleverne skal ville. Og lige så sikker kan jeg være på, at en betragtelig del af klassen eller kurset ikke vil netop dette (Ziehe. 2007: 35).

Holder man lærer- og elevudsagn op imod hinanden, viser der sig en undervisningspraksis, som skaber frustrationer for begge parter. Udsagnene er lige så meget af almindelig didaktisk karakter, som af færøskdidaktisk, men af interviewet med Eyð fremgår det, at især færøskfaget er kedsommeligt og ikke i overensstemmelse med de krav, som en moderne elev stiller til undervisningen, som ifølge Eyð er interaktion mellem lærer og elev og dialogisk faglig mediering, og det ses, at Eyð, for at undgå at sætte sig udenfor det sociale fællesskab, har valgt at forberede sig og engagere sig så lidt som muligt.

## **9.2 Irettesættelsesdiskurs i den sociale kontekst**

Det er ret udbredt i færøskfagets kontekst, at mange føler ansvar for sprogets ve og vel, og mange af disse går handlekraftigt til værks. Det har indflydelse på færøskfagets didaktik, at eleverne oplever, at de bliver rettede både i og uden for skolen for deres sprogbrug. Det er almindeligt at opleve, at hvis nogen taler forkert, så bliver vedkommende irrettesat, og bliver et opslag eller skilt sat op med stavfejl, så bliver de straks rettede. Når færøsklærere i interviews bliver spurgt, hvorfor eleverne ikke synes, de er gode nok til færøsk, så er et af svarene, at eleverne alt for tit i deres skolegang har oplevet at blive rettet, også af andre lærere end færøsklærerne.

Et eksempel på, hvor udbredt irettesættelsesdiskursen er i den sociale kontekst, er rettelserne i dette opslag i et fitnesscenter i Tórshavn.



Et andet eksempel på en irettesættelsesdiskurs er fra chatforummet på Kvinna.fo, hvor et af emnerne var det færøske sprog. Chatten blev åbnet med dette indlæg med overskriften: ”Sørgeligt sprogbrug”, hvor der bl.a. stod:

[...] Var lige ved at græde, da jeg så hvor dårlige folk var til at udtrykke sig. Jeg mener. I ER FÆRINGER FOR H\*\*\*\*\*E [HELVEDE]. Jeg synes, det er en stor skam, at hvert andet udtryk er dansk eller er sat ind imellem citationstegn. Jeg har selv boet i Danmark i en pæn årrække, arbejder sammen med danskere og har dansk kone, så der bliver ikke talt så meget færøsk til daglig. Alligevel synes jeg, at det er legende let at tale og skrive rent færøsk. Så tag jer sammen og gør et forsøg om ikke andet ([www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo): EOA).<sup>226</sup>

En af reaktionerne til dette indlæg har overskriften: ”Så kom sprogpolitiet” og der står følgende:

Jeg synes, det er sørgeligt at have sådanne mennesker blandt os, som ser sig nødt til at nedgøre andre. Præcis sådan nogle som dig gør, at ingen siger sin mening i Færøerne

<sup>226</sup>Ad hoc oversættelse. Fór næstan at gráta, tá eg sá hvussu illa fólk duga at málbera seg, Meini so við, TIT ERU FØROYINGAR FOR H\*\*\*\*\*I. Haldi at tað er stór skomm at onnur hvør vending kemur úr donskum ella bara er sett inn í millum nøkur gásareygu. Havi sjálvur búð í Danmark í eitt fitt áramál, arbeiði saman við danum og havi danska konu, so tað verður ikki tosa nógv føroyskt í gerandisdegnum, Kortini haldi eg, at tað er eitt spæl at tosa og skriva reint føroyskt, so takið tykkum saman og geri eina roynd um ikki annað.

uden nogle få selvhøjtidelige som dig. Det er mere sørgeligt end sprogbrug ([www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo): Kilo).<sup>227</sup>

Disse to debatindlæg er tydelige eksempler på den magtdiskurs og den strid, der foregår i færøsk-fagets kontekst om rigtigt eller forkert sprog.

### 9.2.1 Modernitet og tradition

I en kronik i Dimmalætting i nov. 2004, italesætter Agnar Jógvansson traditionalismediskursen contra modernitetsdiskursen, således:

[...] hvorfor er færinger således indrettede, at de har så dårlig selvfølelse, at de ser alt "færøsk" som gammelt og kedeligt (og derfor også synes, at alle gamle færøske kvadord er bedre færøsk end almindelige ord, som vi siger i dag)? Færøsk er ikke gammelt og kedeligt – færøsk kan være lige så "fedt" og moderne som alt andet. Men dette kræver, at færinger "tør tale sådan som de ønsker" – med andre ord, at de tør gøre oprør imod kvadenes arkaiske myndighed, og at de tør smide den dårlige samvittighed væk og skabe et nyt færøsk sprog, som er i overensstemmelse med vor samtid (Jógvansson. 2004)<sup>228</sup>.

Disse eksempler er tegn på, at sprogbrugerne er usikre og bange, hvilket igen påvirker eleverne og gør dem trodsige, usikre og afvisende, fordi de oplever deres modersmål så personligt, at når de bliver rettet offentligt og vedholdende, så føler de sig ydmyget. En lærer udtrykte meget klart, at det var svært at irettesætte eleverne, fordi det også var deres sprog (Interview: Hjördis), og en anden lærer påviser, at en af de største udfordringer i faget var at komme fordomme om det færøske sprog til livs (Interview: Janus).

### 9.2.2 Stolthed og mindreværd

En ret udbredt følelse er stolthed og mindreværd på samme tid, når der er tale om færøskfaget og den færøskfaglige kontekst. Stolthed over at være noget unikt i forhold til den store omverden og mindreværd i forhold til de færdigheder, som man i skolediskursiv sammenhæng forventer af faglig kunnen i færøskfaget i fx sprogbrug og retstavning. Denne dobbelte følelse er i høj grad kulturelt situeret og ifølge DSDE så bliver der i kultur lagt vægt på det positive og opbyggelige, og på oplevelser, som kan skabe fællesskab og en følelse af samhørighed. Det kan evt. være en samling af en række ikke definerede værdier af national art, ikke ligefrem nationalistisk, men national i bred

---

<sup>227</sup> Ad hoc oversættelse. Haldi tað verða syndarligt, at hava sovorðin fólk millum sín, sum mugu niðurgera onnur. Júst sovorðin sum tú gera, at eingin sigur sína meining í Føroyum uttan nøkur fá sjálvhátíðarlig sum tú. Tað er meira syndarligt enn málburður :o(((

<sup>228</sup> Ad hoc oversættelse. Hví eru føroyingar so skaptir, at teir hava so ringa sjálvsfatan, at teir síggja alt "føroyskt" sum gamalt og keðiligt (og tískil eisini halda at øll gomul og føroysk kvæðarð eru betri føroyskt enn vanlig orð, sum vit siga í dag)? Føroyskt er ikki gamalt og keðiligt – føroyskt kann væl vera líka "feitt" og nýmótans sum alt annað. Men hetta krevur, at føroyingar "tora at tosa so sum teir vilja" – við øðrum orðum, at teir tora at gera uppreistur móti kvæðanna forna myndugleika, og at teir tora at sleppa síni ringu samvitsku og skapa eitt nýtt føroyskt mál, sum samsvarar við okkara samtíð.



folkelig forstand. Denne samhørighed, som kultur her bliver tillagt som egenskab, bliver ret eksplicit italesat både i den færøskfaglige institutionelle diskurs og i offentlig diskurs, hvilket et indlæg fra chatforumet i Kvinna.fo er et eksempel på. Af indlægget fremgår, at der er tale om en kvinde, som bor i udlandet. Hun siger følgende:

[...] Jeg vil bare sige jer (og det ved I nok allerede), at når jeg fortæller mine udenlandske kolleger, at kun ca. 45.000 sjæle taler mit modersmål, og at det har selvstændig skønlitteratur etc. bliver jeg mødt med skepsis! Dette gør mig ikke så lidt stolt af at tale færøsk og kunne kalde mig færing. Nå, nok patriotisme for denne gang<sup>229</sup> [...] Som I nok allerede har fundet ud af, så er min retstavning<sup>230</sup> ikke noget at råbe hurra for. Det vil så være – er generation 61, som fik fantastiske lærere i dansk og ”mindre fantastiske” lærere i færøsk [...] ([www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo): Snati).<sup>231</sup>

I dette udsagn kommer klart til syne den stolthed over, at man tilhører et lille kulturområde. At man har et sprog og en litteratur, fremstilles som noget, man kan være stolt af, og denne stolthed gør, som det fremgår af citatet, at vedkommende ligeledes er stolt af at være færing. I en global diskurs ser det ud til, at færing er ret bevidste om det at være anderledes og dette fremstilles generelt som noget positivt.

I dette udsagn bliver der også sat ord på, hvorfor vedkommende ikke er god nok til færøsk retskrivning. Hun giver færøsklærerne skylden, og også her ser man et eksempel på, hvor tæt færøsk og dansk ligger i den institutionelle diskurs. Man kan også ud fra dette udsagn læse en kritik af færøsklærerne. Det at ”mindre fantastiske” bliver sat i citationstegn skaber en ironisk distance, som kan udlægges som, at disse færøsklærere var dårlige, hvilket er en ikke ukendt holdning i det empiriske materiale. I fx gymnasiet er det en udbredt holdning, at man ikke er god nok til færøsk, hvilket fremgår af følgende elevudsagn: ”Jeg må indrømme, at jeg er ikke særlig god til færøsk. Jeg har problemer med stavfejl, ð, -ir, -ur osv.”(K-H00A-11).<sup>232</sup> eller: ”Jeg er dårlig til at formulere mig på færøsk og har mange stavfejl, men det er sikkert fordi min far er halv dansker og min mor det samme. Men det færøske sprog er svært at skrive”(K-H00A-18).<sup>233</sup> Blandt de elever, der ikke

---

<sup>229</sup> I DSDE står bl.a. følgende om kultur i Danmark i 1990'erne: [...] kultur er nærmest blevet synonym for det gode i en tidsalder, der er fattig på klare visioner og tydeligt definerede politiske mål. Kultur er godt for borgerne på samme måde som motion, ernæringsrigtig kost og almindelig kropshygge. Vægten er lagt på det positive og opbyggelige, på oplevelser, der kan skabe fællesskab og en følelse af samhørighed, evt. samling om en række ikke nærmere definerede værdier af national art. National forstås her ikke i nationalistisk, men snarere i bred folkelig forstand.

<sup>230</sup> Der er mange stavfejl i den samlede tekst

<sup>231</sup> Ad hoc oversættelse. Eg vil bara siga tykkum (og hetta vita tit nokk longu) at tá eg fortelji mínum útlensku starvsfelagum at mítt móðirmál verður bert tosa av ca. 45.000 sálum og at tað hevur sjálvstøðugar fagurbókmentir etc. Verði eg møtt við vantrúgv! Hetta ger meg ikki sørt stolta av at tosa føroyskt og kunna kalla meg føroying. Ná nokk patriotisma fyri hesa fer [...] Sum tit nokk longu hava funni út av so er mín stavseting ikki nakað at rópa hurra fyri. Tað il so vera – eri generatióin 61 í fekk fantastiskar lærarar í donskum og ”minni fantastiskar” lærarar í føroyskum [...]

<sup>232</sup> Ad hoc oversættelse. Eg má viðganga, at eg dugi ikki serliga væl føroyskt. Eg havi trupuleikar við stavivillum. ð, ir, ur, o.s.v.

<sup>233</sup> Ad hoc oversættelse. Eg dugi illa at málbera meg á føroyskum og havi nógvar stavivillur men tað er sikkurt tí at pápi mín er hálvur danskari og mamma tað sama. Men tað føroyska málið er trupult at skriva

synes de er gode til færøsk, får undervisningen helt klart skylden. Udsagn som: ”Færøskundervisningen i gymnasiet har været ”tør”. Det meste foregår på tavlen [...]”(K-H00A-11)<sup>234</sup> er eksempler på dette.

Disse udsagn er tydelige tegn på fordomme, trangen til at irettesætte andre, og nogles patent på hvad er rigtigt, og hvad er forkert i færøsk. En arkaisk holdning til sproget er diskurser i den færøskfaglige kontekst, som eksplicit er i konflikt om hegemoni i den færøskfaglige diskursorden, og som uvilkårligt har stor indflydelse på fagets praksis, holdninger til faget og følelser omkring faget og har således indflydelse på fagets didaktiske praksis.

### 9.3 Repræsentative eksempler fra praksis

Som det fremgår af tabel 9.1, har lærerne størst betydning for, hvordan eleverne kan lide færøskfaget.

Tabel 9.1 Det som har betydning for, hvordan eleverne kan lide færøskfaget

Læreren	Indholdet	Undervisningsmaterialer	Ikke svaret
60,14%	22,97%	16,22%*	0,68%

Kilde: kvalitativt spørgeskema 2004

\* Eleverne havde lidt svært ved at skelne imellem indholdet i faget og undervisningsmaterialerne, derfor var det tit nødvendigt at uddybe, hvad der var forskellen, under besvarelserne.

I klasserumsobservationerne er det et generelt træk, at der i undervisningssituationen er tale om megen reproduktion af viden, samtidig som mange situationer i undervisningen bærer præg af overhøring. Når eleverne uopfordret tager ordet eller markerer, uden at der er tale om et direkte spørgsmål fra læreren, er det for at spørge om faktuelle oplysninger – ofte om ord - og for at få et konkret svar. Lærerne har hyppigt brug for at komme med realkommentarer og at forklare ord og kulturhistoriske sammenhænge.

#### 9.2.1 Kulturmedieret litteraturgennemgang

Eksempel på kultur som eksplicit artefakt i litteraturmediering er gennemgangen af digtet: ”Songur til lívið. Jørgen-Frantz Jacobsen til minnis” [Sang til livet. Jørgen-Frantz Jacobsen in memoriam] af J. H. O. Djurhuus, hvor ordet ”afturundirgerð” bliver kommenteret. Først forklarer læreren, at ordet ikke er til, men at ”undirgerð” er en strømformation, og siden forklarer læreren, hvordan strømmen driver i et bestemt sund i Færøerne, og kommer ind på, at strømmen driver ikke ens i alle sund (Klasserumsobservation 3:11). I eksemplet ser man, hvordan et ord i teksten flytter litteraturgennemgangen ud på et kulturhistorisk spor, hvor kendskab til vejr og strøm før i tiden var vigtigt for fiskeriet med små både og for at overleve i landet, og det er et udtryk for et kulturartefakt i en traditionsmedieret læsning af teksten. Samtidig er denne lærerkommentar eksempel på et undervis-

<sup>234</sup> Ad hoc oversættelse. Føroyskundirvísingin í studentaskúlanum hevur verið "turrslig". Tað mesta fyrigongur á talvuni [...]

ningsmateriale, som mangler realkommentarer, og som derfor fratager eleven forståelsesafklaring samtidigt med, at han eller hun forbereder sig på dagens lektie.

Den tekstnære og dispositionsprægede læringsplan præger undervisningen i 3. g, hvilket kan tolkes som et eksplicit udtryk for en konkluderende læringstilgang, som skal fremstå som et samlet curriculum, hvis eleverne skal til eksamen i færøsk. I klasserumsobservation 3 udleverer læreren analyseskemaer, som han opfordrer eleverne at følge, når de forbereder sig på lektien.

Eksempel 9.I er en parafrasering<sup>235</sup> af gennemgangen af digtet, ”Songur til lívið. Jørgin Frantz Jacobsen til minnis.”<sup>236</sup>

Eksempel 9.I Parafrasering af undervisningsforløbet i forbindelse med gennemgangen af digtet ”Atlantis”

Læreren begynder med at sige, at han synes, at det er et af de flotteste digt af Janus og stiller et åbent spørgsmål ud i klassen: ”Hvad handler ”Atlantis” kort om?” siden henvender han sig direkte til Birgir. Birgir svarer: ”Kongeriget som sank i havet”. I klassen bliver der siden talt om sagnriget ”Atlantis” og hvor det har ligget, nogle nævner Atlanterhavet, en elev tror, at han ved, at det har ligget i Middelhavet. Læreren forklarer eleverne, at det var moralsk forfald, som var årsagen til at landet sank, og at det var gudernes hævn. Læreren siger, at de vil læse en strofe ad gangen og kommentere den. Læreren beder Katrin læse, hun er ellers en elev, som er meget passiv i undervisningen. Læreren spørger i forbindelse med 1. strofe, hvad ’mureldur’ er for noget. Ingen kan svare, så læreren forklarer begrebet. Læreren spørger, hvad der bliver sagt om kvinden i strofen og Katrin svarer, at hun er lige så smuk, som ’Brynhild Buðladóttir’. Læreren spørger om de kender Brynhilde i Sigurdkvadene, ingen reagerer og læreren fortæller om ’váðaloga’ og Brynhilde ellers. Læreren forklarer også, at ’av ongum manni átt’ betyder uskyldig, ren. Marita læser strofe 2 op. Hun siger, at kvinden i denne strofe husker, da Atlantis sank i havet. De taler om Okeanos, Pasat og Monsun. Jón reagerer, da de begynder at tale om konksnegl, som man hører i. Han kender til konkylier. I gennemgangen af strofen har Eyð overtaget Maritas opgave, og det er nok årsagen til, at Marita senere i timen reagerer på, at andre blander sig, mens man har ordet! Silja læser 3. strofe. Hun synes, at havet er beskrevet positivt. Eyð fremdrager ord, som skaber positiv stemning. Leivur læser 4. strofe. Læreren spørger hvad han siger her? Leivur siger, at det ved han ikke. Han siger, at han ikke har læst digtet hjemmefra, så han er ikke i stand til at sætte det i sammenhæng. Eyð tager over. Leivur begynder i forbindelse med ”vestalinnur” at snakke om ”Vespa” – noget med ”vestalinnur”, som passer ild. Læreren kender ikke noget til, hvad ”vestalinnur” står for [...], så samtalen stopper op

<sup>235</sup> I kritisk diskursanalyse er det problematisk med en parafrase, men pga. den dårlige lyd kvalitet på båndet, har jeg valgt denne løsning og så brugt tavleteksten til den konkrete analyse, mens parafrasen danner analysekonteksten for tavleteksten.

<sup>236</sup> Den færøske udgave er en tekst, som bygger på dagbogsoplysningerne og båndoptagelser fra en time i 3 s. – klasserumsobservation 3. Den danske tekst er en resume af denne.

<sup>237</sup> Brudstykke fra dagbog: Lærarin sigur, at tey skulu fara í gongd við ”Atlantis”. Lærarin sigur: "einari av teimum flottastu yrkingum hjá Janusi, haldi eg". Lærarin spyr: Hvat snýr Atlantis seg um í stuttum? Birgir, hvat snýr hon seg um? Birgir: Kongaríkið sum sakk í havið? Marita spyr útdýpandi spurningar. Tosað verður um sagnríkið Atlantis, sagt verður, at tey flestu halda tað liggur í Atlantshavi. Onkur næmingur heldur seg vita, at Atlantis lá í Miðjarðarhavinum. [...] Lærarin greiðir frá, at moralskt forfall var orsök til, at landið gekk undir – tað vera hevnd frá gudunum [...] Lærarin sigur, at tey fara at lesa ørindi fyrri ørindi og gera viðmerkingar til. Lærarin biður Katrina lesa, hon er annars ein næmingur, sum ikki ger nógv um seg [...] Lærarin spyr, hvat “mureldur” er fyrri nakað? Ongin veit at svara, so lærarin forkláar hugtakið. Lærarin spyr, hvat verður sagt um kvinnuna í ørindinum og Katrin svarar, at hon er líka pen, sum Brynhild Buðladóttir. Lærarin spyr, um tey kenna Brynhild í Sjúrdarkvæðunum. Ongin ger vart við seg og lærarin fortelur frá váðaloganum og Brynhild annars. Av ongum manni átt, sigur lærarin merkir sakleys, rein. Marita lesur 2. ør. Hon sigur, at kvinnan í hesum ørindinum minnist tá oyggin sakk. Tey tosa um Okeanos, Passati og Monsun. Jón reagerar, tá tey fara at tosa um gággur tey hoyra úr. Kennir konkyliir. Tey gjøgnumganga 2. ørindi ein næmingur (genta) dregur samanum og sigur, at kvinnan minnist. [Her hevur annar næmingur (Eyð??) tikið yvir leiklutin hjá Maritu og tað fær hana kanska at reagera seinni!!] [...] Silja lesur 3. ørindi. Hon heldur, at lýsingin av havinum er positiv. Eyð tekur orð fram, sum skapa positivt huglag. Leivur lesur 4. ørindi upp! L.: Hvat sigur hann her? Leivur: Eg veit ikki. Hann sigur seg ikki hava lisið yrkingina, so hann dugir ikki at seta hana í samanhang. Eyð yvirtekur. Leivur fer í sambandi við "vestalinnur" at tosa um Vespa – vestalinnur sum ansa eldi. [...] Lærarin kennir hetta ikki, og hon kennir einki til, hvat vestalinnur standa fyrri.

Seinni tímin:

Lærarin sigur, at tey fara at halda fram við 'Atlantis', har tey sleptu. Næmingarnir tosa um annað og lærarin biður tey tiga – "tigið nú øll somul"! Tórbjørn lesur upp 5. ør. Har verður komið til, at Atlantis hevur ligið har sum Føroyar liggja. Birgir lesur upp ør. 6. Hann ger viðmerkingar, m.a. um tey sum sita eftir og syrgja, og menninar, sum hava tað gott, har teir fara. Eyð viðmerkir, at kvinnurnar í hesum ørindinum minna nógv um havfrýr. Eyð sigur víðari: vit kvinnur hava fingið ringt orð á okkum! Onkur drongur viðmerkir hálvhart: ikki uttan grund. Lærarin spyr Birgir: Hvat skriva vit á talvu? Birgir: vit skriva, at hon lokkar menninar í deyðan [lærarin skrivar lokkar menn í dýpið til ævingan blund]. Marita fýlist á, at onnur blanda seg, tá ið onkur leggur fram! Hon nevnið ikki Eyð, men adressan er nokk so greið! Beinta hevur sitið og skrivað annað og her í seinna tímanum, tekur hon eitt pappír og fer út, hon kemur rímliga skjótt aftur! Lærarin spyr, hvat hvítt vanligu sýmboliserar í yrkingum. Jan: Jomfrú Lær.: sakloysi, menn verða drignir at henni. Lærarin spyr, um tað er ein smikrandi kvinnumynd. Jón dregur á og Finn sigur: ikki gott at vita hjá eini einkju, at

Som det fremgår af eksempel 9.I. er der tydeligt tale om en docerende læringsituation, hvor læreren stiller spørgsmål af afklarende karakter og besvarer og uddyber ord og begivenheder i teksten, som eleverne har problemer med. Dialogen er i høj grad envejs, hvor undervisningen kan karakteriseres som en kulturmedieret docerings- og en overhøringssituation, hvor faktuelle oplysninger og besvarelser af overhøringsspørgsmål er de dominerende.

Eksempel 9.II tavletekst
9.II:1: Atlantis
9.II:2: 1917: Digtet i forbindelse med at Skarðsbáturinn og 2 andre både i Norderøerne forliste
9.II:3: Atlantis; Sagnland. Højt kultiveret folk, men forfaldt moralsk. Naturkatastrofe gjorde, at øen sank i havet.
9.II:4: 1.ør.: Fager kvinde hyllet i havets bølge
9.II:5: 2.ør.: Kvinden husker tilbage til tiden for havets elegi
9.II:6: 3.ør.: Jeg-personen skimter fagre byer
9.II:7: 4.ør.: Kvinden=præstinde af Atlantis, som viede folk til forårsfest
9.II:8: 5.ør.: Præstinde nu klædt i nordøstenvind og rækker sin hvide hånd imod den blæsende sø.
9.II:9: Ør 6: Lokker mænd i dybet til evig hvile.
9.II:10: Kvindekaraktistik: Fager, hvid og ren kvinde, som drager mænd i dybet.
Kilde: Klasserumsobservation 3: 27-28 <sup>238</sup>

Tavleteksten i eksempel 9.II: er en klar disposition - med den forestående eksamen for øje. At digtets titel [10.II:1.] fremstår som overskrift pointerer vigtigheden af at placere teksten i centrum og at introducere dens titel som noget af det første i forbindelse med gennemgangen. 10.II:2. er en realkommentar, som knytter digtet til en konkret begivenhed og 10.II:3 placerer digtet i dets mytiske univers med kort sammenfatning af, hvad der skete i myten, som både kan fremstå som en realkommentar, men også som en fortolkningsnøgle til det aktuelle digt.

maðurinn hugnar sær við eini kvinnu. Jón sigur: kvinnan fólask: lokkar menn til sín og drepur teir! Jón hefur sitið og gjört annað, nú síggi eg, at hann lesur eina bók, sum einki hefur við føroyskt at gera. Tey fara at tosa um skaldskapareyðkenni og ein næmingur nevnir ♀: klassisisma. Lærarin spyr, hvussu er við sýmbolismu. Jón svarar, at alt er sýmbolisma. Hann kemur til niðurstøðuna, at kvinnan er ónd! Lærarin svarar aftur: kvinnan rein og sakleys. Lærarin tekur samanum og sigur, at yrkingin inniheldur: romantikk, klassisismu og sýmbolismu. Lærarin spyr næmingarnar, hvat teir halda um yrkingina. Næmingarnir svara ikki, so lærarin spyr: hampiliga miðalgóð? Hesum tykjast næmingarnir samdir í. Ann-Mari sigur, at har eru nógv ring orð. Hanna vísir á, at tað er nógv sum tú skalt vita. Lærarin spyr um hon ikki er flott. N: Jú! [Virka tó ikki so sannførandi í sínum svári!]. Tað kemur fram, at menn hava tað gott og næstringarnir syrgja. Sagt verður eisini, at kvinnulýsingin er flott og køld.

<sup>238</sup> Ad hoc oversættelse.

- 9.II:1: Atlantis
- 9.II:2: 1917: Yrkt í samband við at Skarðsbáturinn og 2 aðrir bátar í Norðuroyggjum gingu burtur
- 9.II:3: Atlantis; Sagnland. Høgt mentað fólk, men fullu moralskt. Náttúruvanlukka gjørdi, at oyggin sakk í havið.
- 9.II:4: 1.ør.: Føgur kvinna sveipt í havsins aldu
- 9.II:5: 2.ør.: Kvinnan minnst aftur í tíðina á havsins harmaljóð
- 9.II:6: 3.ør.: Eg-persónurinn hómar fagarar býir
- 9.II:7: 4.ør.: Kvinnan=prestinnan av Atlantis, ið vígdi fólk til várveitslur
- 9.II:8: 5.ør.: Prestinnan nú klødd í landnyrðing og glaðu rættir út sína hvítu hond.
- 9.II:9: Ør 6: Lokkar menn í dýpið til ævigan blund.
- 9.II:10: Kvinnulýsing: Føgur, hvít og rein kvinna, ið dregur menn í dýpið

9.II:4 - 9.II:9 er overskrifter, som går på strofens indhold og bliver gengivet i digtets eget sprogbrug, dvs. det i sig selv er ikke noget "forståelsesredskab" til eleverne, som har problemer med teksten pga. sproget. Her bliver fx Jón i forbindelse med strofe 6 [9.II:9] spurgt om, hvad der skal skrives på tavlen. Han svarer: "at hon lokkar menninar í deyðan" [at hun lokker mændene i døden]. Læren bruger ikke Jóns mere forståelsesopklarende formulering af digtets indhold, men bruger i stedet digtets abstrakte sprogbrug: "Lokkar menn í dýpið til ævigan blund" [Lokker mænd i dybet til evig blund]. Dette kan både ses som eksempel på modsætningen mellem en skriftsprogs- og en talesprogstradition, som går igen i det færøskfaglige felt, men også som eksempel på en stringent lærerstyring med den forstående eksamen for øje, og det kan tolkes som en italesættelse af forskelligheden i en lærerhorisont og en elevhorisont. Eyð, som er en elev fra denne klasse påviser, at det er et problem i undervisningen, at læreren ikke flytter sig i forhold til det, som eleverne kommer med. Hun beretter, at når de tolker et digt eller en novelle i timerne, og hun som elev kommer med en tolkning, så siger læreren ja, men skriver det han selv har forberedt hjemmefra på tavlen, og hun tilføjer:

[...] du ved hans analyse [...] det bliver aldrig [noget fra eleverne], så han har kun det som han har om historien og får ikke mere til fra undervisningen. **Sp: du synes heller ikke, at eleverne er med til at udvikle [...] et resultat?** Eyð: nej, det synes jeg slet ikke, jeg tror, at det har læreren udviklet i forvejen. Måske han vil have os til at sige [...] nogle ting, som han allerede har [forberedt sig på hjemmefra], han vil ikke have mere fra os [...] (Interview: Eyð. 18.06.03).<sup>239</sup>

Det fremgår tydeligt i dette udsagn, at Eyð savner en dialogisk analyse og tolkningsmediering i undervisningen, og hun giver klart udtryk for i interviewet, at hun ikke synes, at det er positivt for hendes egen læringsproces, at læreren skriver det, han har forberedt hjemmefra, direkte på tavlen uden indflydelse fra elevernes tolkningsforslag.

9.II:10 er en opsummering af den kvindekaraktistik, som digtet giver, med digtets eget sprogbrug, hvor fx "rein kvinna" [ren kvinde, jomfru] er en metafor, som delvis er blevet berørt i gennemgangen, men som er ret abstrakt og ukonkret i forbindelse med en forståelsesopklaring, det samme kan siges om metaforen: "dregur menn í dýpið" [drager mænd i dybet], som ikke i sig selv siger meget andet end det, der står i digtet, dvs. at det som står på tavlen i meget lidt omfang er blevet præget af nogen fortolkningsmediering, men snarere er en referatgenre, som i digtets eget sprogbrug overordnet medierer digtets indhold.

---

<sup>239</sup> Ad hoc oversættelse.[...] tú veit hansara greining tú veit, tað verður ongantíð, so hann hevur bara tað sum hann hevur um søguna og fær ikki meira afturat úr undirvísingini V: so tú heldur ikki, at næmingarnir eru við til at útvikla hvat skal mann siga eitt úrslit? EYÐ: nei tað haldi eg slett ikki, eg haldi, at tað hevur hann frammanundan. Kanska hann vil hava okkum at siga, hann vil hava okkum at siga nøkur av teimum tingunum, sum hann hevur longu tú veit ha, hann vil ikki hava meira frá okkum upp á tann mátan

Undervisningssituationen bærer i høj grad præg af afklarende realoplysninger. Læreren spørger eleverne, hvad ordet "mureldur" [da. morild] betyder, ingen kender svaret og læreren forklarer eleverne begrebet. Et andet eksempel fra gennemgangen om en realkommentar af mytisk karakter er sagnfiguren "Brynhilde" fra Sigurddigtningen. Heller ikke her kender nogen af eleverne til denne sagnfigur, og læreren forklarer om ilden, der omgærdede Brynhildes borg og om personen Brynhilde som helhed. Samlet kan siges, at gennemgangen af digtet bærer præg af, at eleverne har mange forståelsesproblemer, som både går på sprog og indhold. Om det kan tillægges manglende forberedelse eller elevernes problemer med at tilegne sig teksten, fordi der både mangler ordforklaringer og realkommentarer er svært at bedømme, men realkommentarer og ordforklaringer fylder meget i alle klasserumsobservationerne, hvilket er et eksempel på, at det kommer eksplicit til syne i færøskfagets praksis, at der mangler undervisningsmaterialer, der er lavet med undervisningsbrug for øje.

I eks 9.I er Leivurs spørgsmål, om "vestalinnur" ikke er beslægtet med "vespa" eller noget lignende, et eksempel på, at manglende realkommentarer er med til at afgrænse fortolkningsmulighederne. Dette spørgsmål er både et eksempel på, at en manglende realkommentar er årsag til, at endnu en forståelses- eller fortolkningsnøgle går tabt, men det er endvidere et eksempel på, at når eleverne kommer med kommentarer, som fra lærerens synsvinkel kunne være af relevant karakter for fortolkningen, så bliver den ikke fulgt op, både fordi dialogen om dagens lektie er træg, og fordi den lærerstyrede diskurs i klasserummet gør det svært for læreren at overgive initiativet til eleverne.

De tekstnære lærere, som er blevet observeret, bruger megen energi på at holde eleverne tæt på teksten, og eleverne kommer ikke videre i deres udlægninger af teksten, uden at de kan henvise konkret til et citat eller realoplysning i den aktuelle tekst (Klasserumsobservation 1). Undervisningen i klasserumsobservation 3 bærer også præg af lærerens nervøsitet for, at de ikke når pensum. Når eleverne engagerer sig for meget i en diskussion og den indholdsmæssigt flytter sig for meget fra den aktuelle lektie eller tekst, stopper læreren diskussionen med argumentet, at de skal videre for at nå pensum. Det er et godt eksempel på, at den formelle del af læreplanen er ret styrende i undervisningen og er med til at bremse elevernes dialogiske læringsmediering, idet elevernes egne erfaringer i den konkrete læreplansmediering ikke bliver taget med (se s.45).

### **9.2.1 Overhøringsdiskurs**

Overhøringsdiskursen er ret fremtrædende i færøskfagets praksis. Følgende eksempel er fra en 3. g hvor novellen "Eyðun" af Rasmus Rasmussen bliver gennemgået.

Eksempel 9.III Overhøringsdiskurs
[9.III:1] L: Ja, nu skal vi se, hvad vi kan få ud af Eyðun [ ] hvilken genre er dette?
[9.III:2] Pige: en novelle.
[9.III:3] L: men dette er måske ikke en helt almindelig novelle, hvilke element er i den, hvad består den af?
[9.III:4] Pige: personkarakteristik.
[9.III:5] L: Nej, jeg mener helt konkret, selve teksten.
[9.III:6] To piger samtidig: dagbog.
[9.III:7] L: ja, godt og er dagbogen alt, hele historien?
[9.III:8] [Det tilkendegiver tre elever, at det ikke er]
[9.III:9] L: hvad er også, hvad er mere
[9.III:10] Dreng: 3. personfortælling.
[9.III:11] L: ja, og hvor gør han det.
[9.III:12] Pætur: hvad?
[9.III:13] L: og hvor gør han det, hvor fortæller 3. personfortæller?
[9.III:14] Pætur: hvor?
[9.III:15] L: hvor, ja, hvor er han så?
[9.III:16] Pætur: det er [ ]
[9.III:17] Pige [kommer den uforstående Pætur til undsætning]: Foran.
[9.III:18] Pætur: Ja, ja [griner]
[9.III:19] L: kun foran?
[9.III:20] Pætur: og i slutningen.
[9.III:21] L: hvordan kalder vi, hvordan kalder vi sådan noget, som er rundt om en t[ekst]?
[9.III:22] Elev: rammefortælling.
[9.III:23] L: Det er en rammefortælling. Vi har en rammefortælling. Rammen som er rundt om, er som Pætur siger, der har vi en anden fortæller end den som fortæller i dagbogen, og vi har et element til, som hører med til teksten [9.III:24]
[En elev svarer, men svaret forstås ikke på båndet, her opstår tvivl i klassen, hvor i teksten de befinder sig]
[9.III:25] L: Dette skal altså stå først [eleverne kan ikke finde rundt i kopierne]. Og hvad er forspillet? Hvilken genre er forspillet?
[9.III:26] Dreng: digt.
[9.III:27] L: der har vi altså først et digt, så har vi en rammefortælling og så har vi dagbogen. Det er elementerne, som denne historie eh, eh, indeholder.
[9.III:28] L: Ja, hm, hvordan skal vi sige, hvad handler dagbogen om? Hvordan havde I, hvad er det for hændelser han fortæller om?
[9.III:29] Dreng: løndomme, noget lignende, hva'?
[9.III:30] L: ja [pige hører dårligt på båndet, men synes at spørge til drengens svar].
[9.III:31] L: løndomme, siger Jens, sagde du ikke det? [Pige griner]
[9.III:32] Jens: jo, jo, det sagde jeg
[9.III:33] L: det hørte jeg, ha, ha [latter i rummet], hvad sagde du? Ha, ha, all right [samme pige griner fortsat] jeg har selektiv, selektiv hørelse, [særlig en pige høres grine] løndomme, ja og hvornår skete det, som vi kunde kalde løndomme?
[9.III:34] Dreng: mens han var ung, hva'?
[9.III:35] L: ja, hvor gammel er han nu?
[9.III:36] Dreng: nu er han død.
[9.III:37] Pige: 74.
[9.III:38] L: ja, Anna, sig mig nu lige, hvordan ved du det?
[9.III:39] Anna: sagde han ikke det?
[9.III:40] L: hvor står det?
[9.III:41] Anna: [...] det ved jeg ikke.
[9.III:42] L: Jo, fortæl os.
[9.III:43] Anna: jeg ved ikke hvornår, jeg læste det et eller andet sted [læser op] jeg er gammel nu, 74.
[9.III:44] L: og det var da han var ung, det vil sige!
[9.III:45] Dreng: 23 år.
[9.III:46] Dreng/pige + L: 50 år.
[9.III:47] L: godt [lærer skriver på tavle og gentager det han skriver] altså han sidder og skr..
[9.III:48] Pige: er det lige inden han tager livet af sig selv, er det lige inden han tager livet af sig selv?
[9.III:49] Pige: det seneste han skriver?



[9.III:50] L: ja, sig sidetallene, Anna. [9.III:51] Anna: 102, næstsíðst[e side]. [...] <sup>240</sup>
Kilde: klasserumsobservation 1: 1-3

Eksempel 9.III, er et eksempel på en læringssituation, hvor vidensmedieringen foregår i en overhøringsdiskurs, hvor dagens lektie tydeligt bliver medieret gennem en skjult læreplan. Dette kommer klarest til udtryk i, at eleverne har svært ved at følge med i, hvor i læreplanen undervisningen foregår. Læringsmedieringen foregår i en reproduktionsdiskurs, hvor den tekstnære læsestrategi er den styrende metodiske tilgang, og hvor dialogen i læringsrummet er stort set envejs og går trægt, hvor eleverne meget lidt informativt svarer på konkret satte spørgsmål, hvilket er i tydelig overensstemmelse med Ziehes karakteristik af den senmoderne ungdom, at de udtaler sig i enstavelserord og praler ikke med deres viden (se s. 253).

Undervisningen starter med en konstatering fra lærerens side af, at nu skal de i gang med at finde ud af, hvad de kan få ud af Eyðun. En meget neutral konstatering, som ikke giver eleverne nogle retningslinjer til, hvordan man bliver klogere på en tekst. D.v.s. at åbningsspørgsmålet er tegn på en for eleverne skjult lærerplan, som de vil få afsløret hen ad vejen. Spørgsmål 9.III:1 er et åbent, metodisk målrettet spørgsmål, hvor lærerens eksplicite intention er at konstatere tekstens genre. Spørgsmålet bliver besvaret med et faktasvar, hvor tekstens overgenre bliver konstateret, og som

<sup>240</sup>Ad hoc oversættelse. L: Ja, vit skulu nú vita, hvat vit fáa burtur úr Eyðuni, [ ] hvat fyri tekstaslag er hetta her? Genta 1.: Ein stuttsøga. L.: Tað er ein stuttsøga, ja, hm. men hetta er ikki kanska ein heilt vanlig stuttsøga, hvat fyri element eru í henni, hvat bestendur hon av? Genta 1: Persónslýsingum. L: Nei, eg meini við heilt konkret, sjálvur teksturin. Genta 1 + onnur genta: dagbók

L: Ja, gott [skrivar á talvu] og er dagbókin alt, øll søgan? Pætur: Nei, nei. L: hvat er eisini, hvat er meir? Pætur: 3 persónsforteljari. Lærari: Pætur? Pætur: 3. persónsforteljari við fínum orðum[...] [leggur okkurt afturat, sum ikki skilist á bandinum og sum lærarin ikki tekur uppafurt] L: L: Ja, og hvar ger hann tað? Pætur: ha? L: og hvar ger hann tað, hvar fortelur 3 persónsfort.. Pætur: hvar? L: hvar, ja, hvar er hann! Pætur: ahha? L: í sjálvum tekstinum, er hann inni í dag, dagbókini? Pætur: nei. L: nei, hvar er hann so? Pætur: tað er.. !♀: Frammanfyri Pætur: ja, ja (flennur) L: bara frammanfyri? Pætur: og í endanum. L: hvussu kalla vit, hvussu kalla vit eitt sovorit sum er rundanum ein t..? N: rammusøga [hoyrist ikki væl á bandinum] [tos í bakgrundini, sum ikki fæst við á bandinum, men sum handlar sum skilst um rammusøguna!] L: tað er ein rammusøga. Vit hava eina rammusøgu. Ramman sum er rundanum er sum Pætur sigur, har hava vit ein annan forteljara enn hann sum fortelur í dagbókini, og hava vit so eitt element afturat, [ ] sum hoyrir við til tekstin? ♂: [svarar okkurt, men hoyrist ikki á bandinum] [óvissa í flokkinum um hvar tey eru í tekstinum] L: Hetta skal also standa fremst. Og hvat er forleikurin? Hvat fyri tekstaslag er forleikurin? ♂: yrking L: har hava vit also fyrst eina yrking, so hava vit eina rammusøgu og so hava vit dagbókina. Tað eru elementini, sum hendan søgan eh eh inniheldur.

Ja, hm.. Hvat, hvussu skulu vit siga, hvat snýr dagbókin seg um? Hvussu høvdu tit, hvat er tað fyri hendingar hann fortelur um? ♂: Loynidómar, okkurt sovorit, ha? L: Ja, [♀: hoyrist illa, men tykist at spyrja uppafurt til svarið hjá ♂]. L: loynidómar sigur Jens, [ ] segði tú ikki tað? ♀: flennir. Jens: Jú, jú tað segði eg. L: Tað hoyrði eg, ha, ha, [látur í rúminum] hvat segði tú? Ha, ha, all right. [♀. Hoyrist seliga flenna.] eg havi selektiv, selektiva hoyrn. [♀. Hoyrist seliga flenna.] Loynidómar, ja og nær fór tað fram, sum vit kunnu kalla loynidómar? ♂: meðan hann var ungur, ha?. L: ja, hvussu gamal er hann nú? ♂: nú er hann deyður. ♀: 74. L: Ja, Anna, sig mær nú líka, hvussu veitst tú tað? Anna: Segði hann ikki tað? L: hvar stendur tað? Anna:... tað veit eg ikki. L: Jú, fortel okkum. Anna: eg veit ikki nær, eg las tað onkustaðni [Lesur upp] eg eri gamal nú 74. L: og tað var tá hann var ungur tað vil siga! ♂: 23 ár. L: hvussu langt skulu vit aftur í tíðina? ♀♂+ L: 50 ár. L: gott [hoyrist hon skrivar á talvu] also hann situr og skr.. ♀: er tað beint áðrenn hann tekur lívið av sær sjálvur, er tað beint áðrenn hann tekur lívið av sær sjálvum? ♀: seinasta hann skrivar? L: ja, sig síðutølini Anna. Anna: 102, næstaftast.

læreren vil have præciseret ved at konstatere, at der ikke er tale om en ”helt almindelig” novelle. Når læreren tilføjer, hvilke element der er i den, bliver eleverne disorienterede, og en piges svar: ”personkarakteristik”, er tydeligt et eksempel på, at hun slet ikke ved, hvor læreren vil hen. Det kræver, at læreren må uddybe spørgsmålet, og nu er der to piger, der samtidig svarer ”dagbog”, hvilket er tegn på, at nu er spørgsmålet forstået, også når tre elever konstaterer, at dagbogen ikke er det hele. Men det er tegn på usikkerhed, hvor man befinder sig i analysen, når en elev svarer ”3. personsfortæller”, mens læreren stadig befinder sig ved genregennemgangen. For at korrigere eleven spørger læreren, hvor 3. personsfortælleren bliver benyttet, eleven er stadig meget desorienteret [9.III.14, 16], hvilket kunne tyde på, at eleven ikke har gennemskuet, hvor i læreplanen overhøringen foregår, hvilket hans reaktion med en befriende latter, da en pige er kommet ham til undsætning [9.III.17], kan tolkes som udtryk for. At Pætur er blevet rettet ind på læreplanen, ser man, da han til lærerens uddybende spørgsmål [9.III.19] svarer det, læreren vil have ham til at svare, uden dog at bruge det fagudtryk, som læreren vil have ham til. Det får læreren til endnu engang at spørge et uddybende spørgsmål, og nu kommer svaret prompte fra en elev [9.III.22], som er tegn på, at nu har eleverne gennemskuet den skjulte læreplan. I 9.III.23 opsummerer læreren, hvad en rammefortælling er og inddrager nu Pæturs besvarelse fra før, at der er tale om en 3. personsfortæller i rammefortællingen. Læreren kommer med en konstaterende oplysning, at der er tale om en anden fortæller end den, som er i dagbogen. Læreren stiller endnu et spørgsmål, som går på tekstens komposition og uddyber med at spørge, hvilken genre forspillet er. Og det er klart et spørgsmål, som eleverne nu forstår. Det er et tegn på, at læreplanen ikke i dette tilfælde er skjult mere, den er blevet synlig i og med, at eleverne ved, hvor i analysemodellen overhøringen befinder sig.

I spørgsmål 9.III:28 går læreren over til at spørge om tekstens indhold. Her er der meget, der tyder på, at eleverne ikke kender teksten særlig godt, fordi svaret er kort og ikke særlig tydeligt, læreren gentager ordet, og det er meget tvivlsomt, om det er det samme ord, som eleven brugte. Der opstår i hvert fald en usikker latter i undervisningslokalet og læreren viser tydeligt, at det ord, som hun formodede, at hun hørte, er det rigtige. Læreren forsætter med et faktisk spørgsmål om, hvornår disse løndomme foregik. Gennemgangen flytter sig meget hurtigt fra indholdet og over i faktisk kontrollignende spørgsmål, og diskussionen bevæger sig hen imod diskussionen, hvornår begivenhederne i teksten har fundet sted.

Læreren fastholder den tekstnære tilgang ved at bede om sidetallet to gange [9.III: 40 og 50], hvor Eyðuns alder står. I første omgang viser Anna usikkerhed omkring, hvor hun har set denne oplysning, så læser hun det op, men hun har ikke gennemskuet, at det er sidetallet, læreren er interesseret i at få frem, hvilket er tegn på, at læreplanen ikke er særlig eksplicit i læringsrummet.

Ifølge 9.III fremtræder eleverne utrygge ved, hvordan den lærerstyrede undervisning foregår, og det er samtidig et billede på den type lærere, der både benytter sig af overhøringsmetoden og den tekst-

nære gennemgang i deres undervisning. Denne undervisningsform har været ret typisk i de klasserumsobservationer, som er lavede. Som det fremgår af ovennævnte brudstykke, så er dialogen meget træg, samtidig som dialogen i rummet er fuldstændigt styret af læreren og de læsninger, han mere eller mindre tydeligt vil have ud af teksten. Denne lærertypes intention at opdrage eleverne til at blive tekstnære læsere, er i ovennævnte eksempel også en meget implicit styring – en skjult læreplan – hvor man som observatør har svært ved at se et overordnet læringsperspektiv, andet end en overhøring og en systematisk, tekstnær gennemgang af teksten. I en Bachtinsk terminologi savnes stærkt den dialogiske og receptive tekstudvikling. Generelt er undervisningen, hvilket også kommer til udtryk i eksempel 9.I og 9.II, styret hen imod nogle bestemte resultater, som læreren vil have ud af gennemgangen. Generelt kan siges, at lærerne meget lidt bruger tid på at introducere, hvad eller hvilken del af teksten de skal i gang med, og det er ret tydeligt, at et analyseskema og en for eleverne skjult læreplan strukturerer selve gennemgangen af teksten.

En undervisningsdiskurs, der ligeledes gør sig gældende i klasserumsobservationerne, er en biografisk diskurs, hvor forfatternes liv bliver lagt ind over fortolkningen af teksten. Som indledning til den tekstgennemgang, som eksempel 9.I er en parafrase af, så eleverne en dokumentarfilm om J.H.O. Djurhuus' liv og digtning, og af tavleafskriften [9.IV] og gennemgangen af filmen fremgår tydeligt, at forfatterens liv bliver tilskrevet indflydelse på hans digtning. Efter filmen bliver eleverne sat til at arbejde 2x2 med filmens indhold, som de bagefter skal lave brainstorm om på tavlen. Eksempel 9.IV er den brainstorm, som kom ud af gruppearbejdet.

#### Eksempel 9.IV Tavletekst – en biografisk diskurs

---

9.IV.1: Måske om 100 år

9.IV.2: Janus

9.IV.3: Drak

9.IV.4: Havde mange kvinder → veninder

Moderen

Kone, der hed Anna → kvinden over alle kvinder

Boede sammen med Rigmor

Maria Mikkelsen støttede ham intellektuelt

Elskerinder

Ingeborg → Janus' ungdomskærlighed

→ digtet Ingibjörg

9.IV.5: Personlighed → ikke let at omgås

Selvglad

Kunne være rar at være sammen med

Ydmyg

9.IV.6: Hjemlængsel → nationalsindet, kritiserer "Jóannes bónda" for at være for højreorienteret, tvivlede på, om samtidsfæringen var i stand til at være selvstændig → kulturelt <sup>241</sup>

---

Kilde: Klasserumsobservation 3: 4

Filmens titel er brainstormens overskrift. Eleverne husker ikke filmstitlen, men ved lærerens mellemkomst kommer de frem til titlen. "Janus" i 9.IV.2 henviser til Jens Hendrik Oliver Djurhuus' kaldenavn. Eleverne talte meget om, at Janus drak, og at en i udsendelsen forsvarede hans drikkeri [9.IV.3]. Janus' forhold til kvinder bliver grundigt omhandlet, hvilket resulterer i IV.4. Læreren spørger konkret, hvad Janus kritiserede Jóannes bónda<sup>242</sup> for [9.IV.6]. Tavleteksten er udtryk for, at den elevstyring, der er lagt op til med brainstorm ikke bliver fulgt op, for det, som bliver skrevet på tavlen, er klart en opsummering af det, som foregår i klasselokalet, hvilket er udtryk for en skjult læreplan, som ikke er i overensstemmelse med den fagmediering, der foregår i selve læringsrummet. Tavleteksten kan tolkes som en diskursiv begivenhed for, at litteraturen bliver medieret i en biografisk, kulturel og ideologisk diskurs, hvilket er med til at synliggøre en læringsplan, der er etableret i traditions- og socialt/ideologisk situeret diskurs.

---

<sup>241</sup> 9.IV.1: Kanska um 100 ár; 9.IV.2: Janus; 9.IV.3: Drakk; 9.IV.4: Hevði nógv konufólk → vinkonur/Mamman/Konu, ið æt Anna → kvinnan av kvinnum/Búði saman við Rigmor/Maria Mikkelsen stuðlað honum andaliga/Elskarinnur/Ingeborg → ungdómskærleiki hjá Janusi/→ yrkingin Ingibjörg; 9.IV.5: Persónleiki → ikki lættur at hava við at gera/Sjálvglaður/Kundi vera fittur at vera saman við/Eyðmjúkur; 9.IV.6: Heimlongsul → tjóðskaparsinnaður, kritiserar Jóannes bónda fyri at vera ov høgravendan, ivaðist í, um samtíðarføroyingurin megnaði at vera sjálvstøðigur → mentanarliga;

<sup>242</sup> Jóannes Patursson (1866-1946) kongsbonde i Kirkjubøur - en af de førende selvstændighedspolitikere.

Som det fremgår af eksempel 9.I og 9.III er eleverne ikke særligt engagerede i undervisningen. Om dette skyldes, at de er dårligt forberedte hjemmefra eller de ikke er interesserede i at deltage, er svært at skelne imellem. Eksemplerne her og observationerne afdækker, at eleverne generelt svarer kort og uddyber og problematiserer meget lidt. Thomas Ziehe taler i forbindelse med dannelsesviden om at den enorme mangel på dannelsesviden overhovedet ikke camoufleres af eleverne, ”fordi det er blevet kulturelt legitimt ikke at vide noget” (Ziehe. 2007: 35). Han påviser, at der er sket en kulturel afhierarkisering i skolediskursen, hvor det er blevet fuldt legalt at udtrykke, at en tekst ikke siger en noget, og at man ikke forstår noget af det, der foregår i undervisningen. Den kulturelle afhierarkisering har de følger, at for eleven er hverdagsviden og hverdagsorientering blevet den vigtigste målsætning. Det har ifølge Ziehe bl.a. de konsekvenser, at den sproglige skolediskurs er blevet mere hverdagsagtig, og sproget tjener til at udtrykke stemninger, afklare relationer og tilhørsforhold, og ikke vekselspillet af strukturerede tankemæssige anstrengelser, hvilket har de konsekvenser, at det går ud over evnen til at formulere sig sprogligt i undervisningssituationer, og at elever, der udtaler sig med mange ord, hurtigt bliver opfattet som nogle, der fedter for læreren. Denne analyse af dagens unge kan være en forklaringsmodel på, hvorfor dialogen er så træg i eksempel 9.I og 9.III.

#### 9.4 Litteraturmedieringen i en receptionsdiskurs

Det fremgår af tabel 9.1, at elever ikke er glade for tavleundervisning. Eyð og Hanna pointerer, at undervisningen er uinteressant, når den foregår fra tavlen. Hanna konkluderer, at det er uinteressant kun at sidde og lytte hele tiden. I forhold til andre fag siger hun, at der snakkede og diskuterede man mere og hun forsætter:

[...] det gjorde man også i færøsk, men det var forfærdelig meget gennem tavlen, så kan man på den anden side sige, så er det forfærdelig godt nu, når man skal til eksamen i det, fordi så har man forfærdelig mange notater (Interview: Hanna 27.05.03)<sup>243</sup>.

Hannas udsagn om, at hun nu har fine notater til eksamen er et godt eksempel på en reproduktionsdiskurs, hvor læreplanen i undervisningen er målet for det, som skal foregå ved eksamen.

Eyð derimod synes, at den docerende tavleundervisning har negative følger for elevernes engagement i undervisningen, og at det er en tendens, som hun synes kendetegner færøskfagets praksis (se s. 236)

Eyð er ikke i tvivl om, at den docerende undervisning har negativ indflydelse på elevernes engagement i undervisningen, og det er en tendens, som går igen i observationerne, at eleverne meget hurtigt står af, hvis læreren i for høj grad benytter disse læringsformer.

Tabel 9.1 Den arbejdsform jeg bedst kan lide i færøskfaget

	Piger	Drenge	Samlet
	% af besvarelserne	% af besvarelserne	% af besvarelserne
Læreren taler mest	2,8	14,3	6,1
Tavleundervisning	12,2	4,8	10,1
Interaktion ml. lærer og elev	75,5	69,0	73,6
Samtale mest mellem elever	6,6	7,1	6,8
Gruppearbejde	2,8	4,8	3,4

Kilde: kvantitativt/kvalitativt spørgeskema 2004

<sup>243</sup> Ad hoc oversættelse. [...] tað gjørdi mann eisini í føroyskum, men tað var ræðuliga nógv ígjøgnum talvuna, men so kann mann siga hinvegin, so er tað ræðuliga gott nú, tá ið mann skal roynd í tí, tí at so hevur mann ræðuliga nógv notatir.

Ser man på tabel 9.1 er det statistisk tydeligt, at den undervisningsform, som eleverne er mindst glade for er gruppearbejde. Den foretrukne undervisningsform er interaktion mellem lærer og elev, hvilket også er den arbejdsform, som de interviewede elever foretrækker. Eyð siger om gruppearbejde, at årsagen til, at hun ikke kan lide gruppearbejde, er, at de andre i gruppen næsten aldrig har forberedt sig derhjemme. Hun siger således om, hvordan hun oplever gruppearbejde:

[...] så kommer man i skole og har læst og er forberedt, og ingen anden i gruppen har læst det digt, som vi skal analysere. Det er faktisk derfor, jeg ikke kan lide gruppearbejde. Hvis gruppearbejde havde været produktivt, så havde jeg gidet, men ikke dette her at skulle hale [det] ud af [de andre i gruppen]. Ellers når det er gruppearbejde, så sidder jeg og laver noget [...] så spørger jeg dem, om de synes det samme [som jeg er kommet til], så siger de ja [...] og så arbejder jeg videre [...] Det er ikke sjovt, forfærdelig anstrængende og provokerende, at jeg sidder der [alene] og gør et arbejde, så bliver det opfattet som et gruppearbejde. Okey, I får 10 for dette gruppearbejde eller hvad [vi får, og] så er det kun mit arbejde. Så det er faktisk årsagen til, at jeg ikke kan lide gruppearbejde (Interview: Eyð 18.06.03)<sup>244</sup>.

Det er det manglende medansvar, som Eyð føler belastende for gruppearbejde som arbejdsform. Den ligegyldighed, som kommer til udtryk i Eyðs udsagn m.h.t. forberedelse til færøsktimerne, kan ses igen i klasserumsobservationerne og observationerne af gruppearbejde, hvilket tydeligt kan tillægges manglende forberedelse til timerne.

Tabel 9.2 Sådan er jeg forberedt til færøsktimerne

	Piger	Drenge	Samlet
	% af besvarelserne	% af besvarelserne	% af besvarelserne
Helt godt forberedt	11,3	4,8	9,5
Nok så godt	39,6	19,0	33,8
Middel	34,0	31,0	33,1
Under middle	11,3	26,2	15,4
Dårligt	3,8	19,0	8,1

Kilde: kvantitativt/kvalitativt spørgeskema 2004

<sup>244</sup> Ad hoc oversættelse. [...] so kemur mann í skúla mann hefur lisið og fyrreikaður, og eingin annar í hesum bólkinum hefur lisið hesa yrkingina sum vit skulu greina, tú veit. Tað er faktisk tí mær ikki dámar bólkaarbeiði. Um bólkaarbeiði hevði verið produktivt, so hevði eg tímað tað, men ikki hetta her at skulu hála burtur úr fólkunum tú veit ha. Annars tá ið tað er bólkaarbeiði, so siti eg og geri okkurt [...] so spyrji eg tey, um tey halda tað sama, so siga tey ja, tú veit, og so geri eg víðari tú veit, tað er einki, einki stuttligt, ræðuliga stævið og ræðuliga provokerandi, at eg siti har og geri eitt arbeiði, so er tað kanska sæð sum eitt bólkaarbeiði okey tit fáa øll 10 fyri hetta bólkaarbeiðið ella hvat tað er ha, so er tað bara mítt arbeiði, so tað er faktisk grundin til at eg ikki dámi bólkaarbeiði

Som det fremgår af tavle 9.2. er der utroligt få elever, der siger, at de er ”helt godt” forberedt til færøsktimerne og 56,6% af eleverne er middel og værre forberedt til timerne. Ser man nærmere på køn, er det 45% af drengene, som er under middel og dårligt forberedte til undervisningen. Dermed kan man statistisk konstatere, at drengenes interesse for færøskfaget er meget lille, hvilket også klart kommer til udtryk i mine interviews med Finn, Pól Jákup og Leivur. En begrundelse, som går igen for drengenes mening om færøskfaget, er, at teksterne ikke fanger dem. Den docerende lærer, der benytter tavlen meget, er en anden begrundelse for deres utilfredshed med faget. Når man sammenligner færøskfaget og danskfaget i en receptionsdiskurs, så fremgår det i tabel 8.3., at halvdelen af drengene bedre kan lide danskfaget end færøskfaget, hvilket er en markant forskel i forhold til pigerne, hvor der kun er 1/3, der bedre kan lide danskfaget (se s. 213). Begrundelserne, som drengene bruger for deres valg, er, at der i danskfaget bliver undervist i litterære strømninger, litteraturhistorie og moderne tekster, hvilket implicit er et udtryk for, at det er emner, de savner i færøskfaget.

Tabel 9.3 Sådan kan jeg lide færøskfaget

	Piger	Dreng	Samlet
	% af besvarelserne	% af besvarelserne	% af besvarelserne
Helt godt	25,5	4,8	19,6
Nok så godt	36,8	35,7	36,5
Middel	32,1	35,7	33,1
Under middel	2,8	16,7	6,8
Dårligt	0,9	4,8	2,0
Ved ikke	1,9	2,4	2,0

Kilde: kvantitativt/kvalitativt spørgeskema 2004

Tabel 9.4 Færøskfaget er en genspejling af min dagligdag

	Piger	Dreng	Samlet
	% af besvarelserne	% af besvarelserne	% af besvarelserne
Helt enig	4,7	4,8	4,7
Nok så enig	28,3	16,7	25,0
Måske	32,1	26,2	30,4
Ikke enig	14,2	26,2	17,6
Slet ikke enig	5,7	19,0	9,5
Ved ikke	14,2	7,1	12,2
Ikke svaret	0,9		0,7

Kilde: kvantitativt/kvalitativt spørgeskema 2004

Spørgsmålet er, om den rådende undervisningsdiskurs i færøskfaget med kontrollignende/reproducerende overhøringsspørgsmål og en meget tekstnær gennemgang af dagens lektie er med til at begrænse elevernes udfoldelsesmuligheder og dermed deres lyst til at forberede sig og deltage aktivt i undervisningen. Ud fra mine observationer og spørgeskemaundersøgelser ser færøskfaget fagdidaktisk ud til at have et problem med at ramme elevens mentale horisont. Det modsætningsforhold, der ligger i, at over halvdelen af eleverne samtidig kan lide færøskfaget ”over middel” (se tabel 9.3), kan tolkes som, at der er en tillært diskurs på spil i feltet, hvor eleverne føler forpligtelse over for færøskfaget, selv om det indholdsmæssigt ikke er i overensstemmelse med deres mentale horisont,



hvilket ses i tabel 9.4., hvor det klart fremgår, at eleverne er meget usikre på, i hvor høj grad færøskfaget er i overensstemmelse med deres dagligdag. Tager man ”måske” med i den gruppe, som ikke synes, at færøskfaget spejler deres dagligdag, så er der næsten 60 %, som ikke genkender deres dagligdag i færøskfaget.

Jon Smidt, norsk didaktiker og professor ved Sør-Trøndelag University College, Trondheim, påviser i forbindelse med tekstlæsning, at eleverne forholder sig ikke kun til teksterne, som læses i skolen, men lige så meget til det, som sker med teksterne i undervisningsprocessen (Smidt. 1989: 23).

Den traditionelle tekstlæsning med en overvægt af analyse og fortolkning kan være en forklaring på drenges manglende interesse for færøsk. Finn siger, at han forbereder sig minimalt til timerne. Det, han forbereder sig, er det, han når at læse, inden læreren kommer ind til time. Om litteraturlæsning siger han, at han aldrig har gået så højt op i litteratur, det er mere sprog, han er interesseret i, og det færøske han kan, er godt nok til at kommunikere med i Færøerne, mens engelsk giver muligheder ude i verden. Han siger om de tekster, han har læst, at de er for meget nationalromantik og feminisme. I spørgsmålet om, hvad han får ud af litteraturgennemgangen i timen, siger han, at efter gennemgangen i timen er teksten ofte blevet værre, han nævner gennemgangen af Snehvide som eksempel:

[...] Snehvide er i min verden en børnehistorie, det skal ikke gøres til en jeg ved ikke, [en] eller anden pornografisk historie, sådan noget lignende. Snehvide er Snehvide, punktum. Børnehistorie [...] på færøsk. Skulle have fået Freud [i hovedet] (Interview: Finn 01.05.03)<sup>245</sup>.

---

<sup>245</sup> Ad hoc oversættelse. Snjóhvíta í mínari verð ein barnasøga, tað skal ikki gerast til eina eg veit ikki, [eina] ella aðra pornografiska søgu okkurt sovorit. Snjóhvíta er Snjóhvíta punktum. Barnasøga [...] á føroyskum. Fingið Freud [í høvdið].

Det er tydeligt i Finns udsagn, at tolkning af tekst ikke fanger ham, især digte bliver nævnt som noget, der ikke siger ham noget, og at han aldrig har haft interesse for dem. Han vurderer, at han havde fået det samme ud af teksten, hvis han havde læst den selv. Finn er et godt eksempel på afhierarkisering af dannelsesviden. Han understreger kraftigt, at han ingen respekt har for de digte, han har læst, som i den periode, jeg observerede undervisningen, må betegnes som klassiske og traditionsforankrede tekster. Finns modværge mod abstraktioner er i god overensstemmelse med Ziehe, der påviser, at elever og lærere har hver deres kulturelle horisont, når det gælder abstraktion. De unge har ifølge ham en særlig modvilje imod abstrakthed, og de foretrækker det konkrete og det direkte, mens lærerne nærmest er tvunget til at tale om genstande og traditioner, som ikke er til stede. Og han konstaterer, at:

Der er et vist element af abstraktion forbundet med den proces, hvor man overfører kulturel tradition til den næste generation. Det virker ikke uden abstraktion. Og de unge føler ubehag ved abstraktioner (Ziehe. 2007: 67).

Det ubehag ved abstraktioner, som Ziehe fremhæver her, og som Finn udtrykker i forbindelse med tolkning af Snehvide, kan være en årsag til den træge dialog i litteraturgennemgangen. Selv om abstraktioner ikke er en diskus, der ret eksplicit kommer til udtryk i empirien, kan de sparsomme og facitlignende besvarelser i litteraturgennemgangene i eksempel 9.I og 9.III tolkes som udtryk for, at abstraktioner ikke falder eleverne naturligt.

## **9. Delkonklusion**

Færøskfagets didaktik bærer præg af, at det færøskfaglige idegrundlag, fagets praksis og fagets reception har et dannelsesideal, som er i konflikt med moderniteten. Sprog som betydningsbærer fylder meget i undervisningen og faktuelle, biografiske og tekstnære læsninger og diskurser er ret eksplicite i fagfeltet.

Klasserumsobservationerne afslører mangelfulde undervisningsmaterialer, hvilket har indflydelse på de analyse- og fortolkningsmuligheder, som teksterne indeholder. Eleverne benytter primært kopier uden realkommentarer og ordforklaringer, og i lærerinterviews kommer det klart til udtryk, at de ikke har undervisningsmaterialer, som kan opfylde kravet til et moderne fag. Fra elevsiden udtrykkes ligeledes, at de savner tekster fra deres samtid. Finn og Eyð udtrykker klart, at færøskfaget ikke er i overensstemmelse med de krav, som de stiller til et moderne fag.

Mangelfulde undervisningsmaterialer forårsager, at megen tid bliver brugt til ordforklaringer og realkommentarer og oplagte fortolkninger og fortolkningsmuligheder går tabt pga. manglende relevante kommentarer til teksterne.

Her bliver det lidt den omvendte indfaldsvinkel til Ziehe, som understreger vigtigheden af, at skolen bør bestræbe sig på en vis fremmedhed i forhold til elevernes horisont for dermed at fremme læring. I færøskfaget oplever man en manglende interesse, især blandt drengene pga. for megen fremmedhed. Både Eyð og Finn pointerer i interviewet med dem, at grunden til, at de ikke læser færøsk litteratur, er at den siger dem intet, hvilket skal forstås som, at den litteratur, som bliver gennemgået i færøskfaget har en anden kulturel horisont end deres. I en receptiv diskurs kommer det også til udtryk, at faget trænger til modernisering (se bl.a. s. 122 og 186). Udfordringen for færøskfagets didaktik er en modernisering af faget, så det opfylder de dannelseskraav, som moderniteten sætter. I forlængelse af Ziehe kan man konkludere, at færøskfagets største didaktiske udfordring ligger i at bygge bro mellem elevernes, lærerens og modernitetens mentale horisonter.

## 10. Konklusion

En begrænset befolkning i Færøerne gennem århundreder er årsagen til, at man ikke taler om skole og undervisning i samme størrelsesomfang og alsidighed som i større lande. Lærdom og den magt, som lærdom har medført, har været tematiseret i det sagnmateriale, som er blevet mundtligt traderet gennem generationer, inden man begynder at tale om ikke kirkelig vidensmediering. Det kan tolkes som tegn på, at der blandt dem, som boede i Færøerne, har hersket en opfattelse af, at lærdom sammen med kristendommen overvandt de overnaturlige kaosmagter i deres nærmiljø.

Skolen, der efter alt at dømme har været knyttet til bispesædet i Kirkjubø i katolsk tid, har sikret en religiøs vidensmediering blandt færinger og har sikret en lærdomsformidling i kirkeligt regi. Latinskolen har videreført denne tradition, og har været med til at sikre opretholdelse af et oplysningsniveau i landet, som tilrejsende har fundet højere end det, de selv har oplevet i deres hjemland. De små forhold har forårsaget, at enkeltpersoner har haft stor indflydelse på videns- og oplysningsmedieringen. Det var især den økonomiske vækst, som Færøerne og især Tórshavn oplevede med Ryberg handelen, der skabte behov for andre fag i fagrækken, bl.a. steg behovet for håndværksuddannelser og andre oplysningsfag. Ryberg havde planer om udvidelse af den danske skole i Tórshavn, men handlens virksomhed stoppede, og således blev der ikke noget ud af de planer. At Svabo er negativ over for det, som foregår i latinskolen, er i god overensstemmelse med de nye pædagogiske strømninger og oplysningstidens krav om andre fag, bl.a. modersmålet i skolerne. Svabos nytteperspektiv er påvirket af en nyhumanistisk tankegang. Han understreger modersmålets betydning, som for ham ikke kan blive færøsk, men dansk, fordi det har bevaret dets renhed fra gammel tid, hvilket ikke kan siges om det færøske sprog. Han anser det for krævende og meningsløst at bringe færøsk tilbage til dets oprindelige renhed. Derfor foreslår han ud fra et nytteperspektiv dansk som modersmål i Færøerne og foreslår samtidig, at latinskolen nedlægges og at de, som har anlæg for det akademiske, og som er til nytte for embedsværket i Færøerne, sendes til Danmark at uddanne sig videre i statens skoler. Resten er ifølge ham bedre stillet med en håndværksuddannelse i Færøerne.

Med den nyhumanistiske tankegang overtog modersmålet mange områder, som før havde været forbeholdt latin, og det i sig selv krævede både en fast ortografi og et "rent" sprog for at forblive i Svabos egen retorik. Som et resultat af tidens strømninger sygner latinskolen hen med den sidste rektor, og dermed er en lang periode med latinskole i Færøerne slut. Der kom ingen afløser før med realskolen og med realfagene og fagrækken på seminariet var det nationale curriculum en kendsgerning i det meget afgrænsede skolevæsen i Færøerne. Disse var begge danske skoler, hvor færøsk ikke havde nogen plads på skemaet. Hvilken rolle færøsk har haft i disse skoler er svært at bedømme, men når sprogstriden tilspidnes i det færøske skolevæsen i begyndelsen af 1900-tallet, har færøsk fået to timer om ugen på seminariet og er valgfrit med én time om ugen i realskolen. Jákup Dahl er blevet klaget flere gange, fordi han har undervist på færøsk i realskolen, hvilket ellers

nok har været almindelig praksis i skolen for at sikre forståelsen. Men når sprogstriden spidser til og bliver mere ideologisk og politisk, endte det med en opstramning i § 7, som trådte i kraft i 1912, som må anses for et alvorligt tilbageskridt for færøsk i den færøske skole.

Det har været svært at etablere systematisk skolegang i hele landet. Dette kan til dels skyldes, at skolegang ikke har været forenelig med de produktionsforhold, som befolkningen var afhængig af. Der har yderligere været tale om en dansk skole, som uden tvivl har stået i et kulturelt modsætningsforhold til befolkningen, i hvert fald ude i bygderne, som i praksisfællesskaber medierede og traderede de traditionssituerede produktionsmetoder og kulturværdier til næste generation. Det er også i Tórshavn, at behovet for en etableret almueskole viser sig at være størst. Det skyldes efter alt at dømme, at her har der været tale om en befolkning, som ikke var knyttet til det traditionsbærende samfund, fordi indbyggerne i Tórshavn var proletarerer, der levede af løsarbejde, som den kongelige handel og den danske embedsstand i Tórshavn havde at tilbyde. Derfor har de været nødt til at være fleksible og de havde ikke økonomisk overskud til at være traditionsbærere. Embedsværket har set vigtigheden af at opdrage almuenes børn, så de ikke kom til at volde embedsværket problemer. I Grabas rejseskildring ligger implicit den kendsgerning, at disse børn og unge, der frekventerer skolen, når han besøger den, er bedre tilpasset end tilfældet har været førhen, hvilket kunne tyde på, at embedsværkets hensigter med skolen er lykkedes.

Etableret undervisning har primært haft en religiøs opdragende funktion. Efter at latinskolen var nedlagt og ingen tilgang var af personer, der kunne varetage hjemmeundervisningen, har behovet for institutionaliseret undervisning trængt sig på. De danske præster i landet har været de ivrigste fortalere, og befolkningen har ikke været efterspurgt. Det har fra begyndelsen skabt konflikter, hvilket kulminerer ved Provisorisk reglement fra 1845. Striden om nationalsproget i skolevæsenet optrappes og blive mere og mere eksplicit et stridsspørgsmål i den nationale diskurs, i takt med at den nationale bevægelse bliver ideologisk funderet.

Når gymnasiet bliver omhandlet i Lagtinget i 1929 bliver det understreget, at færøsk selvfølgelig skal være mundtligt og skriftligt eksamensfag. Det er et eksempel på, at gymnasiet er en del af det nationale projekt at etablere en afløser for den lærde skole med det færøske sprog som en del af fagrækken. Det kan tænkes, at provst Dahl, når han i 1929 kommer med et forslag om at oprette latinskole i Tórshavn, bevidst har valgt latinskolen frem for gymnasium for at undgå spørgsmålet om et gymnasium, hvor nationalsproget var dansk.

Den slåskamp der har været i det politiske system om etableringen af færøsk som fag og undervisningssprog, har givet faget status som det fag, der medierer den færøsksprogede og kulturhistoriske nationale identitet. I det ligger kimen til et protestfag, fordi man således har indledt en slåskamp om domæneerobring fra det (dansksprogede) nationale curriculum og fra dansk som undervisningssprog.

Elevsvarene i de kvalitative i spørgeskemaer fra 2003 og 2004 knytter færøskfaget og national identitet tæt sammen. I den ideologiske diskurs er der sket et paradigmeskift. Det kommer til udtryk i, at samhørighedsfløjen i færøsk politik i høj grad forbinder færøskhed, tradition, identitet og nationalitet sammen, hvilket står i et modsætningsforhold til Oliver Effersøes udsagn: ”Vi Færinger føle os fuldstændig som Danske”. På den anden side er der delvis også sket et paradigmeskift på selvstændighedsfløjen, hvor disse svarpersoner i høj grad placerer sig i modernitetsdiskurs, og hvor de bl.a. tager afstand fra kultur- og traditionsmedierende undervisningsmaterialer.

Den rurale og urbane diskurs placerer sig i henholdsvis en traditions- og modernitetsdiskurs. Elever fra Tórshavn vurderer, at dem fra bygd er mere og bedre færinger end de selv er, fordi de har tættere tilknytning til traditionsbærende arbejds- og fangstmetoder og fordi de taler et bedre og mere oprindeligt sprog.

Den udbredte tendens blandt elever, at de føler ansvar for færøskfaget, at de ikke føler, at de kan sproget godt nok og at de vil forsvare sproget imod indflydelse fra andre sprog, har været med til at opretholde færøsk som et traditionsforankret fag, hvor den sproglige diskurs er puristisk i sit udgangspunkt og undervisningsmaterialet kulturhistorisk medieret. Den frisatte og moderne elev føler derimod, at denne puristiske diskurs er problematisk, hvilket er både et udtryk for, at der er slås-kampe på spil i den sproglige og færøskfaglige diskurs, men også at færøskfaget og sproget er så naturligt for disse elever, at de slet ikke kalkulerer med, at det er truet. De protesterer imod den arkaiske sprogform og det kulturhistoriske undervisningsmateriale, fordi de ikke føler, at det er i overensstemmelse med den modernitet, som præger deres dagligdag og tænkemåde.

Undervisningsmaterialer, som ikke er bestemt til undervisning, har stor indflydelse på undervisningen. Der bliver brugt megen tid til afklarende spørgsmål i forbindelse med tekstforståelsen, og didaktiske og metodiske spørgsmål er fraværende i undervisningsmaterialerne. Metodiske og didaktiske læringsstrategier er således lærerens eget ansvar og uden at gå i detaljer, er det eksplicit i feltet, at det resulterer i en meget udbredt reproduktions- og overhøringsdiskurs og metodisk ustrukturerede og ikke særligt velfungerende gruppearbejder, hvilket også skyldes, at eleverne generelt ikke er godt nok forberedt til undervisningen. Generelt er læringsplanen ikke særlig eksplicit i læringsrummet, og det skaber utryghed hos eleverne, både i klasseundervisningen og i gruppearbejderne. Den skriftlige dimension er nærmest fraværende i klasserummet.

Skal færøskfaget opgraderes til at være et fag i moderniteten, er metodiske og didaktiske fag-relevante materialer og arbejdsmetoder faglige kerneområder, som er vigtige at opgradere. Ligeledes er det vigtigt med en udredning og en strategi for fagets kvalifikations- og kompetencekrav og en øget bevidsthed om fagets idégrundlag og hvilken funktion faget har i gymnasiet.

Et udvidet og moderniseret tekstgrundlag og øgede skrive- og kommunikationskompetencer er en udfordring for et lille sprog- og kulturområde, men det er samtidig vitalt, hvis færøskfaget skal opretholde status som dannelses- og studieforbereende fag. Det er et centralt spørgsmål, om færøsk kan regnes som studieforbereende fag. De akademiske opgaver, som ligger i færøskfaget og i hovedopgaven i 3.g., er studieforbereende, men som flere elever er inde på, er færøsk i meget lidt omfang del af deres akademiske fremtid. Det i sig selv stiller færøsk i en særstilling, idet faget på den ene side ikke alene har ansvaret for de studieforbereende kommunikative kompetencer, men samtidig er det sidste mulighed for eleverne at tilegne sig disse færdigheder, også i de akademiske discipliner, som de i deres akademiske karriere tilegner sig på andre sprog og i andre kulturer. Det har også den ringvirkning, at de lærere, der underviser i gymnasiet i andre fag end færøsk, har samme færøksproglige niveau som deres elever, samtidig som undervisningsmaterialerne i disse fag hovedsagelig er på andre sprog, især dansk. Dette stiller det færøske sprog i den situation, at det ikke kan anses som det rådende kommunikative redskab i studieforbereende diskurs.

Globaliseringen og teknologien er ligeledes en udfordring, og det vil i fremtiden blive færøskfagets største udfordring at finde et ståsted i moderniteten og hyperkompleksiteten. Udfordringen ligger i at møde de konstante omstillingskrav med solide kvalifikationer og kompetencer, så man ikke bliver opslugt af den store og kapitalstærke engelsk- og amerikansksprogede kulturimperialisme. Færøskfaget står over for en udfordring af de helt store og overlevelse kræver didaktiske målsætninger, kvalitetsmaterialer, klare strategier og et solidt, gennemskueligt og fleksibelt idégrundlag.

En meget udbredt tendens i elevsvarene er, at færøskfaget trænger til en modernisering, både angående tekstvalg og undervisningsmetoder. Samtidig ser man i svarene en dyb forpligtelse og tilfredshed med faget, hvilket i sig selv kan virke modsætningsfyldt. Jeg har dog opfattet det som en vilje til at være med til forandring og en konstatering af, at skal færøskfaget fortsat have elevernes interesse og gunst, så er det nødvendigt med modernisering. Elevernes varme modtagelse af, at faget var genstand for forskning, kan tolkes som udtryk for, at de ser nødvendigheden af forskningsbaseret vurderingsgrundlag for forandring af faget. Sammen med lærernes tilfredshed og glæde ved faget skulle det være de bedste forudsætninger for nytænkning og faglig udvikling.

## Resumé

Undervisning i institutionaliseret og ikke skolastisk sammenhæng bliver belyst, vurderet og analyseret som kontekst for læringstraditionen og de færøskfaglige kulturmedierede praksisdiskurser i gymnasiet i begyndelsen af dette årtusinde. Færøskfagets tilblivelse er knyttet til nationalitet og frembruddet af national bevidsthed, samt institutionalisering af et nationalt situeret curriculum, hvor modersmålsfaget er en del af fagrækken. Spørgsmålet om nationalsprog og modersmål bliver belyst ud fra modsætningsforholdet mellem nation og stat, intimsfæren og abstrakte institutioner så som kirke, skole og statsligt embedsværk, en center periferi problematik, hvor modersmålet har været det daglige kommunikations og kulturmedierende formidlingsprog og latin/dansk har været det administrative og religiøse sprog, som i mange tilfælde har fremstået som en perifer/guddommelig ikke diskursiv magtinstans. National bevidsthed og nationalitet bliver opfattet som tilblivelse i social interaktion af både diskursiv og ikke diskursiv karakter. Norman Faircloughs teori om meningsdannelse i social interaktion og Benedict Andersons teori om nationalitet som forestillet fællesskab er den centrale teoretiske indfaldsvinkel til analyserne af både den første institutionalisering af nationalt situeret undervisning og gymnasiets tilblivelse og færøskfagets position i først studenterkurset og siden i gymnasiet.

Forskningen bygger delvis på historiske kilder og empiri. Den metodiske tilgang til empiriindsamlingen har været grounded og livshistorieinspireret, hvilket konkret mandede ud i intentionen at gå ud i feltet at observere alt det der foregik i feltet. I empiriindsamlingen blev fokus lagt på at danne sig et generelt billede af færøskfagets praksis og interessen blev ret hurtigt rettet mod bruddene i den almindelige praksis, ud fra den betragtning, at i bruddene lå betydningsfulde forklaringer og fortolkningsnøgler. Empirien omfatter klasserumsobservationer, lærer- og elevinterviews, skriftlige kvalitative og kvantitative spørgeskemaundersøgelser, som har haft det formål at belyse den betydning færøskfaget, det færøske sprog samt færøsk nationalitet har i en receptiv diskurs. Fokus er især på elevreceptionen, men lærernes oplevelse af fagets idegrundlag og praksis har ligeledes været genstand for analyser og fortolkninger.

I sagnmateriale er der tegn på, at undervisning og viden har haft en vis status i Færøerne tilbage til den første tid af Færøernes bebyggelse, men den første institutionaliserede undervisning er knyttet til bispesædet i Kirkjubøur og siden latinskolen, som afløste præsteskolens ved reformationens indførelse i Færøerne omkring 1530. Den religiøse opdragelse har været den primære institutionaliserede læring langt op i tiden, men den såkaldte hjemmeundervisning har foruden den religiøse opdragelse, som konfirmationen krævede, været instans for en kulturmediering, som har været i modsætning til den institutionaliserede undervisning, idet den højst sandsynligt har foregået på lokalsproget, som med tiden har udviklet sig til det, man i dag kalder færøsk. Den store rigdom af færøsksprogede kvad og anden folkløse er tegn på, at hjemmeundervisningens vidensmediering har



haft betydning og har fungeret som forløber for færøsk som nationalsprog, en færøsk sproget kultur, som i høj grad har fælles germanske rødder, og national identitet.

Latinskolen virkede i Tórshavn indtil slutningen af 1700 tallet. Den har uden tvivl haft stor betydning for oplysningsniveauet i Færøerne, selv om den i høj grad har haft det primære formål at rekruttere præster. De latinskoleelever, der ikke fortsatte en akademisk uddannelse i Danmark, tog hjem igen til bygderne og forestod eller lærte andre de kundskaber, der var nødvendige for at viderebringe læse- og delvis skrivefærdigheder og regning til den opvoksende generation. Den verdslige vidensmediering har hjemmeundervisningen, den danske skole, håndværkerskolen, der i nogle år fra 1826 var knyttet til den danske skole i Tórshavn, og i anden halvdel af 1800 tallet realskolen og lærerseminariet stået for. Det er først ved studenterkurset, som startede i 1937, at akademisk forberedelse af ikke religiøs karakter bliver mulig i Færøerne, og derfor må studenterkurset og fra 1962 gymnasiet anses som en milepæl i moderniseringsprocessen i det færøske samfund.

En national bevidsthed har ifølge Benedict Anderson i vores del af verden sin begyndelse ved reformationen, hvor Bibelen blev oversat til lokalsprogene, og dermed opstod der nationale og etnisk begrundede samfundsfællesskaber. Kirkesproget i Færøerne blev ved reformationens indførelse dansk, så det i sig selv skabte ingen færøsk sproglig nationalitet, men nok en nationalitet, der blev mere og mere dansksproget, i hvert fald i institutionaliseret forstand. Kirken, administrationen og den danske skole, der med nogle afbrud virkede i Tórshavn fra omkr. 1632, har i en center-periferi forståelse skabt en perifer og abstrakt nationalitet, der mere eller mindre eksplicit har stået i et modsætningsforhold til intimsfæren og de færøsk sprogede praksisfællesskaber, hvor kultur- og traditionsforankrede produktionsformer og folkløse blev medieret.

De første tegn på færøsk-situeret etnisk/national bevidsthed kan ses i den satiriske nidvis af Nólsoyar Páll (Poul Nolsøe) fra omkr. 1806, Fuglakvæði, om det danske embedsværks magtmisbrug i Færøerne, men det er først ved romantikken og indførelsen af almueskoler i Færøerne ved Provisorisk Reglement i 1845, at man i skolesammenhæng kan tale om, at færøske nationalkendetegn bliver italesat. V.U. Hammershaimb og Svend Grundtvig opponerer kraftigt imod indførelse af tvangsskoler i Færøerne med den begrundelse, at det vil gå ud over de nationale særpræg, det færøske sprog og kultur. I Provisorisk Reglement får færøsk status som hjælperedskab til forståelse af det dansksprogede undervisningsmateriale og modsætningsforholdet mellem institutionaliseret vidensmediering og læringsmediering i traditionsforankrede og lokale praksisfællesskaber bliver for første gang stillet over for hinanden og i Hammershaimbs og Grundtvigs af tiden prægede akademiske udlægning, bliver dette modsætningsforhold knyttet til modsætningsforholdet mellem en dansk- og en færøsk sproget nationalitet, hvor de helt klart tillægger Provisorisk Reglement at øve vold imod det færøske sprog og kultur og dermed færøsk nationalitet.

Den nationale periode i Færøerne, som får sit institutionaliserede talerør med Føringafelags stiftelse i 1889, er begyndelsen til den færøksprogede og kulturforankrede nationalisme, som senere har kendetegnet slagsmålet om det færøske sprogs og færøskfagets position i skolevæsenet i Færøerne helt op til vore dage.

Føringafelags formål at færøsk skulle blive undervisningssprog og fag i det færøske skolevæsen var et centralt politisk stridsspørgsmål i årene efter, at politiske partier blev en realitet i 1906. Dette kulminerede i 1912 i den såkaldte § 7, hvor der stort set blev sat forbud imod at benytte færøsk som undervisningssprog, dog med en vis undtagelse i de små klasser, hvor færøsk kunne bruges til at afklare faglige tvivlsspørgsmål.

Færøsk var i 1907 blevet fag på lærerseminariet med to timer ugentlig og i 1909 valgfrit fag i realskolen, men § 7 manifesterede tydeligt, at dansk og danskfaget var skolevæsenets modersmål og modersmålsfag.

Når sagen om gymnasium blev rejst i lagtinget i 1926, var hovedargumentet, at det var langt hjemmefra for unge, der ønskede en studentereksamen, at de var nødt til at rejse til Danmark. En anden årsag har været af national karakter. Man har ønsket et færøsk gymnasium som del af et nationalbygningsprojekt. Dette fremgår ikke så tydeligt i lagtingsprotokollerne, men den iver, som selvstændighedspolitikkerne viser i dette spørgsmål, giver tydelige fingerpeg på denne intention. Erik Petersen, der var den første færøsklærer ved studenterkurset, og som var med til at få på plads de nødvendige godkendelser til kurset fra det danske undervisningsministerium, påviser, at man var nødt til at gå taktisk til værks, hvad færøskfaget angik, for at undgå politisk storm fra samhørighedsside.

Taktik har nok også været en af årsagerne til, at Jákup Dahl foreslog en latinskole i stedet for et gymnasium i 1929 i forbindelse med behandlingen af gymnasiespørgsmålet i lagtinget. Dermed undgik man spørgsmålet om det danske sprogs og danskfagets position i et nationalt grundet gymnasium. Færøsk var i hele tilgangen til etablering af gymnasium, som endte med et toårigt studenterkursus, tænkt som eksamensfag, og det blev også tilfældet, når kurset blev en realitet i 1937. Færøsk fik to ugentlige timer på skemaet, mens dansk havde fem timer. Først nogen år efter hjemmestyreordningens indførelse i 1948 fik færøsk samme timetal som dansk i gymnasiet. Selv om færøsk juridisk blev hovedsproget i Færøerne, var det danske undervisningsministerium den faglige tilsynsførende og eksamensmyndighed, hvilket medførte, at alle eksaminer, undtagen i færøsk, foregik på dansk lige til 1974, hvor den såkaldte Sprogstrid i Hoydalar resulterede i, at eksamenssproget i gymnasiet blev færøsk i 1976.

Den filologiske tradition har fra studenterkursets start præget færøskfaget. Det færøske sprogs position som et selvstændigt norrønt sprog var ifølge Petersen en af hovedårsagerne til de danske skolemyndigheders velvillighed og godkendelse af færøsk som del af fagrækken i studenterkurset.

Den sproglige og traditionsforankrede kernefaglige orientering har præget færøskfaget helt til bekendtgørelsen fra 1996 og gør det til dels stadigvæk. I indsamlingsperioden 2002-2004 oplever gymnasieelever færøskfaget som arkaisk og traditionsforankret, og de efterlyser en modernisering af faget. Samtidig understreger de vigtigheden af at værne om det færøske sprog, hvis det ikke skal fortrænges af dansk og engelsk. Det er stadigvæk tydeligt, at dansk danner sammenligningsgrundlag med færøskfaget i en receptionsdiskurs. Ud fra et fremtidigt nytteperspektiv anser eleverne i høj grad dansk som et vigtigere sprog og fag end færøsk, fordi et meget stort antal elever har planer om at studere videre i Danmark. På den anden side har færøsk langt højere status som identitetsfag, og eleverne udtrykker både varme følelser og interesse for faget, hvilket fremstår som et skisma, da de samtidig beskriver faget som arkaisk, kedeligt og umoderne. Disse varme følelser for faget er tydeligt et tegn på, at færøsk er et identitetsfag, der er personligt, genealogisk, socialt og nationalt begrundet. En udefrakommende forsker får dem til at udtrykke positive følelser over for færøskfaget, som ikke helt er i overensstemmelse med, hvordan de reelt oplever faget i daglig praksis. Det kan tolkes som en form for forpligtelse: at de ikke vil udlevere faget, som har så stor personlig betydning for dem.

Lærere, der underviser i færøsk oplever faget som betydningsfyldt for elevernes identitet, og de påtager sig beredvilligt opgaven at vække elevernes interesse og agtelse for faget, hvilket i sig selv kan udlægges som tegn på, at færøskfaget også af lærerne bliver opfattet som et grundlæggende identitetsfag.

Fagets praksis bærer i høj grad præg af reproduktion. Kulturmedieringen er ret eksplicit, hvilket konkret kommer til udtryk i mange ordforklaringer og realkommentarer i undervisningssituationen. Ret generelt savner elever mere dialog og interaktion i undervisningen, og det præger undervisningen, at megen undervisning foregår som envejskommunikation, overhøring og tavleundervisning. En bevidsthed omkring fagdidaktik og læringsplan er ret fraværende i fagets praksis og eleverne ser ud til at have svært ved at gennemskue, hvad formålet i den konkrete undervisningssituation er.

Forpligtelsen og angsten for udslettelse af det færøske sprog er ret udbredte følelser blandt gymnasieelever. De er konkret bange for, at færøsk skal forsvinde, og det er ret udbredt, at de opponerer imod optagelse af fremmedord i færøsk, hvilket ifølge John E. Joseph, professor i anvendt lingvistik, er ret almindeligt, hvis sproget har været underlagt et andet sprog, og sprogbrugerne føler, at dette sprog er en trussel. Mange elever udtrykker det som en betydelig opgave at arbejde imod indflydelse fra danismer og amerikanismer, samtidig med at et mindre antal elever oplever, at færøsk er for lukket for optagelse af fremmedord, og at man bruger for megen

energi på neologismer, som forekommer som meget fremmede for sprogbrugerne. Generelt kan siges, at fra en elevsynsvinkel er modsætningsforholdet mellem tale- og skriftsprog ret eksplicit.

Eleverne oplever færøskfaget som traditionsforankret og de efterlyser modernisering af fagets undervisningsmetoder og undervisningsmaterialer. Samtidig føler eleverne en grundlæggende forpligtelse over for færøskfaget og det færøske sprog, som rækker ud over færøsk som del af fagrækken i det færøske skolevæsen.

Færøskfaget i det færøske skolevæsen er i en ideologisk diskurs et udtryk for institutionalisering af nationalitet. Modsætningsforholdet mellem stat og nation har forårsaget, at færøskfaget gennem tiden har været et politisk stridsspørgsmål mellem færøske selvstændighedspolitikere på den ene side og færøske samhørighedspolitikere og danske ministre på den anden side. Endnu i dag bliver færøskfaget og danskfaget stillet over for hinanden, når man taler om timestfordeling og fagligt indhold, og det er ret udbredt, at elever vurderer færøskfaget og færøsk nationalitet med grundlag i danskfaget og dansk statsborgerskab. Denne kendsgerning har gjort færøskfaget til et ideologisk og politisk stridsspørgsmål. Med tiden er der dog sket et paradigmeskift i dette spørgsmål. Samhørighedsfløjen udtrykker i spørgeskemaundersøgelserne, at færøsk er både det personlige og institutionelle modersmål og deres nationalitet er traditionsforankret og knyttet til Færøerne, hvilket står i et klart modsætningsforhold til den oprindelige diskurs på dette område, hvor dansk og Danmark repræsenterede disse aspekter. For selvstændighedsfløjen er nationalitet i høj grad ideologisk begrundet, og den indeholder statsdannelse som en grundlæggende målsætning. De udtrykker ikke nævneværdig forpligtelse over for færøskfaget og det færøske sprog, som efter alt at dømme ikke som førhen hænger sammen med nationalitet og statsdannelse for dem. De påviser modernisering af færøskfaget som meget vigtigt for faget, hvis det skal have nogen fremtid og bevare elevernes gunst. For dem er kvalitet og nytteværdi i fokus. Derfor understreger de vigtigheden af kvalitetstekster i undervisningen og betydningen af at lære andre sprog for at være i stand til at kommunikere med omverdenen. Fælles for alle elever er, at Færøerne og færøskfaget fremstår som en tryghedsbase, som man altid kan vende tilbage til og som det er godt at falde tilbage på, hvis udlandet og det fremmede er for barskt og besværligt, og de faglige krav er for høje og uoverskuelige. Også her kommer til udtryk, at denne intimitet kan være kvælende og for meget af det gode, men som helhed fremstår færøskfaget og Færøerne som en genealogisk, infantillignende tryghedsbase for de fleste elever.

Færøskfaget bevæger sig i tid og rum i spændingsfeltet mellem tradition og modernitet. Globaliseringen, cyberspace og den teknologiske hyperkompleksitet er kendsgerninger, som kan opleves som overvældende og som en trussel for et lille kultur- og sprogområde som det færøske. Nye bekendtgørelser for hele skolevæsenet er i støbeskeen, hvis idegrundlag forhåbentlig vil sikre færøskfaget en fremtid i overensstemmelse med det samfund og den omverden, som det er en del af. Den forpligtelse som både lærere og elever føler over for færøskfaget er gode forudsætninger for

fremtidens færøskfag. Spørgsmålet er bare, om den politiske myndighed vil være med til at sikre kvalitet i undervisningsmaterialer og opgradering af lærerkvalifikationer og kompetencer, som nutiden stiller til et fag i moderniteten.

## Samandráttur

Undirvísing í stovnsgrjørdari og ikki-skolastiskari frálæru verður lýst, mett og greinað sum samtekstur fyri læringarsiðvenjuna og teir føroyskfakliga mentanarmiðlaðu praksisdiskursir í studentaskúlanum í byrjanini av hesum ártúsundinum. Íkoman av føroysklærugreinini er knýtt at tjóðskapi og frambrotið av tjóðarligari tilvitsku, eins og stovnsgerðini av einum tjóðarliga grundaðum curriculum, har móðurmáls lærugreinin er partur av fakrøðini. Spurningurin um tjóðarmál og móðurmál verður lýstur út frá mótsetninginum millum tjóð og stat, nærumhvørvi og meiri fjarar stovnar, eitt nú kirkju, skúla og statsligt embætisverk - einum miðsavnanandi – útjaðara sjónarhorni.

Spurningurin um tjóðarmál og móðurmál verður lýstur út frá mótsetninginum millum tjóð og stat, intimsferuna og abstraktar stovnar, eitt nú kirkju, skúla og statsligt embætisverk. Ein miðdepil-útjaðari problematikkur, har ið móðurmálið hevur verið tað gerandisliga samskiftis- og mentanarmiðlandi málið og latín/danskt hevur verið tað umsitingarliga og átrúnaðarliga málið, sum í fleiri førum hevur virkað sum ein perifer/guddómlig ikki diskursiv maktstovnsgerð. Tjóðarlig tilvitska og tjóðskapur verða uppfatað sum fyribrigdi, ið verða til í sosialum samspæli av bæði diskursivum og ikki-diskursivum slag. Ástøðið hjá Norman Fairclough um meiningsskapan í sosialum samspæli og ástøðið hjá Benedict Anderson um tjóðskap sum ímyndaðan felagsskap er tað grundleggjandi ástøðiliga sjónarhornið í greiningunum av bæði teirri fyrstu stovnsgerðini av tjóðarliga grundaðari undirvísing og av framkomuni av studentaskúlanum og støðuni hjá føroyskum sum lærugrein, fyrst á studentaskeiðinum og síðan í studentaskúlanum.

Granskingin byggir lutvíst á søguligar keldur og lutvíst á innsavnað tilfar. Háttalagsliga mannagongdin í tilfarsinnsavningini hevur verið “grounded” og lívssøgukveikt og tað endaði ítøkiliga við ætlanini at fara út í økið at eygleiða alt tað, sum hendi á økinum. Í tilfarsinnsavningini varð ljós varpað á at gera sær eina almenna mynd av, hvussu føroysklærugreinin í roynd og veru er og áhugin varð rættiliga skjótt vendar ímóti brotunum í teirri vanligu praksis út frá teirri hugsan, at í brotunum lógu týðningarmiklar frágreiðingar og tulkingarlyklar. Tilfarsinnsavningin fevnir um eygleiðingar í flokshølum, samrøður við lærarar og næmingar, skrivligar kvalitativar og kvantitativar spurnablaðskanningar, sum hava havt til endamáls at lýsa tann týðning, sum føroysklærugreinin, føroyska málið og føroyskur tjóðskapur hava í einum móttakaradiskursi. Ljós er serliga varpað á næmingamóttøkuna, men hvussu lærarar uppliva hugmyndafrøðiliga grundarlagið undir lærugreinini og hvussu hon verður útint í verki verður somuleiðis greinað og tulkað.

Í sagnartilfari eru tekin um, at undirvísing og vitan hava havt eina ávísa støðu í Føroyum heilt aftur til fyrstu búseting landsins, men tann fyrsta stovnsgrjørda undirvísingin er knýtt at biskupssetrinum í Kirkjubø og seinni latínskúlanum, sum avloysti prestaskúlan, tá ið siðaskiftið var í Føroyum um leið 1538. Tann átrúnaðarliga uppalingin hevur verið tann fremsta stovnsgrjørda læringin langt upp í

tíðina, men tann sonevnda heimaundirvísingin hevur umframt ta átrúnaðarligu uppalingina, sum fermingin kravdi, verið stovnur fyri mentanarmiðlan, sum hevur staðið í mótsetningi til ta stovnsgjørdu undirvísingin, tí at hon mest trúliga er farin fram á heimamálinum, sum við tíðini hevur ment seg til tað, sum vit í dag nevna føroyskt. Tað stóra ríkidømi av kvæðum og øðrum fólkaminnistilfari á føroyskum er tekin um, at vitanarmiðlanin í heimaundirvísingin hevur havt týdning og hevur virkað sum undangonga fyri føroyskum sum tjóðarmáli, einari føroyskmæltari mentan, sum í stóran mun hevur felags germanskar røtur, og tjóðskaparligum samleika.

Latínskúlin var virkin í Tórshavn til síðst í 18. øld. Hann hevur havt stóran týdning fyri upplýsingarstigið í Føroyum, hóast hann í stóran mun hevur havt sum fremsta endamál at útbúgva prestar. Teir latínskúlanæmingar, sum ikki hildu fram við akademiskari útbúgving í Danmark, fóru heimaftur til heimbygdina og skipaðu fyri ella lærdu onnur tað, sum var neyðugt fyri at føra víðari lesi- og partvíst skriviførleikar og rokning til tað uppvaksandi ættarliðið. Teirri verðsligu vitanarmiðlanini hava heimaundirvísingin, tann danski skúlin, handverkaraskúlin, sum í nøkur ár frá 1826 var knýttur at danska skúlanum í Tórshavn, og í seinnu helvt av 19. øld realskúlin og læraraskúlin staðið fyri. Tað er ikki fyrr enn við studentaskeiðinum, sum byrjaði í 1937, at akademisk fyrireiking av ikki átrúnaðarligum slag verður møgulig í Føroyum, og tí má studentaskeiðið og frá 1962 studentaskúlin metast at vera ein hornasteinur í moderniseringstilgongdini í tí føroyska samfelagnum.

Ein tjóðskaparlig tilvitan hevur sambært Benedict Anderson í okkara parti av heiminum sína byrjan við siðaskiftinum, tá ið Bíblían varð umsett til heimamálini og harvið tóku seg upp tjóðarligir og etniskt grundaðir samfelagsfelagsskapir. Kirkjumálið í Føroyum varð við siðaskiftinum danskt, so tað í sjálvum sær skapti ongan føroyskmæltan tjóðskap, men kortini ein tjóðskap, sum gjørdist meira og meira danskmæltur, í øllum førum í stovnsgjørdari fatan. Kirkjan, fyrisingin og tann danski skúlin, sum við nøkrum avbrotum virkaði í Tórshavn frá umleið 1632, hevur í einari miðdepils-útjaðara fatan skapt ein periferan og abstraktan tjóðskap, sum meira ella minni týðiliga hevur staðið í einum mótsetningssambandi við intimsferuna og tær føroyskmæltu praksisfelagsskapir, har ið mentanar- og traditionsgrundaðir framleiðsluhættir og fólkaminni vórðu miðlað.

Tær fyrstu ábendingarnar um føroyskgrundað etniskt/tjóðarligt tilvit síggjast í Fuglakvæðnum eftir Nólsoyar Páll (Poul Nolsøe) frá umleið 1806 um valdsmisnýtslu hjá danska embætisverkinum í Føroyum, men tað er ikki fyrr enn við romantikkinum og stovnanini av almúguskúlum í Føroyum við Provisorisk Reglement í 1845, at tað í skúlahøpi ber til at tosa um, at føroysk tjóðareyðkenni verða orðað. V.U. Hammershaimb og Svend Grundtvig mæla harðliga ímóti stovnseting av tvingsilsskúlum í Føroyum við teirri grundgeving, at tað fer at hava ávirkan á tjóðarlig eyðkenni, føroyska málið og mentanina. Í Provisorisk Reglement fær føroyskt støðu sum hjálparamboð til at fata tað danskmæltu undirvísingartilfarið og mótsetningssambandið millum stovnsgjørda

vitanarmiðlan og læringarmiðlan í tradítionsfestari og staðbundnum praksisfelagsskapum verða fyrri fyrstu ferð sett mótvegis hvør øðrum og í tátíðarinnar akademiskt dæmdu útlegging/tulking hjá Hammershaimb og Grundtvig verður hetta mótsetningssamband knýtt at mótsetningssambandinum millum ein danskæltan og ein føroyskæltan tjóðskap, har teir vísa á, at Provisorisk Reglement ger seg inn á føroyska málið og føroyska mentan og harvið føroyskan tjóðskap.

Tjóðskaparliga tíðarskeiðið í Føroyum, sum fær sítt stovnsgjørda málgagn, tá ið Føringafelag verður sett á stovn í 1889, er byrjanin til tann føroyskæltan og mentanarfestan tjóðskapin, sum seinni hevur eyðkent stríðið um støðuna hjá føroyskum máli og føroysklærugreinini í skúlaverkinum í Føroyum heilt upp til okkara dagar.

Endamálið hjá Føringafelag, at føroyskt skuldi gerast undirvísingarmál og lærugrein í føroyska skúlanum var eitt miðstätt politiskt stríðsmál árinum eftir politiska flokkabýtið í 1906. Hetta stríð kom í hæddina í 1912 í sonevndu §7, har ið tað stórt sæð varð sett forboð fyrri at nýta føroyskt sum undirvísingarmál, tó við ávísimum undantaki í teimum yngstu flokkunum, har ið føroyskt kundi brúkast til at greiða fakligar ivasurningar.

Føroyskt var í 1907 vorðið lærugrein á læraraskúlanum við tveimum tímum um vikuna og í 1909 vallærugrein í realskúlanum, men §7 staðfesti týðuliga, at danskt og dansklærugreinin var móðurmál í skúlaverkinum og móðurmáls lærugrein.

Tá málið um studentaskúla varð reist á lögtingi í 1926, var høvuðspróvgrundin, at tað var langt heimanífrá hjá ungum, sum vildu hava studentsprógv, at tey noyddust at ferðast til Danmarkar. Ein onnur orsök hevur verið av tjóðarligum slag. Ynskið hevur verið ein føroyskur studentaskúli sum partur av eini tjóðarbyggingarverkætlan. Hetta sæst ikki so týðuliga í lögtingsgerðarbókunum, men tað ídni, sum sjálvstýrispolitikarar vísa í hesum spurninginum, gevur greiðar ábendingar um hesa ætlan. Erik Petersen, sum var tann fyrsti føroysklærarin á studentaskeiðinum, og sum var við til at fáa tær neyðugu góðkenningarnar til skeiðið upp á pláss frá danska undirvísingarmálaráðnum, vísir á, at neyðugt var at fara taktiskt til verka viðvíkjandi føroysklærugreinini fyrri at sleppa undan politiskum ódnarveðri frá sambandssíðuni.

Taktikkur hevur helst eisini verið ein av orsøkunum til, at Jákup Dahl skeyt upp ein latínskúla í staðin fyrri ein studentaskúla í 1929 í sambandi við viðgerðina av studentaskúlaspurninginum í lögtinginum. Við tí slapst undan spurninginum um støðuna hjá danskum máli og dansklærugreinini í einum tjóðarliga grundaðum studentaskúla. Føroyskt var í allari tilgongdini til stovnan av studentaskúla, sum endaði við einum tveyára studentaskeiði, hugsað sum próvtøkulærugrein, og tað gjørdist eisini støðan, tá ið skeiðið gjørdist veruleiki í 1937. Føroyskt fekk tveir tímar um vikuna á tímatalvuni, meðan danskt hevði fimm tímar. Ikki fyrr enn nøkur ár eftir at heimastýrslógin var komin í gildi í 1948 fekk føroyskt sama tímatal sum danskt í studentaskúlanum. Tó at føroyskt



lógarliga gjørdist høvuðsmálið í Føroyum, var danska undirvísingarmálaráðið tann stovnur, sum hevði fakliga eftirlitið og var próvtøkumyndugleiki. Tað hevði við sær, at allar próvtøkur, uttan í føroyskum, fóru fram á donskum heilt til 1974, tá ið tað sonevnda málstríðið í Hoydølum endaði við, at próvtøkumálið á studentaskúlanum í 1976 gjørdist føroyskt.

Tann filologiska siðvenjan hevur frá byrjan sett sín dóm á føroysklærugreinina í studentaskúlanum. Støðan hjá føroyska málinum sum eitt sjálvstøðugt norrønt mál var sambært Erik Petersen ein av høvuðsorsøkunum til vælvildina hjá donsku skúlamyndugleikunum og góðkenningina av føroyskum sum part av lærugreinaútboðnum á studentaskeiðinum.

Tann málsliga og tradítionsfesta kjarnufakliga snaringin hevur eyðkent føroysklærugreinina heilt fram til kunngerðina frá 1996 og ger tað partvíst enn. Í innsavningartíðarskeiðinum 2002-2004 uppliva studentaskúlanæmingar føroysklærugreinina sum gamaldags og tradítionsbundna, og tey eftirlýsa eini modernisering av lærugreinini. Samstundis leggja tey dent á tann týdning, sum tað hevur at verja føroyska málið, at tað ikki skal trokast av av donskum og enskum. Tað er framvegis týðuligt, at danskt er sammetingargrundarlag fyri føroysklærugreinina í einum móttakaradiskursi. Úr einum framtíðar nyttusjónarhorni halda næmingarnir í stóran mun danskt vera eitt týdningarmeiri mál og lærugrein enn føroyskt, tí eitt stórt tal á næmingum hevur ætlanir um at lesa í Danmark. Hinvegin hevur føroyskt nógv størri støðu sum samleikalærugrein og næmingarnir siga frá bæði heitum kenslum og áhuga fyri lærugreinini og tað vísir seg sum eitt skisma, tí teir samstundis lýsa lærugreinina sum gamalsliga, keðiliga og ómodernaða. Hesar heitu kenslur fyri lærugreinini eru týðiligt tekn um, at føroyskt er ein samleikalærugrein, sum er persónliga, ættarlaga, sosialt og tjóðarlaga grundað. Ein granskari, sum kemur uttanífrá, fær tey at siga frá positivum kenslum móttvegis føroysklærugreinini, sum ikki heilt er í samsvari við tað, sum tey í roynd og veru uppliva lærugreinina í dagligum praksis. Tað kann tulkast sum eitt slag av skyldu: at tey ikki vilja avdúka lærugreinina, sum hevur so stóran persónligan týdning fyri tey.

Lærarar, sum undirvísa í føroyskum uppliva lærugreinina sum týdningarmikla fyri samleikan hjá næmingunum, og teir átaka sær heilhugaðir uppgávuna at vekja áhugan hjá næmingunum og virðingina fyri lærugreinini, og tað kann í sjálvum sær tulkast sum tekn um, at føroysklærugreinin eisini av læraranum verður uppfatað sum ein grundleggjandi samleikalærugrein.

Praksis í lærugreinini hevur í stóran mun dóm av endurframleiðslu. Mentanarmiðlan er rættiliga sjónsk og tað kemur ítøkiliga til sjóndar í nógvum orðafrágreiðingum og realviðmerkingum í undirvísingarstøðuni. Rættiliga alment sakna næmingarnir meira samtalu og samskipti/interaktion í undirvísingini, og tað setur sín dóm á undirvísingina, at nógv undirvísing fer fram sum einvegissamskipti, yvirhoyring og talvuundirvísing. Eitt tilvit um fakdidaktikk og læringarætlan er rættiliga fráverandi í praksis í lærugreinini og næmingarnir tykjast at hava ilt við at gjøgnumskoða, hvat ið ætlanin við teirri ítøkiligu undirvísingarstøðuni er.

Skyldan og óttin fyri at føroyska málið doyr út eru rættiliga vanligar kenslur millum studentaskúla-næmingar. Tey eru ítøkiliga bangin fyri, at føroyskt skal hvørva, og tað er rættiliga vanligt, at tey eru ímóti, at fremmandaorð verða tikin upp í føroyskt. Tað er sambært John E. Joseph, professara í málvísindum, rættiliga vanligt, um so er at málið hefur verið kúgað av einum øðrum máli, og málbrúkararnir hava eina kenslu av, at hetta málið er ein hóttan. Nógvir næmingar siga tað vera eina týðandi uppgávu at arbeiða ímóti ávirkan frá dansimum og amerikanismum, samstundis sum at ein minniluti av næmingunum upplivir, at føroyskt er ov afturlatið fyri upptøku av fremmandaorðum, og at ov nógv orka verður brúkt upp á at gera nýggj orð, sum fyri málbrúkararnar kennast ógvuliga fremmand. Sum heild kann sigast, at úr einum næmingasjónarhorni er mótsetningssambandið millum talu- og skriftmál rættiliga týðiligt.

Næmingarnir fata føroysklærugreinina sum traditiónsfesta, og teir sóknast eftir modernisering av undirvísingarháttum í lærugreinini og av undirvísingartilfarinum. Samstundis kenna næmingarnir eina grundleggjandi skyldu mótvegis føroysklærugreinini og føroyska málinum, sum røkkur út um føroyskt sum part av lærugreinarøðini/-útboðnum í føroyska skúlaverkinum.

Føroysklærugreinin í føroyska skúlaverkinum er í einum hugsjónardiskursi eitt dømi um stovnsgerð av tjóðskapi. Mótsetningssambandið millum stat og tjóð hefur elvt til, at føroysklærugreinin gjøgnum tíðina hefur verið eitt politiskt stríðsmál millum føroyskar sjálvstýrispolitikarar øðrumegin og føroyskar samríkispolitikarar og danskar ráðharrar hinumegin. Enn í dag verða føroysklærugreinin og dansklærugreinin sett mótvegis hvør aðrari, tá ið talað verður um tímabýti og fakligt innihald, og tað er rættiliga útbreidd hugsan, at næmingarnir meta føroysklærugreinina og føroyskan samleika við støði í dansklærugreinini og donskum ríkisborgararætti. Henda sannroynd hefur gjørt føroysklærugreinina til ein hugsjónarlígan og politiskan stríðsspurning. Við tíðini er tó hent eitt paradigmaskifti í hesum spurningi. Samríkisvongurin vísir í spurnaskemakanningunum, at føroyskt er bæði tað persónliga og stovnsgjørda móðurmálið, og teirra tjóðskapur er traditiónsfestur og knýttur at Føroyum, og tað stendur í greiðum mótsetningi til tann upprunaliga diskursin á hesum økinum, har ið danskt og Danmark umboðaðu hesi viðurskifti. Fyri sjálvstýrisveingin er tjóðskapur í stóran mun hugsjónarlíga grundaður, og hann inniheldur statsmyndan sum eitt grundleggjandi aðalmál. Tey lýsa ikki nevniverda skyldu mótvegis føroysklærugreinini og føroyskum máli, sum eftir øllum at døma ikki sum fyrr hongur saman við tjóðskapi og statsmyndan fyri tey. Tey vísa á, at fyri tey er nýttímansgerð av føroysklærugreinini sera týðningarmikil fyri lærugreinina, um hon skal hava nakra framtíð fyri sær og fyri, at hon skal varðveita vælvild millum næmingar. Fyri tey eru góðska og nyttuvirði í miðdeplinum. Tí leggja tey dent á týðningin av góðum tekstum í undirvísingini og týðningin av at læra onnur mál fyri at vera førur fyri at samskifta við umheimin. Felags fyri allar næmingar er, at Føroyar og føroysklærugreinin vísa seg sum trygdarhavnin, sum tey altíð kunnu venda aftur til, og sum tað er gott at falla aftur á, um úrheimur og tað fremmanda eru ov beisk og trupul og tey fakligu krøvini ov høg og ov trupul at fáa tamarhald á. Eisini her kemur til sjónar, at hesin intimitetur kann vera køvandi og ov nógv av tí góða, men sum heild vísa

føroysklærugreinin og Føroyar seg sum ein trygdarhavn, ið flestu næmingarnir knýta at ætt og familju.

Føroysklærugreinin flytur seg í tíð og rúmi í spenningsøkinum millum traditióin og modernitet. Altjóðagerð, tykisheimur og tann tøkniliga ovursamansetingin eru sannroyndir, sum kunnu upplivast sum nakað ógvusligt og sum ein hóttan fyri eitt lítið mentanar- og máløki sum tað føroyska. Nýggjar kunngerðir fyri alt skúlaverkið eru í gerð í lötuni og hugsjónargrundarlagið í teimum fer vónandi at tryggja føroysklærugreinini eina framtíð í samsvari við tað samfelag og tann umheim, sum tað er ein partur av. Tann skylda, sum bæði lærarar og næmingar kenna mótvegis føroysklærugreinini, eru góðar fortreytir fyri framtíðarinnar føroysklærugrein. Spurningurin er bara, um politiski myndugleikin vil vera við til at tryggja góðsku í undirvísingartilfari og uppstigingar av teimum læraraførleikum, sum nútíðin setur til eina lærugrein í modernitetinum.

## Resumé

Institutionalised and non-scholarly teaching is described, evaluated and analysed as the context for the teaching tradition and culturally driven practical discourses in Faroese as a high school subject at the beginning of this century. The development of Faroese as an educational subject is related to nationality and the rise of national consciousness in the Faroes, as well as the institutionalisation of a national curriculum, in which the mother tongue is one of the subjects taught. The question of the national language and mother tongue is described with respect to the divergence between nation and state, between the sphere of the familiar on the one hand, and abstract institutions such as the church, school and government administration, on the other; a centre – periphery dichotomy in which the mother tongue has been the daily means of communication and cultural expression, while Latin/Danish has been the language of administration and religion, often as a peripheral/pious non-discursive instrument of power. National consciousness and nationality are perceived as generated through social interaction of both a discursive and non-discursive character. Norman Fairclough's theory of opinion-making in social interaction and Benedict Anderson's theory of nationality as imagined community are the basis for the theoretical approach taken in the analyses, both with respect to the first institutionalisation of nationally-based teaching and the establishment of high school teaching, as well as the position of Faroese as a subject, first in the high school course and then in the established high school.

The research is based partly on historical sources and empirical data. The methodological approach to gathering data has been inspired by personal and professional experience, which developed into specific plans for field work to observe in detail. In the collection of data, the aim was to obtain a general picture of the teaching of Faroese in practice, and interest was soon directed towards divergences from usual practice, given that divergences contain meaningful explanations and provide keys to interpretation. The data comprise observations from the class room, interviews with teachers and students, written questionnaires of both a qualitative and quantitative nature, which are designed to examine the importance of teaching Faroese, the Faroese language and Faroese nationality in a receptive discourse. The main focus is on student receptivity, but teachers' perceptions of the vision and practical experience of teaching Faroese have also been the subject of analysis and interpretation.

Faroese folklore sources suggest that teaching and scholarship have had a certain status in the Faroes since the early days of Norse settlement. The first institutionalised teaching was associated with the bishopric at Kirkjubøur and then the Latin school which replaced the seminary when the Reformation reached the Faroes around 1538. Religious teaching was the primary form of institutionalised education, also required for the purposes of confirmation, up until relatively recent times. But so-called home schooling has also been a means of cultural transmission distinct from institutionalised teaching, as it was most likely conducted in the local language, which in time

developed into what is now known as Faroese. The great wealth of Faroese ballads and other folklore and oral literature suggests that cultural transmission through home schooling has had an important function in the development of Faroese as the national language, a Faroese language culture and national identity which to a large extent has common Germanic roots.

The Latin school was active in Tórshavn until the end of the 1700s. It had without doubt great significance for the level of education in the Faroes, even though its main function was the training of clergymen. Latin school students who did not pursue academic studies in Denmark returned to their home villages and furthered the knowledge and teaching necessary for the next generation to learn reading, writing and mathematics skills. The practical transmission of knowledge was provided by home schooling, the Danish school, the trade school which was attached to the Danish school in Tórshavn for several years from 1826, as well as the junior high school and the teacher's college in the second half of the 1800s. It was not until the first high school course began in 1937 that an education designed to prepare students for academic studies of a non-religious nature was available in the Faroes. The high school course, and later the high school proper, which was established in 1962, can therefore be considered as milestones in the modernisation of Faroese society.

According to Benedict Anderson, national consciousness in our part of the world has its beginnings in the Reformation, when the Bible was translated to local languages, and national and ethnically defined social communities arose. Danish became the language of the church in the Faroes during the Reformation, which did not in itself create a Faroese language nationality, but rather a nationality that became more and more based on the Danish language, at least in an institutionalised sense. The church, the administration and the Danish school which, with the exception of a few periods of inactivity functioned in Tórshavn from around 1632, created a peripheral and abstract nationality, more or less explicitly in contrast to the sphere of the intimate and the Faroese language communities of daily life, where culturally-based and traditional forms of production and folklore were transmitted.

An early example of Faroese-based ethnic/national consciousness is the satirical ballad by Nólsoyar Páll (Poul Nolsøe) from around 1806, known as *Fuglakvæði*, about the abuse of power in the Danish dominated administration in the Faroes. But it is not until Romanticism and the introduction of common schools in the Faroes in the Provisional Regulation of 1845 that real expression was given to Faroese national characteristics in an educational context. V.U. Hammershaimb and Svend Grundtvig strongly opposed the introduction of compulsory schools in the Faroes, claiming that they would undermine the unique status of the Faroese language and Faroese culture. In the Provisional Regulation, Faroese was defined as a tool to assist in a better understanding of Danish teaching material. For the first time there was a direct confrontation between the institutionalised transmission of knowledge, and traditional and local community-based teaching. Hammershaimb's

and Grundtvig's academic arguments, very much a product of their time, associated this divergence with a conflict between Danish and Faroese national identities, in which they clearly saw the Provisional Regulation as an attack on the Faroese language and thereby also Faroese nationality.

The national period in the Faroes which gained its institutional mouthpiece with the establishment of the *Føringafelag* i 1889, was the beginning of a nationalism grounded in the Faroese language and Faroese culture, which has since also characterised the debate on the position of the Faroese language and the teaching of Faroese in the school system in the Faroes to the present day.

The objective of the *Føringafelag* to establish Faroese as the language of education and a subject in its own right in the Faroese school system was a central issue of political controversy in the years after political parties became a reality in 1906. This culminated in 1912 with the so-called § 7, which in effect outlawed the use of Faroese in teaching, with certain exceptions in the lower classes, where Faroese could be used to clarify technical questions.

In 1907 Faroese had become a subject at the teacher's college with two classes a week and in 1909 it was an optional subject in the junior high school, but § 7 still clearly stipulated that Danish and the teaching of Danish was the mother tongue of the school system.

When the issue of a high school was raised in the Parliament in 1926, the main argument was the distance from home for young people who wished to matriculate, as their only option was to travel to Denmark. But there was also a national element to the issue. The establishment of a Faroese high school was seen as part of a nation-building project. This is not immediately apparent from the parliamentary records, but the enthusiasm for the question shown by the independence politicians at that time leaves little doubt that this was the case. Erik Petersen, who was the first teacher of Faroese in the high school course and who was instrumental in getting the required approval for the course from the Danish education ministry, pointed out that it was necessary to work tactically on the issue of teaching Faroese in order to avoid political uproar from the unionist faction.

Tactics were also partly the reason why Jákup Dahl suggested a Latin school instead of a high school in 1929 when the Parliament was debating the issue of a high school. This was a way of avoiding a discussion on the position of the Danish language and the teaching of Danish in a nationally founded high school. Throughout the process towards establishing a high school, which ended with the two-year high school course, the intention was for Faroese to be a subject for examination, which indeed it was when the course became a reality in 1937. There were two classes a week in Faroese on the timetable, and five a week in Danish. It was not until some years after the adoption of the Home Rule Act in 1948 that there were there just as many classes in Faroese as in Danish in high school. Although Faroese was recognised legally as the primary language of the Faroes, the Danish ministry for education was the authority responsible for the school system and

the approval of examination procedures. This meant that all exams, with the exception of those in the subject Faroese, had to be taken in Danish up until 1974. The so-called “language dispute” in Hoydal resulted in the change to Faroese as the general language of examination in 1976.

The philological tradition has dominated teaching in Faroese from the beginning of the high school course. The position of the Faroese language as an independent West Nordic language was, according to Petersen, one of the main reasons for the willingness of the Danish educational authorities to approve Faroese as a part of the syllabus in the high school course.

The traditional linguistic approach to Faroese as a core subject has characterised teaching until the application of the executive order of 1996, and still does so to a certain extent today. In the period of data collection from 2002-2004, high school students perceive teaching in Faroese as archaic and traditional and in need of modernisation. At the same time they underline the importance of ensuring that the Faroese language does not become subsumed by Danish and English. It remains clear that Danish is the basis of comparison with Faroese in a discourse of reception. In terms of future utility, the students see Danish to a large extent as a more important language and subject than Faroese, because a large number of students plan to continue their studies in Denmark. On the other hand, Faroese has much higher status in terms of identity, and the students express both warm regard for, and interest in the subject, despite the fact that they describe it as archaic, boring and old-fashioned. This warm regard for the subject is clearly a sign that students identify with Faroese as a subject on a personal, genealogical, social and national level. An external researcher can elicit positive feelings towards Faroese which are not entirely consistent with how students experience the subject on a daily basis. This can be interpreted as a form of loyalty to a subject which has great personal significance.

Teachers of Faroese are keen to stimulate the interest and respect of the students in the subject, which in itself can be seen as a sign that they also consider Faroese as a subject with fundamental importance for identity.

In practice the teaching of Faroese tends largely towards reproduction. The transmission of culture is quite explicit, which is specifically manifested by many lexical explanations and direct commentary in the classroom situation. Generally the students would prefer more dialogue and interaction in class, while teaching is characterised by a lot of one-way communication, lecturing and blackboard notes. In practice there is an absence of a conscious approach to teaching methodology and planning and the students seem to have difficulty seeing the concrete objective in any given classroom situation.

Loyalty and concerns for the survival of the Faroese language are widespread among high school students. They fear that the Faroese language may die out and it is quite common for them to

oppose the introduction of foreign words into Faroese, which according to John E. Joseph, professor of applied linguistics, is quite common in situations where a language has been suppressed by another language and language users see that language as a threat. Many students see it as a major task to work against the influence of Danicisms and Americanisms. At the same time a smaller group of students see Faroese as too insular to accommodate the adaptation of foreign words and that too much energy is used to create new Faroese terms which are considered alien to language users. In general it can be said that from the student point of view, the perception of divergence between the spoken and written language is quite explicit.

Students view teaching in Faroese as traditional and they want to see a modernisation of the methods and materials used in the subject. At the same time they maintain a fundamental loyalty to the subject and the Faroese language which extends beyond the position of Faroese as a subject in the syllabus of the Faroese school system.

In an ideological discourse, Faroese as a subject in the Faroese school system is an expression of the institutionalisation of nationality. The divergence of nation and state has over the years generated a political debate between Faroese independence politicians on the one hand, and Faroese unionist politicians and Danish ministers on the other, about the teaching of Faroese. Still today the teaching of Faroese is compared with the teaching of Danish in discussions about class time and subject matter, and there is a widespread tendency among students to evaluate high school Faroese and Faroese nationality against Danish teaching and Danish citizenship. This fact has made the teaching of Faroese the subject of an ideological and political debate. Over time there has, however, been a paradigm shift in the issue. In questionnaires, the unionist wing is of the view that Faroese is both the personal and institutional native language and that their nationality is anchored in tradition and in the Faroes, in contrast to the original discourse in this area, in which Danish and Denmark represented these aspects. For the independence wing, nationality is to a high degree ideologically based, with the formation of state as a fundamental goal. They do not express any great degree of loyalty for the teaching of Faroese and the Faroese language, which apparently are no longer the defining factors for them in relation to nationality and the formation of state. They point to the need to modernise teaching of Faroese as a subject is to have a secure future and remain in favour with students. They highlight the need for quality and functionality and therefore also underline the importance of quality text material in teaching, as well as the importance of learning other languages in order to be able to communicate internationally. Common to all students is the perception of the Faroes and Faroese as a secure base to which one can always return and fall back on if experiences abroad are too harsh or difficult and if academic demands are too great. But this intimacy can also be seen as suffocating and too much of a good thing. In general, however, most students see Faroese as a subject and the Faroes at large as a familiar, almost innocent, safe haven.



Faroese as a high school subject exists in a time and space dynamic between tradition and modernity. Globalisation, cyberspace and the hyper complexities of the technological age are realities that can seem overwhelming and threatening to a small cultural and language area such as the Faroes. New regulations for the entire school system are currently being prepared, and the vision behind them will hopefully ensure a future for the teaching of Faroese which is consistent with the needs of Faroese society and their place in the wider international community. The loyalty and commitment that both teachers and students have for Faroese as a high school subject bode well for the future. The question remains as to whether the political authorities will do their part to ensure the quality of teaching materials and upgrading of teaching qualifications and competence, which any high school subject demands in this modern day and age.

## 11. Litteraturliste

- Aase, Laila (2002): *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningsstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, J.v. & Mønster, P.H. (1828): *Om den indbyrdes Underviisnings Væsen og Værd*. København. Brugt i afhandlingen:  
[http://books.google.com/books?id=y8u7pcEMYhwC&pg=PA669&dq=Abrahamsen+%26+M%C3%B8nster&hl=fo&ei=TZ0zTJ-3AZemsQa-9pHOBA&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=y8u7pcEMYhwC&pg=PA669&dq=Abrahamsen+%26+M%C3%B8nster&hl=fo&ei=TZ0zTJ-3AZemsQa-9pHOBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false) – 06.07.10.
- Absalonsen, Hanna (1987): Studentaskúlin 1961. In: Gerðinum, Jákup í et. al. (ed) *Føroya Studentaskúli og HF-skeið 50. 1937-1987*. Tórshavn: Føroya Studentaskúli og HF-skeið.
- Andersen, N. (1964 (1895)): *Færøerne 1600-1709*. Helge Justinussens Bókahandil.
- Andersen, Nina Møller (2002): *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk Forlag.
- Anderson, Benedict (1986/2006 (1983)): *Imagined communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York: Verso.
- Andreassen (Kamban), Hanus (1994): *J.H.O. Djurhuus. Ein bókmentilig ævisøga bd. 1 1881-1904*. Mentunargrunnur Studentafelagsins.
- Andreassen, Eyðun (1986): *Úr søgn og søgu*. Tórshavn: Føroya Skúlabókagrunnur.
- Andreassen, Eyðun (1992): *Folkelig offentlighed*. Tórshavn: Føroya Fróðskaparfelag.
- Arge, Niels Juel (1980): *Merkið – Flaggsøgan*. Tórshavn.
- Álit um ástøðisútbúgving* (1990). Tórshavn: Landsskúlafyrstitingin.
- Álit um nýggja fólkaskúlalóg* (1996). Tórshavn: Landsskúlafyrstitingin.
- Álit um nýggja studentaskúla- og HF-skipan* (1994). Kompendium fra Mentamálaráðið, udleveret af Claus Reistrup, udvalgets sekretær.
- Barbour, Stephen ((2007 (2000)): *Nationalism, Language, Europe*. In: Barbour, Stephen & Carmichael, Cathie ed. *Language and Nationalism in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Beck, Steen og Gottlieb, Birgitte (april 2002): *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, bd, 1 og 2. Gymnasiepædagogik nr. 31/32. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

- Beck, Ulrich ((1997) (ty. udg. 1986)): *Risikosamfundet – på vej til en anden modernitet*. København: Reitzel.
- Begtrup, Joachim (1809): *Nogle Oplysninger til nærmere kundskab om Færøerne, fornemmelig med Hensyn til Undervisningen der fra de ældre Tider med Forslag til en dansk Skole i Thorshavn*.
- Begtrup, Joachim ((2008) (opr. da udg. 1809)). *Skúlaskapur og onnur mál. Søgulig frágreiðing og uppskot 1807*. Bókagarður.
- Billing, Michael (1995): *Banal Nationalism*. SAGE Publications.
- Bjerg, Jens (red.) (2000 (1998)): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Borgnakke, Karen (1996): *Procesanalytisk teori og metode: Pædagogisk feltforskning*, bd.1, *Procesanalytisk metodologi*, bd. 2, Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, Karen (2002): *The critical and ethnographic turns in education and learning research*. Artikel udleveret på seminar afholdt på DPU: Pædagogisk feltforskning og de kvalitative metoder.
- Born (u.å): *Anmerkungen Beim durchlesen des Manuscripts vom Hern. J.C.Svabo über Färøe*. Opbevares på Føroya Landsbókasavn.
- Brix, Kirsten (2002): *Dialog i Babelstårnet. Analyser af Regin í Líðs fiktive prosaforfatterskab*. Udgivet i serien: *Annales Societatis Scientarium Færoensis*, Tórshavn.
- Brewster, David (ed.) (1830) *Faroe*. (Artiklen bygger på beretning fra Sir Georg Mackenzie, som var med på en ekspedition til Færøerne sommeren 1912). *The Edinburgh Encyclopædia*, vol. IX, s. 276-282. (Skannet 2009).
- Bruner, Jerome (1998) (am. udg. 1996): *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk bibliotek, Gyldendal.
- Brú, Heðin (1980): *Endurminningar*. Tórshavn: Bókagarður.
- Callewaert, Staf (2003): *Fra Bourdieus og Foucaults verden*. Akademisk forlag, [www.akademisk.dk](http://www.akademisk.dk).
- Dalsgarð, John (1983): *Ungmannafelagið Sólarmagn*. Uppl. speciale på Fróðskaparsetur Føroya.
- Dahl, Árni (1980): *Bókmentasøga I*. Tórshavn: Fannir.
- Dahl-Krosslíð, Jákup (1969 (1902)): *Skúlaskapur í Føroyum*. In: Evensen, A.C.: *Búreisingur*. Tórshavn: Emil Thomsen.

- Debes, Hans J. (1982): *Nú er tann stundin... - Tjóðskaparrørsla og sjálvstýrispolitikkur til 1906 - við søguligum baksýni*. Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.
- Debes, Hans J. (1995): *Føroya søga 2. Skattland og len*. Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.
- Debes, Hans J. (2000a): *Hin lærði skúlin í Havn*. Sprotin.
- Debes, Hans J. (2000b): *Føroya søga 3*. Tórshavn: Føroya Skúlabólagrunnur.
- Debes, Lucas (1963 (1673)): *FÆROÆ ET FÆROA RESERATA*. København: Munksgaard.
- Den Store Danske Encyklopædi (DSDE). CD-ROM. 2004. Gyldendal.
- Dewey, John (2002 (1985)): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.  
[www.daidalos.se](http://www.daidalos.se).
- Dimmalætting* 12. marts 1887 – artikel underskrevet ”I” (højest sandsynligt dæknavn for Jóannes Patursson)
- Dimmalætting* 12. maj 1888. Anmeldelse af Færøsk Anthologi bd. 2 – af Redaktør Rasmus Effersøe
- Dimmalætting* 17. nov. 1888 [Artikel underskrevet ”I”. Vort Modersmaal].
- Dimmalætting* 22. dec. 1888 [Artikel af Louis Bergh – uden overskrift].
- Dimmalætting* 15. juni 1907.
- Djurhuus, J.H.O.: *Gøtuskeggjar*. <http://www.fotatradk.com/kv/Goetuskeggjar.htm> -11.09.10.
- Djurhuus, Napoleon et al (red) (1958): *Færøerne II*. København: DANSK – FÆRØSK SAMFUND.
- Dysthe, Olga (red). (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga (1997, norsk udg. 1995): *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Engström, Yrjö (2007): Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. In: *Læringsteorier*, Illeris, Knud (red). Roskilde Universitetsforlag.
- Fairclough, Norman and Wodak, Ruth (1997): Critical discourse analyses: an overview. In: Teun van Dijk (ed.), *Discourse and Interaction*. London: Sage.
- Fairclough, Norman (2001 (1989)): *Language and Power*. Pearson Education Limited.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Polity Press/Blackwell Publishing Ltd.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis*. The critical Study of Language. Pearson Education Limited.
- Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse*. London / New York: Routledge.
- Fishman, Joshua A. (1991): *Reversing Language Shift*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Frágreiðing viðvíkjandi Løgtingsmáli nr. II – 6/1937 (Studentaskúli).
- Færeyinga saga* (1972 (1832)). Udg. af Carl Christian Rafn. Tórshavn: Emil Thomsen.

Færø Amts Kundgørelse Nr. 11 af 31.03. 1948 af Lov om Færøernes Hjemmestyre.

<http://www.logir.fo/> .

*Føringatíðindi* ((1969) (1890-1906)). Reprint af samtlige numre. Tórshavn: Emil Thomsen.

*Føroysk orðabók* (1998). Red.: Jóhan Hendrik W. Poulsen et al. Tórshavn: Føroya Fróðskaparfelag.

*Føroysk-donsk orðabók* (2010). Red.: Zakaris Svabo Hansen. Tórshavn: Orðabókagrunnurin.

*Føroyskur førleiki. Álit til landsstýrismannin í undirvísingar- og granskingarmálum og til landsstýrismannin í sjálvstýrismálum í sambandi við ráðlegging av útbúgvingar- og granskingarpolitikki í framtíðini og í sambandi við sjálvstýrisverkætlanina.* 1999. Red.: Útbúgvingarpolitikknevndin. Føroya landsstýri.

Gerðinum et. al. (1987): *FØROYA STUDENTASKÚLI OG HF-SKEIÐ 50 1937-1987*. Tórshavn: Føroya Studentaskúli og HF-skeið.

Gergen, Kenneth J. (1991): *The saturated Self*. New York: Basic Books.

Giddens, Anthony (1985): *The Nation-State and Violence*. (Vol.2 af: A Contemporary Critique of Historical Materialism). Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzel forlag.

Graba, Carl Julian (1830): *Tagebuch geführt auf einer Reise nach Faro im Jahre 1828*. Hamburg

Grundtvig, Svend (1978 (1845)): *Dansken paa Færøerne – Sidestykke til Tysken i Slesvig*.

Habermas, Jürgen (1980): *Borgerlig offentlighed – dens framvekst og forfall*. Henimot en teori om det borgerlige samfund. Framad/Gyldendal Norsk forlag.

Hague, Rod; Harrop, Martin & Breslin, Shaun (2000): *Styrelsesskick och politik*. [Org. Comparative Government and Politics. An introduction (1998)]. Nora: Bokförlaget Nya Doxa AB.

Halliday, M.A.K., revideret: Matthiessen, Christian M.I.M (2004): *An introduction to functional grammar*. London: Arnold. <http://www.arnoldpublishers.com>.

Hammershaimb, V.U. (1991 (1891)): *Færøsk Anthologi*. Hammershaimbsgrunnurin.

Hansen, Jákup Reinert (2004): *Mellem kor og skib*. Tórshavn: Føroya Fróðskaparfelag.

Haue, Harry (2004): *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag.

Hauge, Hans: *Liv og litteratur i risikosamfundet* (1998). Århus: Forlaget Modtryk.

Hentze, Jens Marius (2000): *Tórshavnar skúlasøga*. Tórshavnar býráð.

Hjalmarsdóttir, Sigrun (1998): *Lesibókin. Hin gloymda barnabólkin. Føroyskar lesibøkur frá 1891-1990*. Speciale ved Fróðskaparsetur Føroya (upubl.).

- Holm, Anna-Elisabeth (1992): *Language Values of Students in Upper-Secondary Education in the Faroe Islands*. Speciale ved Lancaster University, Dep. of Linguistics and Modern English Language (upubl.).
- Holm, Elisabeth (1993). Áskoðanir um mál í miðnámskúlunum. In: Málting 9:2-11.
- Holm, Elisabeth (2003): Linguistic revitalisation in the Faroes: From vernacular towards national status. In: Leena Huss et al. (eds.): *Transscending monolingualism. Linguistic Revitalisation in Education*.
- Hutchinson, John & Smith, Anthony D. red. (1994): *Nationalism*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Illeris, Knud (2001): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud et al. (red.) (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, M.A. (1921): *Úr bókmentasøgu okkara*. Tórshavn.
- Jakobsen, Jakob (1957): *Greinir og ritgerðir*. Tórshavn: H.N. Jacobsens Bókahandil.
- Jakobsen, Jakob (1966 (opr. forord fra 1912)): *Poul Nolsøe. Lívssøga og irkingar*. Tórshavn: P/f H.N. Jacobsens Bókahandil.
- Jensen, Finnur (2002): *Hatta hevði hon ikki uppiborið!* In: Dimmalætting nr. 125, 28. maj.
- Jespersen, Pól et al. (red.) (1990): *Føroyskt mál og støða tess í hf- og studentaskúlanum*. Tórshavn: Føroya Skúlabókagrunnur.
- [Joensen], Sigríð (1941): *Búgvíð tykkum tí so væl!* In: Búgvín. 1. jan. 1941.
- Johannesen, Kurt (1998): *50 undervisningsministre. Fra Ditlev Gothard Monrad til Ole Vig Jensen*. Undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse" nr. 3. Her læst på nettet – 21.07.09.
- Joseph, John E (2004): *Language and Identity. National, Ethnic, Religious*. PALGRAVE MACMILLAN.
- Jógvansson, Agnar (2004): *Hví "mær dámar" og ikki "eg dámi"*. In: Dimmalætting nr. 229, 29. nov.
- Jørgensen, Marianne Winther og Philips, Louise (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kamban (Andreassen), Hanus (2001): *J.H.O.Djurhuus. En litterær biografi bd. 1 1881-1922*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine ((2002)(1999)): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels forlag.

- Kunngerð nr. 102. 26. juli 2001. <http://www.logir.fo/system/foframe.htm> 21.07.10.
- ...kun lós er al fremmed tale? (2001): Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3 – 2001, København: Undervisningsministeriets forlag.
- Kvale, Steinar ((2004) (eng. udg. 1997)): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvan 54. *Læring og undervisning* (1999). Red.: Vibeke Boelt et al.
- Landt, Jørgen (1965 (1800)): *Forsøg til en Beskrivelse over Færøerne*. Tórshavn: Einars prent og forlag.
- Larsen, Kaj (1994): Stavsetingaruppskot Jakobs Jakobsens. In: *Varðin* 61:7-41.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situreret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leiðbeinandi lesiætlanir fyri 8.-9. árgang í fólaskúlanum* (1979). *Kravdar lærugreinir*. Tórshavn: Landsskúlafyrstingin.
- Lindberg, Bo (1993): *Europa och latinet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindqvist, Gunilla (red.) ((1999) 2004): *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Århus: Klim.
- Lützen, Chr. (1958): Undervisning. In: Djurhuus, Napoleon et al (red) (1958), *Færøerne II*: 33ff.
- Løgtingstíðindi*: (Sag: Studentaskúli) 1909; 1910; 1923; 1926; 1928; 1929; 1930; 1937;1961; 1991. <http://logting.elektron.fo/lgt/Forsida.asp>- 12.09.10.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003): *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Mann, Michael (1993): *The sources of social power*. Cambridge University Press.
- Matras, Chr. (1958a): Sproget. In: Djurhuus, Napoleon et al (red) (1958), *Færøerne II*: 70ff.
- Matras, Chr. (1958b): Folkedigtning. In: Djurhuus, Napoleon et al (red) (1958), *Færøerne II*: 83ff.
- Málspurningurin í Hoydølum* (1976). København: Mentunargrunnur Hins Føroyska Studentafelagsins í Keypmannahavn.
- Merriam, Sharan, B. et al (2002): *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelsen, Anna Cathrina (1968(1929)): Skúlagangur í Havn fyri 70 árum síðan. In: *Varðin* bd.9.
- Miðnámsútbúgvingar* (okt. 1985). Frágreiðing frá nevndini sett at kanna útbúgving teirra 16-19 ára gomlu. Landsskúlafyrstingin.
- Milner, Jon (2003): *Mellem etik, lingvistik og kulturteori*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Moll, Luis C ((1990)2005): *Vygotsky and Education*. Cambridge University Press. [www.cambridge.org/9780521360517](http://www.cambridge.org/9780521360517).

- Mortensen, Finn Hauberg (1979): *Danskfagets didaktik 1,2*. København: Samleren.
- Nauerby, Tom (1996): *No Nation is an Island*. Aarhus University Press.
- Nolsøe, Jens Pauli A. og Jespersen, Kári (2004): *Havnar søga II*. Tórshavn: Tórshavnar kommuna.
- Nordahl, Thomas (2004 (norsk udg. 2002)): *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels forlag.
- Nygaard, Thomas: *Uppskot til 2-ára studentaskeið, á ólavsoðu 1937*.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning. [www.fakbokforlaget.no](http://www.fakbokforlaget.no).
- penne, sylvi (2001): *norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Petersen, Ludvig (1994): *Skole på Færøerne i 1000 år. En skolehistorisk håndbog*. Tórshavn: Eget forlag.
- Piø, Iørn (1985). *Nye veje til folkevisen*. København: Gyldendal.
- Poulsen, Tóroddur (1999): *Speispei spei*. Mentunargrunnur Studentafelagsins.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2004): *Ny viden* nr. 10.
- Rasmussen, R. (Regin í Líð) (1987 (1909)): *Bábilstornið*. Tórshavn: Bókagarður.
- Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (red.) (2002): *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rasmussen, Petur Martin (1964): *Yvirlit yvir studentaskúlasøguna*. In: Studentaskúli Føroya Løgtings. Ársfrágreiðing.
- Rigsdagstidende, folketinget 1906*, sp. 946.
- Rigsombudsmanden på Færøerne*. Beretning 2001.
- Rokkan, Stein (1987): *Stat, nasjon, klasse*. Universitetsforlaget AS.
- Sigurðardóttir, Turið (1989): Nýggjar tíðir – nýggjur songur. In: *Brá* 13/14, s. 33-46.
- Sigvardsen, Petur Jacob (1992): forelæsning. Kopi bevaret på Mentamálaráðið.
- Simonsen (Marnersdóttir), Malan (1985): Føroyska bókmentaalmennið í 19 øld. Ein skitsa. In: *Fróðskaparrit* 32. bók.
- Smidt, Jon (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Studentskúla-, HF-, og próvtøkukunngerðirnar [samling]. 17. juli 1996.



- Stændertidende for Østifterne, 1844, 2: sp. 3980-3989.
- Svabo, J. Chr. (1976 (1956)): *Indberetninger fra en Reise i Færøe 1781 og 1782*. Udgivet af N. Djurhuus. København: C.A. Reitzels Boghandel A-S.
- Sverris saga* 1961. Vol. 3. The Sagas of King Sverrir and King Hakon the Old. Manuscript No. 81 A Fol.in The Arnamagnæan Collection, ed. L. Holm-Olsen. Published by Rosenkilde and Bagger, Kronprinsensgade 3, DK-1114 København K.
- Tingakrossur 3. juli 1907.
- The Edinburgh Encyclopædia, vol. IX: 281
- Thomassen, Arnfinnur (1985): *Færøsk i den færøske skole*. Fra århundredeskiftet til 1938, Odense: Odense Universitets Konsistorium.
- Thomsen, Rógvi (1993): Høvdingar hittast: Tróndur í Gøtu og Sigmundur Brestisson í føroyskum bókmentum og samleika. In: *Frændafundur*. Red. Magnús Snædal og Turið Sigurðardóttir. Reykjavík.
- Thomsen, Rógvi (2005): *Millumleikur í fortíðini – hugburður í nútíðini*. In: *Eyðvinur*. Tórshavn: Fróðskaparfelag.
- Tischer, Stefan et.al. (2003 (2000)): *Methods of Text and Discourse Analysis*. Sage Publications. [www.sagepub.co.uk](http://www.sagepub.co.uk)
- Undervisningsvejledning for folkeskolen på Færøerne* (1962). Færøernes skoledirektion.
- Vikør, Lars S. ((2007 (2000)): Northern Europe: Languages as Prime Markers of Ethnic and National Identity. In: Barbour, Stephen & Carmichael, Cathie (ed.): *Language and Nationalism in Europe*. New York: Oxford University Press.
- van Dijk, Teun A (1997a): The Study of Discourse. In: *Discourse as Structure and Processes*. Red.: Teun A van Dijk. London: Sage Publications.
- van Dijk, Teun A (1997b): Discourse as Interaction in Society. In: *Discourse as Social interaction*. Red.: Teun A van Dijk. London: Sage Publications.
- van Dijk, Teun A (2004): *Ideology and discourse analysis*. Forelæsning holdt på Ideology Symposium Oxford, september 2004. [http://www.discourses.org/OldArticles/Ideology\\_and\\_discourse\\_analysis.pdf](http://www.discourses.org/OldArticles/Ideology_and_discourse_analysis.pdf). *Journal of Political Ideologies* (June 2006), Routledge 11(2), 115-140 Taylor Francis Group – 1.1.2010
- Vygotsky, L.S. (1978): *MIND IN SOCIETY. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by: Michael Cole et.al. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London, England.

Ziehe, Thomas (1999): God anderledeshed. In: Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen (red): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. København: Billesø & Baltzer.

Ziehe, Thomas (2007 (2004)): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: forlaget politisk revy.

Østerud, Øyvind (1991): *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 11.1 Webmateriale

Snati. [www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo) - 15.01.2005

Kilo. *So kom málpoltið*. [www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo) - 23.11.2004

EOA. *Syndarligur málbudur*. [www.kvinna.fo](http://www.kvinna.fo) - 23.11.2004

Abrahamson, Joseph Nicolai Benjamin. *Dansk biografisk Lexikon / 1*.  
<http://runeberg.org/dbl/1/0082.html>. - 06.07.10

Andrew Bell (1753-1832).  
[http://encyclopedia.jrank.org/BEC\\_BER/BELL\\_ANDREW\\_17531832\\_.html](http://encyclopedia.jrank.org/BEC_BER/BELL_ANDREW_17531832_.html) - 04.07.10

Bibelsproget. [www.snar.fo](http://www.snar.fo) - 17.07.09

Broström, Stieg: *Virksomhedsteori*.  
<http://www.dpb.dpu.dk/dokumentarkiv/Publications///20070220151600/currentversion/relations%20-%20virksomhedsteori.pdf>. 24.11.08

Gergen, Kenneth, J: *The Self in the Age of Information*.  
<http://www.twq.com/winter00/231Gergen.pdf>. 21.09.09

Løgstrup, Birgit: *Skoler og undervisning før 1814*.<http://www.danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skoler-og-undervisning-foer-1814/> - 07.07.10

Jacobsen, Sonni: *Skúli og skúlabygging í Sörvági (upp til 1963)*.  
<http://heima.olivant.fo/~sonjacob/Greinar/Skuli/Skuli.htm> 17.07.09

Johann Fichte: *Breazeale*: <http://plato.stanford.edu/entries/johann-fichte/>

Johan Hendrik Schrøter (1771-1851). [http://www.snar.fo/alfroei/alfroei/rithoevundar/schroeter\\_j\\_h/](http://www.snar.fo/alfroei/alfroei/rithoevundar/schroeter_j_h/)  
17.07.09

Johannesen, Kurt: *50 undervisningsministre. Fra Ditlev Gothard til Ole Vig Jensen*:  
<http://udd.uvm.dk/199803/udd3-2.htm?menuid=4515> – 19.02.09

Joseph Lancaster (1778-1838).  
[http://encyclopedia.jrank.org/KRO\\_LAP/LANCASTER\\_JOSEPH\\_1778\\_1838\\_.html](http://encyclopedia.jrank.org/KRO_LAP/LANCASTER_JOSEPH_1778_1838_.html) -  
04.07.10

NSD stat versjon 1.2 Pro. 2003. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Wenger, Etienne (2006): *Communities of practice*. <http://www.ewenger.com/theory>. – 01.07.10

## 11.2 Materiale fra gymnasiets kælder

1. Brev dateret 5. juli 1937 – underskrevet J.J. Dahl.
2. Brev – en kladde - uden år og dato - Lagtingets Studenterkursus skrevet på i hånden.  
Formodentlig et brev til Højberg Christensen fra 5. sept. 1937.
3. Brev dateret 27. juni 1949 – Brev fra Jón Helgason til Højberg Christensen.

4. Brev dateret 7. juni 1963 – kladde – Brev til Undervisningsinspektøren for gymnasieskolerne - underskrevet Chr. Haraldsen (konstitueret rektor).
5. Brev dateret 19. jan. 1939 – Brev fra Undervisningsdirektøren for Gymnasieskolerne.
6. Brev dateret 15. nov. 1937 – Brev fra Højberg Christensen.
7. Brev dateret 11. nov. 1939 - Brev fra Undervisningsdirektøren for Gymnasieskolerne.
8. Brev dateret 21. okt. 1939 – Brev til Undervisningsdirektøren for Gymnasieskolerne.
9. Brev dateret 20. dec. 1939 – Brev til Undervisningsdirektøren for Gymnasieskolerne – dublet, uden underskrift.
10. Brev dateret 2. febr. 1939 – Brev fra Undervisningsdirektøren for Gymnasieskolerne.
11. Brev dateret 25. jan. 1961 – Brev til Undervisningsministeriet.
12. Brev dateret 6.nov. 1950 – Brev til Undervisningsinspektøren for gymnasieskolerne. Foreligger kun i kladde, sandsynligvis udfærdiget af Erik Petersen og Chr. Haraldsen.
13. Brev dateret 29. juli 1956 – Svar til evt. bankdirektør i Tórshavn på forespørgsel.
14. Brev til Føroya Landsstýri fra Rigsombudsmanden på Færøerne, dat. 8.aug. 1975 – et videresendt notat fra afdeling J, dat. 23. juli. Her fundet i gymnasiets kælder.
15. Brev dateret 28. apr. 1960 - Brev til Føroya Landsstýri fra Th. Nygaard.
16. Brev udateret kladde, betænkning skrevet af udvalg, som 11. august 1975 fik til opgave at: ”undersøge mulighederne for, at det pædagogiske ansvar for gymnasiet og HF bliver overflyttet fra Direktoratet for Gymnasiskolerne og HF til Føroya Landsstýri” (ad hoc oversættelse).

### **11.3 Interviews**

#### **11.3.1 Lærere:**

Annika 25.09.02  
Elinborg 26.09.02  
Erik Petersen 02.02.04  
Hjørdis 08.11.02  
Ivan 24.09.03  
Janus 24.03.04  
Sjúrður 27.11.02

#### **11.3.2 De 4:**

Eva: 14.08.02  
Marita: 16.08.02  
Rigmor: 13.08.02  
Sámal: 15.08.02  
Semistruktureret gruppeinterview: Marita, Rigmor og Sámal. 26.09.02  
Klasseinterview 22.01.03

### **11.3.3 De 7:**

Eyð: 02.10.02 og 18.06.03

Finn: 02.10.02 og 01.05.03

Hanna: 02.10.02 og 27.05.03

Leivur: 02.10.02 og 30.04.03

Marita: 02.10.02 og 09.05.03

Pól-Jákup: 02.10.02 og 30.04.03

Sólrun: 02.10.02 og 27.03.03 og 13.08.03

### **11.3.4 Andre**

Kvinde 1935: 30.01.09 og 02.02.09

Mand 1962: 02.02.09

### **11.4 Spørgeskemaundersøgelser**

02.10.02: Skriftligt kvalitativt spørgeskema – A1-A18

2003: Kvalitativt/kvantitativt spørgeskema: H00A-1 - H00A-17; H00B-1 - H00B-20; H00Ð-1 - H00Ð-15; H00X-1 - H00X-18; H00Y-1 - H00Y-13; S00A-1 - S00A-11; S00X-1 - S00X-6; S00?;

2004: Kvalitativt/kvantitativt spørgeskema: H01A-1 - H01A-15; H01B-1 - H01B-21; H01Ð-1 - H01Ð-15; H01U-1 - H01U-19; H01X-1 - H01X-13; H01Z-1 - H01Z-16; S01A-1 - S01A-10; S01X-1 - S01X-11; K01A-1- K01A-13; K01B-1- K01B-15.

2003: Kvalitativt/kvantitativt spørgeskema - lærere: 1-13

### **11.5 Anden indsamlet empiri**

Klasserumsobservation 1

Klasserumsobservation 2

Klasserumsobservation 3

Klasserumsobservationer i 16 klasser

### **11.6 Opslagsværker**

*DSDE* (2004): *Den Store Danske Encyklopædi*. Cd-rom. Gyldendal

### **11.7 Bogstaver for de færøske partier:**

Fólkaflokkur (A)

Sambandsflokkur(B)

Javnaðarflokkur (C)

Sjálvstýrisflokkur (D)

Tjóðveldisflokkur (E)

Miðflokkur (H)