

Danish University Colleges

Flersprogethed i dagtilbud

Lingvistisk etnografiske analyser af sprogpædagogisk praksis

Daugaard, Line Møller; Laursen, Hanne; Jensen, Nina Hauge; Kristensen, Kitte Søndergaard; Slåttvik, Anja; Wolf, Gabriele

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Daugaard, L. M., Laursen, H., Jensen, N. H., Kristensen, K. S., Slåttvik, A., & Wolf, G. (2016). *Flersprogethed i dagtilbud: Lingvistisk etnografiske analyser af sprogpædagogisk praksis*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

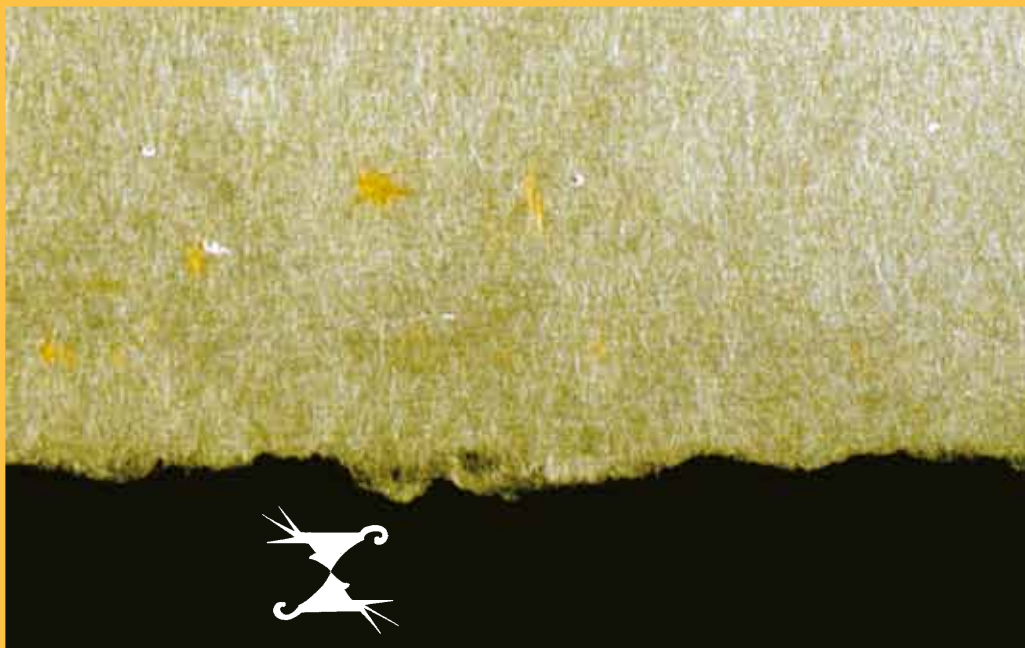
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



**LINE MØLLER DAUGAARD, NINA HAUGE JENSEN,
KITTE SØNDERGAARD KRISTENSEN, HANNE LAURSEN,
ANJA BOLS SLÅTTVIK & GABRIELE WOLF**

FLERSPROGETHED I DAGTILBUD OG SKOLE

**LINGVISTISK ETNOGRAFISKE ANALYSER AF
SPROGPÆDAGOGISK PRAKSIS**



**KØBENHAVNERSTUDIER I
TOSPROGETHED**

**KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET
2016**

**BIND
73**

FLERSPROGETHED I DAGTILBUD OG SKOLE

LINGVISTISK ETNOGRAFISKE ANALYSER
AF SPROGPÆDAGOGISK PRAKSIS

Line Møller Daugaard
Nina Hauge Jensen
Kitte Søndergaard Kristensen
Hanne Laursen
Anja Bols Slåttvik
Gabriele Wolf

Københavnstudier i tosprogethed bind 73
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
2016

Copyright 2016: Line Møller Daugaard, Nina Hauge Jensen, Kitte Søndergaard Kristensen, Hanne Laursen, Anja Bols Slåttvik, Gabriele Wolf
FLERSPROGETHED I DAGTILBUD OG SKOLE. LINGVISTISK
ETNOGRAFISKE ANALYSER AF SPROGPÆDAGOGISK PRAKSIS

Københavnstudier i tosprogethed bind 73

ISBN: 978-87-91621-97-0

ISSN: 0901-9731

Tryk: Solidaritet

Københavnstudier i tosprogethed udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog, Københavns Universitet

Anne Holmen, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet

Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier, Københavns Universitet

Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Distribution: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet

Redaktion af dette bind: Jakob Steensig

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING	
Line Møller Daugaard.....	5
SPROGLIGE VIRKELIGHEDER OG SPROGDRØMME HOS SMÅ BØRNS FORÆLDRE	
Hanne Laursen.....	17
MIT SPROG – DIT SPROG – VORES SPROG. SPROGPOLITIET PÅ ARBEJDE I 0. KLASSE	
Kitte Søndergaard Kristensen.....	35
MODERSMÅL OG MODERSMÅLSUNDERVISNING I SKOLENS SPROGLIGE ORDEN	
Line Møller Daugaard.....	53
TYSKUNDERVISNING SOM ET HETEROGLOSSISK SPROGLABORATORIUM	
Gabriele Wolf.....	83
DANMARK – IRAK TUR-RETUR. DANSK SOM ANDETSPROG I BEVÆGELSE	
Nina Hauge Jensen.....	105
VI ER SÆRLIGE – IKKE SÆRLINGE! INVESTERING OG IDENTITET OMKRING EN INTERNATIONAL LINJE I EN DANSK SKOLE	
Anja Bols Slåttvik.....	119

INDLEDNING

LINE MØLLER DAUGAARD

Hvordan håndteres flersprogethed i den sprogpædagogiske praksis i dagtilbud og skoler i dag? Det giver vi et indblik i i denne bog, hvor vi præsenterer en række lingvistisk etnografiske undersøgelser af sprogpædagogisk praksis i midtjyske dagtilbud og skoler. I undersøgelseerne har vi set på, hvilke håb og drømme forældre til vuggestuebørn har for deres børns sproglige fremtid (Laursen). Vi har undersøgt forestillinger om forholdet mellem sprog, personer og nationer blandt børn i 0. klasse (Kristensen). Vi har beskæftiget os med kategorien 'modersmål', som den optræder i forbindelse med modersmålsundervisning i 2. klasse (Daugaard), og vi har gjort os erfaringer med, hvordan tyskundervisning kan praktiseres på et flersproget grundlag i 5. klasse (Wolf). Vi har undersøgt, hvad det vil sige at have dansk som andetsprog i 8. klasse (Jensen), og vi har udforsket det sproglige univers omkring engelsksproget fagundervisning i en international klasse på en dansk skole (Slåttvik).

At uddanne til og udforske sprogpædagogisk praksis

Undersøgelseerne udspringer af vores fælles arbejde i forsknings- og udviklingsprogrammet *Flersprogethed i dagtilbud og skole* i VIA University College i perioden 2014-2015. Vores forsknings- og udviklingsarbejde har afsæt i en professionshøjskole, og vi har udført vores forsknings- og udviklingsprojekter med afsæt i vores erfaringer som undervisere i pædagog- og læreruddannelse og som efteruddannere af pædagoger og lærere inden for dansk, engelsk, tysk, fransk og dansk som andetsprog. Herudover har vi forskellige grader af erfaring med forskning og udvikling i et kontinuum, der spænder fra de første erfaringer med forsknings- og udviklingsarbejde efter endt kandidatuddannelse til gennemført forskeruddannelse.

I vores forsknings- og udviklingsprojekter udforsker vi sprogpædagogisk praksis i pædagogiske institutioner – den samme sprogpædagogiske praksis, som vi i professionshøjskolerne

uddanner og efteruddanner pædagoger og lærere til at varetage. En sådan sammenvævning er på ingen måde et ukendt fænomen i forskning og udvikling med udspring i professionshøjskoler. Professionshøjskolerne kan siges at have et iboende interesseret forhold til den virkelighed, de undersøger forskningsmæssigt, fordi professionshøjskolerne uddanner de professionelle, der varetager den professionelle praksis, som forskningen retter sig mod (jf. Daugaard 2015: 99).

Eva Gulløv og Susanne Højlund begrebsliggør dette forhold som *den professionelle forudsætning*, hvilket de forstår som udforskning af velkendt praksis af forskere med grundigt professionskendskab (Gulløv & Højlund 2003: 95). De påpeger, at den professionelle forudsætning på den ene side kan give adgang og legitimitet, men også kan medføre vanskeligheder i forhold til at etablere den nødvendige analytiske distance. Dette forhold ser vi som et grundvilkår, som vi har måttet forholde os til gennem hele forsknings- og udviklingsprocessen.

Lingvistisk etnografi

I denne proces har vi fundet inspiration i forskningstraditionen *lingvistisk etnografi* (Rampton et al 2004; Rampton 2007; Creese 2008, 2010; Copland & Creese 2015; Snell, Shaw & Copland 2015; Daugaard 2015), og vi definerer og forstår vores undersøgelser som lingvistisk etnografiske undersøgelser.

Lingvistisk etnografi er en nyere forskningstradition, der sætter fokus på relationen mellem sprog og socialitet, og som har sit udspring i britisk sociolingvistik og anvendt lingvistik omkring årtusindskiftet. Lingvistisk etnografisk forskning udfoldes med afsæt i en grundlæggende antagelse om, at sprog og social praksis er tæt forbundne størrelser, der gensidigt øver indflydelse på hinanden. I en programmatisk erklæring giver Ben Rampton følgende signalement af lingvistisk etnografi:

Linguistic ethnography holds that language and social life are mutually shaping, and that close analysis of situated language use can provide both fundamental and distinctive insights into the mechanisms and dynamics of social and cultural production in everyday activity.

(Rampton et al 2004: 2)

Det er således en lingvistisk etnografisk grundforståelse, at "det, der sker i det små og lokale, og det, der sker i det helt store, har en hel del med hinanden at gøre" (Karrebæk 2011: 13), og denne grundforståelse har både teoretiske, metodologiske og analytiske implikationer. Rampton formulerede tidligt to dogmelignende antagelser, som siden er flittigt citeret i lingvistisk etnografiske undersøgelser:

1. The contexts for communication should be investigated rather than assumed. Meaning takes shape within specific social relations, interactional histories and institutional regimes, produced and construed by agents with expectations and repertoires that have to be grasped ethnographically; and
2. Analysis of the internal organisation of verbal (and other kinds of semiotic) data is essential to understanding its significance and position in the world. Meaning is far more than just the 'expression of ideas', and biography, identifications, stance and nuance are extensively signalled in the linguistic and textual fine-grain (Rampton 2007: 585)

I disse dogmer formuleres centrale forståelser af, hvad sprog er, hvordan forholdet mellem sprog og den sociale verden er, og hvordan dette forhold kan og bør begribes forskningsmæssigt. Det fremgår, at sprog må udforskes empirisk og kvalitativt som situeret og kontekstualiseret social praksis, og det understreges, at denne udforskning må finde sted på et bredt semiotisk grundlag. Disse antagelser udmøntes i en analyse, der med Angela Creeses ord stræber mod at "look closely and look locally, while tying

observations to broader relations of power and ideology" (Creese 2010: 141). En lingvistisk etnografisk analyse er således sprognær og detaljeret – men uden at tabe blikket for den kontekst, den sproglige praksis er indlejret i.

Vores lingvistisk etnografiske undersøgelser

Disse grundforståelser udgør afsættet for de seks lingvistisk etnografiske undersøgelser, som vi præsenterer i denne bog. Alle undersøgelserne bygger på vores tilstedeværelse og engagement i felten – uanset om der er tale om skolens klasseværelser, vuggestuer eller hjem – og vi har i alle undersøgelser opsøgt de involverede børn, unge og voksnes perspektiver på den sprogpedagogiske praksis. Vi har således samme lingvistisk etnografiske udgangspunkt, men vi *gør* lingvistisk etnografi forskelligt i de forskellige undersøgelser. Slåttvik lægger i sin undersøgelse hovedvægten på interviews med elever, lærere og forældre, mens Laursen med afsæt i deltagende observation i en vuggestue er fulgt med børn og forældre hjem og har gennemført interviews med dem i hjemmet. Daugaard, Jensen, Kristensen og Wolfs undersøgelser er alle baseret på deltagende observation i skolens sprogundervisning – med modersmålsundervisning, dansk, dansk som andetsprog og tysk på skoleskemaet – men tilstedeværelsen tager forskellige former. Hvor Kristensen og Wolfs lingvistiske etnografier bygger på tæt samarbejde med lærere og rummer elementer af intervention i sprogundervisningen, er der i Daugaard og Jensens undersøgelser tale om deltagende observation uden direkte intervention i lærernes planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

I felten har vi produceret forskellige typer af empirisk materiale. Vi har skrevet feltnoter, taget fotos, foretaget lyd- og videooptagelser og indsamlet tekster i bred forstand, og desuden har vi gennem både formelle og uformelle samtaler interageret aktivt med børn og voksne i felten i deres institutionelle roller som elever, lærere, pædagoger, ledere og forældre.

Vi lægger hovedvægten på forskellige former for empirisk materiale; både i felten, i analysearbejdet og i fremstillingen af det empiriske materiale i bogens kapitler. Kapitlerne rummer forskellige visuelle elementer; i Laursens kapitel indgår fotos af de

plancher, som hun sammen med forældre og børn har udarbejdet under hjemmeinterviewene; i Jensen, Kristensen og Wolfs kapitler optræder der billeder af forskellige former for tekster fra klasserummet, og i Daugaards kapitel fungerer et foto taget i felten som omdrejningspunkt for analysen. Også i den tekstlige gengivelse af interaktion har vi i de forskellige kapitler truffet forskellige repræsentationelle valg. I Kristensen og Jensens kapitler er udskrifter af interaktion i klasserummet bærende, ligesom det er tilfældet med udskrift af interviews i Slåttviks kapitel, mens Laursen i sit kapitel i stedet betjener sig af kondenserede narrativer fra forældre.

Netop samspillet mellem forskellige typer empirisk materiale har været genstand for diskussion blandt fortalere for og modstandere af lingvistisk etnografi. Diskussionen har blandt andet kredset om forholdet mellem feltnoter og udskrifter af interaktion og om de videnskabelige krav, der kan rejses på baggrund af analyser af forskellige former for empirisk materiale (se fx Rampton et al 2004: 6; Hammersley 2007). Creese foreslår alternativt, at det netop er samspillet mellem forskellige typer empirisk materiale, der er perspektivrigt: "However, I would argue that it is the very balance of these data methods which defines linguistic ethnography" (Creese 2010: 143). Vi deler Creeses opfattelse; den lingvistiske etnografiske analyses potentiale knytter sig netop til det krydsfelt, hvor forskellige typer empirisk materiale mødes og får mulighed for både at supplere, komplementere og modsige hinanden, og vi ser vores forskellige måder at vægte og fremstille empiriske materiale på i bogens kapitler som et bidrag til denne diskussion.

Flere større lingvistiske etnografiske forskningsprojekter er de senere år gennemført som *holdetnografisk forskning* (se fx Blackledge & Creese 2010 eller Karrebæk, Madsen & Møller 2015). Vi har ikke på samme måde og i samme udstrækning arbejdet decideret holdetnografisk; vi har eksempelvis ikke været til stede i samme fysiske felt hverken samtidig eller forskudt, og vi har ikke haft adgang til et samlet og fælles empirisk materiale. Men præcis som i holdetnografiske forskningsprojekter har vi arbejdet med et fælles teoretisk, metodologisk og analytisk afsæt og med samme overordnede vidensambition. Mens vi på den ene side har

gennemført hver sin lingvistisk etnografiske undersøgelse, har vi på den anden side samtidig og sideløbende arbejdet tæt sammen om projektdesign, analyse af empirisk materiale og formidling i et fælles refleksivt rum og en fælles udforskning af, hvad der gælder som flersprogethed i pædagogiske institutioner.

Et kritisk sociolingvistisk blik på flersprogethed

Den lingvistisk etnografiske tilgang giver ikke alene metodologiske og analytiske pejlemærker, der er retningsgivende for, hvordan vi har undersøgt og analyseret sprogpedagogisk praksis; med den lingvistisk etnografiske tilgang følger også en teoretisk rammesættende forståelse af sprog og socialitet.

Som det typisk er tilfældet i lingvistisk etnografi, skriver vi os i vores undersøgelser op imod det, som Jan Blommaert rammende har karakteriseret som et *artefaktualiseret syn på sprog* (Blommaert 2010: 4). Ved det forstår han en begrebsliggørelse af sprog som navngivne og tællelige størrelser, der villigt lader sig afgrænse i tid og rum. I en artefaktualiseret forståelse er sprog ifølge Blommaert

undressed, so to speak, and robbed of the spatial and temporal features that define its occurrence, meaning and function in real social life (Blommaert 2010: XiV)

Blommaert ønsker at erstatte dette statiske, immobile og totaliserende sprogbegreb med et dynamisk, mobilt og fragmenteret sprogbegreb, og han taler for en bevægelse fra en *distributions-sociolingvistik* til en *mobilitets-sociolingvistik*, en *Sociolinguistics of Globalization* (Blommaert 2010). I en globaliserings-sociolingvistisk optik er forskningsobjektet ikke abstrakte og idealiserede sproglige systemer og strukturer, men snarere de konkrete og fragmenterede sproglige og semiotiske ressourcer og repertoarer, som sprogbrugere trækker på og bringer i anvendelse, herunder sprogbrugernes forestillinger om sprog og sproglig praksis.

Denne grundlæggende forståelse af sprog får ligeledes betydning for vores tilgang til *flersprogethed*. Som Monica Heller ønsker vi at lægge afstand til en idealiseret begrebsliggørelse af flersprogethed som sameksisterende sproglige systemer. Heller taler i stedet for en kritisk forskningsmæssig tilgang til

flersprogethed, som privilegerer sprog som social handling, sprogbrugere som sociale aktører og sproglige grænser som produkter af sociale handlinger (Heller 2007: 1, min oversættelse). I en sådan tilgang får *grænsedragning* og *forskelsætning* en fremtrædende rolle:

It is all about what counts as the difference between two languages, about who counts as a speaker of particular languages, and about how the categorization of language and language practices is connected to the categorization of groups of people (Heller 2008: 252)

Netop grænsedragning og forskelsætning står centralt i analyserne i bogens kapitler. Vi møder børn i 0. klasse, der patruljerer sproglige grænser og fungerer som sprogpoliti og modersmålslærere, der fungerer som håndhævere af sproglig orden. Vi ser unge i en international klasse positionere sig som "særlige", men ikke "særlinge"; vi møder en ung pige, som lægger afstand til 'dansk som andetsprog'. Og vi rejser diskussioner om, hvad der gælder som sprogligt kompetente vuggestuebørn, og hvad der gælder som relevante sproglige erfaringer i skolens tyskundervisning.

Seks lingvistisk etnografiske undersøgelser

Denne bog rummer redegørelser for seks lingvistisk etnografiske undersøgelser af sprogpædagogisk praksis i flersprogede pædagogiske institutioner. Vi har valgt at strukturere bogen, så kapitlerne optræder i en rækkefølge, der afspejler børn og unges vej gennem de pædagogiske institutioner, der indgår i det danske uddannelsessystem. Vi starter således i vuggestuen, bevæger os herfra til mødet med skolen i 0. klasse, fortsætter til 2. og 5. klasse for til sidst at slutte i to forskellige 8. klasse-kontekster. Vi kunne også have bevæget os fra Vest- til Østjylland eller forfulgt et tematisk ordningsprincip. Når vi har valgt de deltagende børn og unges alder som ordningsprincip, er det ikke sket med henvisning til mere eller mindre fastlåste forestillinger om alderssvarende udvikling eller progression i læring, men som en måde at give et indblik i, hvordan flersprogetheden er til stede, opleves og

håndteres på tværs af de pædagogiske institutioner i det danske uddannelsessystem.

I bogens første analysekapitel *Sproglige virkeligheder og sprogdromme hos små børns forældre* beskæftiger Hanne Laursen sig med vuggestuebørns sprog. Mens det ofte er pædagoger og andre professionelles vurderinger af små børns sprog, vi hører om, retter Laursen i stedet opmærksomheden mod børnenes forældre og tegner et billede af forældrenes bekymringer, håb og drømme knyttet til deres børns sproglige nutid og fremtid. I det følgende kapitel *Mit sprog – dit sprog – vores sprog. Sprogpolitiet på arbejde i 0. klasse* beskriver Kitte Søndergaard Kristensen, hvordan arbejdet med sprog og flersprogethed åbner for stærke følelser blandt børnene i 0. klasse, som på forskellige måder påtager sig rollen som 'sprogpoliti'. Herefter retter Line Møller Daugaard i kapitlet *Modersmål og modersmålsundervisning i skolens sproglige orden* blikket mod det rum, som modersmålsundervisning tildeles og udfylder i skolens hverdag, og beskriver, hvordan modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali rammesættes og praktiseres i 2. klasse.

I det næste kapitel, *Tyskundervisning som et heteroglossisk sproglaboratorium*, beskriver Gabriele Wolf, hvordan hun sammen med en tysklærer i 5. klasse har eksperimenteret med at udvikle en fremmedsprogsundervisning, der ikke lukker sig om tysk, men åbner for at inddrage elevernes samlede sproglige repertoarer i tyskundervisningen. Efterfølgende sætter Nina Hauge Jensen i kapitlet *Danmark – Irak tur-retur. Dansk som andetsprog i bevægelse* kategorien 'dansk som andetsprog' til diskussion. Jensen går tæt på en enkelt elev, som synes at udfordre lærernes – og måske Jensens egne – forståelser af, hvad det indebærer at være en elev med dansk som andetsprog, og herved ligeledes udfordrer skolen på, hvad der gælder som passende andetsprogs-pædagogisk praksis. Endelig giver Anja Bols Slåttvik i bogens afsluttende kapitel *Vi er særlige – ikke særlinge! Investering og identitet omkring en international linje på en dansk skole* ordet til en gruppe unge, som går i 8. klasse på en skole med en særlig international linje, hvor en del af fagundervisningen foregår på engelsk. Slåttvik redegør for, hvordan de unge og deres lærere fremstiller og opfatter i-linjen og gennem gradbøjning af 'det normale' og 'det særlige' tegner et

billede af i-linjen som et spændingsfyldt og modsætningsfyldt forestillet fællesskab.

På tværs af kapitlerne tegner vi et billede af børn, unge og voksne, der navigerer fleksibelt i komplekse sociolingvistiske landskaber, og som forholder sig aktivt og kreativt til flersprogetheden i deres hverdag. Vi giver ingen opskrifter på 'den gode sprogpedagogiske praksis' i flersprogede dagtilbud og skoler; vi beskriver og analyserer det, vi har hørt og set. Vores analyser inviterer i stedet til at stille nye spørgsmål. Hvordan kan vi skabe plads til forældrenes perspektiver på børns sprog i den sprogpedagogiske indsats? Hvordan skaber vi en sprogpedagogisk praksis, der er sensitiv over for børnenes følelsesmæssige investering i sprog og flersprogethed – uden at ende i fastlåste og fastlåsende subjektpositioner? Hvilke konsekvenser kan og vil vi drage af den kategorisering og hierarkisering af sprog og sprogfag, der finder sted i skolen? Hvad vinder vi – og hvad taber vi – hvis vi vrister fremmedsprogsundervisningen fri af den monosproglige blokade og transformerer den til et heteroglossisk sproglaboratorium? Hvad er dansk som andetsprog i en globaliseret verden? Hvilken rolle spiller engelsk i den lokale skole i en globaliseret verden?

Det er vores håb, at vores lingvistisk etnografiske analyser vil både inspirere, undre og forstyrre og på den måde kan fungere som et konstruktivt grundlag for og oplæg til gen- og nytænkning af sprogpedagogisk praksis.

Dele af dette kapitel er inspireret af Daugaard (2015).

Litteratur

- Blackledge, A. & A. Creese (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan & Ben Rampton (2011): *Language and superdiversity: A position paper*. Working Papers in Urban Language & Literacies, 70.
- Copland, Fiona & Angela Creese (2015): *Linguistic ethnography – collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- Creese, Angela (2008): *Linguistic ethnography*. In: Kendall King & Nancy Hornberger (eds.): *Encyclopedia of Language and Education. Research Methods in Language and Education*, 229-241. New York: Springer.
- Creese, Angela (2010): *Linguistic Ethnography*. In: Lia Litosseliti (ed.): *Research Methods in Linguistics*, 138-154. London: Continuum.
- Daugaard, Line Møller (2015): *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2003): *Feltarbejde med børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hammersley, Martyn (2007): *Reflections on linguistic ethnography*. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 689-95.
- Heller, Monica (2007): *Bilingualism as ideology and practice*. In: Monica Heller (ed.): *Bilingualism: a social approach*, 1-22. New York: Palgrave Macmillan.

- Heller, Monica (2008): Doing Ethnography. In: Li Wei & Melissa Moyer (eds.): The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism, 249-262. Oxford: Blackwell Publishing.
- Karrebæk, Martha (2011): At blive et børnehavebarn - En minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet. Københavnerstudier i tosprogethed, 62. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Karrebæk, Martha, Lian Malai Madsen & Janus Spindler Møller (2015): Everyday Languageing: Collaborative Research on the Language Use of Children and Youth. Boston: De Gruyter Mouton.
- Rampton, Ben (2007): Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. Journal of Sociolinguistics, 11 (5), 584-607.
- Rampton, Ben, Karin Tusting, Janet Maybin, Richard Barwell, Angela Creese & Vally Lytra (2004): [UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper](#). Web: 1. juni 2016
- Snell, Julia, Fiona Copland & Sara Shaw (2015) (eds.): Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations. London: Palgrave Macmillan.

SPROGLIGE VIRKELIGHEDER OG SPROGDRØMME HOS SMÅ BØRNS FORÆLDRE

HANNE LAURSEN

Introduktion

Det er ikke udbredt at interessere sig for hverken helt små børn eller deres forældre i lingvistisk etnografiske undersøgelser. I dette kapitel tager jeg netop dette perspektiv og tager afsæt i interviews med fire børns forældre om deres børns sproglige virkelighed, som den fortælles og forstås af forældrene, og viser, hvilke håb og drømme forældrene til de fire børn har for børnenes sproglige fremtid. Alle børn og forældre er anonymiserede, og når læseren vil stifte bekendtskab med børnene gennem kapitlet, betegnes de Sumaya, Albert, Ender og Jonas. Jeg viser i artiklen, hvordan alle fire familier – trods deres forskellighed – også har en del til fælles, og jeg rejser spørgsmålet om, hvordan vi kan forstå det at være sprogligt kompetent, når vi har at gøre med ganske små børn. Men først lidt om undersøgelsens udgangspunkt og metodiske refleksioner.

Hjemmeinterviews

De interviews, som kapitlet er baseret på, er en del af min empiri fra et lingvistisk etnografisk feltarbejde. Feltarbejdet har fundet sted i en vuggestue i Østjylland. Her har jeg lavet deltagerobservation, skrevet feltnoter, lavet lydoptagelser af barn-barn- og voksen-barn-interaktion, og endelig har jeg interviewet forældre til fire af børnene i vuggestuen. Interviewene blev lydoptaget. Dette kapitel baserer sig primært på disse fire forældreinterviews.

Alle forældre i vuggestuen var gennem et skriftligt opslag i vuggestuen orienteret om, at jeg lavede feltarbejde om sprog, og at jeg i den forbindelse gerne ville lave interviews med forældre. I udvalget af familier og i undersøgelsen generelt har jeg forsøgt at have et blik på børnene som netop børn og på familierne som familier frem for andre typer af kategoriseringer og forståelser, der ofte anvendes i det pædagogiske miljø som 'et- og tosprogede',

'dansk baggrund' eller 'anden etnisk baggrund', børn i sproggruppe eller børn, der ikke er i sproggruppe. Interviewene med forældrene er foregået hjemme hos familierne. Jeg mødtes med forældrene, når de hentede deres børn i vuggestuen, og fulgtes med dem hjem. Tre familier boede tæt på vuggestuen, så vi fulgtes til fods. En af familierne boede lidt længere væk, og her kørte vi i bil. Børnene kendte mig i forvejen, fordi jeg forud for interviewene havde lavet deltagerobservation i vuggestuen, og de virkede nysgerrige, glade og tilfredse med, at jeg fulgtes med dem hjem, og at de kunne vise mig vej ind i deres hjem. Hos et par af børnene indebar besøget – på børnenes opfordring – en rundvisning i hjemmet og på børneværelset varetaget af børnene.

Børnene var til stede under hele interviewet, og på lydoptagelserne kan man både høre børnelyde, børnebidrag til samtalen, lyden af spil fra iPads og musikinstrumenter og forskellige legetøjs- og legelyde. Interviewet måtte også tage sine pauser undervejs, når for eksempel en ble skulle skiftes, når kaffen skulle brygges, eller når et af børnene blev ked af det og skulle trøstes. På den måde var hjem og lyden af hjem (Winther 2013) en del af mine interviews; både mens de foregik og på mine lydoptagelser. Lyd fra både vuggestue og hjem er således en del af min empiri, men inddrages ikke aktivt i analysen i dette kapitel.

Jeg havde på forhånd talt med forældrene om, at jeg gerne ville interviewe dem om deres børns sprog samt det, jeg valgte at kalde deres børns og familiens *sproglige virkelighed*. Udtrykket 'sproglig virkelighed' afspejler, at jeg havde en interesse i at tale med forældrene om flere forskellige aspekter af barnets og familiens hverdagsliv og relationer, der tilsammen kunne give et nuanceret billede af deres møde med, oplevelser af, brug af og drømme om sprog.

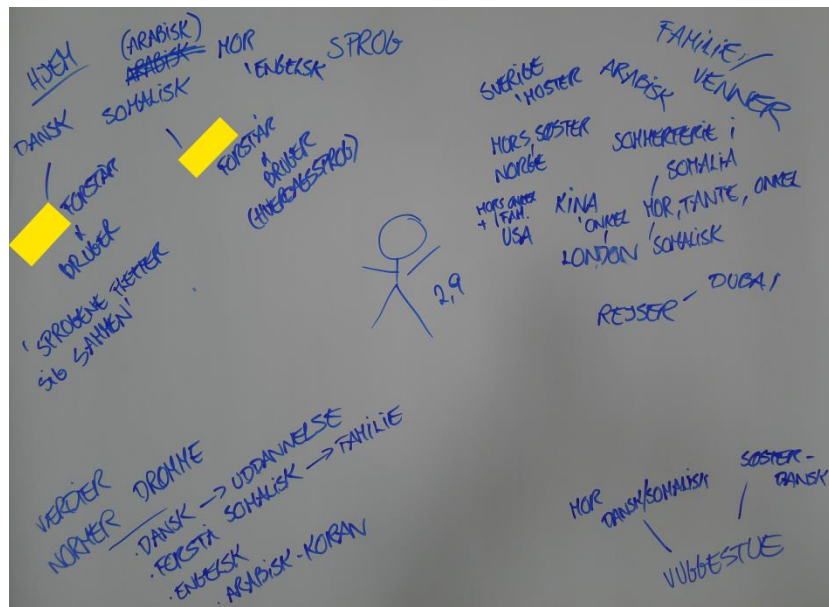
Fiona Copland & Angela Creese skelner mellem formelle og uformelle interviews og kategoriserer yderligere de formelle interviews som strukturerede, semistrukturerede eller åbne interviews (Copland & Creese 2015: 30ff). De påpeger, at de uformelle interviews traditionelt har været mest udbredte inden for etnografisk forskning og de mere formelle interviews mere brugte i den (nyere) lingvistisk etnografiske forskning. Selvom megen metodelitteratur handler om at trække disse skillelinjer og

at diskutere fordele og ulemper ved de forskellige tilgange, så mener jeg ikke, at det i praksis er så let som så. Mine interviews med forældrene har både træk fra de mere formelle interviewsituationer, fx i form af klar rollefordeling og aftalt tid og sted for interviewet. Men de rummer også træk fra mere uformelle interviews. Eksempelvis blev overgangene i forhold til, hvornår interviewet egentlig begynde og endte, flydende, særligt i kraft af vores fælles tur fra vuggestuen til hjemmet. Desuden havde min tematiske interviewguide uden konkrete præformulerede spørgsmål en åben karakter, der gjorde, at interviewet kan kategoriseres som uformelt. Netop denne blanding af mere formelle og uformelle elementer har tilført hjemmeinterviewet nogle dynamiske kvaliteter (jf. Kvale 1997: 134), som kan have bidraget til, at forældrene efterfølgende gav udtryk for, at det havde været en positiv oplevelse at blive interviewet.

Et andet forhold, der har bidraget til de dynamiske aspekter omkring interviewsituationen, er min brug af plancher under interviewet. Jeg medbragte til hvert af interviewene en A1-planche og nogle store tuscher. Jeg havde selv et indre visuelt billede af min tematiske interviewguide som en slags landskab, som jeg sammen med forældrene ville vandre undersøgende og opdagende i for at blive klogere på det, jeg bredt havde formuleret som barnets sproglige virkelighed. Min måde at tænke på er inspireret af Ida Wentzels Winther, der bruger udtrykket *feltvandring* om sin tilgang til det at undersøge fænomenet 'hjem' (Winther 2006).

At gå til interviewet med brug af planche og tuscher var et metodisk eksperiment fra min side. Jeg greb det sådan an, at jeg ved begyndelsen af interviewet introducerede de tematiske områder, som jeg gerne ville tale med forældrene om, ved at skrive dem på planchen samtidig med, at jeg mundtligt introducerede tematikkerne. Barnet blev tegnet på planchen som centrum for disse tematikker. Undervejs i interviewet skrev jeg løbende på planchen stikord til de forskellige tematikker. Det var min oplevelse, at denne måde at gribe interviewet an på bidrog til at skabe kvalitet i og omkring interviewet på flere måder. For det første synliggjorde det for forældrene, hvilke områder jeg gerne ville omkring, hvilket også gav dem en mulighed for at skabe sig et overblik. På den måde var det med til at stimulere, at interviewet

fik karakter af en fælles udforskning. Arbejdet med planchen bidrog desuden til at etablere og fastholde fokus i interviewet. Et fokus, der ikke var stramt styret af mig som interviewer, men et fokus, som forældrene selv blev medskabere af, og som blev synliggjort visuelt for os alle gennem planchen. I figur 1 ses et eksempel på en interviewplanche.



Figur 1. Interviewplanche

Brugen af visuelle tilgange og metoder i kvalitativ forskning er stadig under udvikling (jf. Rasmussen 2013), og jeg ser mit eksperiment med hjemmeinterviews med plancher som et bidrag til denne udvikling. Udarbejdelsen af planchen undervejs i interviewet påvirker på den ene side interaktionen og magtforholdene i selve interviewsituationen, og på den anden side bliver planchen en væsentlig del af det empiriske materiale fra interviewet til støtte for den efterfølgende analytiske proces.

Fire vuggestuebørn og deres familier

Inden analysens pointer foldes ud, præsenterer jeg kort de fire børn – Jonas, Sumaya, Albert og Ender – og deres familier. Det gælder for præsentationerne af børn og familier, ligesom det gælder for de efterfølgende analyser, at de er baseret på familiernes fortællinger om deres sproglige praksisser i hverdagen snarere end på observationer af familiernes sprogbrug. Det er således familiernes egne repræsentationer, der er i forgrunden.

Jonas

Jonas er godt 2 år og bor sammen med sin mor og far i et rækkehus. I Jonas' familie tales der dansk. Forældrene fortæller dog, at de også nogle gange slår kortvarigt over i engelsk, hvis der er noget, de bedre kan udtrykke med engelske ord, men de gør det mest, hvis Jonas ikke skal forstå, hvad de taler om. Jonas' mor og far har familie i Nordjylland, så familien er også en del af et fællesskab, hvor en nordjysk accent kan træde frem, når familiemedlemmerne er samlet eller taler i telefon med hinanden. Under interviewet i Jonas' hjem sad vi omkring spisebordet, og både Jonas, hans far og mor var deltagende.

Sumaya

Sumaya er knap 3 år og bor i en lejlighed sammen med sin mor, far, søster og to brødre. Sumaya er den yngste i familien. I Sumayas hjem er der mange sprog i spil: somali, dansk, arabisk og engelsk, men det er mest dansk og somali, der bruges aktivt i familiens daglige kommunikation. Forældrene fortæller, at de taler mest somali og børnene mest dansk, men at sprogene ofte blander sig i den daglige kommunikation. Under interviewet i Sumayas hjem var både hun, hendes mor, søster og to brødre til stede. Sumaya, hendes mor og søster var en aktiv del af interviewet. Vi sad alle fire omkring sofabordet i stuen, mens brødrene spillede X-boks på værelset.

Albert

Albert er godt 2 år og bor i en lejlighed med sin mor og far. I Alberts hjem taler de dansk, men indimellem bruger forældrene også enkelte engelske ord eller sætninger. Forældrene fortæller, at de mest gør det, hvis de synes, at engelske ord eller vendinger

bedre kan udtrykke det, de ønsker, eller fordi der er noget, Albert ikke nødvendigvis skal høre eller forstå. Interviewet i Alberts hjem foregik omkring sofabordet og involverede primært Alberts mor og mig. Alberts far og Albert selv var også deltagende, men gik begge til og fra.

Ender

Ender er godt to år og bor i en lejlighed med sin mor, far og storebror. Enders familie taler både tyrkisk og dansk. I hverdagen bruges begge sprog, både hver for sig og sammen. Når familien er sammen med bedsteforældrene, taler de primært tyrkisk. Den dag, interviewet foregik, var Ender syg. Han lå i sofaen, mens hans mor og jeg sad omkring sofabordet og talte, men Ender synes alligevel, det var så interessant med denne lidt anderledes situation, at han flere gange, trods en del feber og snot, bidrog med ord, smil og efterligninger af, hvad vi sagde.

Om analysen

Min analyse af det empiriske materiale fra hjemmeinterviewene viser, at der kan trækkes mindst to hovedlinjer, når forældrene taler om og forholder sig til deres børns brug af sprog og sproglige kompetencer. På den ene side tegner der sig en tvivls- og bekymringsdiskurs, og på den anden side en kommunikations- eller ressourcediskurs. Yderligere giver analysen indblik i forældrenes 'sprogdrømme' på deres børns vegne. Sprogdrømme, der har perspektiver, som rækker langt ud over de enkelte børn og familier og ind i en verden, hvor globalisering og mangfoldighed er et grundvilkår.

Analysen falder i tre dele. Først beskriver jeg tvivls- eller bekymringsdiskursen og dernæst kommunikations- eller ressourcediskursen, og herefter sætter jeg fokus på de tanker og forestillinger, forældrene gør sig om børnenes sproglige fremtid – sprogdrømmene.

Tvivel og bekymring

Bekymring og tvivel vedrørende mange forskellige forhold omkring barnet og det at være forældre er sandsynligvis genkendeligt for de fleste forældre. Også når det gælder sprog, tænker forældre

over, bekymrer sig om og er i tvivl på deres børns vegne. Denne bekymring og tvivl kan fremanalyseres til ikke kun at være et forhold eller vilkår lokaliseret hos de enkelte forældre og i den specifikke familie, men er en diskurs, der grundlæggende er forankret i samfundsmæssige, institutionelle, professionelle og sprogteoretiske diskurser og traditioner knyttet til sprog.

Forestillinger om små børns sprog som noget, der udvikler sig efter ganske specifikke mønstre og i bestemte tempi, ofte knyttet til alder, er dominerende både blandt professionelle og forældre. Når det er denne forestilling, der dominerer, vil selv små afvigelser eller atypiske udviklingsspor hos barnet ofte vække bekymring og give anledning til ønske om nærmere undersøgelse, særlige indsatser eller en søgen efter årsagsforklaringer. Det er altså forestillinger om børn og sprog, der meget let former vores blik på barnet som et vurderende blik, som vurderer barnets sproglige kompetencer ud fra en norm om 'normaludvikling'. Denne vurdering vil hos pædagogerne ofte basere sig på en sproglig norm for, viden om og erfaring med, hvad der kan kategoriseres som 'alderssvarende'. Normen og vurderingen betyder, at nogle børn kategoriseres som 'alderssvarende' og andre som 'ikke-alderssvarende'.

Ovennævnte forståelser og forestillinger har også betydning for, hvordan forældrene kan forstå og fortolke deres barns sproglige udvikling. For eksempel udtrykker Alberts mor bekymring over, at Albert ikke kan så mange konkrete ord og endnu ikke er begyndt at udtrykke sig i sætninger. Væsentligt i denne forbindelse bliver sammenligningen med, hvad andre børn kan sprogligt, og både familiens og andre voksnes vurdering af Alberts sprog:

Jeg har en nevø, som er et halvt år yngre end Albert, og han snakker helt vildt, og det er sådan noget man er træt af, fordi det skulle jo være Albert, der snakkede, ikke. Det kan godt være hårdt, hvis de siger: Nå, han siger ikke så meget. Man ved jo nok, at han kommer til det. Men derfor kan man jo godt lide, at de kan følges med de andre børn.

Bekymringen kan også angå flersprogethed. Under interviewet med Enders mor taler vi om, at familien både bruger tyrkisk og dansk i hjemmet, og at hendes mand og hun i deres kommunikation med hinanden både bruger tyrkisk og dansk – også i samme sætningskonstruktioner. Jeg spørger hende, om de også nogle gange blander sprogene, når de taler med børnene, og hun svarer lidt beklagende ja. Da jeg spørger, hvorfor hun svarer beklagende, fortæller hun følgende:

Ja, altså jeg prøver at gøre det lidt enkelt med Ender, fordi jeg har hørt, at det kan være med til at hjælpe ham, så han ikke bliver så forvirret, men det smutter jo alligevel. Men jeg prøver altså at bruge nogle korte og klare sætninger.

Enders mor fortæller, at hun forsøger "at gøre det lidt enkelt", både ved at lave korte sætninger og ved at adskille sprogene, selvom det faktisk ikke er en 'naturlig' måde at kommunikere på i deres familie. En forestilling om sprog som separate enheder og systemer, der læres bedst ved at forblive adskilte, får tilsyneladende indflydelse på hendes måde at kommunikere med sit barn på. Det er dog først noget, Enders mor har bestræbt sig på med Ender, som er hendes andet barn. Hun fortæller, at det ikke har været nødvendigt med Enders storebror:

Han har lært sprog rigtig hurtigt og har været god til at skelne dansk og tyrkisk. Han har ikke haft sprogvejleder i vuggestuen, og det er jo meget normalt, at de har det til de tosprogede børn. Han var ikke to år, og så kunne han lave virkelig flotte sætninger. Det var meget klart, og man kunne forstå, hvad han sagde.

Ender sammenlignes her med sin storebror, der åbenlyst har haft en anden sproglig udvikling end Ender, som får særlig sprog-pædagogisk støtte af en sprogvejleder i vuggestuen. Det er interessant, at Enders mor netop peger på, at tosprogede børn er en børnegruppe, for hvem et tilbud om en særlig sprog-pædagogisk indsats er "normalt". I Enders mors italesættelse og

fortælling under interviewet udpeger hun altså Ender som et barn, der har sproglige mangler i sammenligning med storebror, der til gengæld beskrives som et atypisk tosproget barn, fordi han ikke har behov for særlig sprogpædagogisk støtte, hvilket er normalt for tosprogede børn. Ender tilskrives således på samme tid en sproglig mangelkategori og en normalitet, fordi sproglige mangler er normale for tosprogede børn.

Jonas' forældre er til gengæld ikke bekymrede for Jonas' sproglige udvikling og sprogbrug. Forældrene fortæller i interviewet om den store forståelse og bagvedliggende tænkning, som de fornemmer og kender fra Jonas og hans velfungerende sprog. Jonas' mor omtaler blandt andet Jonas' sprog således:

Jeg synes simpelthen det er så fedt nu, hvor han har så fint et sprog. Og så er han også bare vildt lærenem, så han labber det også bare i sig – det man sådan tilbyder ham.

Analytisk kan Jonas altså ikke umiddelbart indskrives i bekymringsdiskursen. Han tilhører i stedet kategorien 'alderssvarende' – eller snarere mere-end-alderssvarende – og omtales også i vuggestuen som meget dygtig sprogligt. Heller ikke Sumayas mor udtrykker umiddelbart en egentlig bekymringsdiskurs. Sumayas mor siger godt nok, at Sumaya taler "babysprog" og vurderer, at hun endnu ikke er så god til dansk, som hun er til somali, men hun finder det ikke alarmerende:

Men det kommer måske. Men det tager også lidt tid, fordi hun har meget at sige, men hun kan godt forstå.

Sumayas mor synes at vægte det, at Sumaya har meget på hjerte, og at hun har en god forståelse. Hun fokuserer altså mest af alt på, hvordan Sumaya er sprogligt kompetent – hun forstår og vil gerne udtrykke så meget. Det leder os til næste afsnit, hvor en anden og samtidig måde at tænke om og opfatte børnenes sprog på skal vise sig.

At kunne kommunikere

Jan Blommaert argumenterer i sin bog *The Sociolinguistics of Globalization* for et skift fra et fokus på 'sprog' til et fokus på 'sproglige ressourcer', som er de faktiske og observerbare måder at bruge sprog på (Blommaert 2010). I praksis, skriver han, kommunikerer mennesker "with bits and pieces of genres and registres", og vores fokus bør derfor være på "the complexes of resources people actually possess and deploy" (Blommaert 2010: 102). Herved udfordres gængse forståelser af sproglig kompetence og det at være sprogligt kompetent på en anden måde, og der stilles spørgsmålstegn ved, hvad det i grunden vil sige at kunne et sprog og tale det (godt). Blommaert forholder sig ikke specifikt til mindre børn, men hans pointering af betydningen af at fokusere på repertoier, kompetencer og ressourcer er sigende for de fire børns forældres måde at tale om deres små børns måde at kommunikere på – ved siden af bekymrings- og tvivlsdiskursen.

Forældrene har nemlig nuancerede beskrivelser af, hvordan deres børn kommunikerer ivrigt, kompetent og hensigtsmæssigt med henblik på at dele oplevelser, tanker og ønsker. Når jeg tilføjer begrebet *kommunikation* og ikke bare bruger begrebet *sprog*, bundet det i, at forældrene i meget høj grad vægter barnets samlede kommunikative kompetencer og ikke fokuserer isoleret på sprog i traditionel forstand. Forældrene fortæller om, hvordan børnene aktivt bruger kropssprog, blikretning og lyde – kombineret med et større eller mindre antal af ord og sætningskonstruktioner. Så når forældrene taler om, at barnet 'siger noget' eller 'fortæller noget' er dette altså mere end de konkrete ord og sætninger, men involverer også gestik og lyde. Denne italesættelse af børnenes sproglige praksis kan forstås i forlængelse af Blommaerts forståelse af repertoier som komplekser af sproglige ressourcer, som børnene trækker på for at kunne kommunikere.

Jonas adskiller sig fra de andre tre børn ved ifølge forældrene at have et meget tydeligt talesprog, men alle fire familier har fortællinger om, hvordan de 'snakker sammen', og at børnene har 'så meget, de gerne vil fortælle', som vi så det hos Sumayas mor. Familiernes samtaler foregår typisk omkring mange forskellige hverdagsituationer som for eksempel madlavning,

bleskift, turen til og fra vuggestuen, fjernsyn, spil og højtlesning. Jonas' mor fortæller, at "han har så meget, han gerne vil fortælle", men også Albert, der har haft sværere ved at udtrykke sig sprogligt, vil gerne kommunikere om, hvad han for eksempel har lavet i vuggestuen. Det lykkes ikke altid i nuet, men hans mor og far fortæller, at han så grubler og tænker og efter lidt tid kan vende tilbage med et ord for det, han gerne ville sige noget om og ender med at få formidlet det samlede budskab netop gennem kombinationen af et ord, lyd, gestik og genstande. Alberts mor fortæller:

Han vil meget gerne. Når han kommer hjem og jeg spørger, hvad han har lavet, så prøver han og med fagter og ved at finde noget, der kan beskrive det, han gerne vil fortælle.

I det hele taget er Albert ifølge forældrene meget udtryksfuld kropsligt. Alberts far siger:

Jeg tænker faktisk meget over, at jeg tror, at grunden til at han bruger fagter meget nu er, at vi som forældre bruger mange fagter. Bevidst og ubevidst. Jeg tror, vi bruger vores krop rigtig meget til at forklare os. Og det tror jeg, han har fanget meget i.

Familien trækker altså på et samlet hele af ressourcer, når de kommunikerer med hinanden, og deler også (dele af) disse kommunikative strategier.

I Sumayas familie trækkes der også på forskellige strategier og ressourcer, når der kommunikeres i familien. I den hverdags sproglige praksis i familien bruges dansk og somali – hver for sig og på samme tid. "Det fletter sig sammen", som Sumayas mor siger, og hun betragter det som naturligt, at sprogene fletter sig sammen. Interviewene med forældrene viser generelt, at forældrene – uagtet deres vurderinger af børnenes udtale, hvor mange konkrete ord barnet kan udtrykke, hvor lange eller mange sætninger barnet kan lave og så videre – har en forståelse af deres børn som ressourcefyldte og kompetente, når det gælder

forståelse og formidling af budskaber, intentioner og ønsker, og at de ser deres små børn som aktive, selvstændige aktører i familien, der i høj grad er i stand til at kommunikere. Analytisk kan man forstå forældrenes opfattelse af deres børn som 'sprogere', der 'sproger' og således aktivt bruger de sproglige ressourcer, de har til rådighed (Jørgensen & Quist 2008: 138).

Netop forældrenes blik på børnene som selvstændige kommunikerende aktører eller subjekter snarere end som et 'standardiseret barn', der kan være mere eller mindre 'alderssvarende', kommer også til udtryk på andre måder i interviewene. Det fremgår, at de små børn gør tingene på deres egne måder og ikke altid efter de faste mønstre og forestillinger, vi har om børns udvikling. Eksempelvis siger Alberts far:

Det blev nærmest en pærevælling, det der med at kravle og gå. Jamen, lige pludselig så kunne man nærmest ikke stoppe ham i at gå. Det kom bare lige pludselig, og han gør det bare lidt på sin egen måde. Og sådan har han også haft det med sproget. Da han var to, havde han fem ord eller sådan noget. Altså, det var sådan lidt... Nu har han taget revanche. Jeg er knapt så bekymret mere fordi... Et eller andet sted, om han er tre, tre og et halvt eller fire, før han taler ordentligt, det går nok. Bare det, at de kan kommunikere, ikke.

Blandt forældrene kan der altså identificeres *både* et bekymrings- og et resourcesyn i deres måde at anskue og tale om deres børns sproglige praksis. Det bliver et resourcesyn, når det løsriver fra en bekymringsdiskurs, hvor normen og idealet er en abstrakt forestilling om 'normaludvikling', og der i stedet trækkes på forældrenes detaljerede kendskab til netop deres barn og dets mangefacetterede kommunikative ressourcer. Yderligere har forældrene tanker, håb og drømme om, hvilke sproglige kompetencer og virkeligheder børnene fremtidigt skal mestre og være en del af. Dette leder mig til analysens tredje tema, som handler om forældrenes drømme og tanker om børnenes sproglige fremtid.

Det, vi drømmer om...

En del af de fire hjemmeinterviews med børnenes forældre har rettet sig mod, hvilke håb og drømme forældrene har, når det gælder børnenes sprog. Selvom det er et grundlæggende vilkår ved det at være forælder, at man i en eller anden grad gør sig tanker om og har forhåbninger til sit barns fremtid, har det alligevel overrasket mig, hvordan forældrene giver udtryk for både specifikke, generelle og nuancerede betragtninger vedrørende deres børns fremtidige sproglige kompetencer. Da jeg spørger Alberts forældre om, hvilke drømme de har om Alberts sproglige fremtid, svarer Alberts mor grinende: "Vi drømmer jo om, at han får et sprog!". Og Alberts far uddyber:

Det, jeg drømmer om er, at han får en forståelse for, hvad ord er. Altså simpelthen, at ord kan bruges på mange måder. Og så håber jeg, han får nogle værdier, der gør, at hans ordvalg og hans måder at bruge ord på bliver så gavnlige for ham og hans omgivelser som muligt.

For Alberts far handler drømmen altså ikke alene om, at Albert bliver i stand til at kende og bruge et sprog, men også at han bliver i stand til at bruge sit sproglige repertoire bevidst, nuanceret og socialt relevant. Drømmen omfatter således også, at Albert udvikler en metapragmatisk opmærksomhed og kompetence. Af interviewet fremgår det desuden, at Alberts forældre håber, at Albert tilegner sig sproglige kompetencer, der rækker ud over gængse grænsedragninger. Det gælder de sproglige grænser for, hvad vi opfatter som fx dansk, engelsk og spansk, men også nationale grænser.

Drømmene og tankerne om børnenes sproglige kompetencer sættes af alle fire familier ind i et globalt perspektiv. Familierne peger alle – på forskellige måder – på det vilkår, at vi lever i en globaliseret og multikulturel verden, og at det derfor er nødvendigt at være kompetent på flere sprog end dansk. Forældrenes bevidsthed retter sig mod det vilkår, at flere, der ikke har dansk som modersmål, kommer til og bor i Danmark, og at det derfor er nødvendigt at kunne kommunikere på flere sprog. Samtidig peger de på, at deres egne børn som voksne

sandsynligvis vil have behov for at kunne kommunikere på andre og flere sprog i forbindelse med rejser, job i udlandet eller arbejde i større virksomheder, hvor koncernsproget kan være et andet eller mere end dansk. Her tænker forældrene primært på engelsk som et vigtigt og centralt sprog at udvikle kompetencer indenfor "fordi der er så mange mennesker i hele verden, der taler engelsk", som Sumayas mor udtrykker det. Men også andre sprog som tysk, spansk, kinesisk og arabisk nævnes af forældrene som sprog, der kan være betydningsfulde at kende til eller kunne.

Særligt Sumayas mor tilføjer endnu en nuance til det globale sprogperspektiv. Fordi så mange fra Sumayas familie måtte flygte fra Somalia for mange år siden, er deres familiære relationer spredt over hele verden. De har blandt andet familie i Kina, Canada, USA, England, Dubai og Sverige – og enkelte er stadig bosiddende i Somalia. Sumayas mor siger:

Jeg tror i hvert fald det er vigtigt, at hun har hovedsproget. Hun er jo dansk. Hun er ikke ligesom mig, der er opvokset i en anden kultur. Hun er en ren dansker. Så drømmen er, at hun snakker dansk ligesom alle andre danskere, for sproget dansk er også vigtigt. Og så er drømmen også, at hun i hvert fald kan forstå mit eget sprog, så hun kan opleve der, hvor jeg kommer fra. Så det vil det være godt, at hun kan forstå, fordi så vil livet være nemmere for hende, hvis hun forstår det sprog, der også bliver snakket i familien. Hvis man ikke kan sproget med hinanden, så har man da heller ikke relationer til hinanden.

Sumayas mor fremhæver og ønsker altså, at Sumaya kan bruge det danske sprog som andre danske børn og voksne, men ønsker også for Sumaya, at hun som minimum forstår somali for at kunne bevare og understøtte de familiære relationer i en virkelighed, hvor familien er spredt i hele verden, og hvor familien er brugere af mange og flere forskellige sprog. Netop de mange sprog er noget, familien har talt om og forholder sig til, fortæller Sumayas mor:

Vi snakker jo selv om, at når eller hvis vi engang går tilbage til vores land, så er der folk med 100 forskellige sprog! Da jeg var lille, var der kun et sprog, og det var somalisk og så arabisk, som vi lærer fra koranen, men nu kommer der utroligt mange befolkninger, der har forskellige sprog, så det er spørgsmålet, hvordan man håndterer det.

I forbindelse med forældrenes tanker om og håb for deres børns fremtid, når det gælder sprog, peger alle forældre på forskellige måder på opfattelser af sprog, der enten opbløder eller løsriver sig fra mere traditionelle forståelser af sammenhænge mellem nation, folk og sprog. Forældrene italesætter en forståelse og opfattelse af, at børnene fremtidigt må have mangeartede sproglige repertoarer at trække på i en verden, hvor globalisering og mangfoldighed er et vilkår. Da vi i interviewet med Alberts forældre taler om sprog og fremtid, fastholder Alberts far sit brede kompetencebegreb, hvor gestik, mimik og kropssprog spiller en væsentlig rolle – også i et multikulturelt perspektiv:

Jeg håber også, at han forstår, at ord kan sige meget, men hvis du gør sådan og sådan med din krop... Og især i et multikulturelt samfund. At der er forskellige... En krop kan bare sige meget mere, end en mund kan. Både i forhold til udlandet, men også andre danskere. Så generelt mener jeg det handler om, hvordan man er, og der er ord selvfølgelig meget vigtige, men man kan tit sige de rigtige ord, men gøre det modsatte med kroppen. Og så er det det, som folk faktisk ser.

Afrunding: Hvad og hvem er i grunden det sprogligt kompetente barn?

De fire børn i undersøgelsen kommer fra forskellige hjem; forældrene har forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, og måden, sprog bruges på i hjemmet, er forskellig. Undervejs i min bearbejdning af det empiriske materiale og i analysen er det blevet tydeligt for mig, hvordan dette kapitel også kunne have handlet om hvordan alle fire børn (og måske familier) på samme tid ville kunne fremskrives, konstrueres og fortolkes som enten 'ressourcestærke'

eller 'mangelfulde', hvad angår interaktion, kommunikation og sprog, afhængigt af hvilke kategorier og forståelser – også videnskabelige – vi vælger at trække på. Er det eksempelvis Jonas, der bliver ressourcestærk, hvis parameteret er at møde og gøre sig erfaringer med flere sprog – selvom han kan siges at komme fra et ikke så ressourcefyldt sprogmiljø? Eller er det Sumaya, som møder utallige sprog i hjemmet, i familien og på rejser? Vi må altså åbent og kritisk spørge, hvem og hvad vi i grunden opfatter og forstår som sproglig kompetent og ikke mindst ud fra hvilke logikker, kriterier og grænsedragninger – også når det gælder de helt små børn.

Min undersøgelse kan være med til at bidrage til spørgsmålet om og diskussionen af, hvem der i grunden er 'de sprogligt kompetente' eller er på vej til at blive det og hvilke sproglige ressourcer og kompetencer, vi fremtidigt får brug for i en globaliseret verden. Vi kan måske lade os inspirere af forældrenes blik på deres børn. Et blik, der primært ser barnets samlede ressourcer, når evnen og lysten til at kommunikere forstås og vurderes. Men også et blik, der kan være let bekymret og årvågent i forhold til, hvordan barnet klarer det at kommunikere med andre uden for familien, fx i vuggestuen, og en opmærksomhed på, om barnet er i gang med en bevægelse mod stadig mere nuancerede sproglige kompetencer og ressourcer. Sidst, men ikke mindst kan professionelle, der arbejder med børns sprog, muligvis lade sig inspirere af forældrenes hverdagserfaringer med og perspektiver på deres børn sprog – her og nu og i fremtiden.

Litteratur

- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Copland, Fiona & Angela Creese (2015): *Linguistic ethnography – collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- Jørgensen, Jens Normann & Pia Quist (2008): *Unge sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar (1997): *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Kim (2013): *Visuelle metoder og tilgange – indledning og ramme om antologiens forskellige artikler*. I: Kim Rasmussen (red.): *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*, 13-26. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Winther, Ida Wentzel (2006): *Hjemlighed – kulturfænomenologiske studier*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Winther, Ida Wentzel (2013): *Hvordan lyder hjem? – om visuel og auditiv viden som mere end 'frynseviden'*. In: Kim Rasmussen (red.): *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*, 239-251. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

MIT SPROG – DIT SPROG – VORES SPROG. SPROGPOLITIET PÅ ARBEJDE I 0. KLASSE

KITTE SØNDERGAARD KRISTENSEN

Introduktion

Kun hvis du er i Danmark, du må tale dansk, og hvis du er i et andet land, så skal du tale andet lands sprog

Ovenstående citat stammer fra en dreng med afghansk baggrund i en 0. klasse, hvor jeg i skoleåret 2014/15 gennemførte projektet *Biliteracy – fra børnehave til skole*. Sigtet med projektet var sammen med klassens lærere at afsøge muligheder for at gøre elevernes flersprogede erfaringer til omdrejningspunkt for en undervisning, der lægger op til udforskning af, undren over og samtaler om sprog og flersprogethed. Projektet tog afsæt i følgende spørgsmål: Hvordan kan elevernes (og forældrenes) samlede sproglige ressourcer inddrages i skolens undervisning med henblik på udvikling af elevernes metasproglige bevidsthed og dermed deres generelle sprogudvikling og læse- og skrivetilegnelse? Hvordan kan der skabes rum for børnenes sproglige identitetsprocesser?

Både under undervisningen og i den efterfølgende analyse blev lærerne og jeg opmærksomme på de stærke følelser, som flere af eleverne udviste, når 'deres eget sprog' var på dagsordenen i aktiviteter og samtaler. Denne opmærksomhed har givet anledning til dette kapitels udforskning af *sproglig identitet*, som den opleves og italesættes af eleverne i 0. klasse og til kapitlets overskrift *Mit sprog – dit sprog – vores sprog*. I kapitlet beskriver jeg først kort projektet og den metodiske tilgang, hvorefter jeg introducerer det analytiske kernebegreb *the multilingual subject*, der med inspiration fra Claire Kramsch (2006, 2009) er styrende for min analyse. I samme afsnit introduceres også Alicia Copp Jinkersons begreb *sprogpolti* (2011), som ligeledes bringes i spil i analysen. I analyseafsnittet sættes disse begreber i forbindelse med udvalgte nedslag i mit empiriske materiale, hvorefter kapitlet afrundes med overvejelser over, hvad der sker i

klasserummet, når man åbner op for elevernes mangeartede sproglige erfaringer i undervisningen.

Biliteracy – fra børnehave til skole

Projektet *Biliteracy – fra børnehave til skole* er en fortsættelse af det treårige udviklingsprojekt *Biliteracy i børnehaven. At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud* (Daugaard & Kristensen 2012a, 2012b). Det oprindelige projekt om biliteracy i børnehaven hentede inspiration i Charmian Kenners undersøgelser af tosprogede børns erfaringer med skrift på flere sprog i børnehaveregi (Kenner 1999, 2000, 2013) og i det danske forskningsprojekt *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive* (se fx Laursen 2010, 2013). Gennem tre års arbejde med biliteracy i børnehaven høstede vi positive erfaringer med at inddrage børnehavebørns – og deres forældres – skriftsprogs-erfaringer på flere sprog i hverdagens sprogpædagogiske praksis, og det opfølgende *Biliteracy – fra børnehave til skole* blev iværksat for at sikre, at dette arbejde blev fastholdt og videreudviklet i børnehavebørnenes overgang fra børnehaven til distriktsskolen.

Som et led i projektet blev der gennemført to undervisningsforløb (efterår og forår) på 0. årgang på distriktsskolen. 0. årgang består af to ganske små klasser, som senere sammenlægges. Forløbene blev planlagt i et samarbejde mellem de to klasselærere i de to 0. klasser, Jette og Kirsten, skolens læsevejleder Lise og mig som projektleder. Begge forløb bestod af undervisningsaktiviteter med børnenes biliteracy-erfaringer i fokus (se figur 1). De planlagte aktiviteter genererede derudover ofte andre aktiviteter og spontane situationer, hvor sprog og – skulle det vise sig – nationalitet kom i fokus, og hvor vi voksnes grundforståelser af elevernes sproglige baggrund på flere måder blev udfordret. Nogle af aktiviteterne blev gennemført klassevis, mens eleverne i andre var samlet hele årgangen.

Aktivitetsens navn	Indhold
Afdækning af elevernes sprogverden	Forældrene laver sammen med deres barn et sprogverdensdiagram. De enkelte elevers sprogverdener gøres til genstand for samtale i klassen.
Hvor mange og hvilke sprog er repræsenteret i 0. klasserne tilsammen?	Hvert af de sprog, der er repræsenteret i klassen, har fået sin egen planche med sprogets navn. Eleverne fortæller på skift, hvilke lande deres familie kommer fra og hvilket/hvilke sprog, de taler. Elevernes navne skrives under det respektive sprog. Herefter tælles, hvor mange sprog der er repræsenteret, og hvor mange der taler de forskellige sprog.
Hvordan lyder ordene, og hvordan ser de ud?	Klasselærerne har udvalgt ord i Lexin Billedtema. Der lyttes efter, om nogle af ordene lyder ens på de forskellige sprog, og skriftsprogene sammenlignes.
Hvordan lyder alfabeterne?	Eleverne synger danske alfabetsange og ser alfabetsange på andre sprog på YouTube.
Se på bøger på forskellige sprog	Forskellige bøger til børn på andre sprog end dansk er lagt frem i klassen. Eleverne går på opdagelse i bøgerne og (skrift)sprogene.
Skriv lige, hvad du vil	Der udleveres kinabøger til alle elever, og de får at vide, at det er deres bog, hvor de må skrive lige, hvad de vil, på et hvilket som helst sprog.

Figur 1. Oversigt over planlagte aktiviteter

Med en enkelt undtagelse har alle eleverne på 0. årgang officielt et andet modersmål end dansk. Hvad angår elevernes sproglige baggrunde, viser figur 2 de sprog, der ifølge skolens oplysninger er elevernes modersmål i de to små 0. klasser.

Elever i 0.a

Sprog	Antal elever
Pashto	3 elever
Sydkurdisk (sorani)	4 elever
Arabisk	1 elev
Somali	1 elev
Dansk/somali	1 elev

Elever i 0.b

Sprog	Antal elever
Pashto	1 elev
Sydkurdisk (sorani)	3 elever
Arabisk	2 elever
Persisk	1 elev

Figur 2. Oversigt over elevernes sproglige baggrunde

Den metodiske tilgang i projektet er lingvistisk etnografisk og bygger på et tæt samarbejde mellem forsker og undervisere (jf. Lefstein & Snell 2014). Aktiviteterne i de to forløb – såvel de planlagte som flere af de ikke planlagte – blev videooptaget og udskrevet af mig, og disse udskrifter suppleret med fotos, feltnoter og diverse tekster og øvrige produkter fra elever og forældre dannede grundlag for en indledende analyse, der involverede de to klasselærere og læsevejlederen. Denne fælles proces danner grundlag for analyserne i dette kapitel.

Analytiske kernebegreber

I min analyse gør jeg brug af to analytiske kernebegreber: *the multilingual subject* (Kramsch 2009) og *language policeman* (Jinkerson 2011) eller *sprogpoliti*, som jeg vælger at oversætte det til.

The Multilingual Subject – det flersprogede subjekt

I sin bog *The Multilingual Subject* sætter Claire Kramersch fokus på sprogs identitetskonstruerende funktion (Kramersch 2009).

Kramersch fokuserer på unge og voksne flersprogede sprogbrugere, men jeg finder, at begrebet *the multilingual subject* på samme måde rammende indfanger de 6-7-årige børn i 0. klasse, som er i fokus i mit projekt, og deres kampe for at skabe sig en egen (sproglig) identitet.

Multilingual refererer i Kramersch forståelse til mennesker, der bruger mere end ét sprog til daglig, uanset om de er ved at lære et nyt sprog eller taler to eller flere sprog i forskellige sammenhænge. Et af Kramschs hovedtemaer er, hvordan sprog som symbolsk system skaber og former os, som dem vi er – som *subjects*, der i Kramsch forståelse er forskelligt fra "the individual, the person, and even the self" (Kramersch 2009: 17). Der er tale om en symbolsk enhed, der konstitueres og opretholdes gennem symbolske systemer, herunder sprog. Kramersch lægger således vægt på de subjektive sider af flersprogethed:

the subjective aspects of a language user's multilingual experience, i.e. its embodied dimensions, its links with memory, emotion and the imagination, multilinguals' relationships to other multilingual or monolingual subjects, and their struggle to find satisfactory subject positions. (Kramersch 2006: 101)

Kramersch påpeger, at det i høj grad er interaktion med institutioner som familien, skolen, lokalsamfundet og samfundet som sådan, der gør børn i stand til at skabe mening i deres følelser, erfaringer og minder, særligt gennem sproget og gennem narrativer. Centralt står derfor begrebet *subjektpositioner*, som for Kramersch beskriver

the way speakers position themselves in discourse, well aware that multilingual speakers can occupy many positions simultaneously depending on which language they choose to use, with whom, on which topic, and depending on the different memories evoked by different

codes as well as the different expectations each of these codes raises in their interlocutors or in their readers
(Kramsch 2009: 20)

En del af denne bestræbelse på at finde tilfredsstillende subjektpositioner består i at forholde sig til sproglige normer og grænser, og herved aktiveres det sidste analytiske kernebegreb, *language policeman*.

Language policeman

Alicia Copp Jinkerson introducerer begrebet *language policeman* i et større lingvistisk etnografisk studie af brugen af finsk og engelsk i en engelsksproget skole i Finland, hvor 7-årige børn med finsk, bengali, fransk og italiensk som modersmål forventes at bruge engelsk som kommunikationssprog i skolen. Begrebet bruges i dette studie som et empirisk begreb, der anvendes af børnene i klassen om en pige med fransk som modersmål, der insisterende og autoritativt arbejder på at opretholde illusionen om, at "her i klassen taler vi kun engelsk". Også i mit empiriske materiale dukker sprogpolitiet op i forskellige situationer – både som empirisk betegnelse blandt børnene og som et teoretisk informeret perspektiv i min analyse.

Sprogene som identitetsskabende markører

Som nævnt i kapitlets introduktion blev lærerne og jeg, både i situationen og i den foreløbige analyse af videooptagelserne fra undervisningen, slået af elevernes åbenlyse begejstring, når de blev præsenteret for hjemmets eller andre kendte sprog i undervisningen, mundtligt som skriftligt. Og tilsvarende hæftede vi os ved deres skuffelse, da det viste sig, at der ikke var bøger på pashto, eller da ordet 'salat' ikke blev læst op på det "rigtige" kurdisk. Begge dele – både begejstringen og skuffelsen – sætter fokus på koblingen mellem sprog og identitet og på ejerskab til sprog. Med andre ord: Dit sprog – mit sprog – vores sprog. Ved at sætte fokus på disse kategorier vil jeg i det følgende tegne et billede af sproglig identitet, som den tager sig ud for (nogle af) børnene i de to 0. klasser.

Fælles for de to klassers i alt 17 elever er, at modersmålet, med en enkelt undtagelse, i henhold til en traditionel forståelse er et andet end dansk. Alle børnene er født i Danmark og har gået i dansk daginstitution eller sproggruppe. Der er dog på ingen måde tale om, at modersmålet er hjemmets eneste sprog, idet vi gennem samtalerne med børnene i den første afdækkende aktivitet *Min sprogverden* ikke overraskende erfarede, at også dansk spiller en større eller mindre rolle i den daglige kommunikation mellem forældre og børn, uanset om den ene eller begge forældre af forskellige årsager kun har ringe kendskab til det danske sprog. Både i *Tegn på sprog* og i *Biliteracy i børnehaven*-projektet har det vist sig, at billedet af 'den tosprogede elev' er meget mere komplekst, end den officielle betegnelse kan give indtryk af, og at det sjældent giver mening at skelne skarpt mellem kategorierne modersmål og andetsprog. Børnene har ofte et langt større sprogligt repertoire, end både børnehaven og skolen har viden om (se fx Laursen 2010; Daugaard & Kristensen 2012a).

I vores aktivitet *Min sprogverden* skulle eleverne sammen med deres forældre eller klasselærerne udfylde et sprogverdensdiagram (se figur 3), der viser børnenes beskrivelser af, hvordan de bruger forskellige sprog i hjem, skole og fritid. I arbejdet med sprogverdensdiagrammerne blev det tydeligt, at elevernes viden om modersmålet og brug af modersmål og andre sprog er meget forskellig. For nogle har sprogene, sprogenes navne og de situationer, de bruges i, grundlæggende betydning for egen identitetsforståelse, mens det for andre tillægges knap så stor betydning. Den manglende lyst til italesættelse hos nogle børn må naturligvis også ses i lyset af individuelle faktorer som generthed og utryghed på dette tidlige tidspunkt i 0. klasse.

Min sprogverden

Med min mor taler jeg:

Billede af eleven

Jeg kan skrive bogstaver på følgende sprog:

Med min far taler jeg:

Når jeg er i skole taler jeg:

Hjemme hos min ven taler de:

Figur 3. Sprogverdensdiagram til aktiviteten *Min sprogverden*

Pashto eller afghansk – to sider af samme sag?

I forbindelse med *Min sprogverden* har jeg valgt at fokusere på de pashtotalende elever, der som gruppe trådte tydeligt frem som multilingvale subjekter.

Det er Yasmins tur til at fortælle om sin sprogverden, og da klasselæreren Kirsten spørger hende, hvilket sprog hun taler med sin mor, finder følgende ordveksling sted:

Yasmin: Afghansk
Mohammed: Pashto (korrigerer)
Kirsten: Hedder det pashto? (vender sig mod Mohammed)
Yasmin: Nogen gange siger man bare pashto
Kirsten: Så det er det samme som afghansk.
Det er fint

Mohammed er tydeligvis ikke tilfreds med Yasmins svar 'afghansk' og retter det til 'pashto'. På tværs af det empiriske materiale viser Mohammed sig at være meget bevidst om sit modersmål, pashto. For ham er det bestemt ikke ligegyldigt, om sproget kaldes 'pashto' eller 'afghansk'. Yasmin deler denne viden – "nogen gange siger man bare pashto" – men denne grænsedragning er tilsyneladende

ikke så afgørende for hende som for Mohammed. Det samme gælder for Malik, hvilket han giver udtryk for i nedenstående uddrag fra samtalen om hans sprogverden, hvor både klasselæreren Jette og læsevejlederen Lise deltager:

Malik: Når min fætter kommer og min nabo her, når min nabo kommer her, så taler jeg dansk med dem og når min fætter kommer her, så taler jeg med dem
Lise: Hvad taler du med din fætter?
Malik: Når min fætter kommer, så taler jeg afghansk
Lise: Altså pashto?
Malik: Afghansk og pashto, det er det samme (råbende)

Hvor det for Mohammed er vigtigt at skelne mellem afghansk og pashto, peger Maliks råbende stemme på, at det for ham er lige så vigtigt at påpege, at afghansk og pashto er det samme. Malik kæmper derimod på to andre sproglige fronter, hvilket det følgende afsnit viser eksempler på.

I Danmark taler man dansk, i Afghanistan taler man pashto

Som det fremgår af ordvekslingen mellem Malik og Jette, er Malik optaget af Afghanistans nabolande Indien og Pakistan og de sprog, der tales dér:

Malik: Når nogen pakistaner fra min land til Danmark. Når nogen pakistaner kommer her, så taler jeg også med dem lidt, lidt pakistansk
Jette: Pakistansk?
Malik: Ja, og jeg kan også lidt Indien. I Indien der er en slot
Lise: Prøv at tale
Malik: Nej, I forstår ikke, hvad jeg taler

Malik hævder her at kunne både lidt 'pakistansk' og lidt 'Indien'. Men da Jette opfordrer ham til at give en smagsprøve, afviser han.

Det gentager sig i ordvekslingen herunder, hvor Jette igen spørger, om han kan sige noget på pakistansk eller indisk:

- Malik: Begge to, men det er kun lidt, jeg kan forstå
- Jette: Kan du huske at sige nogle af ordene, eller kan du bedre bare forstå dem?
- Malik: Jeg kan forstå lidt af Indien og meget af pakistansk
- Jette: Du kan forstå det, men du kan ikke sige det selv?
- Malik: Afghanistanens naboland, det er Pakistan og Indien. Jeg kan tale begge to sprog, men jeg gider ikke mere nu

Som det fremgår, fastholder Malik, at han har sprogkompetencer på indisk og pakistansk, men fastholder lige så insisterende sin ret til ikke at demonstrere beviser på det. Da jeg på et senere tidspunkt spørger ham, om der kun tales pashto i Afghanistan, og om der ikke er nogen, der taler dari, reagerer han med stor fortørnelse, der peger på, hvordan pashto udgør en stærk identitetsmarkør for ham. Han giver nu følgende udlægning af det sproglige landskab – i Afghanistan og i Danmark:

- Malik: Ingen taler andre sprog i Afghanistan. Kun pashto. Man må ikke tale dansk derovre
- Kitte: Hvorfor?
- Malik: Så siger politiet i Afghanistan, du må ikke tale dansk. Kun hvis du er i Danmark, du må tale dansk, og hvis du er i andet land, så skal du tale andet sprog

Malik viser med både kropssprog og stemmeføring sin fortørnelse over mit spørgsmål, og han træder i karakter som et multilingvalt subjekt, der er dansktalende, når situationen kræver dét, og pashtotalende i andre sammenhænge, og som har viden og indsigt i de sprog, der tales i hans forældres hjemland og i de omkringliggende lande.

Sprogpolitiet på arbejde

Af uddragene fremgår det, hvordan både Mohammed og Malik – på hver sin måde – påtager sig rollen som *sprogpoliti*. For Mohammed er det tilsyneladende vigtigt at holde fast i, at afghansk ikke bare er afghansk; afghansk er det pashto, der tales i hans og Yasmins hjem; pashto er *vores sprog*. I en lingvistisk etnografisk undersøgelse af, hvordan modersmålsundervisning for afghanske børn praktiseres på en dansk skole, redegør Line Møller Daugaard for sprogsituationen i Afghanistan (Daugaard 2015: 153ff), og det fremgår, at pashto er det største sprog i Afghanistan efterfulgt af dari. At tale pashto er forbundet med det at være pashtun, "der politisk udgør en særdeles magtfuld gruppe, såvel historisk som aktuelt" (Daugaard 2015: 156). Hvis Mohammed positionerer sit multilingvale subjekt i overensstemmelse med denne forståelse, kan det være hans grund til at korrigere Yasmin. Omvendt synes Yasmin og Malik ikke at være så optagede af, om *deres sprog* betegnes pashto eller afghansk, hvilket er i overensstemmelse med, at de to betegnelser ofte bruges synonymt (jf. Daugaard 2015: 171-172).

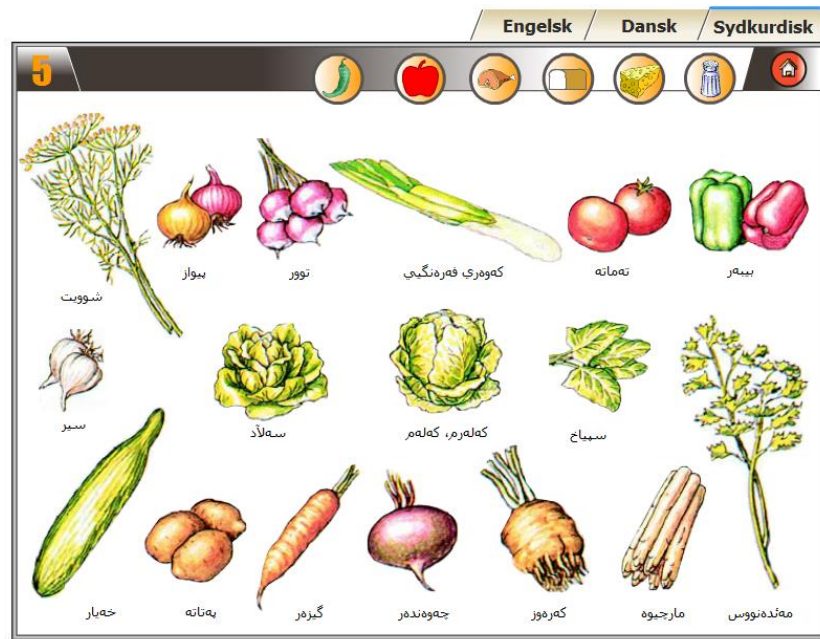
At det har en identitetsskabende betydning at være pashto- eller afghansktalende opleves imidlertid tydeligt i Maliks heftige svar på mit spørgsmål, om der er nogen, der taler dari i Afghanistan. Som vi tidligere har set, udbryder han: "Ingen taler andre sprog i Afghanistan. Kun pashto. Man må ikke tale dansk derovre". Mens Mohammed alene agerede sprogpoliti i relationen til Yasmin, taler Malik som sprogpoliti tilsyneladende på hele det pashtotalende folks vegne i Afghanistan og formulerer herudfra en regel, der – med omvendt fortegn – også gælder i Danmark. Hvert land, sit sprog – og overholdes denne regel ikke, kommer sprogpolitiet.

Hvad er det rigtige kurdisk?

Også når det drejer sig om kurdisk, kommer sprogpolitiet på arbejde i 0. klasse; denne gang i skikkelse af Leyla, der vogter over "det rigtige kurdisk". For ligesom afghansk ikke bare er afghansk, er kurdisk heller ikke bare kurdisk. Lingvistisk kan der skelnes mellem to hoveddialekter: sorani (sydkurdisk), der skrives med en

variant af det arabiske alfabet, og kurmanchi (nordkurdisk), der skrives med en variant af det latinske alfabet (Steensig 1996: 281). Disse betegnelser kendes hverken af de kurdisktalende børn eller lærerne – med både skuffelse og frustration til følge i aktiviteten *Hvordan lyder ordene, og hvordan ser de ud*.

Som afsæt for denne aktivitet har lærerne udvalgt ord i den digitale og tvær sproglige billedordbog *Lexin Billedtema* (se figur 4).



Figur 4. Opslag om grøntsager på sorani i Lexin Billedtema (<http://lexin-billedtema.emu.dk/billedtema/sprog/sydkurdisk.html>)

Lexin Billedtema giver mulighed for at afspille en indlæst oplæsning af de forskellige ord på forskellige sprog, og hensigten er, at børnene i 0. klasse skal lytte til de samme ord (tomat, løg, hvidløg, spinat og salat) på forskellige sprog for at høre, om nogle af de udvalgte ord lyder ens. Der er også lagt op til en sammenligning af skriftsystemer og skriveretning. Det forløber planmæssigt med de arabiske ord; de arabisktalende elever genkender og godkender ordene, og det samme gør Iman, da ordene bliver læst op på farsi – og ordet for hvidløg på farsi genkendes også af de kurdisktalende elever.

Herefter kommer turen til kurdisk, og læreren konstaterer, at der faktisk er to kurdiske sprog at vælge imellem. "Jeg vil have den rigtige", siger Leyla straks og antyder hermed, at der i hendes optik eksisterer et *rigtigt* og et *forkert* kurdisk. Læreren vælger først kurmanci, men det viser sig – til stor skuffelse for Leyla og de øvrige kurdisktalende børn – at være "det forkerte kurdisk", da de hverken genkender ordene for tomat eller løg. Leyla peger på Abir og siger "Det er kun hendes kurder", men den tildeling af sprog anfægtes af én af de øvrige piger. Efter nogle tekniske problemer finder læreren frem til sorani og afspiller ordene igen. Stor er genkendelsens glæde hos eleverne, da ordet "tamata" nu lyder ud i klassen. "Jaaaaa", lyder det begejstret fra Leyla, "dét er kurdisk", og da de øvrige frugter og grøntsagers navne bliver læst op, viser filmoptagelserne et næsten saligt udtryk hos de kurdisktalende børn. De nikker, smiler og gentager ordene - også Abir, som Leyla ellers tildelte kurmanci. Endelig er 'det rigtige kurdisk' fundet og bragt ind i klasserummet.

I denne situation bliver det tydeligt, at der selv hos børn i 0. klasse kan være store følelser på spil, når det gælder sprog og ejerskab til sprog. Hvad det kurdiske sprog angår, er den følelsesmæssige involvering stærkest repræsenteret hos Leyla, der allerede i den indledende aktivitet *Vores sprogverden* i samtalen med klasselæreren og læsevejlederen påpegede, at der findes flere slags kurdisk:

Lise: Taler du nogle gange kurdisk i skolen?
Leyla: Ingen kan snakke kurder her
Kirsten: Hvad med hende, der sidder lige ved siden af (peger på Abir)
Leyla: De der, de snakker ikke det samme som min kurder

På dette tidspunkt er der ingen af lærerne i klassen, der endnu er klar over, hvad der sprogligt er på spil. Men for Leyla er der tydeligvis noget på spil. Kurdisk er ikke bare kurdisk; der er "min kurder" og "de der"s kurder.

Engelsk – endnu en sproglig identitetsmarkør

Også andre sprog end modersmålet er med til at forme elevernes identitet som multilingvale subjekter. Pashto- og dansktalende Yasmin identificerer sig eksempelvis også med engelsk, hvilket kommer frem under samtalen om *Min sprogverden*, da læsevejlederen fisker efter, om Yasmin hører andre sprog i skolen end pashto og dansk:

Lise: Hvad med engelsk?
Yasmin: Nej, men det kan jeg faktisk godt tale
Lise: Hvem taler du engelsk sammen med?
Yasmin: Med voksne og med børnene

Yasmin fortæller, at hun taler engelsk i skolen, men også hjemme: "Lidt med min familie", det vil sige med søskende og mor og far. Også kurdisktalende Laila fra parallelklassen er optaget af det engelske sprog, som hun fx opfanger, når hun kører i bus. "Når jeg var i en bus, så hørte jeg, der var en pige og en dreng, de talte engelsk til hinanden", forklarer hun. For begge pigers vedkommende synes der at være en vis status forbundet med at kunne føje engelsk til det sproglige repertoire – endnu en brik til dannelsen af multilingvale subjekter i 0. klasse.

Mit sprog, dit sprog, vores sprog

I gennemarbejdningen af det empiriske materiale fra undervisningsforløbet med fokus på børnenes flersprogethed står det tydeligt frem, at alle elever i de to 0. klasser identificerer sig med mindst to sprog: hjemmets sprog (*mit sprog* og for nogle elevers vedkommende *vores sprog*) og dansk. Men modersmålet har ikke patent på at optræde som *mit* og *vores sprog*; dansk er samtidig og sideløbende *vores fælles sprog*, hvilket tilsyneladende er så inkorporeret i børnenes sproglige identitetsforståelser, at dansk falder helt uden for kategorien sprog. Det kommer blandt andet til udtryk i den fælles aktivitet *Hvor mange og hvilke sprog er der repræsenteret i klasserne tilsammen*. I aktiviteten har hvert sprog fået en planche, og på dette tidspunkt figurerer kurdisk kun som ét sprog, hvilket i dette tilfælde ikke anfægter hverken Leyla eller de

andre kurdisktalende børn. Børnenes navne er skrevet under de respektive sprog, og opgaven går nu ud på at tælle hvilket sprog, der er stærkest repræsenteret i numerisk forstand. Det viser sig at være kurdisk. Men så blander jeg mig i samtalen og spørger, om det ikke er et andet sprog, der tales af flest i klassen?

Leyla: Min kurdisk er seks
Kitte: Ja, men jeg tror, der er ét, hvor vi kan tælle rigtig mange
Yasmin: Afghanistan
Kitte: Det var faktisk heller ikke det, for jeg kan nemlig ikke tale afghansk
Mohammed: Dansk!

Herefter bliver alle, der taler dansk, bedt om at række fingeren op, og Kirsten afslutter med at konkludere, at "alle taler dansk, ellers kunne vi jo slet ikke tale sammen". Dansk er tilsyneladende så selvfølgelig en del af hverdagen i skolen, at det – måske netop derfor – bliver usynligt for børnene som sprog.

Endelig kan *vores sprog* relatere til midlertidige fællesskaber, der opstår mellem nogle af børnene på tværs af sprog, når det eksempelvis viser sig, at enkeltord hedder det samme på tværs af sprog, eller når børnene finder ud af, at det første bogstav i alfabetet hedder det samme på pashto, arabisk og sorani.

Hvad sker der i klasserummet, når elevernes sprog bringes i spil?

Som det fremgår af indledningen til dette kapitel, havde projektet *Biliteracy – fra børnehave til skole* to hovedformål: at inddrage elevernes (og forældrenes) samlede sproglige ressourcer med henblik på at styrke elevernes metasproglige bevidsthed og at skabe rum for elevernes sproglige identitetsprocesser. Jeg kunne have valgt at fokusere på de mange metasproglige samtaler om alfabeters forskellige udformning og skriveretning eller om elevernes optagethed af, hvordan ord kan lyde næsten ens på forskellige sprog, selv om de skrives forskelligt. Men det, der under forløbet overraskede os mest, og som stod tydeligt frem i vores bearbejdning af det empiriske materiale, var elevernes følelsesmæssige reaktioner på sprog og flersprogethed.

Derfor er kapitlets omdrejningspunkt blevet *sproglig identitet* med afsæt i de erfaringer, vi gjorde: At når man åbner undervisningen op for klassens sprog, åbner man også op for de stærke følelser, der kan være i spil i elevernes "struggle to find satisfactory subject positions" (Kramsch 2006: 101). Disse følelser er for nogle elevers vedkommende stærkt knyttet til en national identitet rettet mod forældrenes hjemland, og de kan fremstå modsætningsfyldte, som når Malik på den ene side fortæller, hvordan der i hans hjem jongleres med sprogene dansk og pashto, men på den anden side påstår, at det er forbudt at tale andet end pashto i Afghanistan og dansk i Danmark.

Når man åbner klasseværelset for elevernes sprog og med nysgerrig åbenhed følger deres spor, får man et indblik i den sprogverden, som børn i dag – som de multilingvale subjekter, de er – bevæger sig rundt i. Denne verden kan og bør efter min mening gøres til sprogpædagogik og til omdrejningspunkt for samtaler, der støtter elevernes bestræbelser på at positionere sig sprogligt – men det er afgørende, at det sker på måder, der ikke på forhånd anviser og fastlåser dem i bestemte subjektpositioner. Med afsæt i Bonny Norton og Kelleen Tooheys forskning om relationen mellem social identitetsdannelse og andetsprogs- og literacytilegnelse formulerer Helle Pia Laursen en tilsvarende opfordring:

Et sådant syn på subjektivitet giver anledning til overvejelser over, hvordan man i den pædagogiske praksis kan undgå at sætte eleverne i situationer, der 'fastlåser' deres identiteter, og i stedet sammen med eleverne afsøge, hvordan forskellige praksisser åbner for forskellige positioneringsmuligheder (Laursen 2013: 32)

Vi har i vores arbejde i 0. klasse gjort samme erfaring. I bestræbelserne på at invitere flersprogetheden indenfor kommer man nemt til at sætte eleverne i bås sprogligt. Det gælder således om at udvikle en sprogpædagogik, hvor eleverne opfattes og tildeles plads som multilingvale subjekter i en livslang sproglig udviklings- og identitetsproces.

Litteratur

- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daugaard, Line Møller (2015): *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Daugaard, Line Møller og Kitte Søndergaard Kristensen (2012a): [Biliteracy i børnehaven. At arbejde med skrift på flere sprog i dagtilbud](#). Aarhus: Børn og Unge, Aarhus Kommune og Videncenter for Sprog, Læsning og Læring, VIA University College. Web: 1. juni 2016.
- Daugaard, Line Møller og Kitte Søndergaard Kristensen (2012b): *Elefanter med krøllede snabler?* Vera. Tidsskrift for pædagoger, 61, 26-31.
- Jinkerson, Alicia Copp (2011): *Interpreting and managing a monolingual norm in an English-speaking class in Finland: When first and second graders contest the norm*. APPLS – Journal of Applied Language Studies, 5(1), 27-48.
- Kenner, Charmian (1999): *Children's Understandings of Text in a multilingual nursery*. Language and Education, 13(1), 1-16.
- Kenner, Charmian (2000): *Home pages. Literacy links for bilingual children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, Charmian (2013): *Becoming biliterate. I: Helle Pia Laursen (red.): Literacy og sproglig diversitet*, 49-60. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kramsch, Claire (2006): *The Multilingual Subject*. International Journal of Applied Linguistics, 16(1), 97-110.
- Kramsch, Claire (2009): *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

- Laursen, Helle Pia (red.) (2010): Tegn på sprog. Skrift og betydning i flersprogede klasserum. København: Forlaget UCC.
- Laursen, Helle Pia (2013): Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. I: Helle Pia Laursen (red.): Literacy og sproglig diversitet, 11-48. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lefstein, Adam & Julia Snell (2014): Better than best practice. Developing teaching and learning through dialogue. Abingdon: Routledge.
- Steensig, Jakob (1996): Sprog i Danmark og i verden – forskelle og ligheder blandt verdens sprog. I: Tore Kristiansen, Frans Gregersen, Erik Møller & Inge Lise Pedersen (red.): Dansk sproglære, 269-291. København: Dansklærerforeningen.

MODERSMÅL OG MODERSMÅLSUNDERVISNING I SKOLENS SPROGLIGE ORDEN

LINE MØLLER DAUGAARD

Vi er i et klasseværelse for en 2. klasse på en folkeskole i udkanten af Aarhus. På opslagstavlen hænger der – som i de fleste andre klasseværelser i Danmark – et skoleskema (se figur 1). Af skoleskemaet fremgår det, hvilke fag børnene i 2. klasse skal have i bestemte tidsrum i løbet af skoleugens fem dage. Vi kan eksempelvis af skoleskemaet aflæse, at der er 12 ugentlige dansktimer, to billedkunsttimer og en enkelt engelsktimer i 2. klasse:

KLOKKEN \ DAG	MAN	TIRS.	ONS.	TORS.	FRE.
8:15 - 9:00	DANSK	NATUR/TEKNIK	DANSK	MAT.	DANSK
9:00 - 9:45	KRISTENDOM	NATUR/TEKNIK	DANSK	ENGELSK	DANSK
10:15 - 11:00	DANSK	MAT.	BIL.	DANSK	DANSK <small>BIBLIOTEK</small>
11:00 - 11:45	MAT.	MAT.	BIL.	DANSK	MUSIK
12:15 - 13:00	IDRÆT	DANSK	MAT.	DANSK	KLASSEMØDET
13:00 - 13:45 <small>FREDAG:</small>	IDRÆT	DANSK	LEKTIER	MAT.	
13:15 - 14:00 <small>FREDAG:</small>					
14:15 - 15:45 <small>FREDAG:</small>	AKTIVITETER				
14:00 - 14:45 <small>FREDAG:</small>					

Figur 1. Foto af skoleskemaet i 2. klasse.

Tre fjerdedele af børnene i 2. klasse går herudover til modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto eller somali i 1-2 timer ugentligt som en del af det samlede skoletilbud. Men i modsætning til klassens fælles sprogundervisning i dansk og engelsk lader denne modersmålsundervisning sig ikke umiddelbart aflæse af skoleskemaet.

Denne indledende observation peger på, at sprogfag ikke bare *er*. Sprogfag *bliver til* under bestemte omstændigheder og gennem bestemte processer – præcis som sprog ikke bare *er*. Sprog er noget, vi *gør*, og sprog *gør* noget ved os og ved verden. Et skoleskema er på samme måde en genkendelig og institutionaliseret teksttype, som udgør en integreret del af hverdagens tekstunivers for skolebørn, lærere, forældre og andre, der hver dag upåagtet læser skoleskemaer som faktuelle redegørelser for skoledagens organisering. Men skoleskemaer er ikke neutrale tekster. I dette kapitel læser jeg skoleskemaet i 2. klasse som *ordenssymbol* (Ehn 2004) og sætter med afsæt i denne læsning fokus på det udsnit af skolens sociale og institutionelle orden, som jeg gennem kapitlet kalder *skolens sproglige orden*.

Som enhver anden pædagogisk institution klassificerer og sorterer skolen børn i forskellige kategorier. Det er med Mary Douglas' formulering én af de måder, institutioner *tænker* på (Douglas 1986), og skolens kategoriseringspraksis er med Hugh Mehan's ord "as old as schools themselves" (Mehan 1996: 254). Denne uddannelsesantropologiske pointe bringer jeg i analysen i dette kapitel sammen med en sociolingvistisk forståelse af sprog som opfindelse (Makoni & Pennycook 2005, 2007) for at belyse den plads, som den sproglige kategori 'modersmål' og den dertil knyttede form for sprogundervisning, nemlig 'modersmålsundervisning', indtager og gives i den sproglige orden i skolen.

I det følgende redegør jeg indledningsvis for den lingvistisk etnografiske undersøgelse, som kapitlet bygger på, hvorefter jeg skitserer kapitlets grundlæggende teoretiske forståelse af sprog og modersmål som opfindelser. På denne baggrund vender jeg tilbage til skoleskemaet i 2. klasse og dets udsagn om sprog, sprogundervisning og sproglig orden. Denne foreskrevne orden perspektiveres gennem analyser af, hvordan den sproglige orden praktiseres af børn og voksne i og omkring modersmålsundervisningen. Det sker gennem analyse af tre eksempler på forhandling om adgang til modersmålsundervisning. I kapitlets afrunding anvendes analyserne af foreskrevet og praktiseret sproglig orden som afsæt for at formulere grundlæggende spørgsmål til sprog og sprogundervisning.

En lingvistisk etnografisk undersøgelse

Analyserne i kapitlet er baseret på en større lingvistisk etnografisk undersøgelse af sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning (Daugaard 2015). Omdrejningspunktet for undersøgelsen er en 2. klasse på en folkeskole, som jeg i det følgende kalder Engskolen. Engskolen adskiller sig fra mange andre danske folkeskoler ved på undersøgelsestidspunktet at tilbyde modersmålsundervisning i de fem største sprog på skolen – arabisk, dari, pashto, somali og tyrkisk – i 0.-5. klasse. Det sker i en lokal fortolkning af kommunens retningslinjer på området og muliggøres blandt andet af skolens status som heldagsskole, og modersmålsundervisningen finder således sted i dagens to sidste lektioner sideløbende med en række andre eftermiddagsaktiviteter. Det betyder, at børnene i 2. klasse på Engskolen – i sammenligning med mange andre 2. klasser i Danmark – har adgang til et udvidet sprogcurriculum. Som tidligere nævnt betyder det, at 18 af de 25 børn i 2. klasse ud over den undervisning i dansk og engelsk, som er fælles og obligatorisk for alle børn i klassen, desuden går til modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali.

Dette udvidede sprogcurriculum har jeg udforsket gennem halvandet års lingvistisk etnografisk feltarbejde på Engskolen. Jeg har gennem deltagende observation fulgt børnene i 2. klasse, når de går til modersmålsundervisning i arabisk, dari, pashto og somali, ligesom jeg har deltaget i klassens fælles undervisning i dansk og engelsk. I sprogundervisningen har jeg skrevet feltnoter, taget fotos, foretaget videooptagelser og indsamlet tekstmateriale knyttet til undervisningen. Jeg har desuden interviewet skoleledelsen, de tre modersmåls lærere og børnene i 2. klasse – både dem, der går til modersmålsundervisning og dem, der ikke deltager i modersmålsundervisning. Mens den deltagende observation gennem feltnoter, video og fotos giver mig indsigt i, hvordan modersmålsundervisning gøres, giver interviewmaterialet indblik i børn og voksnes refleksioner over den praktiserede modersmålsundervisning og over, hvordan modersmålsundervisning kan, skal og bør praktiseres.

I kapitlet anlægger jeg et tværsnit på dette multimodale og flersprogede empiriske materiale. Fotos af skoleskemaet og et aktivitetsskema på opslagstavlen i 2. klasse danner som allerede

antyd det afsæt for analysen, som desuden omfatter vignetter fra klasserummet baseret på mine feltnoter, videooptagelser og fotos. Ved at tildele fotomaterialet en fremtrædende plads i analysen ønsker jeg at understrege, hvordan netop fotografierne gennem analyseprocessen har fungeret som andet og mere end illustrative og dekorative øjebliksbilleder. Fotografierne har givet mig mulighed for at zoome ind på ansigtsudtryk, artefakter og tekster, som videooptagelser eller feltnoter har vakt min interesse for, men som jeg hverken kommer tilstrækkelig tæt på i feltnoternes subjektive her-og-nu-beskrivelser eller på videooptagelsernes vidvinklede overbliksbillede. Den fastholdelse og forstørrelse af eksempelvis tekst på tavle, i bøger eller i børnenes skrivehæfter, som fotografierne skaber mulighed for, har således haft afgørende betydning i den analytiske proces, og derfor tildeler jeg dem også en fremtrædende plads i formidlingen af analysen. Betoningen af fotomaterialet tjener således til at understrege Angela Creeses pointe om, at det ikke er bestemte former for empirisk materiale, men snarere *samspillet* mellem forskellige former for empirisk materiale, der kendetegner en lingvistisk etnografisk analyse (Creese 2010).

Før jeg vender tilbage til skoleskemaet i 2. klasse, redegør jeg i det følgende for kapitlets forståelse af *sprog som opfindelse*.

Sprog som opfindelse

Ben Rampton og Jan Blommaert beskriver, hvordan en traditionel forståelse af, hvad der gælder som 'et sprog' udgør en grundlæggende og magtfuld kategori:

The traditional idea of „a language“, then, is an ideological artefact with very considerable power – it operates as a major ingredient in the apparatus of modern governmentality, it is played out in a wide variety of domains (education, immigration, education, high and popular culture etc), and it can serve as an object of passionate personal attachment

(Blommaert & Rampton 2011: 1)

I denne traditionelle opfattelse udgør sprog distinkte, afgrænsede og rene størrelser. Sprog sættes lig navngivne (national)sprog; ideologiske konstruktioner, hvis tilblivelse er tæt knyttet til fremvæksten af den europæiske nationalstat i løbet af det 19. århundrede. I udviklingen af nationalstaterne og i organiseringen af deres imperier udgør det, som Jan Blommaert, Sirpa Leppänen & Massimiliano Spotti betegner *den etnolingvistiske antagelse* et centralt ordningsprincip (Blommaert, Leppänen & Spotti 2012: 2). Den etnolingvistiske antagelse kobler nation, folk og sprog i et isomorfisk 1:1-forhold, og der sker således en fiksering af sprog-krop-sted-relationen (jf. Quist 2010), som definerer subjektet som monosprogligt, monokulturelt og bundet til et særligt geografisk sted. I denne forståelse er nationalsproget det indfødte folks ejendom og udgør et afgrænset rum, som de indfødte har privilegeret adgang til (Hutton 2010).

Såvel lingvistisk antropologisk som sociolingvistisk forskning har de seneste årtier bidraget til at denaturalisere denne artefaktualiserede opfattelse af sprog. Et markant bidrag til denne denaturalisering kommer fra Alastair Pennycook og Sifree Makoni (Makoni & Pennycook 2005, 2007, 2012; Pennycook 2002). Deres grundlæggende præmis er, at sprog, forestillinger om 'sprogethed' og det metasprog, der anvendes til at beskrive sprog og sprogethed med, er *opfindelser* (Makoni & Pennycook 2007: 1). Sprog *opfindes* således af mennesker under bestemte sociale og kulturelle og politiske betingelser:

Languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements

(Makoni & Pennycook 2007: 2)

Argumentationen for at se sprog som opfindelse består i en række indbyrdes relaterede antagelser. Grundlæggende ses sprog over hele verden som opfundne, ikke mindst som et led i opbygningen af de moderne europæiske nationalstater. Set i et globalt perspektiv er kategorien 'sprog' ikke en indlysende og naturgiven universel kategori, og i mange sprogsamfund har man ikke en klar

opfattelse af, hvilket sprog man taler, og hvad der gælder som et sprog. En række udbredte navne for sprog er – bogstavelig talt – europæiske opfindelser (Romaine 1994; Le Page & Tabouret-Keller 1985). Sprog er således ikke alene en opfindelse, men en grundlæggende europæisk opfindelse, og det, der afspejles i lingvistiske beskrivelser af sprog, er ikke så meget sprogene i sig selv – de produceres netop gennem sådanne beskrivelser – men snarere europæiske forestillinger om sprog (Pennycook 2002: 14).

Parallelt med opfindelsen af sprog grundlægges en ideologi om sprog som afgrænsede og tællelige størrelser og et metasprog til beskrivelse heraf. Sprog fremstilles som hermetisk forseglede enheder (jf. Makoni 1998), der kodificeres og reguleres gennem ordbøger og grammatikker. De statslige uddannelsessystemer spiller derfor en afgørende rolle for opfindelsen af sprog:

Pedagogy entails teaching a specific view and understanding of language. In such cases pedagogy creates objects: language reinforced by the presence of "subjects" like English, Shona, Yoruba on the timetable alongside mathematics, biology, health, science, etc

(Makoni & Pennycook 2012: 445)

For Makoni og Pennycook udgør pædagogiske institutioner som skolen den primære ramme for børns opdagelse af sprog som afgrænsede enheder. Herved aktualiseres en tredje antagelse. Makoni og Pennycook understreger, at mens sprog i en opfindelsesoptik kan betragtes som "convenient fictions" – formidlet gennem eksempelvis skoleskemaer – så har disse belejlige fiktioner ubehageligt reelle konsekvenser (Makoni & Pennycook 2007: 21). Opfindelsen af sprog har gennemgribende sprogpolitisk og uddannelsespolitisk betydning, og opfindelsen af sprog udgør et væsentligt og magtfuldt grundlag for at kategorisere, sortere og differentiere mellem mennesker.

Modersmål som opfindelse

Forståelsen af sprog som opfindelse har ikke alene betydning for navngivne enkeltprog og sprog som sådan, men også for en lang række beslægtede begreber – herunder ikke mindst kategorien

'modersmål'. Modersmålsbegrebet er tæt knyttet til forestillingen om 'the native speaker'; et begreb, som introduceres i mellemkrigstidens strukturalistiske lingvistik (jf. Love & Ansaldo 2010: 589). Det første sprog, som barnet får i fødselsgave af sine forældre, er *modersmålet*, og dette sprog bliver barnet en *native speaker* af. Som Jens Normann Jørgensen og Anne Holmen påpeger, udgør denne 'mother tongue-native speaker'-model (jf. Hutton 2010) et stærkt grundlag for kategorisering af mennesker:

De fleste mennesker kategoriserer vi som "modersmålsbrugere" (*native* sprogbrugere) i forhold til et bestemt sprog. Det betyder, at vi tildeler dem visse rettigheder i forhold til det pågældende sprog - de må synes, at de *ej*er sproget, at de *har* sproget, at det er *deres* sprog, de må fortælle os, hvad ting *hedder* på sproget, de har *intuitioner* om, hvad ting kan hedde på sproget. (...) Enkeltpersoner bliver native sprogbrugere af et sprog ved at få deres status som sådan anerkendt af andre med samme eller lignende status. Nogle mennesker opnår ikke at blive anerkendt som native sprogbrugere af nogen (Holmen & Jørgensen 2010: 5, original kursivering)

Til opfindelsen af modersmålet hører en opfattelse af modersmålet som naturligt primært; der sker med andre ord en forhåndstilskrivning af betydning og værdi til det sprog, der er nogens modersmål, alene fordi det er deres modersmål. Dette primat gennemsyrrer den romantiske herderske isomorfi mellem sprog, folk og nation, og i det aktuelle danske curriculum er det fortsat netop modersmålskategorien, der er udslagsgivende for, hvorvidt børn kategoriseres som 'tosprogede elever':

§ 1. Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk

(BEK nr. 690 af 20/06/2014 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog)

Det er således det at have et andet modersmål end dansk – at være *ikke-native speaker* – der gør børn tosprogede, og såvel forestillingen om ejerskabsforhold mellem mennesker og sprog som forestillingen om naturlig tilegnelse genlyder i den officielle danske opfindelse af 'tosprogede elever'.

Modersmålskategorien i sig selv specificeres imidlertid ikke yderligere; dens indholdsudfyldelse forudsættes tilsyneladende at være selvindlysende og uanfægtet. Men som vi skal se i analyserne i dette kapitel, er hverken modersmål eller modersmålsundervisning uanfægtede størrelser.

Skoleskemaet som ordenssymbol

Med forståelsen af sprog og modersmål som opfindelser som afsæt bevæger vi os tilbage til børnene i 2. klasse på Engskolen og deres skoleskema (se figur 2). Der er tale om et farverigt skoleskema i A2-format, fremstillet med stor omhyggelighed af klassens lærere i grønt, gult og rødt karton:

DAG / KLOKKEN	MAN	TIRS.	ONS.	TORS.	FRE.
8:15 - 9:00	DANSK	NATUR/TEKNIK	DANSK	MAT.	DANSK
9:00 - 9:45	KRISTENDOM	NATUR/TEKNIK	DANSK	ENGELSK	DANSK
10:15 - 11:00	DANSK	MAT.	BIL.	DANSK	DANSK
11:00 - 11:45	MAT.	MAT.	BIL.	DANSK	MUSIK
12:15 - 13:00	IDRÆT	DANSK	MAT.	DANSK	KLASSEMØDET
13:00 - 13:45 FREDDAG 13:45 - 14:00	IDRÆT	DANSK	LEKTIER	MAT.	
14:15 - 15:45 FREDDAG 14:00 - 14:45	AKTIVITETER				

Figur 2. Foto af skoleskemaet i 2. klasse

Skoleskemaet udpeger den officielle organisering af skoledagen for børn og voksne i og omkring klassen. Det viser, dag for dag og

lektion for lektion, hvornår børnene i 2. klasse skal have hvilke fag og aktiviteter og hvilke voksne, de kan forvente at møde. Som sådan kan det betragtes som et *ordenssymbol*. Billy Ehn beskæftiger sig i sine analyser af børnehaveliv med, hvordan orden praktiseres materielt i svenske børnehaver. Han peger på, hvordan "alt fungerer som *ordenssymboler*: Papirkurve, koste, tøjhylder, skuffer og skabe, nicher, navneskilte, ruminddeling, bordenes placering, skemaer, stakitter, stationære legeredskaber" (Ehn 2004: 89, original kursivering). Laura Gilliam beskriver skoleskemaets strukturerende funktion som følger:

Skemaet deler tiden ind i små tidsrum og foreskriver forskellige praksisser til hvert tidsrum. Organisering af tid, rum og mennesker bestemmer børnenes placering på skolen, deler dem ind i grupper, der ved klokken kimen skal indfinde sig i bestemte rum, hvor en bestemt adfærd og bestemte læringsprojekter er foreskrevet

(Gilliam 2009: 79)

Som ordenssymbol rummer et skoleskema således en række udsagn om kategoriseringer, prioriteringer og hierarkiseringer, der rækker ud over den konkrete, fysiske orden – herunder også sproglige hierarkiseringer og sproglig orden.

Læser vi skoleskemaet som ordenssymbol med fokus på dets signaler om sproglig orden, kan det indledningsvis konstateres, at sprog fremtræder i artefaktualiseret form som de afgrænsede størrelser dansk og engelsk. Det kan ligeledes bemærkes, at skoleskemaet er skrevet på dansk – også den ugentlige engelsktid, som foregår på engelsk. Som nævnt i kapitlets indledning lader to former for sprogundervisningspraksis sig umiddelbart identificere på skoleskemaet, nemlig dem knyttet til sprogene dansk og engelsk. Den direkte korrespondance med officielle curriculære enheder i form af skolefagene dansk og engelsk materialiserer sig fysisk gennem repræsentationen på afgrænsede, røde papfirkanter, som både ligestiller dansk og engelsk med andre autoriserede skoleaktiviteter som matematik og idræt og afgrænser dem herfra. Dansk og engelsk indtager konkrete og tydeligt afgrænsede pladser på skoleskemaet, men

lægger beslag på forskelligt tidsmæssigt territorium: Dansk optager 12 ugentlige lektioner mod en enkelt ugentlig lektion i engelsk.

Den øvrige sprogundervisning, som børn i 2. klasse deltager i – modersmålsundervisningen i arabisk, dari, pashto og somali – indtager som allerede påpeget en markant mindre fremtrædende plads på skoleskemaet. Denne sprogundervisning nævnes ikke ved navn og optager ikke en selvstændig plads, men indgår derimod som en uidentificérbar del af fællesmængden 'aktiviteter', der repræsenteres ved grønt baggrundspap og er adskilt fra den øvrige undervisning med en sort tuschstreg.

Distinktioner mellem sprog og sprogundervisning

Som ordenssymbol rummer skoleskemaet således udsagn om distinktioner mellem forskellige slags sprogundervisning. Tilstedeværelsen på klassens fælles skoleskema viser, at dansk og engelsk er en del af skolehverdagen for alle børn i 2. klasse og udpeger desuden gennem initialer de voksne, som børnene kan forvente at møde i disse lektioner. Både modersmålsundervisningen og modersmåls lærerne er derimod unavngivne, og modersmålsundervisning indekseres således på flere måder anderledes end undervisningen i dansk og engelsk. Denne indeksering foregår ikke alene gennem repræsentationen på skoleskemaet, men genfindes i modersmålsundervisningens bemanding og fysiske placering. Modersmålsundervisningen adskiller sig fra klassens øvrige undervisning ved, at den ikke varetages af 2. klasses faste lærerteam, men af modersmåls lærere, hvis initialer ikke optræder på skoleskemaet, og som derfor forbliver anonyme.

Mens undervisningen i dansk og engelsk ligesom hovedparten af den øvrige fælles klasseundervisning foregår i 2. klasses klasseværelse, finder undervisningen i arabisk, dari, pashto og somali sted i skiftende lokaler, som lånes af børnehaveklasserne og to specialklasser. Når børnene har arabisk, dari, pashto og somali, er de således på besøg i andre lokaler, som ikke primært anvendes til denne sprogundervisning. Hvor klasseværelsets indretning gennem fotos, tegninger og tekster sender tydelige signaler om børnene i 2. klasse, foregår modersmåls-

undervisningen i lokaler, hvis fysiske indretning og udsmykning ikke eller kun i meget begrænset omfang afspejler, at der i disse lokaler *også* undervises i arabisk, dari, pashto og somali. Endelig udgør modersmålsundervisningen et andet socialt rum end klassefællesskabet, idet den foregår i mindre hold på tværs af årgange, og børnene møder således i modersmålsundervisningen andre børn end deres klassekammerater, herunder for flere børns vedkommende større eller mindre søskende.

Når skoleskemaet i 2. klasse læses som ordenssymbol, etableres der således en sproglig orden, hvori modersmålsundervisning indtager en curriculær position, som er *mindre tydelig* end de øvrige sprogundervisningsaktiviteter på skemaet, og modersmålsundervisningen fremstår samtidig tidsmæssigt, rumligt og socialt som *tydeligt anderledes* end 'den almindelige undervisningspraksis' (jf. Staunæs 2004: 289).

Aktivitetsskemaet som ordenssymbol

Modersmålsundervisningen ordnes på skoleskemaet sammen med en række uspecificerede aktiviteter, som finder sted om eftermiddagen på tværs af indskolingens. I skoledagens to sidste lektioner bryder alle børn på Engskolen op fra deres sædvanlige klasseværelser og klassekammerater for at gå til forskellige eftermiddagsaktiviteter som billedværksted, træsløjd, læseværksted, gymnastiksal eller cykelværksted. Men når det gælder modersmålsundervisning, er der tale om tilvalg på andre præmisser end de øvrige tilvalg.

Det kommer til udtryk ved, at der for modersmålsundervisningen gør sig andre adgangsregler og distributionsmekanismer gældende end ved de øvrige eftermiddagsaktiviteter. Mens cykelværkstedet henvender sig til alle børn med interesse for cykler, uanset om de ejer en cykel eller ej, er somali forbeholdt de børn, som ifølge skolens registreringer har somali som modersmål. Et barn med dansk eller arabisk som formodet modersmål kan således ikke vælge somali, og omvendt kan det cykelinteresserede somaliske barn ikke uden videre vælge cykelværkstedet på de dage, hvor der er somali. I modsætning til de øvrige aktiviteter opererer distributionen af børn til modersmålsundervisning ikke – eller ikke alene – på børnenes frie

valg eller efter tur, men på en etnolingvistisk ordenslogik baseret på en isomorfisk forbindelse mellem sproglig baggrund og den tilhørende modersmålsundervisning. Der stilles således på den ene side krav om bestemte sproglige baggrunde for at få adgang til bestemte former for modersmålsundervisning, og har et barn den rette sproglige baggrund, sætter det på den anden side de ellers gældende fordelingsmekanismer ud af kraft.

Denne distributionslogik fremgår af et andet skema på opslagstavlen i 2. klasse. Ud over skoleskemaet finder vi på opslagstavlen et aktivitetskema, der viser børnenes aktuelle valg af eftermiddagsaktiviteter. I skemaet udgør hver ugedag en kolonne, hvor dagens mulige aktiviteter optræder i hver sin celle. Hver aktivitet efterfølges af en angivelse af antal pladser og et kolon, der inviterer til at udfylde aktivitetscellerne med børnenavne. Det er da også gjort med sirlig voksenskrift på det originale skema, der i figur 3 gengives uden børnenes navne, men i øvrigt præcis som originalen.

VALGFAG FOR 2. ÅRGANG – FRA UGE 43, 2010:

MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORS DAG	FREDAG
VÆRESTED/ SKOLEGÅRD (8):	VÆRESTED/ SKOLEGÅRD (3):	TURDAG	VÆRESTED/ SKOLEGÅRD (5):	VÆRESTED/ SKOLEGÅRD (3):
BILLED- VÆRKSTED (10):	STILLERUM (5):		BILLED- VÆRKSTED (7):	BILLED- VÆRKSTED (5):
DRAGE- VÆRKSTED (7):	GYM. SAL (10):		CYKEL- VÆRKSTED (5):	GYM. SAL (12):
	LÆSE- VÆRKSTED/ BIBLIOTEK (7):		AULA (8):	TRÆSLØJD (5):
MODERSMÅL (?)	MODERSMÅL (?)	MODERSMÅL (?)	MODERSMÅL (?)	MODERSMÅL (?)

(tallet i parentes angiver max. elevtal, da evt. modersmål også tager elever)

Figur 3. Skema over aktiviteter i 2. klasse

Aktivitetskemaet udgør præcis som skoleskemaet et tydeligt ordenssymbol og rummer på samme måde stærke udsagn om distinktioner mellem aktiviteter – og mellem børn.

En oxymoronisk distributionslogik

Modersmålsundervisningen figurerer under betegnelsen 'modersmål' i skemaets nederste række, men uden kolon og med et spørgsmålstegn i stedet for den sædvanlige numeriske pladsangivelse. Under skemaet finder vi i parentes en forklaring på denne anderledeshed: "tallet i parentes angiver max. elevtal, da evt. modersmål også tager elever". I denne forklarende parentes personificeres modersmålet og metamorfoserer fra en pædagogisk aktivitet, som børn vælger, til en aktivitet, der tager børn.

I retorikken anvendes begrebet *oxymoron* til at beskrive indholdsmæssige spændinger, og et oxymoron er en stilfigur, der bygger på sammenstilling af begreber, som logisk modsiger hinanden, sådan som det er tilfældet i faste udtryk som 'larmende stilhed' eller adjektiver som 'bittersød' eller 'dumsmart'. Modersmålsundervisningen på Engskolen fremstår ikke alene som oxymoronisk, men som dobbelt oxymoronisk, idet modersmålsundervisning i sprog x både fremstår som et obligatorisk tilvalg for børn med sprog x som modersmål og som et uvalgbart tilvalg for børn, som *ikke* har sprog x som modersmål. Baseret på denne oxymoroniske distributionslogik kan følgende fordelingsnøgle opstilles for de 25 børn i 2. klasse:

BØRN	MODERSMÅLS- UNDERVISNING
Abir, Saidah, Said, Salma, Yasmin	Arabisk
Ayesha, Gulnar, Mehran, Sanaz	Dari
Jamal, Khandan, Maiwand, Sarban	Pashto
(ingen børn)	Tyrkisk
Abdullahi, Ayaan, Faruq, Khalida, Iman	Somali
Luiza, Nabila, Rafael, Raoul, Sabrina, Souad, Viktoria	(ingen modersmåls- undervisning)

Figur 4. Distribution af børn til modersmålsundervisning.

Af de 25 børn i 2. klasse har 18 børn i kraft af deres registrerede modersmål legitim adgang til og forventes at deltage i modersmålsundervisning. Arabisk og somali tager – med aktivitetsskemaets egen formulering – hver fem børn og dari og pashto hver fire børn. De resterende syv børn i klassen tages ikke af noget modersmål, da der ikke er etableret modersmålsundervisning i de sprog, de har som modersmål: rumænsk, urdu, fransk, ungarsk, swahili, kurdisk og kinesisk. Endelig tager modersmålet tyrkisk ingen børn fra 2. klasse. På den måde etableres der en distinktion mellem de børn, der har et modersmål, som kan tage dem, og de børn, som har et modersmål, der ikke tager børn.

Kategorien modersmål tager sine børn

Kategorien modersmål kan således føjes til rækken af kategorier, som børn i pædagogiske institutioner inddeles i og gennem. Fra aktivitetsskemaets formulering om modersmål, der tager børn (og ikke omvendt) kan der drages paralleller til Ray McDermotts skelsættende beskrivelse af, hvordan kategorien indlæringsvanskeligheder tilegner sig børn. McDermott forstår kategorier som indlæringsvanskeligheder som "a social practice of displaying, noticing, documenting, remediating and explaining" (McDermott 1993: 272) snarere end som en påviselig psykologisk tilstand, og med udgangspunkt i en analyse af drengen Adam viser han, hvordan sådanne kategorier kommer før ethvert barns tilstedekomst i verden og beskriver, hvordan "the labels, well-established resting places in adult conversation, stand poised to take their share from each new generation" (McDermott 1993: 272). På samme måde argumenterer Helle Bundgaard for, at den danske kategori 'problembarn' ikke eksisterer i sig selv, men kontinuerligt aktiveres gennem den sociale praksis, der hverver børn til kategorien (Bundgaard 2004).

På Engskolen står kategorien modersmål centralt i den sproglige orden – parat til at tage sine børn. Skoleskemaet anviser modersmålsundervisningen en mindre tydelig plads end den øvrige sprogundervisning, mens aktivitetsskemaet illustrerer, hvordan modersmålsundervisningen adskiller sig fra de øvrige eftermiddagsaktiviteter. I begge tilfælde opererer den foreskrevne

sproglige orden med afsæt i en tydelig etnolingvistisk logik: Børn med somalisk baggrund har somali som modersmål og går til modersmålsundervisning i somali.

Foreskrevet og praktiseret sproglige orden

Når denne foreskrevne sproglige orden praktiseres, foregår det imidlertid ofte mindre ordentligt, end ordenssymbolerne kan give indtryk af. Distributionen af børn til de forskellige modersmålstimer foregår ikke uformidlet og uanfægtet; tværtimod bliver den løbende udfordret og forhandlet mellem børn og voksne. Nogle børn forsøger at komme ind i modersmålsundervisning, som de ikke umiddelbart er tildelt plads i, mens andre kæmper for at komme ud af den modersmålsundervisning, de er henvist til i kraft af deres modersmål.

Børnene lader sig således ikke automatisk tage af modersmålene. Emal, der underviser i dari og pashto, starter ofte sine modersmålstimer med at gå en runde til de forskellige konkurrerende eftermiddagsaktiviteter og samle sine børn, og i lidles somalitimer kan der gå en rum tid, før hans børn har indfundet sig med taske og penalhus, og somaliundervisningen kan starte. Når børnene først har indtaget deres pladser i modersmålsundervisningen, fungerer de imidlertid ofte selv som ordensagenter (Ehn 2004: 89) eller ordensforvaltere (Gulløv 2012: 76), der energisk patruljerer grænserne til deres sproglige territorium. De smækker døren til deres lokale i for næsen af nysgerrige børn med andre modersmål og låser døren, så de ikke kan komme ind; de smider 'fremmede' børn ud af deres lokaler; og de svarer med høje "UUUUUD"-råb, når de sproglige andre stikker hovedet ind ad døren, mens de har time.

Modersmålsundervisningen i de forskellige sprog tiltrækker sig således en vis interesse fra andre end de børn, der umiddelbart tages af de respektive modersmål, og det kan give anledning til intense adgangsforhandlinger. I det følgende ser jeg på tre eksempler på adgangsforhandlinger, som former sig vidt forskelligt. I de tre adgangsforhandlinger møder vi tre børn: Sanaz, Souad og Said. Ifølge skolens registreringer har de henholdsvis dari, kurdisk og arabisk som modersmål, hvilket i henhold til den etnolingvistiske distributionslogik giver Sanaz legitim adgang til

modersmålsundervisning i dari og Said til arabisk, mens Souad ikke har et modersmål, der giver adgang til modersmålsundervisning på Engskolen. I de tre adgangsforhandlinger ser vi, hvordan denne foreskrevne sproglige orden både følges og udfordres. Den følges, når Said søger adgang til arabisk, mens den udfordres, når Sanaz søger adgang til somaliundervisning og Souad til arabiskundervisning.

Sanaz og somali: Hvad laver du her?

Den første adgangsforhandling har Sanaz i hovedrollen som kandidat til somaliundervisning. Den foregår en tirsdag eftermiddag, hvor somalilæreren lidle er ved at gøre klar til dagens somalitimer. Abdullahi og Faruq har allerede sat sig ved fællesbordet, da Khalida og Ayaan kommer ind sammen med Sanaz, Ayesha og Gulnar, der har afghansk baggrund og har dari med Emal om torsdagen. Men Sanaz spørger med klar stemme lidle, om de må være med til somali. "De er afghanere", protesterer Faruq; "vi har somalisk her", råber Abdullahi. Faruq siger til pigerne, at somalierne er heldige, fordi de har fisk i deres lokale, mens Abdullahi fremhæver fjernsynet og sofaen, som man kan ligge og slappe af på. Sanaz spørger insisterende lidle, om hun og de andre afghanske piger må være her: "Må vi må vi må vi, jeg gentager: må vi?". lidle svarer ved at stille pigerne over for en udfordring: "Så jeg skal blive nødt til at spørge om noget på somali, og hvis I kan, så bliver I". Pigerne accepterer med selvsikre kommentarer udfordringen, og lidle siger så på somali: "Maxaad meesha ka qabanaysaa?" (hvad laver du her). Der kommer flere forskellige bud på betydningen, men ingen af dem stiller lidle tilfreds, og han konkluderer grinende: "Der er ikke nogen, der svarer rigtigt, så er det slut". Der lyder først højlydte protester fra både Sanaz og nogle af de andre børn i lokalet, men efterfølgende lader Sanaz og de andre afghanske piger sig smilende bugsere ud af lokalet.

I denne adgangsforhandling ser vi, hvordan den sproglige orden udforskes og udfordres i en munter atmosfære præget af smilen og grinen. Det lader sig ikke umiddelbart afgøre, om Sanaz' insisteren på at være med i somalitionen bunder i oprigtig interesse for somali og er alvorligt ment, eller om hun blot ønsker at slippe for andre aktiviteter, afprøver lidles autoritet, søger

kontakt med de somaliske drenge, eller om der er tale om uspecificeret leg og drilleri. Uanset hvad Sanaz og de øvrige afghanske pigers motivation måtte være, kan de alene ved at krydse dørtærsklen til somalilokalet på et tidspunkt, hvor somaliundervisningen skal til at begynde, siges at udfordre den sproglige orden, der regulerer adgangen til modersmålsundervisning. Denne udfordring forholder Abdullahi og Faruq sig omgående til ved at etablere et skarpt skel mellem somali og afghansk og somaliere og afghanere: *vi* har somalisk her, *de* er afghanere. Drengene arbejder desuden aktivt på at fremstille *deres* somaliundervisning som attraktiv ved at fremhæve kvaliteter ved det lokale, der er deres hver tirsdag eftermiddag. De opfordrer samtidig de afghanske piger til at sætte sig ved bordet, og de følger levende med i og kommenterer den egentlige adgangsforhandling, som ikke udspilles mellem de somaliske drenge og de afghanske piger, men mellem lidle og Sanaz. lidle koreograferer forhandlingen som en adgangsprøve, hvor evnen til at oversætte fra somali til dansk bliver udslagsgivende for, om pigerne får adgang til somaliundervisningen. Pigerne demonstrerer ikke den ønskede oversættelsesevne, og de må derfor forlade somalilokalet – under højlydte protester, men stadig i en munter atmosfære.

Adgangsforhandlingerne giver et indblik i, hvordan den foreskrevne sproglige orden praktiseres på Engskolen. Som i Ehns studier af orden i børnehveliv gælder det for børnene på Engskolen, at de ikke altid følger den sproglige orden, som skolen udstikker. De afsøger og overskrider grænser, de bryder regler, og hermed forstyrrer og udfordrer de den sproglige orden. Børnene har med Kim Rasmussen og Søren Smidts formulering "sans for at omgå, smidiggøre, omfortolke og lave modstand mod den etablerede orden og de fastsatte regler" (Rasmussen & Smidt 2002: 26) og er hermed aktivt involverede i den daglige skabelse og genskabelse af den sproglige orden. Og når børnene anfægter den sproglige orden, tvinges de voksne til at verbalisere de rationaler, som ordenen bygger på, og hermed træder den sproglige orden i karakter og bliver tydelig. Det fremgår tydeligt af den næste adgangsforhandling, hvor Souad kandiderer til modersmålsundervisning i arabisk.

Souad og arabisk: Hvad laver du her?

Souad har ifølge skolens registreringer kurdisk som modersmål og hører som sådan til gruppen af børn, der ikke tages af noget modersmål. Men en morgen fortæller hun mig glad, at hun skal til arabisk for første gang samme eftermiddag. Da det samme eftermiddag er tid til modersmålsundervisning i arabisk, følger Souad da også med Yasmin, Saidah og Salma til arabisklokalet og tager plads ved det hesteskoformede bord sammen med de øvrige børn. Arabisklæreren Hawra er ved at gøre klar til dagens time ved lærerbordet forrest i klassen. Da hun vender sig mod hestekoens og skal til at starte timen, får hun øje på Souad, og herfra udfolder endnu en adgangsforhandling sig.

Hawra slår ud med den ene arm og spørger i et konfronterende tonefald Souad "shetsawin 2hna" (hvad laver du her) – præcis samme spørgsmål, som indgik i lidles oversættelsesopgave under Sanaz' adgangsforhandling. Spørgsmålene udfylder imidlertid to vidt forskellige funktioner i de to adgangsforhandlinger. lidles somaliske "maxaad meesha ka qabaneysaa" er ledsaget af smil og indgår i en muntert stemt samtale, som i øvrigt foregår på dansk. Da lidle stiller spørgsmålet, er han formentlig velvidende om, at Sanaz ikke vil være i stand til at oversætte og besvare det, hvilket forstærker indtrykket af adgangsforhandlingens legende element. I Souads adgangsforhandling fungerer Hawras arabiske "shetsawin 2hna" derimod som en konfronterende indledning af en adgangsforhandling, der foregår i en alvorlig og seriøs atmosfære og former sig som en insisterende afdækning snarere end som en leg. Souads adgangsforhandling former sig som en arabisksproget samtale domineret af Hawra, der gennem en længere spørgsmålsrække rettet til Souad – konsekvent formuleret på arabisk – søger at afdække, hvor meget arabisk Souad taler og forstår. Afdækningen udfoldes gennem en række spørgsmål, der former sig som variationer over det grundlæggende spørgsmål "te7chi 3arabi" (taler du arabisk).

Hawras insisterende spørgsmålsrække tyder på, at hun modsat lidle ikke er i tvivl om, hvorvidt Souads kandidatur er alvorligt ment, og hvor lidles enlige spørgsmål må opfattes som en slags trickspørgsmål, fremstår Hawras spørgsmålsrække som særdeles reelle spørgsmål. Begge adgangsforhandlinger har

afdækning af sprogfærdighed på henholdsvis somali og arabisk som omdrejningspunkt, men afdækningen tager forskellige former. I Sanaz' tilfælde realiseres afdækningen gennem et enkelt knald-eller-fald-spørgsmål designet til at vise Sanaz' (manglende) evne til at oversætte fra somali til dansk; i Souads tilfælde knytter afdækningen sig til hendes evne til at tale og forstå arabisk. Det undersøges gennem en længere udredning, hvorigennem en gradbøjning af arabiskundskaber finder sted.

Mens Souad selv er særdeles tilbageholdende og kun svarer enkelte gange med et fåmælt "lidt" på dansk og en rysten på hovedet, involverer de øvrige piger sig aktivt i forhandlingen til støtte for Souads kandidatur – på trods af Hawras gentagne formaninger til dem om at lade være. Yasmin anfører på arabisk, at Souad taler meget arabisk; Manal tilkendegiver, at Souad er araber; og Salma både oversætter fra arabisk til dansk for Souad og svarer på Souads vegne. Men deres anstrengelser bærer ikke frugt. Hawra forklarer til sidst, stadig på arabisk, at hun ikke vil tale andet end arabisk i arabisktimerne, og hvis Souad ikke forstår arabisk, duer det derfor ikke, at hun bliver. Efter et sidste forståelsestjek drager Hawra konklusionen og sender med en sigende håndbevægelse, hvor hun først klapper i hænderne og så peger over sin ene skulder, og et smilende "ru7i" (gå) Souad ud af arabisktimen. Herefter pakker Souad skyndsomt sit penalhus sammen og forlader lokalet.

Gennem adgangsforhandlingen placeres og placerer Souad sig i en subkategori af ganske lidt arabisktalende børn. Det samme gælder i den tredje og sidste adgangsforhandling, hvor Said ligeledes søger adgang til arabisk. Men hvor Souad må forlade arabiskundervisningen, bydes Said velkommen.

Said og arabisk: Velkommen til dig

Da Said første gang kommer til arabisk, er han lige startet på skolen sammen med sin lillesøster Rasha, som Hawra kender fra 0. klasse, hvor hun er pædagogmedhjælper. Hawra lægger denne dag ud med på arabisk at konstatere, at der er to nye børn og spørger Said, hvad han hedder. Da hun har forsikret sig om, at hun har fået rigtigt fat i hans navn, byder hun ham med et let buk velkommen: "2hlaw sahlān fik" (velkommen til dig). Hvor Hawra fra

første øjeblik stillede spørgsmålstegn ved legitimiteten i Souads tilstedeværelse i arabisktimerne, synes denne legitimitet at være sikret på forhånd i Saida tilfælde.

Som det var tilfældet med Souad, indleder Hawra efter velkomsten en første undersøgelse af Said og Rasha arabiskundskaber. I Said og Rasha tilfælde retter afdækningen sig mod grundlæggende literacyfærdigheder på arabisk snarere end evnen til at tale og forstå mundtligt arabisk, som var i fokus under Souads adgangsforhandling. Både Said og Rasha giver udtryk for at have et begrænset kendskab til arabiske bogstaver, men hvor Souads 'lidt arabisk' betød, at hun måtte forlade arabiskundervisningen, får det begrænsede bogstavkendskab på arabisk for Said snarere den konsekvens, at Hawra indleder en nærmere sproglig afdækning. Hun undersøger gennem denne og de følgende arabisktimer omhyggeligt Saida arabiske literacyfærdigheder og grundlæggende ordforråd; hun hjælper ham tålmodigt med at skrive enkle arabiske bogstavtegn; og hun tilpasser strategisk sit eget irakiske arabisk til det syrisk-libanesiske arabisk, som Said kender til og gør brug af. Gennem denne afdækning viser det sig, at Saida arabiskundskaber er relativt begrænsede, såvel mundtligt som skriftligt. Men hvor begrænsede arabiskundskaber for Souad betød, at hun øjeblikkeligt måtte forlade arabiskundervisningen, er Saida begrænsede arabiskundskaber noget, der tages op og tages hånd om i arabiskundervisningen, og som er medvirkende til en reorganisering af den. Hawra beslutter sig nemlig for at reorganisere arabiskundervisningen og dele børnene i to hold, hvoraf det ene – herunder Said – "tager bogstaverne forfra", som hun forklarer børnene.

Vender vi tilbage til Souad, kan Hawras umiddelbare vurdering af hendes arabiskundskaber som begrænsede på flere måder udfordres (jf. Daugaard 2015: 128ff). Allerede året inden Souad sendes ud af Hawras arabiskundervisning med henvisning til utilstrækkeligt mundtligt arabisk, demonstrerer hun i andre sammenhænge et kendskab til både arabisk og arabiskbaseret kurdisk skrift, som adskiller sig markant fra Saida famlende første forsøg med den arabiske bogstavarkitektur, og som det gælder for mange børn med kurdisk baggrund, lægges der stor vægt på

arabisk i Souads hjem. Billedet af Souad og Saids arabisk-kundskaber fremstår således broget, og i lyset af dette sammensatte billede synes arabiskkundskaber alene ikke at udgøre en fyldestgørende forklaring på, hvordan Souad og Said henholdsvis afvises og omfavnes af kategorien 'arabisk som modersmål' på dørtærsklen til modersmålsundervisningen i arabisk.

Modersmål og tidsrøveri

Med denne destabilisering af arabiskkundskaber som forklaringsmodel vender vi i stedet tilbage til modersmålskategorien og børnenes forhold hertil som mulig forklaring på de forskellige udfald af adgangsforhandlingerne. Souad har kurdisk baggrund og falder som sådan skævt ind i modersmålskategorien arabisk, mens Said i kraft af sin libanesiske baggrund står centralt i den. Med inspiration fra prototypeteorien kan Said opfattes som mere *prototypisk* arabisk end Souad, der snarere fremstår som *perifært* arabisk (jf. Rosch 1978). Og måske kan det ses som et udtryk for sådanne center-periferi-forskydninger, når Said villigt og sikkert tages af modersmålskategorien arabisk, mens Souad afvises.

Denne forklaringsmodel bestyrkes i mit interview med Hawra. Her bringer Hawra selv 'kurdiske familier' som Souads på banen og fortæller, at de ofte gerne vil have, at deres børn lærer arabisk i skolen, men at hun er nødt til at afvise dem. "De spiller tid for mig", siger hun med et smil. Hawra skelner skarpt mellem arabere og kurdere og fastslår, at mens de kurdiske forældre selv kan noget arabisk, kan de kurdiske børn ikke nok til at følge hendes undervisning, der – som hun både understreger og demonstrerer under Souads adgangsforhandling – foregår udelukkende på arabisk.

Mens Said tages af modersmålskategorien arabisk, ender Souad med at blive taget af en anden kategori, nemlig *tidsrøverne*. Kategorien låner jeg fra Dorthe Staunæs, der flytter hverdagsbetydningen af tidsrøveri – betaling af regninger på posthuset, virksomheders mailsystemer – ind i sine analyser af køn, etnicitet og skoleliv, hvor tidsrøveren beskrives som en lokalt konstrueret orienterings- og betydningskategori (Staunæs 2004). Tidsrøverne er elever, der forstyrrer den almindelige undervisning

og tager tiden fra det, som læreren havde tænkt sig, der skulle foregå, og på den måde røver tiden fra både læreren og de andre elever og udmatter læreren. Staunæs beskriver, hvordan to forskellige lærere fortæller nogenlunde enslydende fortællinger om, hvordan tidsrøverne er upassende og problematiske, men hvordan det for den ene lærer er 'de tyrkiske drenge' og for den anden lærer 'de danske piger', der hveres til tidsrøverkategorien (Staunæs 2004: 295). Tidsrøveren skifter således køn og etnicitet afhængig af den position, som læreren taler og italesætter fra.

For Hawra synes det at være de kurdiske børn, der ordnes i tidsrøverkategorien. Kurdiske børn sætter Hawra på en vanskelig opgave, og tilstedeværelsen af kurdiske børn både udfordrer og anfægter Hawra som modersmållærer i arabisk. Som i Staunæs' materiale aktiveres tidsrøverfiguren for Hawra, når tid opleves som en mangelvare, og Hawra sætter de kurdiske børns tidsrøveri i relation til det begrænsede tidsrum, hun har til rådighed til arabiskundervisning.

Hawras konstruktion af kurdiske børn som tidsrøvere kaster nyt lys over Said og Souads meget forskellige møder med arabiskundervisningen, hvor Said bydes velkommen, mens Souad nægtes adgang. Selvom begrænsede arabiskundskaber er den officielle begrundelse for Souads afslag på adgang, synes de ikke at være mere begrænsede end Said, og Said nægtes ikke adgang. Tidsrøveriet synes således at udgøre den primære forskel mellem Souad og Said; som kurder spilder Souads Hawras tid, mens Said som araber snarere udløser tid hos Hawra.

Handlerum i mellemrum

Gennem kapitlet har jeg beskrevet den kategoriseringsproces, hvorigennem kategorien 'modersmål' – med reference til såvel aktivitetsskemaets formulering som empirisk begreb som til en McDermott-inspireret teoretisk forståelse – tager sine børn på Engskolen. Som vi har set, sker det på baggrund af en tilskrivning af modersmål til børn, som matcher den nationale kategori, børnene menes at tilhøre. Når den nationalt orienterede argumentation træder så magtfuldt frem i forbindelse med modersmålsundervisning på Engskolen, må det ikke alene ses som udtryk for de enkelte børn og voksnes opfindelser; det må

ligeledes ses i lyset af de bagvedliggende opfindelser af 'modersmål' og 'modersmålsundervisning'.

I kapitlets begyndelse redegjorde jeg for, hvordan såvel 'sprog' som 'modersmål' teoretisk må forstås som opfindelser, der historisk kan knyttes til fremvæksten af den moderne nationalstat. Benny Bang Carlsen beskriver netop modersmålsundervisning som "en konstruktion, som blev grundlagt i 1800-tallet på en objektivisering af sproget" (Carlsen 2009: 84). Den etnolingvistiske antagelse med dens betoning af det nationale kan således ses som en nærmest naturaliseret eller forprogrammeret del af modersmålsundervisning som pædagogisk arrangement, og det afspejles i den sproglige orden, som den foreskrives og praktiseres på Engskolen.

Som vi har set gennem kapitlet, er der imidlertid ikke tale om én fast og uforanderlig sproglig orden, der implementeres uanfægtet og ordentligt; både børn og voksne forholder sig aktivt til de kategorier og klassifikationer, som den sproglige orden bygger på. Det gælder både, når børnene udfordrer den sproglige orden, og når modersmålslærerne træder i karakter som ordensagenter. Hawra fremtræder som arabisklærer tydeligt som opfinder af modersmålsundervisning af arabisk; hun definerer og patruljerer sit territorium og reorganiserer det resolut, når hun finder det påkrævet. Herved tydeliggøres det pædagogiske handlerum, der åbnes i kølvandet på den lettere diffuse position, som modersmålsundervisningen indtager i det mellemrum mellem anden sprogundervisning og de øvrige eftermiddagsaktiviteter, som jeg fremskrev af læsningen af skoleskemaet og aktivitetsskemaet som ordenssymboler. Det fremgår ligeledes, hvordan Hawra som modersmålslærer handlekraftigt udfylder dette rum.

Samtidig er det værd at bemærke, at selvom den officielle sproglige orden indimellem udfordres, har de alternative sproglige dagsordner lanceret af Sanaz og Souad ikke samme vægt og magt som den officielle etnolingvistiske orden, som håndhæves af Hawra, og som er sanktioneret i det nationale curriculum. Udfordringerne af den sproglige orden fører således ikke til etablering af en ny eller justeret sproglig orden eller til varig sameksistens af konkurrerende dagsordener, men snarere til

konsolidering og befæstelse af den eksisterende sproglige orden. Sanaz må fortsat gå til dari, ikke somali; Said bliver i arabisktimerne; og for Souad er der ingen modersmålsundervisning i noget sprog på Engskolen.

Afrunding

Gennem kapitlet har jeg foretaget en lingvistisk etnografisk analyse af den foreskrevne og praktiserede sproglige orden på Engskolen med særligt fokus på modersmål og modersmålsundervisningens plads heri. Læsningen af skoleskemaet og aktivitetskemaet som ordenssymboler på den ene side og analyserne af tre børns forhandlinger om adgang til modersmålsundervisning på den anden side tegner tilsammen et billede af den sproglige orden på Engskolen – som den foreskrives, som den udfordres, og som den opretholdes.

Når der foreskrives sproglig orden på skoleskemaer eller i curriculære dokumenter, fremstår den sproglige orden ved første øjekast objektiv og selvfølgelig. I min lingvistisk etnografiske analyse har jeg søgt bag om denne selvfølgelighed og har i stedet fremhævet, hvordan modersmål ikke er noget medfødt eller naturgivet, som skolebørn bare *har*. Modersmål er også noget, der *tilskrives* børn gennem skolens sproglige orden, og modersmålsundervisning bliver til gennem en tilsvarende opfindelses- og tilskrivningsproces. Hverken modersmål eller andre sprog i skolen er selvfølgelige, naturlige eller neutrale kategorier, og det samme gælder de dertil knyttede former for sprogundervisning. Og som det gælder for andre former for institutionel orden, er den sproglige orden "consequential" (jf. Jenkins 2000): Den inviterer bestemte børn ind i bestemte sprogundervisningsrum og udelukker andre, og den har således særdeles reelle konsekvenser.

Min analyse af modersmål og modersmålsundervisning i skolens sproglige orden i dette kapitel kan i dette lys give anledning til, at vi fremadrettet tager denne konsekvensfuldhed alvorligt og stiller og overvejer grundlæggende spørgsmål om sprog og sprogundervisning: Hvem har adgang, ret og pligt til hvilke former for sprogundervisning og sprogpædagogisk praksis? Ud fra hvilke rationaler? Hvilke koblinger mellem sprog,

mennesker og steder er virksomme i skoler og andre institutioners sprogpædagogiske praksis? Med hvilke sociale effekter?

Dette kapitel bygger i vid udstrækning på Daugaard (2015).

Litteratur

- Blommaert, Jan & Ben Rampton (2011): Language and superdiversity: A position paper. Working Papers in Urban Language & Literacies, 70.
- Blommaert, Jan, Sirpa Leppänen & Max Spotti (2012): Endangering Multilingualism. In: Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (eds.): Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives on Order, Purity and Normality, 1-21. New York: Palgrave Macmillan.
- Bundgaard, Helle (2004): Normalitet: Positioner og kategoriseringsprocesser i det institutionelle rum. I: Kirsten Hastrup (red.): Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse, 95-118. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, Benny Bang (2009): Modersmålsundervisning – myter og realiteter. Kvan, 84, 84-96.
- Creese, Angela (2010): Linguistic Ethnography. In: Lia Litosseliti (ed.): Research Methods in Linguistics, 138-154. London: Continuum.
- Daugaard, Line Møller (2015): Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Douglas, Mary (1986): How institutions think. Syracuse: Syracuse University Press.
- Ehn, Billy (2004): Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel. Aarhus: Klim.
- Gilliam, Laura (2009): De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Gulløv, Eva (2012): Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. I: Laura Gilliam & Eva Gulløv (red.): Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse, 63-95. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Holmen, Anne & Jens Normann Jørgensen (2010): Sprogs status i Danmark 2010. I: Jens Normann Jørgensen & Anne Holmen (red.): Sprogs status i Danmark i år 2021, 5-16. Københavnerstudier i tosprogethed, 58. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Hutton, Christopher (2010): Who owns language? Mother tongues as intellectual property and the conceptualization of human linguistic diversity. *Language Sciences*, 32, 638-647.
- Jenkins, Richard (2000): Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. *Current Sociology*, 48 (3), 7-25.
- Le Page, R.B. & A. Tabouret-Keller (1985): Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Love, Nigel & Umberto Ansaldo (2010): The native speaker and the mother tongue. *Language Sciences*, 32, 589-593.
- Makoni, Sinfree (1998): African languages as European scripts: The shaping of communal memory. In: Sarah Nuttall & Carli Cotzee (eds.): *Negotiating the Past: The Making of Memory in South Africa*, 242-248. Oxford: Oxford University Press.
- Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook (2005): Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(3), 137-156.
- Makoni, Sinfree & Alastair Pennycook (2007) (red.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Makoni, Sifree & Alastair Pennycook (2012): Disinventing multilingualism: from monological multilingualism to multilingual francas. In: Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*, 439-453. London: Routledge.
- McDermott, Ray (1993): The acquisition of a child by a learning disability. In: Seth Chaiklin & Jean Lave (eds.): *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, 269-305. New York: Cambridge University Press.
- Mehan, Hugh (1996): The construction of an LD student. In: Michael Silverstein & Greg Urban (eds.): *Natural histories of discourse*, 253-276. Chicago: Chicago University Press.
- Pennycook, Alastair (2002): Mother tongues, governmentality, and protectionism. *International Journal of the Sociology of Language*, 154, 11-28.
- Quist, Pia (2010): Untying the Language, Body and Place Connection - Linguistic variation and social style in a Copenhagen community of practice. In: Peter Auer & Jürgen Erich Schmidt (eds.): *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*, 632-648. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rasmussen, Kim & Søren Smidt (2002): *Barndom i billeder. Børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. København: Akademisk Forlag.
- Romaine, S. (1994): *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosch, E. (1978): Principles of Categorization. In: E. Rosch & B. Lloyd (eds.): *Cognition and categorization*, 27-48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Staunæs, Dorthe (2004): Køn, etnicitet og skoleliv. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2014): Bekendtgørelse nr. 690 af 20. juni 2014 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog.

TYSKUNDERVISNING SOM ET HETEROGLOSSISK SPROGLABORATORIUM

GABRIELE WOLF

Med folkeskolereformen fra foråret 2014 blev undervisningen i andet fremmedsprog (tysk eller fransk) fremrykket fra 7. til 5. klasse, og samtidig blev det obligatorisk for danske skoler at udbyde tyskundervisning. Til grund for den tidligere tyskundervisning fra 5. klasse lå en dugfrisk rammeplan parat i form af såkaldt *forenklede Fælles Mål* med angivelse af et antal centrale *kompetenceområder* og tilknyttede *færdigheds- og vidensområder* (Undervisningsministeriet 2014).

Forlagsbranchen var hurtigt på banen, og et væld af nye udgivelser af lærebogsmateriale rettet mod tyskundervisning i 5. klasse så dagens lys og gav bud på, hvordan der i 5. klasse kan arbejdes med kompetenceområderne *Mundtlig kommunikation*, *Skriftlig kommunikation* og *Kultur og samfund*. Mange af udgivelserne sigter – i overensstemmelse med *Fælles Mål* – ”indholdsmæssigt på det nære miljø og emner fra elevernes hverdag” (Undervisningsministeriet 2014). Et hurtigt kig i materialerne viser, at det er kendte emner fra den tidligere tyskundervisning i 7. klasse, som går igen. Emner som familie, skole, hjem, indkøb, årstider, farver og tal danner udgangspunkt for en tyskundervisning baseret på rim og remser, øvelser til ordforrådsindlæring, kommunikationsøvelser og forslag til inddragelse af multimedier. Kort sagt knytter disse forslag an til mange tysklæreres erfaringer med et kendt læringsmiljø.

Men spørgsmålet er, om den tidligere start på fremmedsprogsundervisning ikke *også* kunne fungere som springbræt for en ny tilgang til sprog og sprogundervisning? Alastair Pennycook giver en rammende beskrivelse af den skillevej, som sproglærere står ved:

We need to ask ourselves what language myths we perpetuate by the language ideologies we reproduce in our language classes, with our bounded entities, such as French, German, Japanese, Korean, Indonesian, Italian, and so on?

(Pennycook 2011: 12)

Med Pennycook udforsker jeg i dette kapitel spørgsmålet om, hvad der vil ske i en dansk kontekst, hvis undervisningen i (andet) fremmedsprog *ikke* som udgangspunkt fastholder en strikt separation af sprogene, men derimod bygger på en grundlæggende ambition om at inkludere alle de sprog, som eleverne kender til, i en meningsfuld sammenhæng? Hvordan kan en sådan tyskundervisning tilrettelægges?

Disse spørgsmål er drivkraften bag den lingvistisk etnografiske undersøgelse, som dette kapitel bygger på. Jeg tog kontakt til en folkeskolelærer, som havde flere års erfaring med tyskundervisning, og som i sensommeren 2014 for første gang efter folkeskolereformen skulle begynde med tysk allerede på folkeskolens mellemtrin i 5. klasse. Sammen planlagde vi et undervisningsforløb, hvor der allerede fra starten af begynderundervisningen i tysk som andet fremmedsprog blev rokket ved den traditionelle fremmedsprogspædagogiske praksis, som Pennycook i citatet herover gør op med. Denne praksis, hvor sprogene holdes strikt adskilte, er også solidt forankret og udbredt i danske fremmedsprogspædagogiske kontekster. I dette kapitel redegør jeg med afsæt i samarbejdet med tysklæreren for vores erfaringer med at gøre den tidligere sprogstart til en ny start. Kapitlet er struktureret som følger: Efter en beskrivelse af undersøgelsesdesignet og det empiriske materiale følger en redegørelse for en heteroglossisk forståelse af sprog og sprogundervisning og et rids af centrale sprogdidaktiske initiativer i undervisningsforløbet. Med afsæt i min analyse af det empiriske materiale fremskriver jeg perspektiver knyttet til en heteroglossisk tilgang til sprog og fremmedsprogsundervisning, som kan bidrage til at reformulere tyskfagets identitet og rolle.

Et lingvistisk etnografisk samarbejdsprojekt

Projektet blev gennemført i en folkeskole i det sydlige Aarhus og er teoretisk forankret i lingvistisk etnografi. Gennem otte måneder fra oktober 2014 til juni 2015 har jeg fulgt tyskundervisningen i en af skolens to 5. klasser. I klassen går 20 elever, 8 drenge og 14 piger. Jeg har været i løbende kontakt med tysklæreren, som jeg i det følgende kalder Julie. Vores samarbejde og roller havde skiftende karakter undervejs i forløbet. I første fase planlagde Julie og jeg tyskundervisning sammen. Her havde vi fælles ansvar for og indflydelse på didaktiske beslutninger såsom valg af indhold og materialer og planlægning af timer. I anden fase blev undervisningsforløbet gennemført. Ansvar for gennemførelsen af undervisningen lå naturligt hos Julie, mens jeg fulgte undervisningen som deltagende observatør. I en tredje fase efter forløbets afslutning fulgte jeg op på undervisningen gennem interviews med både eleverne og Julie.

Mine observationer i Julies tyskundervisning startede forud for undervisningsforløbet og fortsatte efter dets gennemførelse. Mine deltagelses- og tilstedeværelseformer varierede og skiftede undervejs i forløbet, men også i de enkelte timer. Jeg oplevede eleverne som åbne, imødekommende og nysgerrige, og de havde en stor spørgelyst. Ikke mindst efter at det gik op for dem, at jeg er "ægte tysker", spurgte de ofte "Gabi, hvad hedder det på tysk?" og inddrog mig villigt som aktør i tysktimerne. Julie viste gennem hele forløbet stor åbenhed i forhold til nye initiativer og deres praktiske gennemførelse, men også hvad angår observationer, videooptagelser og interviews. Julie er ikke alene uddannet tysklærer, men også dansk som andetsproglærer, og dette faglige fundament kunne vi trække på i vores fælles bestræbelse på at gøre tyskundervisningen i 5. klasse til et heteroglossisk sproglaboratorium.

Kapitlet bygger på mine analyser af et empirisk materiale bestående af feltnoter, fotos, indsamlede elevprodukter og videooptagelser fra Julies tyskundervisning samt interviews med Julie og eleverne i 5. klasse. Videooptagelserne stammer hovedsagelig fra selve undervisningsforløbet og er gennemført med et faststående digitalkamera på stativ placeret i et hjørne af klasseværelset i en vinkel, som giver et helhedsindtryk af klassen,

og hvorfra de fleste elever i klassen kunne filmes. Kun lejlighedsvis zoomede jeg ind på enkelte elever eller grupperes aktiviteter.

Interviewmaterialet består af individuelle interviews med Julie og gruppeinterviews med eleverne. Med Julie har jeg gennemført to semistrukturerede interviews ved projektets start og slutning, mens jeg efter undervisningsforløbet har gennemført fire semistrukturerede gruppeinterviews med elever af en varighed på omtrentligt 20 minutter.

I analysen i dette kapitel trækker jeg på videooptagelser, fotos, elevprodukter og udskrift af interviews for at kaste lys over tyskundervisningen som heteroglossisk sproglaboratorium.

Fra en monolingval til en heteroglossisk forståelse i fremmedsprogsundervisningen

Af *Fælles Mål* fremgår det under overskriften *Tyskfagets identitet og rolle*, at det "at lære et nyt sprog er som at få en nøgle til en ny verden". I en traditionel forståelse af fremmedsprogsundervisning er denne nøgle til en ny verden først og fremmest en nøgle til sproget tysk og en nøgle til viden om tysksprogede landes kultur og samfund. Herved fastholdes myten om sprog som særskilte (nationale) konstruktioner.

Myten har blandt andet udspring i dele af sprogtileningsforskningen, som bygger på en overordnet hypotese om menneskets hjerne som en lukket beholder, hvor hvert sprog har sin egen placering, og hvor forskellige sprog kæmper om den samme begrænsede plads. Nyere sprogtileningsforskning har omvendt fremhævet, at sprog er integrerede i hinanden, uundgåeligt påvirker hinanden og anvendes som ressourcer i læringsprocesserne (Kirkebæk & Lund 2014: 13). Også sociolingvister har rokket ved myten om sprog som nationale konstruktioner. Jan Blommaert beskriver i bogen *The Sociolinguistics of Globalization*, hvordan kompleksiteten i globaliseringens tidsalder overalt på jorden sætter aftryk på menneskers sproglige praksis, både i lokale, nationale og i transnationale sammenhænge (Blommaert 2010). Mangeartede sproglige praksisser i den lokale kontekst, hurtige skift fra lokale og regionale til overregionale kontekster og kommunikation hinsides nationalstatslige grænser muliggjort via elektroniske netværk har

indflydelse på sproglig praksis og genererer nye sproglige praksisser (Blommaert 2010). Blommaert taler derfor for, at vi bør rette blikket mod menneskers *mobile ressources*, hvilket omfatter alle de lingvistiske, kommunikative og semiotiske ressourcer, som det enkelte mennesker råder over. Det står i modsætning til et fastlåst mangelsyn på *immobile sprog*, hvor fokus er på enkelte sprogs grammatik og systematik (Blommaert 2010: 102).

En sproglig praksis, hvor menneskers mobile sproglige ressourcer bringes i anvendelse, kendes i engelsksproget forskningslitteratur under en række betegnelser som *multilingualism* eller *flexible bilingualism* (fx Blackledge & Creese 2010), *polylingualism* (fx Jørgensen & Møller 2009), *translanguaging* (fx Wei 2011, Garcia 2009) og i europarådsorganer som *plurilingualism*. En fællesnævner er, at de gennem beskrivelse af sprogbrugerens mangfoldige sprogpraksisser afliver myten om monolingval og enhedslig sprogbrug og habitus. I dette kapitel vælger jeg at anvende begrebet *heteroglossia*, som kan føres tilbage til Mikhail Bakhtins grundlæggende dialogiske sprogforståelse. For Bakhtin er sproget altid *dialogisk*. Som Line Møller Daugaard uddyber, indebærer en dialogisk forståelse af sprog, at

Det enkelte ord genlyder således af andre ord; det trækker tråde bagud mod det allerede sagte og fremad mod det endnu usagte og skabes i mødet mellem det fremmede ord (Daugaard 2015: 55)

I en heteroglossisk forståelse af sprog fremhæves sprogets iboende mangfoldighed. Det får betydning for det *sproglige repertoire*, der er fleksibelt og involverer såvel eksisterende ord og stemmer som fantasi og længsler:

Seen from the speaker's perspective, the repertoire evolves drawing on a broad range of earlier voices, discourses and codes, and forms a heteroglossic and contingent space of potentialities which includes imagination and desires (Busch 2014: 22)

Brigitta Busch redegør for, hvordan der bag begrebet heteroglossia ligger en differentieret og lagdelt forståelse af sprog, som både inkluderer *linguistic diversity*, *multidiscursivity* og *multivoicedness* (Busch 2014: 24). *Linguistic diversity* betegner den altid tilstedeværende mangfoldighed af sprog, dialekter og registre i et givet fællesskab, mens *multidiscursivity* refererer til det enkelte ords skiftende betydninger. Endelig knytter *multivoicedness* sig til mangfoldigheden i den enkeltes tale. Blommaert anvender ikke begrebet om det heteroglossiske, men beskriver sproglige repertoarer som naturligt trunkerede – som *truncated repertoires* (Blommaert 2010: 103). Heri ligger ingen nedvurdering:

There is nothing wrong with that phenomenon of partial competence: no one needs all the resources that a language potentially provides. We all have specific language competences and skills (...) Our real "language" is very much a biographical given, the structure of which reflects our own histories and those of the communities in which we spend our lives (Blommaert 2010: 103)

Individets heteroglossiske repertoire afspejler således altid sprogbiografien. I sprogbiografien gemmer sig sprogbrugerens livshistorie, trunkerede spor af sproglig færden i tid og rum, fortid og nutid. Som Blommaert påpeger, kan denne forståelse af det sproglige repertoire bidrage til at etablere et differentieret og situationstilpasset sprogligt kompetencebegreb.

Fra teori til praksis: På vej mod en heteroglossisk tyskundervisning

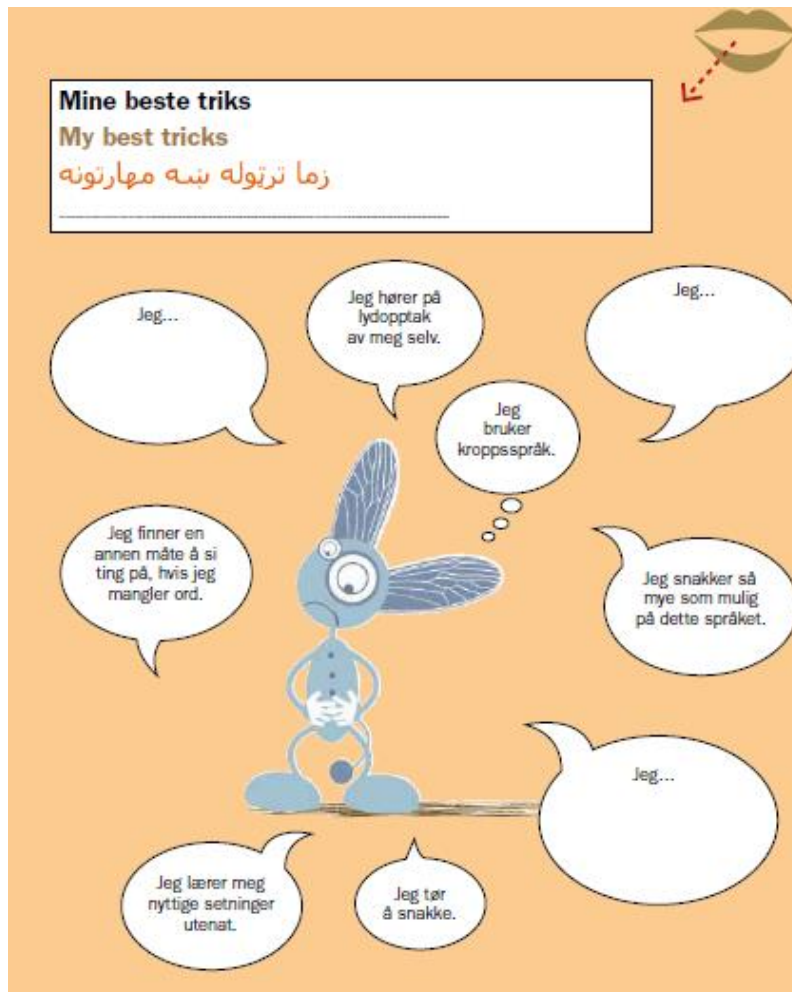
Hvordan kan en heteroglossisk grundforståelse af sprog informere sprogdidaktisk tænkning, og hvordan kan den praktiseres inden for rammerne af begynderundervisning i tysk i en 5. klasse med blot én ugentlig lektion? Med ovenstående spørgsmål som referenceramme satte Julie og jeg os for at omdanne tysktimerne i 5. klasse til et *heteroglossisk sproglaboratorium*. Det indebar en beslutning om, at Julie selv – når som helst det gav mening – skulle inddrage alle de sprog, hun kendte til, og at hun skulle opfordre alle elever til aktivt til at trække på alle deres sproglige ressourcer.

Kort sagt skulle eleverne opmuntres til at bringe deres samlede sproglige repertoire i spil i tysktimerne. Konkret opererede vi med tre centrale elementer i det heteroglossiske sproglaboratorium:

- Anvendelse af en sprogportfolio
- Udarbejdelse af sprogportrætter
- Fremstilling af en multimodal og heteroglossisk tekst i forbindelse med arbejdet med en litterær tekst

Sprogportfolio

En *sprogportfolio* er et redskab for den enkelte elev til at synliggøre og reflektere over sprogtilegnelsesprocessen. Der er i regi af Europarådet udgivet en række akkrediterede sprogportfolios, som alle indeholder tre dele: Et *sprogpas*, hvori individuelle sprogprofiler beskrives; en *sprogbiografi*, hvor eleven reflekterer over sprogbrug, sprogfærdigheder og sproglæring og en *samlemappe*, hvori udvalgte elevprodukter opbevares. En række europæiske lande har i løbet af de sidste årtier udviklet deres egne sprogportfolios, og vores valg faldt på den norske udgave, *Europeisk Språkperm* målrettet 6-12-årige elever – fordi der ikke endnu er udviklet en dansk udgave, men også fordi vi vurderede, at den norske språkperm i høj grad ville kunne understøtte vores heteroglossiske tyskundervisning. Den norske språkperm har et tiltalende layout, som på eksemplarisk vis demonstrerer en heteroglossisk forståelse af sprog. Ikke mindre end 71 forskellige sprog (med tilhørende skriftsystemer) anvendes fordelt på språkpermens 65 ark (se figur 1 for et eksempel) og optræder i overskrifter, anvisninger, forklaringer og eksempler. Desuden vurderede vi, at den norske grundtekst uden større vanskeligheder ville kunne forstås af de danske elever – og måske netop kunne pirre deres sproglige opmærksomhed.

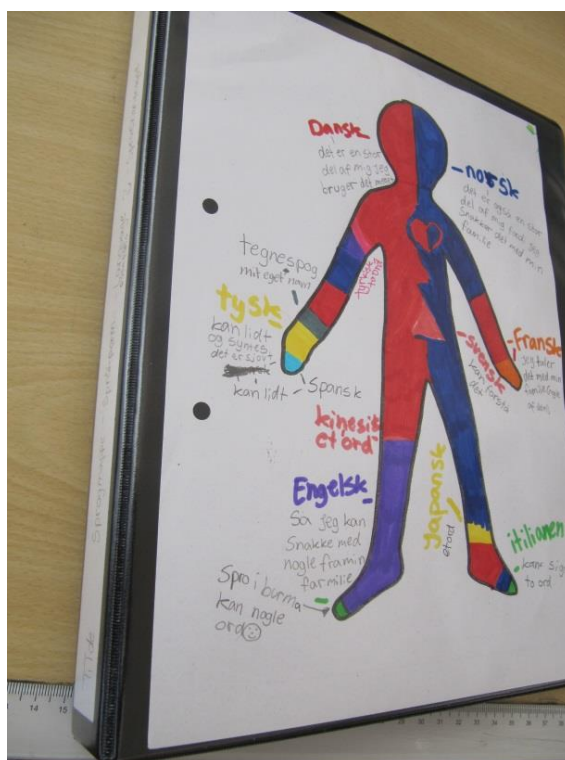


Figur 1. Uddrag fra *Europeisk Språkperm* 6-12 år, side 43

Språkpermen fungerte som en ledsagende undervisningsaktivitet gjennom hele undervisningsforløbet. Det ville være for overvældende at præsentrere eleverne for alle 65 ark i språkpermen, og derfor forholdt vi os selektivt til den norske original og udvalgte herfra 16 ark med fokus på elevernes refleksjoner over deres sprogtilegnelsesprocesser. Arkene samlede vi i en personlig mappe til hver elev, som de enten refererede til som sprogmappen eller med den norske betegnelse 'språkperm'.

Sprogportrætter

En anden væsentlig aktivitet var udarbejdelsen af sprogportrætter. Et sprogportræt består af en kropssilhuet, som udfyldes, farvelægges og eventuelt kommenteres mundtligt eller skriftligt af den enkelte sprogbruger (se fx Busch 2006 eller Wolf 2014). Der kan bruges forskellige farver for forskellige sprog, varieteter eller sproglige ressourcer, som sprogbrugerne har forskellige grader af kendskab og følelsesmæssig tilknytning til. I sprogportrættet kan sprogbrugere således gennem farvevalg, placering, omfang og brug af symboler – og gennem de ledsagende skriftlige kommentarer – kommunikere om deres opfattelser af deres sproglige repertoarer (jf. Wolf 2014).

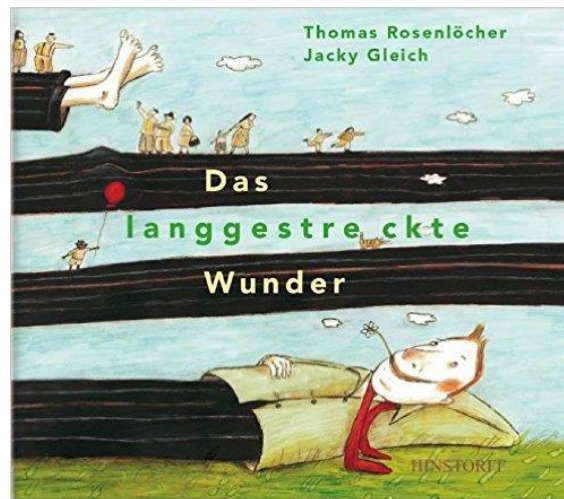


Figur 2. Sprogportræt som forside på en sprogmappe

Efter udarbejdelsen af sprogportræterne blev de anvendt som forside på elevernes individuelle sprogmapper, som på den måde blev personliggjorte og genkendelige (se figur 2).

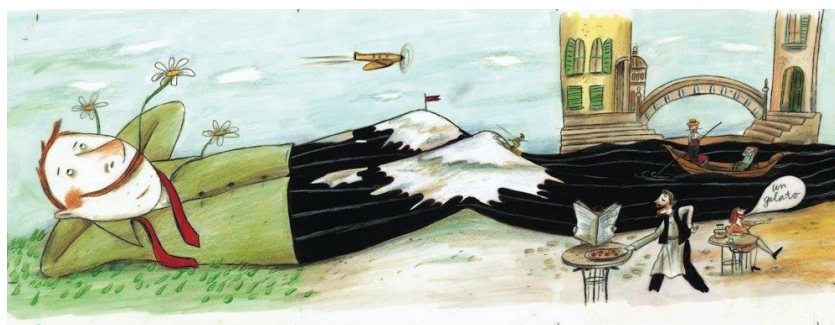
Das langgestreckte Wunder

Undervisningsforløbet tredje centrale aktivitet tog afsæt i en original børnelitterær tekst på tysk, *Das langgestreckte Wunder* (Rosenlöcher & Gleich 2006, se figur 3).



Figur 3. Forside på *Das langgestreckte Wunder*

Bogen er udformet som en tosidet leporello; en bog, hvis sider kan foldes ud som en harmonika. Den ene side er illustreret med tegninger, der viser steder og lande, hvorigennem hovedpersonens ben gradvist vokser på en verdensomspændende rejse. Den anden side formidler vokseværkets rejse og oplevelser i tekstlig form (se figur 4 for et eksempel).



Figur 4. Opslag fra *Das langgestreckte Wunder*

Julie læste ikke historien op i sin helhed på tysk, men genfortalte hovedtræk. I forlængelse heraf udarbejdede eleverne deres egne leporellotekster; multimodale og heteroglossiske tekstproduktioner, som blev en del af deres sprogmapper.

Alle tre aktiviteter – sprogportfolio, sprogportrætter og *Das langgestreckte Wunder* – blev over en længere periode integreret i Julies tyskundervisning i 5. klasse. Min analyse er struktureret i henhold til de tre centrale aktiviteter. Jeg sætter indledningsvis fokus på sprogportrættet og redegør for dets dobbeltfunktion som forskningsmetode og sprogdidaktisk redskab, hvorefter jeg belyser dets potentiale i det heteroglossiske sproglaboratorium med inddragelse af uddrag fra mine gruppeinterviews med eleverne. I analysen af språkpermen undersøger jeg, hvordan dens heteroglossiske dimension blev modtaget, opfattet og udnyttet. Endelig retter jeg i analysen af heteroglossisk og multimodal litteraturundervisning med *Das langgestreckte Wunder* opmærksomheden mod elevprodukter.

På opdagelse i sprogbiofilien med sprogportrættet

Gennem de senere år har sprogportrætter ikke alene fundet anvendelse som didaktisk redskab, men også som forskningsmetode (se fx Busch 2006 eller Krumm 2005). I udarbejdelsen af sprogportrætter har sprogbrugeren mulighed for at bruge forskellige farver til at illustrere de sprog, sproglige registre og sproglige varieteter, som sprogbrugeren har kendskab til, en vag forestilling om, stærke sym- eller antipatier for eller håb og drømme om. Gennem omfang, placering, farvevalg og brug af symboler og mønstre kan sprogbrugeren udtrykke sit subjektive – og til tider for læreren eller sprogforskeren svært fortolkelige – syn på sine sproglige erfaringer (Wolf 2014: 89).

I undervisningsforløbet i Julies 5. klasse fungerede sprogportrættet som øjenåbner for både eleverne, Julie og mig i forhold til den diversitet af sproglige erfaringer, der fandtes i klassen. Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at sprogportrætter ikke gengiver et 1:1-billede af deres faktiske sproglige kompetencer (hvad det så end måtte være), men udgør et subjektivt øjebliksbillede – præcis som enhver afdækning af sproglige kompetencer. Sprogportrættets kvaliteter og potentialer

ligger i de ekstra udtryksmuligheder, som dets multimodalitet tilbyder (Wolf 2014: 90). Både for den enkelte sprogbruger og for det videre sprogarbejde i klassen er erkendelsesprocessen knyttet til udarbejdelsen af sprogportrætterne værdifuld. Som nedenstående eksempel fra et gruppeinterview viser, finder der via den visuelle udtryksform bevidstgørelse og refleksion sted, når eleverne laver sprogportrætter:

Eksempel 1:

Interview med eleverne Immanuel, Siri, Fabian og Emma

- Immanuel: Og så kom man i tanke om, hvad man egentlig kunne og tænke over det og så lærte man lidt mere, sådan hvad man egentlig selv kunne
- Siri: Ja, som man ikke helt var klar over, og så kom man lige i tanke om det
- Immanuel: Ja, jeg tænkte først, det var håbløs med alle de sprog, man kunne

Opfølgende interviews eller mere uformelle samtaler i forlængelse af udarbejdelsen af sprogportrætter kan bidrage til at be- eller afkræfte det første visuelle indtryk, differentiere fortolkningen eller bidrage med nye oplysninger. I gruppeinterviewene betegnede eleverne processen ved fremstillingen af sprogportrættet som "sjovt", men også indledningsvist som "svært" eller sågar "håbløs", som Immanuel gør i uddraget herover. Samtidig beskriver han, hvordan han gennem processen er blevet opmærksom på, hvad "man egentlig kunne".

Bemærkelsesværdigt er det, at eleverne i interviewene ikke alene italesætter sprogportrættets funktion som en øjenåbner i relation til deres egen sprogbiografi, for deres personlige drømme (tysk tilskrives fx betydning, fordi eleven ønsker at kommunikere bedre med bedstefaren, som er tysker) eller deres kundskaber, potentialer og i en vis grad for deres forestillinger om kompetencer. De lægger herudover vægt på sprogportrættet som anledning til at kommunikere om klassens sproglige repertoarer. De betragter med interesse hinandens portrætter, er nysgerrige og vil gerne vide mere om de sociale rum og arenaer uden for klassens fire vægge, hvor deres klassekammeraters sproglige

praksis udspilles i dagligdagen. Interessen for de andres sproglige identiteter og praksisser italesættes eksempelvis i interviewet herunder:

Eksempel 2:

Interview med eleverne Theresa, Tina, Carmen og Joan

Gabi: Hvordan var det at lave sprogportrættet?

Theresa: Det var sjovt at se, hvad de andre egentlig tænker, hvad de kunne lide og kan en masse ting og tænke ahh, det kan jeg faktisk også, så man kan vise andre en del af sig selv

Carmen: Mhh

Tina: Ja, og jeg synes også, man kommer også tæt på en måde at kende de andre elever i klassen, fordi man ser hvilket sprog kan de, og hvad har de af familie, man ikke lige vidste før

I gruppeinterviewene påpeger eleverne på den ene side sprogportrættets identitetsskabende funktion for dem selv (som Theresa herover), men de lægger på den anden side også vægt på sprogportrætternes sociale funktion i klassefællesskabet (som Tina herover). Det visuelle udtryk gør det nemt og oplagt at sammenligne og gå på opdagelse i egne og andres sprogbiografier. Eleverne opdager ukendte sider ved hinanden, mens de udforsker de andres sproglige repertoire. Herved styrkes både opmærksomheden på klassens samlede sproglige repertoarer og det sociale fællesskab i klassen.

Sproglig opmærksomhed og (an-)erkendelse af sprog ved hjælp af språkpermen

Som tidligere nævnt består det specielle og nytænkende ved den norske språkperm for os at se i det gennemgående heteroglossiske layout i forhold til skriftegn, ord og tekst. Der spørges ind til erfaringer på tværs af sprog, og det gøres ved hjælp af en række sprog, og det heteroglossiske optræder således i både form og indhold. Elevernes opmærksomhed henledes dermed systematisk på *linguistic diversity* i baktinsk forstand.

Språkpermen anviser således nye veje til integration af sproglig diversitet i det ellers traditionelt lukkede og monolingvale sprogunivers i fremmedsprogsundervisningen og tilbyder en oplagt mulighed for at knytte an til elevernes samlede sproglige ressourcer.

Eksempel 3:

Interview med eleverne Theresa, Carmen, Tina og Joan

Gabi: Hvilket sprog har I selv brugt i sprogmappen?
Theresa: Mest dansk
Carmen: Ehm her, her har jeg brugt tyrkisk og så dansk
Tina: Jeg har brugt norsk i hele bogen
Lærer: Hvorfor brugte du norsk?
Tina: Det er, fordi jeg spurgte Julie, om jeg måtte bruge det, fordi det ville være sjovt og også øve mig mere på det, og det måtte jeg gerne
Lærer: På hvilket sprog er den skrevet?
Tina: Norsk
Lærer: Var det svært at forstå?
Theresa: Nej, det lyder i hvert fald lidt sjovt, når Tina taler det lidt i klassen

Den heteroglossiske språkperm opfattes af eleverne som inspirerende og inviterer til, at eleverne kaster sig ud i at bringe deres trunkerede og mobile sproglige ressourcer i spil. Det sker eksempelvis for Carmen og Tina, der har familierelationer til henholdsvis Tyrkiet og Norge, og som begge prøver deres tyrkisk- og norskkundskaber af i arbejdet med arkene i språkpermen. Eleverne giver i interviewene udtryk for, at de ikke blev forstyrrede, men snarere ansporede af den norske tekst i språkpermen, der gav Tina anledning til at tale norsk i tysktimerne. Julie opfordrede konsekvent eleverne til at bidrage med deres viden fra forskellige sprog, og eleverne værdsatte ikke alene Tinas norske bidrag, men også de øvrige bidrag i form af udtryk, lyde og sammenligninger med sprog som italiensk eller arabisk. Herved lægges der op til sprogsammenligning og til refleksion over tilegnelse af forskellige sprog – i og uden for tysktimerne. En væsentlig pointe er, at mens

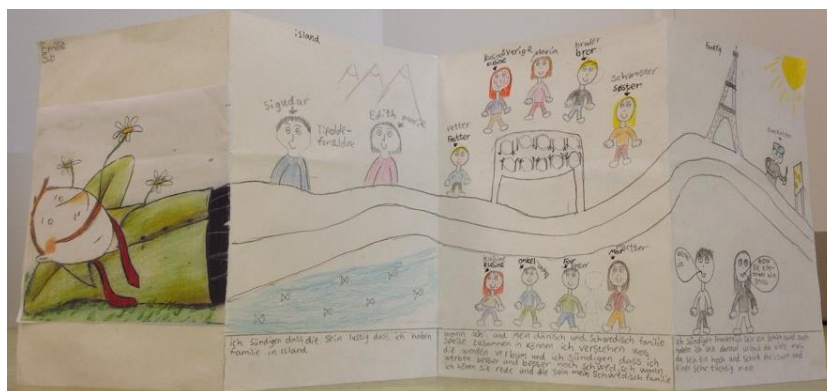
arbejdet med språkpermen naturligt lagde op til integration af mangeartede og heteroglossiske sproglige erfaringer, satte eleverne og Julie naturligt og systematisk disse erfaringer i relation til det tyske sprog, som eleverne netop er begyndt at lære. At tyskundervisningen åbner sig mod andre sprog end tysk, medfører således ikke, at det tyske sprog tabes af syne.

Heteroglossisk og multimodal litteraturundervisning med *Das langgestreckte Wunder*

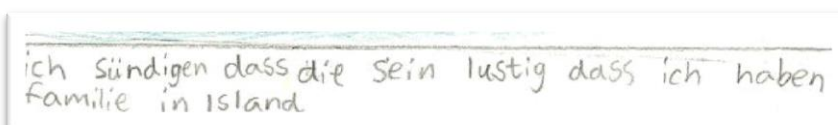
Med inspiration i Julies genfortælling af *Das langgestreckte Wunder* på tysk skabte eleverne selv en historie med afsæt i deres egne erfaringer med sprog fra deres rejser rundt i verden. I dette arbejde transformerede de den originale tekst – i billede og tekst – i dialog med deres egne sprogbiografier. Eleverne tegnede videre med afsæt i billedforlægget fra originalen og skabte deres egne tekster til beskrivelse af deres 'sprogrejser'. Eleverne skrev på deres gryende tysk og flettede tekstbrudstykker på andre sprog ind i historien, hvor de fandt det meningsfuldt og relevant.

I disse multimodale og heteroglossiske tekster fortæller eleverne om dagligdagen derhjemme, om ferier, om familie over hele kloden, om socialt engagement i Afrika og om computerspil. Deres leporelloer viser en bred og broget vifte af viden og erfaringer med sprog på tværs af tid, rum og sproglige grænser.

Emma fortæller i sin leporello om sin familie, om islandske familierelationer og familiesammenkomster i Sverige, men også om ferieoplevelser i Frankrig og i hovedstaden Paris (se figur 5). Efter blot få måneders tyskundervisning betjener Emma sig af et opfindsomt tysk-på-vej, der er umiskendeligt tysk, men herudover låner aktivt semantisk og syntaktisk fra både dansk og engelsk og desuden indfører kreative nydannelser.



Figur 5. Emmas leporello i fuldt format



Figur 6. Udsnit af Emmas leporello: Familie i Island

Når Emma om sine islandske familieforbindelser skriver "ich sündigen dass die sein lustig dass ich haben familie in island" (se figur 6), forstår vi uden problemer, at hun synes, det er sjovt, at hun har familie i Island. Verbalformen 'sündigen' vidner om, hvordan Emma trækker på viden om ligheder mellem tysk og dansk og på indsigt i tysk ortografi og morfologi, og herudfra skaber sin helt egen verbalform i et heteroglossisk møde mellem *linguistic diversity* og *multidiscursivity*.

Leporelloens sidste side handler om Frankrig og Paris (se figur 7). Emma har øverst tegnet et solbeskinnet Eiffeltårn og en maler med baskerhue og staffeli, og under benene nederst på siden importerer hun populærkulturelle ressourcer fra tegneseriegenren og lader gennem talebobler to mennesker føre en samtale om Eiffeltårnet. I taleboblen benævnes tårnet "Die eifeltawer", mens det i teksten nederst på siden omtales som "Paristurm". I denne *multidiscursivity* kombineres den tyske artikel 'die' med det engelske substantiv 'tower', tilsyneladende i lettere fortysket ortografisk form; kun for nedenunder at blive erstattet med det tyske substantiv 'turm', her koblet med Paris- i stedet for eifel-



Figur 7. Uddrag af Emmas leporello: Paris

I sin leporello trækker Emma på alle tilgængelige ressourcer; hun tegner og skriver, hun anvender symboler som pile, og hun aktiverer viden på tværs af sprog, og herved lykkes det hende at transformere sanselige rejseindtryk og -erindringer til en ekspressiv heteroglossisk tekst. Emmas leporello genlyder af ord, stemmer, sprog og biografiske spor, men er samtidig umiskendeligt tysk-på-vej og som sådan udtryk for en imponerende bedrift efter nogle måneders tyskundervisning. En bedrift, der vidner om både Emmas appetit på sprog og potentialet i tyskundervisningens heteroglossiske laboratorium.

Heteroglossisk tyskundervisning: På vej mod en ny identitet og rolle

Koret af sprogforskere, som kræver en aflivning af nationale myter og i stedet taler for etablering af en heteroglossisk og fleksibel sprogundervisningspraksis, vokser (se fx Blommaert 2010; Blackledge & Creese 2010; Pennycook 2011; Garcia 2009). Hvad kan erfaringerne fra vores forsøg på at gøre Julies begynderundervisning i tysk i 5. klasse heteroglossisk bidrage med i denne bestræbelse?

For det første var det overraskende enkelt for både Julie og eleverne at skifte kurs – fra en monolingval til en heteroglossisk orienteret sprogundervisningspraksis. Den norske språkperm viste sig at være en både lettilgængelig og inspirerende måde at understøtte elevernes refleksion over sprog og sprogtilegnelse i et heteroglossisk perspektiv. Språkpermen kan med fordel anvendes i *alle* sprogfag – eleverne i 5. klasse pegede selv på, at de også kunne bruge det i engelsk. Det samme gælder sprogportrættet, som på samme måde kan gå på tværs af skoleskemaets sproglige grænser. I interviewene kom eleverne selv med en stribe idéer til den fortsatte brug af sprogportrætter. De foreslog løbende at tegne sprogportrætter, så de kunne sammenligne med tidligere udgaver og få øje på deres fremskridt, forskydninger og muligvis nye sproglige prioriteringer. De pegede også på muligheder for at forfølge nogle af de sociolingvistiske perspektiver, der kan rejse sig i forlængelse af sprogportrætter: Hvordan kan det være, at nogle sprog fylder mere end andre? I skolen, i verden? Hvilken rolle kan nye (fremmed)sprog komme til at spille i ens liv? Spørgsmål som disse kan fremmedsproglæreren gribe og på en naturlig og ikke-docerende måde anvende som afsæt for at italesætte flersprogethed og sprogs betydning i en globaliseret verden – i almindelighed og i relation til den enkelte elev.

I mine feltnoter fra starten af samarbejdet med Julie har jeg efter vores første møde på skolen, hvor jeg præsenterede hende for de første projektidéer, noteret mig, at mit forslag om at etablere et heteroglossisk sproglaboratorium hverken vakte modstand eller tøven hos Julie. Tværtimod opfattede Julie det straks som "et skub i den rigtige retning"; en chance for at medtænke flersprogethed i planlægningen af den tidligere start på tyskundervisningen. For som hun fortsatte: "Det glider i baggrunden, vi skal nå så meget". I feltnoterne har jeg her skrevet "Fælles Mål" efterfulgt af et udråbstegn! Julies udsagn mindede mig om, at der ligger et ikke ubetydeligt pres på sproglærerne i skolen i dag for at indfri forskellige mål – i Julies tilfælde de centralt fastsatte tysk faglige mål. Julies udsagn vidner om spændingen mellem disse mål og hendes øvrige ønsker til og visioner for sin tyskundervisning.

Under kompetenceområdet *Skriftlig kommunikation* for tysk i 5.-7. klasse er målet, at "eleven kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog" (Undervisningsministeriet 2014). I bestræbelserne på at opfylde dette og de øvrige mål kan en heteroglossisk undervisning med plads til andre sprog end tysk umiddelbart virke som en stressende omvej. Men Emma og de øvrige elevers heteroglossiske og multimodale tekster udarbejdet i tilknytning til *Das langgestreckte Wunder* kan tjene som beroligelse. Der er intet i Emmas leprello, der tyder på, at en heteroglossisk tilgang til tyskundervisningen vil forvirre eleverne eller forhindre dem i at lære nok tysk – tværtimod.

I det afsluttende interview med Julie fortæller hun, at projektet har givet hende et stort indblik i, hvor mange forskellige sprog eleverne i 5. klasse har relationer til – "sprog, som jeg ikke anede noget som helst før om", siger hun. Hun fortæller også om, hvordan hun fortsat integrerer flere sprog i sin tyskundervisning, og hvordan nye idéer til realisering af et heteroglossisk sprogrum løbende melder sig. Jeg opfatter Julies erfaring som et vigtigt udsagn om, hvordan et heteroglossisk sproglaboratorium kan etableres og videreudvikles i og gennem praksis – når først den monolingvale blokering opløses!

Litteratur

- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, Brigitta (2014): *Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom*. In: Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.): *Heteroglossia and Pedagogy*, 21-40. Dordrecht: Springer.
- Busch, Brigitta (2006): *Language Biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research*. In: Brigitta Busch, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku (eds.): *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PREAESA Occasional Papers, 24, 5-17.
- Blackledge, Adrian & Angela Creese (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Daugaard, Line Møller (2015): *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jørgensen, J. Normann & Janus Møller (2009): *From language to languaging: changing relations between humans and linguistic features*. In: *Acta Linguistica Hafniensia*, 41, 143-166.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): *Shalom und Jiu-Jitsu – die Sprachwelten vielsprachiger Kinder und was der Sprachunterricht von ihnen lernen kann*. In: Susanne Duxa, Adelheid Hu & Barbara Schmenk (eds.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger*, 43-53. Tübingen: Gunter Narr.

- Kirkebæk, Mads Jakob & Karen Lund (2014): Syv myter om begyndersprog. Sprogforum, 58, 12-18.
- Pennycook, Alastair (2012): What might translingual education look like? Babel, 47, 5-13.
- Rosenlöcher, Thomas & Jacky Gleich (2006): Das langgestreckte Wunder. Rostock: Hirnstorff.
- Undervisningsministeriet (2014): [Tysk – forenklede Fælles Mål](#). Web: 1. juni 2016.
- Utdanningsdirektoratet: [Europeisk Språkperm](#). 6-12. Web: 1. Juni 2016.
- Wei, Li (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. Journal of Pragmatics, 43, 1222-1235.
- Wolf, Gabriele (2014): På opdagelse i elevernes sproglige repertoarer – på vej mod en heteroglossisk fremmedsprogsundervisning? Sprogforum, 58, 87-94.

DANMARK – IRAK TUR-RETUR. DANSK SOM ANDETSPROG I BEVÆGELSE

NINA HAUGE JENSEN

Statistikker fortæller os, at godt en tiendedel af folkeskolens elever har 'dansk som andetsprog'. En af dem er en pige, som jeg i det følgende kalder Aisha. Jeg hører om Aisha, nogle uger før jeg møder hende første gang. Hendes lærere omtaler hende som *atypisk*. Måden, de taler om Aisha på, gør mig nysgerrig. Jeg får den tanke, at Aisha forstyrrer lærernes billede af en elev med dansk som andetsprog og sætter mig for at undersøge det nærmere. Dette kapitel rummer historien om min undersøgelse.

Aisha og dansk som andetsprog

Aisha er født i Danmark og gik i skole i Danmark, indtil familien flyttede tilbage til Irak, da Aisha skulle begynde i 4. klasse. I Irak gik hun i en arabisksproget skole, indtil hendes familie valgte at flytte tilbage til Danmark fire år senere. Efter seks måneder i modtagelsesklasse begyndte Aisha i en 8. klasse med jævnaldrende elever.

Aisha hører til en elevgruppe, der officielt betegnes 'tosprogede elever'. I henhold til den gældende definition i dansk skolelovgivning er tosprogede elever "børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (BEK nr. 690 af 20/06/2014 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog). Tosprogede elever har i samme forståelse 'dansk som andetsprog' og dermed adgang til forskellige former for andetsprogsundervisning i folkeskolen. Her skelnes der mellem tre niveauer af behov for andetsprogs-pædagogisk indsats og dertilhørende undervisning. Nogle elever med dansk som andetsprog vurderes at have behov for *basisundervisning i dansk som andetsprog*, hvilket typisk finder sted i særlige modtagelsesklasser. Andre elever med dansk som andetsprog følger undervisningen i en almindelig klasse, men har sideløbende hermed behov for sprogstøtte i form af *supplerende*

undervisning i dansk som andetsprog. Det kan finde sted på klassen eller på særlige hold. Endelig har man tidligere opereret med *dansk som andetsprog som dimension i alle fag*, hvilket nu er erstattet af det tværgående indsatsområde *sproglig udvikling*, som skal sikre, at alle elever i skolen – med og uden dansk som andetsprog – møder en fagundervisning med både faglige og sproglige læringsmål.

Aisha placerer sig skævt i forhold til dette billede af dansk som andetsprog i danske skoler. Selvom Aisha for nylig er kommet (tilbage) til Danmark, er hun ikke nyankommen på samme måde og på samme vilkår som hovedparten af elever i modtagelsesklasser. I modsætning til disse nyankomne har Aisha sine første skoleerfaringer fra en dansk skole, og Aisha er på ingen måde nybegynder, når det gælder det danske sprog. Men samtidig er hendes danske efter fire år i Irak i bedste fald rustent og på ingen måde sammenligneligt med de danskkundskaber, der findes hos hendes klassekammerater i 8. klasse. Så hvad er dansk som andetsprog for Aisha? Det spørgsmål forfølger jeg gennem dette kapitel.

I kapitlet går jeg tæt på Aisha, som jeg har fulgt i min undersøgelse. Jeg starter med at præsentere min lingvistisk etnografiske caseundersøgelse, og herefter retter jeg opmærksomheden mod Aishas blandede sproglige bagage. Denne andetsprogshed ser jeg i lyset af gængse modeller for andetsprogsudvikling, hvorefter jeg går tæt på de strategier, Aisha anvender i skolen. Afslutningsvis diskuterer jeg de dilemmaer, der opstår i mødet mellem virkelighedens elever med dansk som andetsprog og de rammer, retningslinjer og praksisser, der findes for dansk som andetsprog i skolen.

Tæt på Aisha

Min undersøgelse er en caseundersøgelse, hvor jeg går tæt på én elev på én skole. Jeg søger ikke at tegne et repræsentativt billede af elever med dansk som andetsprog i danske skoler, og mit ærinde er ikke at generalisere eller udlede standarder. Bent Flyvbjerg fremhæver i stedet eksemplets magt, som han mener er undervurderet, og han peger på vigtigheden af at have blik for det, han kalder *sorte svaner* (Flyvbjerg 2009: 90) – det, der

tilsyneladende er hvidt, men ved nærmere eftersyn viser sig at være sort. Styrken ved at vælge sorte svaner som cases er derfor, at det giver os chancen for at blive konfronteret med vores forestillinger om en kategori. En kategori, som vi tror, vi kender, men som viser sig at rumme meget mere. Særligt atypiske eller ekstreme cases har i særlig grad potentiale til vise os kompleksiteten og flertydigheden og dermed give os mulighed for at spørge os selv, om vores forestillinger holder (Flyvbjerg 2009: 96).

Aisha fungerer i dette kapitel som min sorte svane. Jeg anvender i min undersøgelse en lingvistisk etnografisk tilgang; en tilgang, som netop kan bidrage til at fremskrive en kompleksitet, der nemt kan overses. Denne tilgang giver mig også mulighed for at indfange nogle modsatrettede tendenser, som min case rummer. Fiona Copland & Angela Creese beskriver lingvistisk etnografi som

interpretative research in a situated, real environment, based on interaction between the researcher and the subject(s) hence, fundamentally subjective in nature, aimed at demonstrating complexity, and yielding hypotheses that can be replicated and tested in similar, not identical, circumstances

(Copland & Creese 2015: 174)

Mit lingvistisk etnografiske casestudie er organiseret omkring Aisha. Jeg har lavet deltagende observation i Aishas supplerende undervisning i dansk som andetsprog, som delvist er lydoptaget, samt i almindelige dansklektioner i Aishas klasse. Jeg har ligeledes skrevet feltnoter og brugt fotodokumentation. Derudover har jeg lavet semistrukturerede interviews med Aisha, med hendes lærer i den supplerende dansk som andetsprogsundervisning, Marianne, og med Aishas dansk- og engelsklærer Grete. Med udgangspunkt i dette empiriske materiale spørger jeg i analysen, hvordan Aisha er en elev med dansk som andetsprog, og hvordan det udfordrer Aishas skole i forhold til hendes undervisning i dansk som andetsprog.

En blandet sproglig bagage

Da Aisha vendte tilbage til Danmark efter fire år i Irak, blev hun placeret i en modtagelsesklasse – selvom hun tidligere havde gået i skole i Danmark i flere år. Det er praksis i den kommune, hun bor i, når en sprogtest afslører manglende sproglige forudsætninger i dansk ved optagelse i skolen. I modtagelsesklasserne finder man som tidligere nævnt en overvægt af nyankomne elever, som aldrig har lært dansk, før de begynder i modtagelsesklassen. Men man finder også elever med utilstrækkelige danskkundskaber, som er født og opvokset i Danmark. Aisha er ingen af delene.

Definitionen af tosprogede elever hviler på et skel mellem modersmål, andetsprog og fremmedsprog, som vanskeligt lader sig opretholde. Det ses tydeligt i sociolingvistiske undersøgelser, som viser, hvordan elever trækker på deres samlede sproglige repertoarer, både når de kommunikerer, og når de tilegner sig viden og færdigheder i skolen. Flersprogede færdigheder er et vilkår for flere og flere i en globaliseret verden. Når elever som Aisha rejser ud og kommer hjem med en blandet sproglig bagage, er læringsvilkåret flersprogethed, som det næppe giver mening at adskille skarpt i modersmål, andetsprog og fremmedsprog. Jan Blommaert introducerer som et led i sin globaliseringssociolingvistik begrebet *trunkerede repertoarer*:

We never know 'all' of a language, we always know specific bits and pieces of it (...) Such 'truncated' repertoires are a better diagnostic of what real multilingual competence means in an age of globalization
(Blommaert 2010: 23)

Aishas sproglige repertoire er netop trunkeret; hun har ikke arabisk som modersmål og dansk som andetsprog, men snarere et flersproget repertoire, der blandt andet rummer *bits and pieces* på dansk og arabisk. Aishas blandede sproglige bagage rokker således ved gængse forståelser af sproglig kompetence og sproglig udvikling. Og spørgsmålet om, hvad det vil sige at kunne sprog, har også konsekvenser for vores måde at forstå andetsprogsudvikling på. For hvordan kan vi forstå Aisha i et andetsprogsudviklingsperspektiv?

Aisha og andetsprogsudvikling

Karen Lund præsenterede tilbage i 1999 en teoretisk model for andetsprogsudvikling, som har vundet stor udbredelse, og som der stadig flittigt refereres til, eksempelvis i grund- og efteruddannelse af lærere (Lund 1999; 2015). Modellen udpeger tre faser, som eleven med dansk som andetsprog går igennem i sin andetsprogstilegnelsesproces: ordindsamlingsfasen, udfyldnings- eller grammatikaliseringsfasen og til sidst sofistikerings-, nuancerings- og kompleksificeringsfasen (Lund 2015: 103). Modellen skal vise, hvordan elevens andetsprog gradvist vil udvikle sig fra et simpelt sprog med brug af få centrale ordklasser til et mere og mere komplekst sprog med brug af alle ordklasser og stadig højere grad af kendskab til bøjningsmønstre. Endemålet beskrives som det skolefaglige sprog med et ordforråd, der kan honorere skolens sproglige og faglige krav.

Jeg finder det vanskeligt at placere Aisha på denne skala over andetsprogsudvikling. Og det ser ud til, at hendes lærere også finder det vanskeligt. Når jeg spørger Marianne, Aishas lærer i dansk som andetsprog, hvordan hun vil karakterisere Aishas danske sprog, svarer hun tøvende:

Grunden til, at jeg tøver lidt, det er fordi jeg synes faktisk ikke, jeg vil nemlig ikke kalde det et simpelt sprog. For det er da faktisk ikke. Hun prøver faktisk på at gøre det mere præcist, og hun prøver også at gøre det fagligt, altså få det til at passe til faget, når vi snakker de der fagting, ikke. Så jeg tænker faktisk, hun arbejder på at få et forholdsvis komplekst sprog, men... Men hun har jo lang vej igen.

Marianne vægrer sig ved at betegne Aishas danske sprog som 'simpelt', og hun fremhæver Aishas stærke bevidsthed om betydningen af et præcist, fagligt relateret dansk sprog som en styrke. Samtidig står det klart for Marianne, at Aisha "har lang vej igen" på vej mod et komplekst sprog. Aisha arbejder på én og samme tid med at indsamle ord, med at grammatikalisere og med at kompleksificere.

Helle Pia Laursen opererer i stedet med et begreb om *andetsprogsheder* (Laursen 2014). Hun beskriver en mangfoldighed

af forskellige andetsprogsheder blandt 'tosprogede elever' i folkeskolen og pointerer, at det ikke er

muligt at forudsige karakteren af det, man kan kalde andetsprogsheden, ud fra på forhånd fastlagte progressionsbeskrivelser eller mere eller mindre prædefinerede intersprogs karakteristika, der hviler på undersøgelser af klassiske andetsprogsprofiler (først modersmålet – så andetsproget) (Laursen 2014: 12)

Laursen påpeger, at andetsprogsheden for en række elevers vedkommende synes at komme til udtryk gennem udvikling af en række undvigelsesstrategier, der tages i brug for at skjule manglende forståelse, mundtligt såvel som skriftligt, og at mange elever har tendens til at holde sig til det danske, de i forvejen er fortrolige med i stedet for aktivt at arbejde på at strække sproget (jf. Laursen 2014: 12). Det gælder ikke umiddelbart for Aisha. Marianne fremhævede netop, hvordan Aisha arbejder målrettet på at udvikle sit danske sprog. I det følgende retter jeg opmærksomheden mod Aishas strategier.

“Jeg vil gerne skrive om social dumping”

Da jeg første gang møder Aisha i den supplerende undervisning i dansk som andetsprog, fortæller Aisha sin lærer Marianne, at hun har valgt at skrive en artikel om social dumping til klassens avisprojekt, og at hun gerne vil have hjælp til at forstå de tekster om emnet, som hun har fundet på nettet.

Social dumping er et vanskeligt emne, og teksterne, som Aisha har fundet, er svære. Aisha kan umuligt løse den opgave, hun har stillet sig, ved at holde sig til det danske, hun i forvejen kan – tværtimod kræver opgaven af hende, at hun strækker sin sproglige og faglige forståelse betragteligt. I Aishas valg kan man se en risikostrategi snarere end en undvigelsesstrategi.

Kædeansvar

Allerede i sommer afslørede Fagbladet 3F, at rumænske ansatte fra Cipa på metroen blev snydt. Det italienske firma betalte officielt en korrekt timeløn. **Men de ansatte fik kun løn for 37 timer om ugen, selvom de arbejdede 60 timer.** På den måde holdt firmaet timelønnen på halvdelen af mindstelønnen i overenskomsten.

Det afgørende bliver nu, om Cipa betaler den rekordstore bod. Under sagen har firmaets advokat forklaret, at Cipa ikke har penge til at betale kravet.

Vælger Cipa, som flere andre firmaer på metroen, at flygte fra Danmark, kan Metroselskabet være nødt til at bruge **kædeansvaret i kontrakten** og dermed få CMT til at betale til 3F og deres medlemmer.

Figur 1. Uddrag af en af Aishas tekster om social dumping

Marianne støtter Aisha i processen. Jeg overværer, hvordan Marianne forklarer ord som 'overenskomst', 'bod' og 'kædeansvar', mens Aisha flittigt noterer forklaringerne i sit hæfte. Jeg sidder imens med mine feltnoter og betragter Aishas ihærdighed for at forstå de svære ord. Det er næppe den manglende forståelse af netop de ord, der adskiller hende nævneværdigt fra sine jævnaldrende – de vil være svære for de fleste elever i 8. klasse. Men der er andre huller. Aishas danske ordforråd bærer præg af hendes historie, og hun fortæller om danske ord, som eksisterede i hendes ordforråd, da hun rejste fra Danmark som 10-årig, men som er utilgængelige nu, hvor hun stort set ikke har brugt sit danske sprog i de mellemliggende år i Irak. I interviewet med mig fortæller hun om disse "ord fra dengang":

Nogle ord, når vi siger, så kan jeg huske det fra lille, så kan jeg sige, at ja den kender jeg, ja. Så ved jeg hurtigt, hvad de mener. Altså nogle ord så har jeg ikke kendt dengang.

Aishas udsagn vidner om, at hun ikke alene er en sproglig risikotager; hun har også indsigt i og reflekterer over sin sprogtilegnelsesproces og er bevidst om, hvordan hendes danske ordforråd fra den første del af hendes skoleliv i Danmark er

utilstrækkeligt i forhold til at håndtere hendes skoleliv i Danmark i dag.

Aisha, dansk og arabisk

I den supplerende undervisning i dansk som andetsprog noterer jeg mig, at Aisha tilsyneladende arbejder systematisk med oversættelse fra arabisk til dansk og eksempelvis forsøger at oversætte ord og hele sætninger fra arabisk til dansk, før hun siger dem højt på dansk. Det er en strategi, som jeg får bekræftet, at hun er bevidst om, senere. Da jeg i interviewet spørger ind til hendes forhold til arabisk, er hun imidlertid mere optaget af, at hun gerne vil blive rigtig god til dansk. Da jeg spørger, om hun kan nævne nogle fordele ved at kunne arabisk, svarer hun kun indirekte på spørgsmålet og fremhæver i stedet dansk:

Men hvis du hører det på arabisk og alle snakker arabisk, så kan du jo ikke lære dansk. Dansk er jo vigtigt, fordi jeg uddanner her.

Hun tilføjer tøvende, at "arabisk er også vigtigt for mig, arabisk er jo min, hvad kalder man det... min mors sprog". Det gør mig nysgerrig efter at vide mere om, hvilken rolle arabisk kan spille i Aishas arbejde med at få teksterne om social dumping til at give mening. Mens jeg sidder i den supplerende undervisning i dansk som andetsprog og lytter til, hvordan Marianne forklarer Aisha betydningen af 'fagforening' og 'klausul', tager jeg min mobiltelefon frem og søger på Google Translate efter det arabiske ord for 'fagforening':



Figur 2. Google Translate-opslag på 'fagforening'

Jeg afspiller fra mobiltelefon det arabiske ord for fagforening, så vi alle tre kan høre det og venter spændt på Aishas reaktion:

Aisha: Nå (griner) ja
Marianne: Nå? (ironisk tone)
Nina: Øh jeg forstod det ikke. Gjorde du det? (til Aisha)
Aisha: Ja (griner). Ja, jeg forstod det. Det er noget med politisk sådan noget, altså det forstod jeg på arabisk
Marianne: Altså er det fagforening, vi hørte på arabisk?
(Nina afspiller det arabiske ord igen)
Aisha: Ja... ja!
Nina: Ja (griner lidt)
Marianne: Det er da smart. Gør du nogensinde det? (til Aisha)
Aisha: Ja, det gør jeg
Marianne: Ja

Aisha: Men altså, når du lægger den på en sætning, så siger den noget andet, og når du lægger ordet alene, så siger den noget andet. Det oversætter forskelligt

Marianne: Nå

Aisha: Det ved jeg ikke hvorfor i hvert fald, altså det giver ikke sådan nogen ideer

Marianne: Så det er ikke altid det hjælper?

Aisha: (laver bekræftende lyd)

Marianne: Du stoler ikke helt på det?

Aisha reagerer med genkendelse, da hun hører det arabiske ord, og hun forklarer også, at det giver hende en forståelse af en fagforening som en politisk organisation. Det fremgår også, at Aisha selv kender og bruger Google Translate, og at hun grundlæggende forholder sig kritisk til de oversættelser, hun tilbydes. Det uddyber hun i det senere interview med mig:

Nina: Har du brugt Google Translate?

Aisha: Ja, det har jeg også. Nogle gange oversætter jeg, og det er ikke så godt. Altså, når du oversætter engelsk, så giver det mange forslag, altså det betyder mange ting. Nogle gange når du oversætter dansk til arabisk giver det kun én betydning, og det kan du ikke være enig med. Fordi at når du læser teksten, kan du ikke være enig med, at det er det samme

Aisha skelner ikke alene mellem oversættelse af enkeltord og sætninger; hun drager også kritiske sammenligninger af det antal af forslag, hun tilbydes, når hun oversætter til engelsk i modsætning til oversættelse til arabisk. Aisha giver her udtryk for en høj grad af sproglig bevidsthed og beskriver en kritisk og reflekteret anvendelse af Google Translate. Denne metastrategiske bevidsthed hører med til billedet af Aishas dansk som andetsprog, og den bemærkes af Aishas lærere, som netop fortæller om hendes ihærdighed, flittighed og gode strategier i mødet med skolens fag.

Aisha og undervisning i dansk som andetsprog

Aishas lærere er således bevidste om, at Aisha på den ene side "har lang vej igen", men på den anden side både gør og kan noget, som det er svært for dem at sætte ord på. Fordi hun for nylig er blevet udsøst fra modtagelsesklassen, tildeles skolen særlige ressourcer, så Aisha kan få timer i supplerende dansk som andetsprog. Mine interviews med lærerne vidner imidlertid om stor frustration over, hvad der er den bedste støtte til Aisha. Marianne fortæller:

Jamen altså, vi får jo timer til hende. De er bare ikke blevet udmøntet endnu, fordi man i klasseteamet har været i tvivl om, hvordan de skal bruges. Og vi sad faktisk lige og snakkede om det i dag, altså hvad der ville være godt for hende. Fordi der er timer til hende, der ligger, de er bare ikke blevet brugt, og Grete snakkede om at prøve at spørge hende, hvad er det egentlig, hun vil have. Fordi hun er så... Altså, det er altid problematisk det der med at tage dem ud.

Lærerne er i tvivl. De oplever en elev, der nok har sprogstøttebehov, men på en anden måde end andre elever med dansk som andetsprog, og som ikke passer med procedurerne. Samtidig er det en elev med stærke og selvstændige meninger og en kritisk forholden sig til de tilbud, skolen kommer med. Det gør dem rådvilde. Normen er på denne skole, som på så mange andre skoler, at tage elever med dansk som andetsprog ud af dele af undervisningen i fagene og give dem timer med en dansk som andetsproglærer, individuelt eller i små grupper. Det ønsker Aisha imidlertid ikke, da hun ikke vil gå glip af den almindelige undervisning. Derfor overvejer lærerne eksempelvis, om en mentor til Aisha i virkeligheden ville dække hendes behov bedst.

Jeg har ikke indtryk af, at Marianne før har talt med Aisha om hendes strategier og om, hvordan hun arbejder på at blive god til dansk. Det ser derfor ud til, at der foreligger uudnyttede muligheder for at gøre sprogtilegnelse til genstand for samtalerne i den supplerende undervisning i dansk som andetsprog. Den almindelige procedure er imidlertid, at det er lærerne og ikke

eleven, der har indflydelse på, hvilken form for støtte, der tilbydes. Men faste procedurer harmonerer næppe med den store variation af andetsprogsheder, som findes i skolen i dag. Aisha gør det tydeligt, hvordan elever med dansk som andetsprog har forskellige profiler og forskellige behov.

Afrunding

Aisha rokker ved gængse forståelser af, hvad det vil sige at have dansk som andetsprog som et læringsvilkår, men også hvad dansk som andetsprogsundervisning er, kan være og bør være. Aisha har i dette kapitel fungeret som min sorte svane – men hun er ingen enlig svale. I disse år oprettes der et stort antal nye modtagelsesklasser på danske skoler, og alt tyder på, at vi vil se flere elever som Aisha i danske skoleklasser fremover, ikke færre. Elever med ambitioner og vilje til at tage en uddannelse, også selvom de "har lang vej igen". Elever, som ikke nødvendigvis selv ønsker at blive opfattet som elever med dansk som andetsprog, og som har andre forestillinger om andetsprogsundervisning end dem, der aktuelt tilbydes. Med deres sammensatte dansk som andetsprogsprofiler lader de sig vanskeligt kategorisere og standardisere. Derfor flyver elever som Aisha nemt under radaren, og vi opdager ikke, hvad elever som Aisha virkelig kan, og hvad de reelt har brug for.

Spørgsmålet er, om vi i den danske skole i tilstrækkelig grad støtter elever som Aisha. Elever, der som Aisha rejser frem og tilbage over grænser, hvad enten de kommer til Danmark som nyankomne flygtninge, vender tilbage til Danmark eller er vokset op i et flersproget Danmark. Disse elevers sproglige repertoarer vil afspejle den mobilitet, som præger verden i dag, og flersprogethed vil fremover formentlig kunne betegnes som mange af disse elevers "modersmål" (jf. Larsen & Breinholdt 2009: 158).

Dansk som andetsprog er – ligesom elever med dansk som andetsprog - i bevægelse. Der er brug for, at vi fremover forholder os undersøgende til betegnelsen *dansk som andetsprog*. Aishas eksempel peger på, at der er brug for flere undersøgelser, som går tæt på elever med dansk som andetsprog. Jeg ser et stort behov for, at både forskere og lærere forholder sig undersøgende til dansk som andetsprog – for at få en bedre forståelse af de mange

Aisha'er i vores skoler og for på den baggrund at kunne tilrettelægge et skoletilbud, der i højere grad imødekommer elever som Aishas behov og ikke mindst giver elever som Aisha bedre mulighed for at udfolde deres potentialer.

Litteratur

- Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daugaard, Line Møller (2015): *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Copland, Fiona & Angela Creese (2015): *Linguistic ethnography – collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- Flyvbjerg, Bent (2009): *Samfundsvidenskab som virker – hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. København: Akademisk Forlag.
- Larsen, Mette Askjær & Annette Breinholt (2009): *Tosprogethed som reference for sprogvurdering*. I: Lars Holm & Helle Pia Laursen (red.): *En bog om sprog – i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*, 151-173. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Laursen, Helle Pia (red.) (2014): [Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive](#). Statusrapport 7. Web: 1. juni 2016.
- Lund, Karen (1999): *Er kommunikativ undervisning kommunikativ?* Sprogforum 14, 26-33.
- Lund, Karen (2015): *Fokus på sprog*. I: Annette Søndergaard Gregersen (red.): *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*, 87-127. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

**VI ER SÆRLIGE – IKKE SÆRLINGE!
INVESTERING OG IDENTITET OMKRING EN
INTERNATIONAL LINJE I EN DANSK SKOLE**

ANJA BOLS SLÅTTVIK

CLIL i folkeskolen

På en folkeskole i Vestjylland findes en international linje i overbygningen. Linjen blev skabt i 2007, fordi muligheden bød sig, og fordi lærere, skoleledelse og skolebestyrelse ønskede at skærpe skolens i forvejen stærke faglige profil. En af skolens lærere fortæller, at der var stor forældreopbakning til initiativet, idet nogle engagerede forældre havde tilknytning til en virksomhed i byen, som har et internationalt image og en del udenlandske ansatte. Læreren er af den opfattelse, at forældre og skolebestyrelse lagde vægt på et globalt fremtidsperspektiv, som blev lokalt forankret. Desuden har byens gymnasium en international linje, så det gav mening at udvide den globale bevidsthed ved at tilbyde kommunens elever også at søge ind på en international linje i denne lokale folkeskoles overbygning.

I-linjen er organiseret således, at der fra ministerielt hold er givet dispensation til, at der i naturfagene og matematik foruden i faget engelsk undervises på engelsk. Man kan altså for naturfagene og matematiks vedkommende tale om *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), som ideelt set er fag- og sprogundervisning under ét (jf. Vollmer 2013; se i øvrigt Coyle, Hood & Marsh 2010). Linjens oprindelige omdrejningspunkt blev en lærer med udenlandsk baggrund og en naturfaglig universitetsuddannelse.

Min interesse i i-linjen udspringer af mit faglige ståsted som underviser i undervisningsfaget engelsk i læreruddannelsen, og min nysgerrighed retter sig mod CLIL's muligheder og udfordringer som en undervisningsmetode, der tilgodeser både fag og sprog. I den anledning fulgte jeg i vinteren 2012/13 kemitimerne i 8. klasse på i-linjen for at undersøge hvilket engelsk, der opstod i denne CLIL-undervisningssituation (Slåttvik 2014).

Jeg forventede at finde, at der hovedsageligt blev talt engelsk i timerne, men fandt i stedet, at klassen og læreren i løbet af kemitimerne jonglerede ubesværet mellem dansk og engelsk i en smidig og ubesværet *fleksibel tosprogethed* (Blackledge & Creese 2010). De to sprog supplerede hinanden i skrift og tale. Mit indtryk var, at lærer og elever valgte lige det ord, dansk eller engelsk, der faldt dem for, i deres løbende bestræbelser på at skabe en hensigtsmæssig og sammenhængende kommunikativ situation. Denne sprogfleksibilitet står i modsætning til det, som Adrian Blackledge & Angela Creese kalder *separat tosprogethed*, hvor sprogene i stedet fungerer adskilt (Blackledge & Creese 2010). I stedet oplevede jeg, at sprogene forstærkede og forstærkedes af den bogstaveligt talt lokale sprogforhandling, der opstod i en kemitime på engelsk i en dansk skole i provinsen. Da jeg spurgte ind til denne sprogfleksibilitet, forklarede kemilæreren mig, at eleverne skal til afgangsprøve i kemi på dansk, og at dette forhold bidrager til de to sprogs helt naturlige tilstedeværelse i undervisningen. Det peger også på, at elever, der vælger i-linjen, tilvælger en ekstra udfordring knyttet til at skulle bearbejde naturfaglig læring på to sprog. For at belyse dette særlige tilvalg har jeg ønsket at supplere min oprindelige undersøgelse af sproglig praksis og sprogvalg i kemitimerne på i-linjen med en undersøgelse af elevernes forståelser af engelsk og i-linjen; hvilket bringer mig til den undersøgelse, jeg vil beskrive i dette kapitel.

Til belysning af disse forståelser vælger jeg at tage udgangspunkt i Bonny Norton Peirces begreb *investment* som et værktøj til at forstå elevernes valg om at yde en ekstra indsats på den internationale linje (Peirce 1995). I forbindelse med investeringsbegrebet træder også elevernes identiteter frem, og her bygger jeg på begreberne *imposed*, *assumed* og *negotiable identities* (Blackledge & Creese 2010). Under analysearbejdet blev jeg opmærksom på yderligere et teoretisk begreb, nemlig *figured worlds*, som det er beskrevet af Helle Pia Laursen & Liv Fabrin (Laursen & Fabrin 2013).

I det følgende redegør jeg for dette teoretiske fundament efter et kort rids af undersøgelsens design. Dernæst sættes undersøgelsens empiriske materiale i forbindelse med de teoretiske begreber, og til sidst reflekterer jeg over videre

perspektiver knyttet til elevers forhold til engelsk i relation til engelskundervisning og CLIL i folkeskolen.

Undersøgelsens design

Undersøgelsen her hviler, som nævnt, på min tidligere undersøgelse af sproget i kemitimerne i 8. klasse på i-linjen. Både den første og denne anden undersøgelse skriver sig ind i en lingvistisk etnografisk forskningstradition. Mens første undersøgelse havde fokus på observationer i kemitimerne, udfoldes denne undersøgelse med hovedvægt på interviews. Jeg har foretaget formelle semistrukturerede gruppeinterviews (jf. Copland & Creese 2015) med elever og lærere på i-linjen samt med elever og lærere fra den øvrige overbygning på skolen, og herudover har jeg gennemført mailinterviews med elevernes forældre (se figur 1).

Fra i-linjen	Semistruktureret gruppeinterview med eleverne Emil, Laura og Aadhira fra 8.i
	Semistruktureret interview med læreren Liv, som underviser i engelsk
	Mailinterview med Emil, Laura og Aadhiras forældre
Fra skolens øvrige overbygning	Semistruktureret gruppeinterview med eleverne Frederik, Rosa og Sidsel fra 8.b
	Semistruktureret gruppeinterview med lærerne Lone, som var med til at starte i-linjen, og Kasper, som underviser i fysik/kemi
	Mailinterview med Frederik, Rosa og Sidsels forældre

Figur 1. Oversigt over interviewmateriale

Interviewene varede hver ca. 30 minutter og foregik på skolen; i fællesrum, hvor andre elever og personale passerede forbi, i et tomt klasselokale eller i mindre lærerforberedelsesrum. Spørgsmålene i interviewene er designede til at føre de interviewede ind på emner, som kan belyse tanker og valg, som

måtte ligge til grund for elever, forældres og læreres investering og identitet i forbindelse med i-linjen. I løbet af interviewene opstod der ofte nye spørgsmål, som enten gravede dybere i enkelte dele af undersøgelsen eller førte os ad nye veje. Interviewmaterialet suppleres af feltnoter taget i forbindelse med uformelle samtaler.

Investering og identitet i forestillede verdener

Investering

Investeringsbegrebet udspringer af Bonny Norton Peirces forskning i andetsprogstilegnelse, hvor hun udvikler teorien om investering i andetsproget som andet og mere end motivation for at tilegne sig et andet sprog. Peirce undersøgte kvindelige immigranternes investering i tilegnelse af majoritetssproget engelsk i Canada, og hun pegede på kvindernes ønske om at være normale og at høre til i lokalsamfundet igennem et fælles sprog som en væsentlig drivkraft i tilegnelsesprocessen:

I take the position that if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital (Peirce 1995: 17)

I denne optik beskriver investering et bevidst tilvalg om at yde noget ekstra for at tilegne sig særlige egenskaber eller kompetencer for herigennem at opnå en forøget personlig kapital i forhold til sociale fællesskaber, samfund og ens fremtid. Når det gælder engelsk på i-linjen, er der tale om en anden situation. Her investerer eleverne ikke i lokalsamfundets majoritetssprog, men i et andet sprog – engelsk – der nyder stor global prestige. De orienterer sig så at sige mod det globale i modsætning til det lokale alene i deres valg af i-linjen, den *internationale* linje. Med i-linjen er der altså tale om investering i en global forankring og en kulturel kapital, der (også) orienterer sig uden for lokalområdet.

Forhandlelige, påtagede og tilskrevne identiteter

Investeringsbegrebet er tæt knyttet til forståelsen af social identitet. I Peirces perspektiv forhandles identitet i takt med tilegnelsen af flere kompetencer på andetsproget – på i-linjen et fremmedsprog, der nærmer sig andetsprogslignende status. Adrian Blackledge & Angela Creese skelner i forbindelse med identitetsforhandling mellem henholdsvis *imposed*, *assumed* og *negotiable identities*:

When discussing negotiation of identities, we differentiate between imposed identities (which are for one reason or another not negotiable), assumed identities (which are accepted and not negotiated) and negotiable identities (which are contested, bargained for and haggled over by groups and individuals)

(Blackledge & Creese 2010: 37)

Der findes således *forhandlelige identiteter*, der kan gøres til genstand for forhandling; *tilskrevne identiteter*, der anvises nogen af andre, og som ikke er til forhandling samt *påtagede identiteter*, som nogen aktivt tiltager sig. Denne dynamiske identitetsforståelse sætter jeg i mine analyser i relation til idéen om *figured worlds*, forestillede verdener (Laursen & Fabrin 2013).

Forestillede verdener

Laursen & Fabrin baserer deres forståelse af forestillede verdener på Dorothy Hollands begreb *figured worlds*, som hun definerer som følger:

A realm of interpretation in which a particular set of characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others

(Holland et al 1998: 52 i Laursen & Fabrin 2013)

De forestillede verdener er 'som om'-verdener eller fortolknings-sfærer befolket med en særlig konfiguration af aktører, kulturelle artefakter, handlinger, værdier, kategoriseringer og sproglig-

gørelser. Som i investeringsbegrebet, er der tale om en hierarkisering, hvor noget tilskrives værdi over noget andet. Også omkring i-linjen er der tale om en forestillet verden, hvori det kulturelle artefakt er elevernes narrativ om deres egen rolle og identitet som elever på i-linjen. Som det vil fremgå af analysen, er disse narrativer udspændt mellem normalitet og særliggørelse.

I analysen retter jeg indledningsvis opmærksomheden mod eleverne på i-linjen og deres identitetsforhandling, hvorefter det gælder eleverne i 8.b. Til sidst fokuserer jeg på elevernes investering i engelsk i og udenfor i-linjen.

I-linjen set indefra: Vi er helt normale

Aadhira fra 8.i på i-linjen ser mig direkte i øjnene og siger med et lille smil: "Vi er ikke sådan nogle særlinge hér". Mit forudgående spørgsmål lød, om hun og hendes klassekammerater på i-linjen synes, at skolen gør noget særligt for dem på i-linjen i forhold til kammeraterne i de øvrige klasser i overbygningen. Tidligere i interviewet har Aadhira fortalt mig, at hun, Emil og Laura går i en ganske normal klasse, hvor de bare har undervisning i naturfagene på engelsk.

Eksempel 1:

Interview med Aadhira, Emil og Laura fra 8.i

Aadhira: Vi er ikke sådan nogle særlinge
her
Laura: Det er ikke sådan, at vi er sådan 'vi
er i-klassen'
Emil: Vi bliver set på som de andre
klasser
Laura: Det er ikke sådan, at vi sætter os
selv højere end de andre. Vi går jo
også sammen med dem
Aadhira: Vores klasse hedder bare 'i', og så
er det bare sådan normalt
Laura: Ja, vi kan bare godt lide skolen
mere end normalt

I eksemplet tager de tre elever fra 8.i på skolens i-linje skarpt afstand fra at blive tilskrevet en identitet som "særlinge", som Aadhira spidsformulerer det. Emil påpeger, at de bliver set på som de andre klasser, mens Laura er optaget af, at de ikke på i-linjen selv "sætter os selv højere end de andre". Denne afvisning understøttes af hendes anvendelse af det stiliserede "vi er i-klassen", hvor hun på samme tid vrænger af og aktualiserer den form for selvhævdende attitude, som i-linjens elever bestemt ikke kunne finde på at bruge ifølge hende. Tvetydigheden fortsætter i Lauras sidste udsagn, hvor hun beskriver i-elever som nogen, der "bare godt kan lide skolen lidt mere end normalt". I-elever konstrueres således af i-eleverne selv som særlige i den forstand, at de nok er anderledes end andre, men ikke som "særlinge" – forstået som negativt anderledes.

Eksempel 1 peger på elevernes forståelse af deres egen identitet på skolen og på i-linjen. De positionerer sig selv som normale elever; unge mennesker, som andre også betragter som normale, men som trods alt afviger lidt fra normen ved i særlig grad at kunne lide at gå i skole (jf. Norton & Toohey 2011). Denne konstruktion af en særlig normalitet må ses i lyset af organiseringen af i-linjen. Den har et andet navn, der undervises på engelsk, og 8.i har et udvekslingsprogram med en fransk skole – en stærk kontrast til de øvrige 8. klasser, som kommer en tur til København.

Udsagnene i interviewet peger på modstridende spændinger. De tre i-elevs udsagn peger på et behov for at fortælle om sig selv, at de er normale, men samtidig har de behov for at markere, at de ikke har en helt normal tilgang til skolen. På den ene side fortæller de, at de i modsætning til de andre i overbygningen brænder for engelsk, at de går op i deres skole og ønsker at gøre sig umage med deres afleveringer og skolearbejde. Aadhira siger, at for at forstå det hele på i-linjen kræver det, at man hører mere efter og er koncentreret, fordi man modtager undervisning på engelsk. Herved siger hun samtidig, at undervisning på dansk ikke kræver samme store opmærksomhed, og at eleverne i de andre klasser ikke går så meget op i skole, afleveringer og engelsk. Hun suppleres af Laura og Emil, som begge udtrykker tilfredshed med at blive udfordret i

undervisningen på i-linjen. Da jeg spørger, hvorfor de valgte i-linjen, svarer Emil, at han ønskede at flytte skole for at opleve engagerede lærere, som tog undervisningen alvorligt.

Eleverne oplever således, at deres indstilling til og engagement i skolen er anderledes end hos elever uden for i-linjen. Samtidig er det vigtigt for i-eleverne nøje at balancere dette engagement, så de ikke fremstår som "dengsede" eller "ekstremt dygtige":

Eksempel 2:

Interview med Aadhira, Emil og Laura fra 8.i

Aadhira: Det er ikke noget med, at fordi det er i-linjen, så rækker vi hele tiden hånden op og er lidt dengsede

Laura: Det er ikke sådan, at vi er ekstremt dygtige. Vi går bare rigtig meget op i at lære noget og få nogle udfordringer og prøve nogle nye ting hele tiden. At få nogle udfordringer i stedet for at sidde i timen og bare ikke rigtig lave noget

På samme måde som i-elever nok er særlige, men ikke særlinge, fremstiller Aadhira og Laura her i-elever som dygtige, men ikke dengsede eller *for* dygtige. Mens Aadhira lægger afstand til dengsen, der hele tiden sidder med hånden oppe, fortæller Laura, at eleverne på i-linjen ikke er dygtigere end andre; de er blot mere interesserede. Herved lægger hun samtidig afstand til elever uden for i-linjen, der kommer til at fremstå som nogen, der ikke går op i udfordringer og at prøve nye ting, og som bare sidder i timerne uden rigtig at lave noget. Herved forstærkes billedet af, at i-elevernes holdning til skole og skolearbejde er særlig. I deres svar på, hvorfor de valgte i-linjen, fortæller pigerne, at det lød "sejt" og at "international bare lyder så fint" og viser herved en fascination af netop det særlige ved i-tilbuddet.

I-linje-eleverne giver altså udtryk for at være særlige og normale på samme tid. Deres investering i i-linjen er orienteret mod en særlig lyst og evne til tage udfordringer op, vise ekstra interesse og yde en større indsats, og den kulturelle kapital, de

tager udgangspunkt i, er således knyttet til værdier om at kunne og ville gøre sig umage. Elevernes identitet og selvforståelse hviler på en oplevelse af, at de gør en særlig indsats for at skabe særlige muligheder for sig selv, men den rummer også sociale aspekter. Emil fortæller eksempelvis, at 8.i i modsætning til de øvrige 8. klasser selv har bedt om rigtig meget gruppearbejde for "at man kan få lavet tingene sammen, så man forstår det individuelt, men også sammen". Investeringen i i-linjen er altså ikke alene et individuelt spørgsmål, men også rettet mod et større socialt i-klasse-fællesskab, der ligeledes har et særligt engagement i skolen som bærende værdi.

Denne orientering går igen i lærernes udsagn – både dem, der underviser på i-linjen, og de øvrige lærere. Liv, som er engelsklærer på i-linjen, fortæller, at når linjen promoveres for kommunens 6. klasser, er det med fokus på, "at den skaber nogle andre muligheder for dem, fordi de kommer tidligere i gang med at skulle begå sig på engelsk", og hun konkluderer: "Så det er vel for at skabe lidt fremtidsperspektiv også".

Derudover erklærer de adspurgte lærere samstemmende, at skolen generelt fastholder et højt fagligt niveau, men at eleverne på i-linjen forventes at ville og kunne honorere endnu højere forventninger i forhold til engagement og arbejdsindsats. Det italesættes for eksempel flere gange i interviewmaterialet, at i-linjens elever har mere hjemmearbejde end elever i de øvrige klasser. Liv fortæller, at hun forventer af alle sine elever, at de yder deres bedste, men hun lader dog skinne igennem, at hverken hun eller eleverne på i-linjen vil være tilfredse med karakterer under 7 i engelsk. Hun mener, at det engelskfaglige niveau er højere i i-klassen end i de øvrige klasser, både hvad angår sprog og sprogbrug og abstraktionsniveau. Liv oplever, at hun på i-linjen kan stille mere komplicerede opgaver, som det kræver større baggrundsviden, bedre studiekompetencer og større modenhed at besvare. Hun siger flere gange om eleverne på i-linjen, at "de er meget dygtige, det er de". Hvor eleverne på i-linjen kæmper for at etablere et kalibreret billede af sig selv som særlige, men ikke særlinge og som dygtige uden at være dengsede, fortæller lærerne en mere enstrenget historie om i-eleverne som ikke bare dygtige, men dygtigere end eleverne i de øvrige klasser.

Det særlige engagement i skolen, som både i-eleverne og lærerne beskriver som centralt for eleverne på i-linjen, deles imidlertid ikke umiddelbart af eleverne i de øvrige klasser, som jeg vender mig mod i det følgende.

I-linjen set fra 8.b: De fortjener ikke den der titel

Også blandt eleverne fra 8.b er der spændinger og ambivalens i fortællingerne om i-linjen. På den ene side anerkender eleverne fra 8.b, at det må være svært at lære noget i naturfagene, når det hele foregår på engelsk. Rosa mener selv, at hun er rimelig god til engelsk og fortæller, at hun bruger engelsk så meget i sin fritid til facebook, spil og film og musik, at hun meget ofte blander engelsk og dansk sammen – men også at hun ikke ville kunne klare at have matematikundervisning på engelsk. Men samtidig forholder eleverne fra 8.b sig skeptiske over for det særligt intense engagement i skolen, som både eleverne på i-linjen og lærerne har fremhævet som karakteristisk. Rosa og Sidsel, som har valgfag med nogle af pigerne fra i-linjen, synes ikke imponerede over i-linje-pigernes engagement i undervisningen:

Eksempel 3:

Interview med Rosa, Sidsel og Frederik fra 8.b

Rosa: De gider ikke noget som helst, de begynder bare at skype. Så jeg føler, at jeg er meget mere engageret. Og jeg er bare sådan lidt 'du fortjener ikke den der titel, for jeg arbejder altså lige så hårdt'

Sidsel: Det er mere for at kunne sige 'jeg går på international linje', altså 'vi er gode'

Rosa og Sidsel har tilsyneladende en anden forståelse af, hvad der kendetegner i-linjen. Rosa anerkender med udtrykket 'den der titel', at der er høj status forbundet med at gå på i-linjen. Men hvor Aadhira og Laura kraftigt kæmpede imod en position som selvhævdende, er det præcis den attitude, som Sidsel tillægger

piger på i-linjen. Og hvor eleverne på i-linjen skabte en fortælling om sig selv som særligt engagerede, men i øvrigt normale, ser vi her en historie med modsat fortegn: Eleverne på i-linjen er uengagerede, og herved adskiller de sig negativt fra eksempelvis Rosa, der beskriver sig selv som "meget mere engageret". Frederik mener tilsvarende, at deres klasse er mindst lige så god som i-klassen. På spørgsmålet om, hvorfor de har valgt i-linjen fra, svarer de imidlertid alle tre, at de blev skræmt af lektiemængden og med egne ord "rent ud sagt ikke gad yde den ekstra indsats", der forventedes af dem dér.

Rosa, Sidsel og Frederik tilslutter sig på den ene side fremstillingen af i-linjen som et særligt forløb med høj status. De anerkender også, at det må være svært at tilegne sig naturfagene og matematik på engelsk. Men de anfægter i-elevenes positionering af sig selv som særligt skoleengagerede og hævder, at de selv arbejder lige så hårdt – eller hårdere. I Rosa, Sidsel og Frederiks optik er eleverne på i-linjen med andre ord ganske normale i deres indstilling til skolearbejde, og de anerkender altså ikke Laura, Aadhira og Emils narrativ om, at de har en særligt privilegeret indstilling til skolearbejde. De positionerer sig selv som lige så hårdtarbejdende – eller mere hårdtarbejdende – end eleverne på i-linjen, men samtidig angiver de arbejdspress og lektiemængde som den primære grund til, at de selv har fravalgt i-linjen.

Også i fortællingerne om engelsk er der modsætninger. Rosa beskriver sig selv som engageret i og god til engelsk, som hun bruger flittigt i sin fritid – men samtidig mener hun ikke, at hendes engelskfærdigheder ville række til at modtage fagundervisning på engelsk. Denne spænding leder mig til i det følgende at analysere elevernes forhold til engelsk på i-linjen og i 8.b.

Engelsk – teenagerens redskab

Jeg spørger alle eleverne, hvor meget engelsk, de tror, de taler i løbet af en dag. Laura fra i-linjen fortæller mig, at i-klassen taler "rigtig meget engelsk", men at det kommer an på hvilken dag i ugen, det er. Snart bliver jeg sat grundigt ind i i-klassens skema, og Laura, Emil og Aadhira forklarer, at mængden af engelsk afhænger af, om de har naturfag den pågældende dag. De taler ikke engelsk i

pauserne, og Aadhira lægger igen vægt på at etablere normalitet ved at endnu engang at sige, at de ikke er specielle, men derimod "kommunikerer på deres normale måde" – hvilket for hende vil sige på dansk og ikke på engelsk, på trods af at hun er indskrevet på i-linjen. Jeg fornemmer, at engelsk for i-eleverne hænger tæt sammen med skole og undervisning og spørger derfor til engelsk uden for skolen:

Eksempel 4:

Interview med Aadhira, Emil og Laura fra 8.i

Anja: Brugere I engelsk i fritiden?
Emil: Nej
Aadhira: Nej
Laura: Nej, kun hvis det er skolerelateret
Anja: Går I ikke på YouTube og ser en film?
Alle: Jo jo, meget
Aadhira: Er det ikke sådan noget normalt teenage-noget?

Eleverne siger først, at de ikke bruger engelsk i fritiden, medmindre det er "skolerelateret". Da jeg spørger til YouTube, medgiver de, at de bruger meget engelsk, hvilket Aadhira ser som noget "normalt teenage-noget". Det lader til, at engelsk er blevet et dynamisk værktøj (jf. Norton & Toohey 2011). Engelsk er ikke noget særligt; det er der bare på samme måde, som dansk er der. I-linjens engelsklærer Liv forklarer det således:

Eksempel 5:

Interview med Liv, engelsklærer på i-linjen

Det er helt klart, at de store her er med på, at det er højest sandsynligt noget, de skal bruge fremadrettet i deres uddannelse og i deres arbejde, når de engang er færdige. De har ligesom en holdning til det, at det er noget funktionelt som vi skal, hvor de små stadigvæk ser det lidt som at det er et fag, vi har. Altså, de er ikke helt nået til erkendelsen af, at det kan være noget som de måske en dag skal arbejde med og bruge som deres arbejdssprog.

Liv etablerer her en distinktion mellem engelsk som kommunikationsværktøj på den ene side og engelsk som et fag i skolen og noget, man studerer og studerer med, på den anden side og mellem store og små elever. Som repræsentanter for "de store" har i-eleverne opnået et engelskniveau, hvor indhold sættes over form, og hvor engelsk bliver en integreret og ubemærket del af deres sociale identitet. Denne ubemærkethed står i skarp kontrast til den måde, Rosa, Sidsel og Frederik oplever deres brug af engelsk i fritiden:

Eksempel 6:

Interview med Rosa, Sidsel og Frederik fra 8.b

Anja: Brugere I engelsk i fritiden også?
Rosa: Ja, om vi gør. Jeg kan næsten ikke sige en sætning uden at snakke engelsk

Rosa, Sidsel og Frederik fra 8.b fortæller alle, at de bruger meget engelsk uden for skolen, og de er alle efter eget udsagn gode til engelsk. Men i sammenligning med Emil, Laura og Aadhira fra i-linjen er de hurtige og præcise til at sætte ord på, at de bruger engelsk og hvordan. Det kunne pege på, at eleverne uden for i-linjen i højere grad er bevidste om, at de af og til kommunikerer på engelsk frem for dansk. Måske er engelsk og dansk for dem separate størrelser, mens sprogene for eleverne på i-linjen i højere grad indgår i en fleksibel tosprogethed? Dette til trods for, at netop Rosa fra 8.b fortæller, at hun ofte blander sprogene i samme fleksible tosprogethed, som jeg oprindeligt fandt i kemitimerne på i-linjen.

I-linjen – mellem det normale og det særlige

Analyserne af interviewmaterialet tegner et billede af intens forhandling af identitet omkring i-linjen i en spænding mellem det normale og det særlige. Eleverne på i-linjen påtager sig en social identitet, som de konstruerer i mødet med omverdenens forventninger og holdninger til dem. De tegner et billede af sig selv som særligt investerede i skolen og undervisningen; de forstår sig selv som unge, der tager sig selv, deres tid og lærerne og skolen

alvorligt, og som ikke ønsker at spille deres kræfter på bare at sidde og lave ingenting. Til gengæld modsætter de sig en identitet som selvhævdende og statusorienterede. De kalibrerer omhyggeligt billedet af deres dygtighed, så de ikke fremstår som særlinge eller dengser. Blandt lærerne tegner der sig omvendt et mere utvetydigt billede af i-linjen som en særlig og privilegeret forestillet verden befolket af særligt dygtige elever.

Set fra 8.b tager i-linjen og i-eleverne sig anderledes ud. Rosa, Sidsel og Frederik tilskriver netop i-linje-eleverne den selvhævdende attitude og statusorientering, som i-eleverne tog stærkt afstand fra, og de går ligeledes i rette med fremstillingen af i-elever som særligt engagerede og ambitiøse.

Også i relation til engelsk er der spændinger. I-eleverne giver som tidligere nævnt udtryk for, at de "brænder for engelsk", hvilket de i vid udstrækning knytter til skolens virksomhed. Eleverne på i-linjen taler om engelsk som noget, der hører skolen og naturfagene til. De betragter engelsk som et værktøj til læring, men nævner ikke eksplicit engelsktimerne som et forum for engelsk. I kontrast hertil sætter deres engelsklærer ord på, hvor meget i-eleverne kan abstrahere fra sprogets form, når de kommunikerer på engelsk. Hun fortæller om deres store naturlige ordforråd, deres modenhed i forhold til opgaverne og deres større abstraktionsniveau i sprog og indhold. Det kunne pege på en naturlighed med engelsk, som CLIL på i-linjen inviterer til. Fokus flyttes fra sprogets form til undervisningens indhold, og engelsk naturliggøres dermed i stedet for at fremstå som noget særligt.

I modsætning hertil står eleverne fra 8.b, som er bevidste om deres brug og forbrug af engelsk både i og – ikke mindst – uden for skolen. Eleverne fra 8.b taler om undervisningen i engelsktimerne, og de kan sætte ord på mængden af engelsk, de taler i fritiden samt hvor, hvordan og hvornår de bruger engelsk. I sammenligning med eleverne i 8.b fremstår eleverne på i-linjen ganske lidt opmærksomme på den rolle, som engelsk spiller i deres hverdagsliv, både i og uden for skolen. Engelsk som sprog og fænomen fylder anderledes i bevidstheden hos eleverne i 8.b, der i modsætning til eleverne på i-linjen beskriver engelsk som et naturligt kommunikationssprog for dem – uagtet at det ikke er skemasat på samme måde i deres skolehverdag. Der tegner sig

således et billede af ganske forskellige måder at brænde for engelsk på. For i-eleverne indebærer det at brænde for engelsk tilsyneladende, at de mestrer det uden at tillægge denne mestring nogen særlig betydning. På sin vis vendes forholdet mellem det normale og det særlige således på hovedet, når det gælder engelsk. Engelsk bliver netop normalt, når det bruges ofte i forskellige naturlige sammenhænge, men forbliver noget særligt, når det er henvist til særlige positioner i skoleskemaet. Således er engelsk normalt på i-linjen og særligt i den almindelige overbygning.

Afrundende perspektiver på CLIL

I engelsklærerens optik er der umiddelbart betragtelige fordele ved en undervisningsform som CLIL, hvor sproget ideelt set bliver så naturligt et kommunikationsværktøj, at form ikke længere spænder ben for indhold. Er det det, der sker på i-linjen i min undersøgelse, eller er der andet på spil?

Eleverne på i-linjen investerer tilsyneladende særligt i deres skolearbejde generelt snarere end særligt i engelsk. De er også særligt dygtige, hvis lærernes vurdering skal stå til troende. Deres engelskkompetencer er formentlig allerede i slutningen af 6. klasse, hvor de skal tage beslutningen om at vælge i-linjen, så gode, at de ikke bliver afskrækket ved tanken om at lære nye fag på engelsk, og således kan man tale om, at eleverne på denne linje allerede brænder for engelsk, inden de går i gang med forløbet. Så et CLIL-forløb er på mange måder særligt – uanset elevernes bestræbelser på at nedtone særligheden.

Andre undersøgelser af CLIL i grundskoleregi viser, at det ikke er så ligetil. En polsk undersøgelse af CLIL med engelsk i 4. og 5. klasse peger på, at børn er udfordrede ud over deres niveau, når de skal tilegne sig kognitivt vanskeligt materiale på et fremmedsprog (Otwinowska & Foryś 2015). Dette fører til modstand mod og negative oplevelser af både fag og sprog og følgende en oplevelse af 'intellektuel hjælpeløshed' (Otwinowska & Foryś 2015: 1, min oversættelse). Agnieszka Otwinowska & Małgorzak Foryś konkluderer yderligere, at CLIL-undervisning udløser mindst affektiv modstand, når der i undervisningen tages hensyn til kognitiv akademisk sprogfærdighed (Otwinowska &

Forys 2015: 19). Det vil sige, at det er væsentligt for både fagforståelsen og sprogtilegnelsesprocessen i CLIL-undervisningen, at fagundervisningen understøttes af sprogaktiviteter, hvor der arbejdes systematisk med koblingen mellem et aktivt fagsprog og fagforståelse. I min undersøgelse lader det til, at eleverne på i-linjen i vid udstrækning selv var ansvarlige for at etablere denne kobling, hvilket blandt andet skete i gruppe- og hjemmearbejde, foruden at dansk også var repræsenteret som understøttende sprog i undervisningen.

Fremadrettet er det således interessant at overveje, hvordan man kan udvikle en CLIL-praksis, der reelt involverer både fag og engelsk, og som ikke udløser affektiv modstand hos eleverne – ikke mindst dem, som ikke er særligt engagerede i skolen. Et tæt samarbejde mellem sproglærer og faglærer vil være afgørende for at sikre, at alle aspekter af sprog og fag bliver dækket didaktisk hensigtsmæssigt i forhold til elevernes kognitive processer. Også elevernes interesse for og forhold til engelsk kan bidrage til engelsklærerens sprogdidaktiske overvejelser – både i CLIL-undervisning og i traditionel engelskundervisning. Hvordan kan undervisningen planlægges således, at den både understøtter og nærer begge de forskellige former for 'at brænde for engelsk'; både den, hvor engelsk er noget naturligt og ubesværet, og den hvor engelsk optager plads som noget spændende og vigtigt i sig selv?

Litteratur

- Blackledge, Adrian & Angela Creese (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Copland, Fiona & Angela Creese (2015): *Linguistic ethnography – collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laursen, Helle Pia & Liv Fabrin (2013): Children investing in literacy. *Linguistics and Education*, 24, 441-453.
- Norton, Bonny & Kelleen Toohey (2011): Identity, Language Learning and Social Change. *Language Teaching*, 44 (04), 412-446.
- Otwinowska, Agnieszka & Małgorzak Foryś (2015): They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-25.
- Peirce, Bonny Norton (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Slåttvik, Anja Bols (2014): CLIL i Struer: Fleksibel tosprogethed. *Liv i skolen*, 56-63.
- Vollmer, Helmut Johannes (2013): Fagbaseret diskurskompetence. *Sprogforum*, 56, 21-30.

