

Danish University Colleges

Kontekstfølsom understøttelse af det flersprogede subjekt

Translanguaging i praksis

Mikkelsen, Line Mette

Publication date:
2024

Document Version
Version blev oprettet som del af udgivelsesprocessen; udgivers layout; normalt ikke offentligt tilgængeligt

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
Mikkelsen, L. M. (2024, jun. 28). Kontekstfølsom understøttelse af det flersprogede subjekt: Translanguaging i praksis.

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.

Kontekstfølsom understøttelse af det flersprogede subjekt

Translanguaging i praksis

Af Line Mette Mikkelsen, Adjunkt på UCL, 28. juni, 2024

Indledning

Ahlam har knap nok læst det sidste ord op, før Alia udbryder harmdirrende: ”Hvorfor Ahlam læser det hele, men mig? Nej!” Jeg vil læse og forbedre til dansk! ” ”Rolig nu”, siger jeg, overrasket over, at det at læse op kan være et privilegium, som man kan føle, bliver frataget en. ”Du skal nok få lov at læse.” Tidligt bliver jeg klar over, at konkurrencen mellem pigerne på holdet i dansk som andetsprog er stor. De kappes om at få lov til at besvare spørgsmålene. Hvis en har fået ordet, kan en anden sagtens finde på at snuppe det, hvis den talende tøver og dermed tage taleturen fra hende. Stiller jeg et spørgsmål, giver de sig ikke tid til at tænke sig om, men skynder sig at svare så hurtigt som overhovedet muligt. Og Ahlam er hurtigst.

Denne undersøgelse handler om undervisning på et lille hold i dansk som andetsprog, bestående af individer, der ikke er gode venner. Den handler om at tilrettelægge en undervisning, der kan betyde noget for dygtige menneskers motivation, og så handler den om lærerens relation til de flersprogede subjekter. Undersøgelsen er dermed relevant for alle, der beskæftiger sig med undervisningen i sprog, da læringsrummet ikke blot er en ramme for undervisningen, men er det, der skal inspirere til passende, motiverende og aktuelle opgaver.

Således håber jeg, at nærværende undersøgelse kan inspirere andre undervisere til at tænke over deres klasse som en økologisk niche med udfordringer og muligheder. Dette, mener jeg, kan kombineres med en kontekstfølsom undervisning i en genre.

Jeg ønsker at koncentrere mig om sprogbrugeren Alia. Dette er den sprogbruger på mit hold, som går langsomt frem i sin sproglige udvikling. Paradoksalt nok er hun samtidigt den sprogbruger på mit hold, der er bedst uddannet. Faktisk har hun en kandidatgrad, og det er derfor min forhåndsantagelse, at den voksne kvinde er dygtig til at

læse og skrive på arabisk, som er hendes uddannelsessprog. Desuden er det karakteristisk, at hun arbejder hårdt, men resultaterne er ikke gode, og at hun ofte virker lettere slået ud.

Jeg ønsker at vide, hvorvidt Alia med translanguagingprocesser og via tydelig undervisning i teksten set som genre og kontekst, kan føler sig mødt, så hun kan udfolde sig. Jeg opstiller derfor følgende problemformulering.

Hvordan kan det flersprogede subjekts tilegnelse af en skriftsproglig genre understøttes i en lokal kontekst?

Traditionelt set har sprogundervisning et forestillet selv, som er ivrig efter at lære de etsprogede regler. I disse etsprogede forventninger har den lærende lært grammatik, ordforråd og pragmatik, men som Kramsch anfører, er der for flersprogede noget, der bliver tilbage uden for disse forventninger. Subjektet bevarer perspektivet som udefrakommende, hvilket tillader en leg med varierende objektive, såvel som subjektive meninger. (Kramsch, 2009, s. 189). Kramsch mener ikke, at de lærende får magt over sproget blot ved at få overført information om det eller ved at kommunikere. De skal i stedet lære at blive flersprogede subjekter, ikke mindst fordi de simpelthen ikke er etsprogede. Migration og immigration gør, at de har minder om flere sprog, som de kan med varierende grader af dygtighed. (Kramsch, 2009, s. 189-190) Derfor skal sprogpædagogik relateres til sprogbrugerens kamp for social magt og kulturel hukommelse med mulighed for forhandling af identiteter. Tilgangen er således kreativ og narrativ med henblik på at skabe fremtidig identitet. (Kramsch, 2009, s. 191). Kramsch mener, at det, der giver sprogbrugerens magt og kompetencer, er, at sætte sig mål og at se på, hvilke problemer og hvilke løsninger, der kan være i forhold til at opnå disse mål. På den måde kan det flersprogede subjekt opnå symbolsk kompetence, idet de opnår mestring af grammatik, stavning og genrekonventioner samtidigt med, at vedkommende også forstår kommunikationens fortolkningsmuligheder for det modtagende subjekt. (Kramsch, 2009, s. 196-197).

Dette syn på subjektets sprogtilegnelse kalder på en undervisning, der ifølge Kumaradiveliu, skal være følsom over for den lokale kontekst. I denne sammenhæng må man se på subjekternes ressourcer og strategier for at opnå mål. (Kumaradiveliu, 2006, s. 73). I den lokale kontekst er relationen mellem perception, miljø og handling central. Her inddrages derfor Gibsons begreb affordances, der er de direkte ”perciperbare handlemuligheder, som er til rådighed i miljøet.” Til affordances er også knyttet niches, der er ”realiserede handlemuligheder.” (Jensen, 2016, s. 156-157). Eksempelvis er klasserummet en sådan niche, der rummer begrænsede affordances for at lære sprog, hvorfor de lærende også ofte må se efter læringsmuligheder uden for klasserummet. (Menezes, 2011, s. 63)

Undervisningen i et skriftligt andetsprog kan, ifølge Hyland, have 6 forskellige overlappende perspektiver, som repræsenterer potentielt kompatible måder at forstå den komplekse opgave, som skrivning repræsenterer. Genreundervisningen er det sidste perspektiv, der fokuserer på skrivning som en måde at kommunikere med læsere på. Centralt er det, at man skriver for at opnå noget. (Hyland, 2019, s. 3, 17). Hyland inddrager Martin, som skriver, at genre er, en ”goal oriented staged social proces.” (Hyland, 2019, s. 18). En genre er målorienteret, fordi der er specifikke kommunikative mål med genren, og trinvis, fordi det tager skribenten nogle trin at komme igennem til disse mål. Genreundervisning kan stilladseres og kan udstyre dem med et metasprog om konteksten. (Hyland, 2019, p. 21). Undervisere bør derfor give opgaver, som opfordrer til at tage læseres perspektiv for at opnå mål og forstå konteksten, lige så vel som de flersprogede subjekters egne sprogevnere, baggrunde og forventninger bør inddrages. (Hyland, 2019, s. 26).

De flersprogede subjekter kan i en sådan undervisning trække på alle sproglige ressourcer. Garcia og Kleyn definerer her begrebet translanguaging: “Translanguaging refers to the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages.” (Garcia & Kleyn, 2016, s. 14). Der er således ikke tale om sprog udefra set, men om det kognitive system, der rummer sprog. Desuden er der ikke tale om et sprog eller to sprog, men om den praksis som flersprogede allerede benytter. (Garcia & Kleyn, 2016, s. 12). Undervisere kan være bevidste om at udvikle den flersprogedes lingvistiske system, samtidigt med at der eksisterer en

bevidsthed om, at man for at have succes i undervisningssystemet, er nødt til kun at benytte sig af et sprog. (Garcia & Kleyn, 2016, s. 17).

Til det flersprogede subjekts ressourcer hører også "self-efficacy", der kan defineres som "personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv." (Bandura, 2012, p. 16). Denne lidt kringledede oversættelse af Banduras definition af begrebet, henviser til, at de lærendes ressourcer ikke kun handler om sprog eller det, som underviseren bringer ind i billedet, men også om det, de lærende har oplevet førhen. Der er således fire kilder til oplevelsen af self-efficacy. Disse kilder er: 1) Mestringsoplevelser: Hvis den lærende har haft succes med undervisning førhen, fører dette til en oplevelse af mestring. Denne tro på succes tåler modgang, og faktisk vil troen styrkes via modgang, man overkommer. 2) lagttagelsen af rollemodeller: Oplever man at rollemodeller opnår succes vha. vedholdende arbejde, og hvis der er lighed mellem den lærende og rollemodellen, er der god chance for, at rollemodeller vil virke overbevisende. 3) Social overtalelse, hvilket vil sige, at en anden overbeviser den lærende om, at vedkommende kan klare det. 4) Endelig drejer det sig om følelsesmæssige og fysiske reaktioner og den lærendes fortolkninger heraf. (Bandura, 2012, s. 16-18).

Dermed peger jeg også på et syn på tilegnelsen, der ifølge Bandura, sker som følge af gensidige påvirkninger mellem personfaktorer, såsom kognitive evner, følelser og biologiske faktorer og miljømæssige faktorer dvs. sociale og kulturelle forhold. (Larsen, 2018, s. 152-153).

Samlet set kan det flersprogede subjekts symbolske kompetence understøttes i vedkommendes lokale kontekst. Denne kontekst byder på affordances i økologiske niches, forstået som realiserede handlemuligheder. I en undervisning som fokuserer på en genre, kan genrens trin stilladseres, og konteksten tydeliggøres. De flersprogede subjekter kan trække på deres samlede lingvistiske ressourcer i en translanguagingproces. Endelig trækker de også på deres self-efficacy, der ligesom tilegnelsen generelt udvikles vha. personlige og miljømæssige faktorer.

Fremgangsmåde

I nedenstående gennemgås det, hvordan jeg har undersøgt problemformuleringens spørgsmål, og dermed menes, hvordan jeg rent praktisk har grebet det an i klasserummet, og hvordan jeg undersøgt det flersprogede subjekts oplevelse af understøttelsen.

For det første har jeg fokuseret på, at det flersprogede subjekt skulle skrive en tale. Man kunne kritisk anføre, at en tale slet ikke er en skriftlig genre, men på den anden side er mange taler skriftlige, inden de fremføres mundtligt. Desuden skal de flersprogede på DSA på C-niveau, ifølge Børne- og undervisningsministeriets læreplan fra 2020, producere noget mundtligt, noget skriftligt, noget formidlende og noget argumenterende, der skal indgå i deres portfolio til prøven. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 3). Der er dermed tale om et klart, eksternt mål for det flersprogede subjekts produkter, som en tale kan leve op til. Derudover har jeg et ønske om at understøtte genretilegnelse og i genren skal der også udvises symbolsk kompetence. For at give dem genrebevidsthed har eleverne læst flere forskellige lejlighedstaler. Tanken er, i overensstemmelse med Hylands tilgang, at når de har læst eksempler på genren flere gange, vil de bedre være i stand til at skrive inden for den. (Hyland, 2019, p. 17). Vi har i den sammenhæng analyseret talerne efter Ciceros retoriske pentagram og set på appelformerne. (Se bilag 5.) For at understøtte genrens trinvis opnåelse af dens kommunikative mål, har jeg udstyret dem med en skabelon, så de har nogle indledende ord til sætninger. (Se bilag 4) Ciceros retoriske pentagram giver dem, i overensstemmelse med Hylands tilgang, et kendskab til kontekstens betydning for det skriftlige produkt. (Hyland, 2019, p. 20-21, p. 25) Vi har i den sammenhæng talt om emnet og formålet med talen. Emnet er venskab og formålet er, at de bliver bedre venner, end de var. Dette formål opstår, fordi disse piger faktisk ikke er specielt gode venner, selv om de føler sig ensomme i Danmark og oplever et stort behov for venskaber. Vi har desuden talt om, at sproget også må være høfligt og venligt for at understøtte formålet, ligesom det ikke må være præget af bandeord, da talen også skal kunne læses af en censor. For at appellere til deres modtagere, må de spille på alle tre appelformer. Dermed skal de også overveje deres kommunikations subjektive resonans, hvilket er en del af den symbolske kompetence. (Kramsch, 2009, p. 196) Hele processen er foregået med translanguagingprocesser. Så vi har læst og talt på dansk, og ligeledes har de flersprogede taget noter og talt på flere sprog, som jeg ikke kan.

I forhold til at undersøge, hvordan det flersprogede subjekt har følt sig understøttet i den lokale kontekst, har jeg valgt flere forskellige metoder. Dels har jeg valgt et fokusgruppeinterview, hvor de undervejs er i interaktion og dermed påvirker hinanden. (Metodeguiden.au.dk) Fokusgruppeinterviewet er foretaget med de to informanter Alia og Radiya, inden talen blev skrevet. Se bilag 1. Fokusgruppeinterviewet, hvor de undervejs påvirker deres roller, indikerer desuden deres roller i nichen. Det andet interview er et interview foretaget med en semistruktureret interviewguide med det formål at kunne styre det interview, jeg laver med informanten og samtidigt lade hende svare frit. (Metodeguiden.au.dk) Den udvalgte informant er Alia, som tidligere omtalt. Interviewets hovedfokus er om understøttelsen af den skriftsproglige genre er foregået på en god måde, ifølge informanten. Se bilag 2. Endelig er der naturligvis talen, skrevet af Alia. Se bilag 3. Talen kan bruges til at se på, hvordan hun anvender min skabelon (bilag 4), og det vil sige, om hun har valgt at benytte sig af denne stilladsering og i hvilket omfang den symbolske kompetence kommer til udtryk.

Det flersprogede subjekts tilegnelse af genren understøttes her med translanguaging i undervisningen, hvor der er læst flere eksempler på genren for at opbygge et kendskab til denne. Derefter har der været undervisning i den skriftlige genres kontekst, og de har fået en skabelon, der kan understøtte de trinvis mål i genren. For at finde ud af, hvordan dette er blevet oplevet, har jeg foretaget et fokusgruppeinterview og et semistruktureret interview med en udvalgt informant.

Analyse af empiri

Jeg har valgt at inddele analysen af den omfangsrige empiri i 5 temaer for at have en klar struktur. Strukturen i temaerne er valgt for at give et stigende abstraktionsniveau fra de indledende øvelser i klasserummet med benyttelse af translanguaging, subjektets self-efficacy, konteksten og dens affordances og nicher, understøttelsen i klasserummet og slutteligt til analysen af det flersprogede subjekt med en symbolsk kompetence.

Det første tema er translanguaging, og hvorvidt det hjælper den flersprogede elev at benytte sig af sit samlede lingvistiske repertoire. Begge informanter i fokusgruppeinterviewet benytter sig af translanguagingprocesser. (Se interview 1, side 1, l. 4-

16.) Det skal nævnes, at svaret på spørgsmålet om, hvorvidt de bruger flere sprog, må forekomme selvindlysende for begge informanter, eftersom jeg masser af gange har bevidnet, at de skriver på flere sprog, eller forklarer hinanden opgaver på flere sprog. Til gengæld har jeg også indikationer af, at Alia tidligere kan have lært, at hun ikke må bruge translanguaging. Hun siger i interview 2, at hun tænker på arabisk, hvorefter hun benægter, at hun bruger translanguaging skriftligt. Derefter siger hun, at hun bruger det ”nogle gange” og griner lidt. (Interview 2, s. 2, l. 28-31 og s. 3, l. 1 -6.) Kan det tænkes, at Alia i tidligere undervisningssammenhænge er blevet bebrejdet, at hun bruger sine sproglige ressourcer? En sådan bebrejdelse ville være det modsatte af en anerkendelse, der ikke kan have været fremmende for forholdet imellem en underviser og subjekt, eller for narrativen i forhold til det at være et flersproget subjekt. Alternativt forstår hun simpelthen ikke helt, hvad jeg mener i interview 2?

Det næste tema er self-efficacy, som er undersøgt i fokusgruppeinterviewet. Informanten Radiya vurderer jeg har en overraskende høj grad af self-efficacy. Hun har klaret sig på trods af en meget hård opvækst i Afghanistan (Interview 1, s. 2, linje 13-30.) Dette er vigtigt, fordi Alia positionerer sig i modsætning til Radiya, idet hun fortæller, at hun efter skole har ”slappet af”. Til ”forældremøder” har hendes forældre fået besked om hendes niveau. (Interview 1, s. 3, l. s. 15-17 og s. 5, l. 14) Det kunne tyde på, at Alia har haft mange mestringsoplevelser i skolen. I forhold til rollemodeller fortæller hun om sin mand, der er meget dygtig til kurdisk og arabisk, og at han bruger meget billedsprog. (Interview 2, s. 6, l. 23-26). Også Alias forældre har måske både været rollemodeller og fungeret som personer, der kunne overtale hende. I hvert fald siger Alia, at hendes forældre synes, at det er meget vigtigt, at man uddanner sig: ” Mine forældre siger altid: I skal læse. I skal få uddannelse. Hvis man læser ikke, man studerer ikke, så man blind mand.” (Interview 1, s., 2. l. 32-33). Dette tyder citat tyder også på, at det er meget vigtigt for Alias selvforståelse at læse og studere, men omvendt mener hun også, at det er hårdt. I Interview 1 på side 6 linje 8-12, omtaler hun det at lære sprog flere gange, som noget hun skal kæmpe for. Jeg læser i dette en følelsesmæssig reaktion på at skulle lære dansk. Dog positionerer hun sig også i forhold til dem, der ikke har uddannelse bag sig, idet hun mener, at det ikke er nemt at ”starte forfra.”, men at hun kender begreberne, der skal læres. (Se interview 2, s. 5, l. 22-32 og s. 6, l. 2-7) Samlet set vil jeg

vurdere, at Alia self-efficacy grundlæggende er stærkt med en betydelig opbakning fra rollemodeller, men her i Danmark er hendes self-efficacy blevet svækket, fordi hun oplever det som en kamp at skulle lære de begreber hun allerede kan på dansk.

Det tredje tema drejer sig om stilladsering og genrer. I forhold til stilladsering har jeg valgt at benytte mig af en skabelon med nogle sætningsbidder for at sætte dem i gang med at skrive og for at holde dem på sporet af genrens disposition. (Se bilag 4.) Jeg har spurgt Alia om, hvordan det har fungeret for hende. Hun mener, at det er vigtigt at bruge en disposition i undervisningen. (Interview 2, s. 1, l. 24-26.) Hun siger ikke noget direkte om skabelonen, men hun har brugt den, ligesom de øvrige elever i øvrigt også har. Dette tyder på, at understøttelsen af tilegnelsen fungerer. I forhold til at undervise i konteksten, synes hun også, at det er vigtigt. Her er det særligt vigtigt, at opgaven fungerer i den lokale kontekst: ”Jeg har skrevet i min tale min mening til mine veninder. Vi var ikke som veninder, og efter du har sagt, at vi skulle skrive, vi var rigtig som veninder.” (Interview 2, s. 1, l. 21-22) Dette tyder på, at den lokale kontekst har virket motiverende, eftersom der har været et reelt kommunikationsbehov og en reel kontekst, man kunne udtrykke sig i. Omvendt er hun kun det, jeg vil kalde formelt begejstret for det retoriske pentagram, som faktisk udpeger den kontekst, de befinder sig i i forhold til at skrive talen. Til spørgsmålet om, hvorvidt man skal undervise i det retoriske pentagram igen på et andet hold med dansk som andetsprog, siger hun: ” Ja, det er vigtigt, at bare husker det en gang i mellem, så man ved... ” (Interview 2, S. 1. l. 27-29). Jeg fortolker her, at formålet med talen har været vigtigere for Alia end det at forstå en analytisk sammenhæng mellem kontekst og sprog. Omvendt kan det også betyde, at konteksten faktisk er så nem at forstå i denne sammenhæng, så tilegnelsen ikke kræver megen understøttelse.

Dette leder til overvejelser omkring affordances og niches. Fokusgruppeinterviewet blev foretaget en dag, hvor Ahlam ikke var til stede. Hun ærgrede sig over i undervisningsgangen efter, at hun ikke havde været med, men alligevel kan man i denne konstellation med de to kvinder se et mønster. Man kan se, at Radiya taler i længere sekvenser end Alia, hun får simpelthen fortalt mere end Alia, der ikke formår at få sagt så meget. Alt imens positionerer Alia sig som den, der har haft et uforpligtende liv og har haft opbakning fra forældrene til at uddanne sig. Endvidere bruger Alia lang tid på at forklare mig i interview 2 alt det, hun har lært i sin hidtidige uddannelse, som ikke alle elever kan. (Interview 2, s. 5, l. 22-32

samt s. 6, l. 1-12) Når jeg spørger hende om noget, svarer hun ofte: "Ja, selvfølgelig." Således anvender hun det svar syv gange i løbet af interview 2 og to gange i interview 1, også af og til på tidspunkter, hvor man kan spørge sig selv, om hun overhovedet har forstået, hvad spørgsmålet drejede sig om. (Se f.eks. interview 1, s. 4, l. 29.) Der er ikke noget, der er selvfølgeligt, men Alia vil gerne fremstå, som om hun har styr på tingene, og derfor bliver dette svaret. Klassen, set som sproglig niche, er præget af konkurrence, og den konkurrence og kampen for sit image som den kloge pige, der har læst på universitetet, fortsætter, uanset om de andre piger er til stede eller ej. Desværre er hendes dansk usammenhængende og langt sværere at forstå end de andre pigers, og måske kæmper hun for at nå at formulere sig. Resultatet er, uanset hvad, at hun ikke får sagt så meget, og dermed er bagud i konkurrencen om taletid. Jeg fortolker, at det også derfor er vigtigt for hende i interview 2, hvor vi taler sammen alene, at fortælle om alt det, hun kan. Jeg har sagt til hende før, at hun skulle prøve på at bruge sit dansk i fritiden, men jeg har også forstået, at det bliver det ikke til. Således fortæller hun i interview 1, s. 2, l. 10-11, at derhjemme snakker de kurdisk og udenfor hjemmet dansk, og i interview 2, s. 6, l. 15-26, fortæller hun, at hendes mand taler hun med på kurdisk, og at han er meget dygtig til arabisk lyrik. Dette tyder på, at hjemmet ikke er den økologiske niche, der kan tilbyde muligheder for anvendelsen af dansk. Så i skolen er hun trængt, fordi det kniber for hende at gøre sig forståelig og få nok taletid, og derhjemme har hun ikke en niche til at bruge sit mundtlige dansk. Til gengæld knokler hun med sit skriftlige hjemmearbejde, og i højere grad end de andre piger, tyder det på, at hun oplever hjemmearbejdet som en affordance, idet hun udtrykker, at hun "samler mine meninger hver dag på arabisk." (Interview 2, s. 2. l. 11).

Det sidste tema drejer sig om, hvordan Alia konstruerer sig selv som flersproget subjekt, og skaber en narrativ, der peger på problemer og løsninger. Derudover er det interessant at se på, hvordan hun medtænker sine modtagere i den tale, som de skulle skrive og afholde for hinanden. En tale er ikke nogen narrativ, men alligevel indeholder denne tale en konstruktion af et jeg, der i denne sammenhæng har nogle ressourcer. Alia omtaler således sig selv, som den, der kan bidrage med psykologisk og moralsk støtte, ligesom hun mener at kunne hjælpe de andre piger med at studere. Igen understreger hun altså sin status som veluddannet. Hun mener desuden, at klassens piger ikke blot kan være som kammerater, men faktisk kan de være "søskende." (Bilag 3, l.23). Jeg fortolker dette udtryk som billedsprog for

den nærhed, hun ønsker i sine venskaber. Til hinder for opnåelsen af dette mål er manglen på tillid blandt pigerne. Jeg har i talen markeret med rødt, de steder, hvor hun omtaler dette problem. (Bilag 3) Alia kan altså ikke bare være den veninde, hun gerne vil være, fordi tilliden har været brudt mellem pigerne, og selv om hun går i skole for at opnå målet om at komme til arbejde på basis af sin kandidatgrad igen (Se interview1, s. 6, l. 7-8), så er det at have veninder i klassen af stor betydning for Alia. Hun er meget bevidst om det modtagende subjekts fortolkningsmuligheder i denne nære kontekst. Således er det mit indtryk, at hun f.eks. bruger hajj som billedsprog (Bilag 3, l. 14), idet hun godt ved, at ingen er på vej på pilgrimsfærd, men ser hajj som et udtryk for de gode gerninger, der kan gøre modtagerne selv tilfredse i livet. Dette viser, at hun tænker de øvrige muslimske piger som sine primære modtagere, men hun ved også, at jeg lytter med, og at censor får talen tilsendt og ønsker måske at udfordre os på vores viden? Desuden har hun indtænkt mig, idet hun skriver: ”I må ikke gå i sort”. Udtrykket, ”at gå i sort”, har hun taget fra Andreas Odbjergs lyrik ”I morgen er der også en dag”, som vi har arbejdet med i klassen. (Odbjerg, 2021) Det fortæller hun mig faktisk direkte, selv om hun senere afslører, at hun ikke er begejstret for lyrikken, vi har arbejdet med (Interview 2, s. 6, l. 30-31). Talens overordnede tone er afdæmpet og hensynsfuld. Hun ønsker at tale pænt til de andre piger og skælder f.eks. ikke direkte ud over hændelser, selv om man kan ane, at der har været hændelser præget af en form for respektløshed. Også på den måde viser Alia sig med en symbolsk kompetence, da teksten dermed også egner sig til at blive læst af en censor.

Samlet set anvender Alia ofte translanguagingprocesser, men vil af uafklarede årsager ikke altid stå ved det, hvilket ikke er en positiv faktor i forhold til selvforståelsen som flersproget subjekt. Hun har fået opbygget et stærkt self-efficacy og har stærke rollemodeller omkring sig, men hun føler også, at hun må arbejde hårdt for at tilegne sig kundskaber på dansk. Dette skyldes formentlig også, at der ikke bliver talt dansk i hjemmet, hvorfor de begrænsede affordances, hun møder i klasserummet er hendes eneste. Da klasserummet som økologiske niche, er præget af konkurrencen blandt pigerne og et umiddelbart uvenskab, forekommer tilegnelsen af dansk som andetsprog hende som en kamp. Stilladseringen fungerer, idet alle eleverne har brugt den, ligesom det at tage udgangspunkt i den lokale kontekst virker motiverende og gør de metasproglige refleksioner om konteksten så nemme, så de kunne forekomme overflødige. Det flersprogede subjekt Alia ønsker at komme til at

arbejde på basis af sin kandidatgrad igen, men mens dette mål står hen som en fjern drøm, så er det igen at blive veninde med de andre piger i klassen umiddelbart både presserende og motiverende. Hun udviser symbolsk kompetence i sin tale, idet hun med sit billedsprog og sin respektfulde høflige tone tager højde for de forskellige modtagere.

Kritisk evaluering af understøttelsen

I det nedenstående diskuterer jeg, hvorvidt undervisningen vha. translanguaging kunne rammesættes tydeligere og om stilladseringen med en skabelon fungerer. For det tredje diskuterer jeg, om opgavetypen, nemlig en opgave, der tager udgangspunkt i den lokale kontekst, nødvendigvis er god. Og endelig ser jeg på, hvordan man kan styrke self-efficacy i den konkurrenceprægede undervisning.

Translanguagingprocesser bruger Alia helt åbenlyst. Alligevel står hun ikke hele tiden ved dette, og man kunne få den mistanke, at nogle sprog, f.eks. arabisk, der er hendes uddannelsessprog, forekommer hende at være bedre end modersmålet, kurdisk. Selv om jeg har opfordret dem til at bruge egne sprog, kunne jeg rammesætte aktiviteten translanguaging bedre og understrege, at selv om de er ved at lære dansk, så er translanguagingprocesser og den kognition, som burde opstå af det, ikke bedre på dansk eller på arabisk end den er på f.eks. kurdisk. Hvis andre får samme ide om, at nogle sprog er bedre end andre, kan der være risiko for, at de ikke vil bruge translanguaging, og dermed vil de miste muligheden for at lære af det. Når det så er skrevet, så kan påstanden om, at nogle sprog ikke er bedre end andre godt falde lidt sammen over for begavede flersprogede, set i lyset af, at vi jo netop kræver, at de lærer dansk og ikke f.eks. understøtter modersmålsundervisning. (Larsen, 2011). En tydeligere rammesætning kunne være en fordel, men det er ikke sikkert, at det er afgørende for opfattelsen af sprog og muligheden for translanguaging.

Skabelonen bruges af Alia. Således begynder hun med indledningen ”Kære ...”, og ligeledes bruger hun vendingen ”Jeg vil nu fortælle om..” fra skabelonen. Når hun skriver ”Vi har ikke noget familie her, så det er meget vigtigt at vi støtte hinanden”, så kommer det fra et forslag til indhold i skabelonen, mens resten af talen ikke kommer fra skabelonen. (Bilag 3 og 4). Faktisk har hun været mere optaget af forslag til indhold på skabelonen, der rammer de tre

appelformer. Alligevel følger hun dispositionen, som er fremlagt i skabelonen, idet hun indleder med tiltalen af modtagerne, fremlægger sine argumenter og slutter med en opsummering. Hyland mener, at en genreundervisning kan ses både som middel til "repression" og "expression", dvs. at genreundervisning også kan være undertrykkende. (Hyland, 2019, p.21) Jeg har dog ikke krævet, at Alia skulle følge min skabelon, men fremlagt den som forslag, og jeg har heller ikke rettet hendes tales udmærkede disposition. Når det så er skrevet, vil jeg mene, at Hylands kritik af genreundervisningen rammer al genreundervisning, idet en genre ikke kan genkendes, hvis ikke den har visse kendetegn, og dermed risikerer genreundervisning også at være undertrykkende uanset, hvordan man griber den an.

Jeg har, som Kuramadiveliu foreslår, valgt at være følsom over for den lokale kontekst for at finde på en opgave til mine elever, der samtidigt imødekommer eksamenskravene. Hvis nu venskabet ikke havde været et problem i denne kontekst, eller nogle af mine elever havde syntes, at jeg ikke skulle blande mig i det, skulle jeg så have stillet sådan en opgave? Faktisk relaterer jeg ovenikøbet i mine forslag til indhold i talen til, at det er sværere at være uden venner, når man som flygtning ikke har sin familie her. Jeg skriver således sådan her i min skabelon: "Især som flygtning er det vigtigt at have venner, fordi... (du kan her spille på logosappelformen. Måske er det logisk, at det er vigtigt at have gode venner, fordi man ikke har sin familie i Danmark.)" (Se bilag 4). Med mit forslag til indhold positionerer (Davies & Harre, 2014, s. 28-29, 34) jeg mine elever som særligt afhængige og dermed også udsatte i forhold til venskaber, og selv jeg gør dette på basis af adskillige samtaler, jeg har haft med dem om, hvor alene de føler sig i Danmark, og at de savner deres familie, kunne jeg have været uheldig med, at de havde taget mig det ilde op. Reaktionen på emnet venskab såvel som positioneringen kan både have at gøre med forholdet til læreren, med den enkeltes modenhed og syn på sig selv, og hvorvidt det derved er muligt at se konstruktivt på sig selv, selv om man positioneres som udsat. Kramsch bakker disse standpunkter op, da hun skriver, at ikke alle minoritetsstuderende føler, at læringsindholdet skal berøre emner som race, køn, klasse, social ulighed eller en marginaliseret baggrund. Især mandlige studerende og yngre studerende tager afstand fra det eller er ikke politiske bevidste. (Kramsch, 2009, s. 193). At tage udgangspunkt i den lokale kontekst, og at gå tæt på udfordringer, bliver dermed også et

spørgsmål om at have et tillidsfuldt forhold til de flersprogede subjekter. Omvendt hvis venskaber ikke havde været et problem for disse flersprogede, havde der heller ikke været det samme formål med talen. Jeg mener derfor, at det er vigtigt at turde give undervisningen indhold i forhold til det, der er vigtigt i den lokale kontekst. Dermed kan man, i stedet for at se den økologiske niche som en begrænsning med dens konkurrence se på, hvorfor den er en begrænsning, og hvordan det er muligt at udvide rummet af affordances.

Alia har et stærkt self-efficacy, men hun føler, at hun skal kæmpe for at lære dansk, hvilket jeg vil vurdere gør hende udmattet fra tid til anden. I denne sammenhæng har jeg overvejet, om jeg kunne være mere opmuntrende og overtalende, så hun ville tro mere på sit self-efficacy, og dermed lettere overkomme udfordringerne. Opgaven er ikke nem i en klasse, hvor man konkurrerer, omvendt tror jeg, at det er vigtigt at gøre plads til, at forskellige får deres chance for at gøre sig gældende. Det må i undervisningssammenhæng ikke kun handle om at være hurtig til at svare, at tilkæmpe sig de længste taleture eller den meste oplæsningstid, og der må jeg i højere grad prøve at skabe de nødvendige pauser til eftertænkning og dermed prøve at kvalificere understøttelsen. Ved f.eks. at styre pauser kunne man måske opnå en højere grad af mestringskompetence og dermed også et fornyet og stærkere self-efficacy. At jeg ikke har gjort det før, hænger sammen med min egen lærerrolle, som jeg har grundfæstet som demokratisk afstemt i forhold til disse voksne flersprogede, men en afstemning i forhold til den økologiske niches konkurrence vil også være at træde i karakter med en mere tydelig klasseledelse.

En lille ændring i undervisningen kan ændre alting, og selv om man har gjort alt efter den nyeste metodes step-by-step tilgang, kan man ikke vide, hvordan det kommer til at gå. (Cvetek, 2008, s. 248, s. 250-252). Derfor skal nedenstående opsamling ikke ses som sikre gangbare råd, men som kontekstfølsomme overvejelser:

Translanguaging bør rammesættes tydeligere, så ingen føler, at noget sprog er bedre end andet, og derfor ikke indgår i processen fuldt og helt. Dog tages der det forbehold, at det ikke er sikkert, at en tydeligere rammesætning vil ændre på de flersprogedes opfattelse af forskellige sprogs rangordning. Jeg mener, at det er vigtigt at være følsom over for den lokale kontekst for at skabe en undervisning der er relevant for de flersprogede, men dette kan gøres

under hensyntagen til, hvem man har med at gøre og hvilken relation underviseren har til de flersprogede. Ikke alle vil føle, at det er netop det, der gør undervisningens indhold mere motiverende. I sammenhæng med den lokale kontekst kan man se den økologiske niches begrænsninger også som en udfordring, i hvilken man måske kan udvide rummet af affordances. Uanset at dette tjener et godt formål, skal man stadig være opmærksom på sit eget sprog og dets diskursive positionering af det flersprogede subjekt. Endelig er det vigtigt at se på, hvordan man fortsat kan styrke self-efficacy, for selv om et individ har et stærkt self-efficacy, bliver det ikke nødvendigvis ved at være lige stærkt af sig selv.

Konklusion

Hvordan kan det flersprogede subjekts tilegnelse af en skriftsproglig genre understøttes i en lokal kontekst?

Det flersprogede subjekts tilegnelse af en skriftsproglig genre kan understøttes med translanguaging i undervisningen med benyttelse af flere sprog til notetagning og gensidige forklaringer imellem de deltagende elever. Derved har subjektet mulighed for at trække på sine egne såvel som andres samlede lingvistiske ressourcer. Det flersprogede subjekt læser flere eksempler på genren for at opbygge et kendskab til denne. Derefter har der været undervisning i den skriftlige genres teoretiske og aktuelle kontekst, og der udleveres en skabelon, der som stilladsering, kan understøtte de trinvis kommunikative mål med genren. Den lokale kontekst har inspireret direkte til opgaven, idet der tages udgangspunkt ikke blot i de eksterne ministerielle mål, men også i den aktuelle økologiske niche, der i sammenhængen er præget af intern konkurrence. På den måde kan en økologisk niche med dens muligheder og udfordringer inspirere sprogundervisningen og resultere i aktuelle kontekstfølsomme opgaver.

Analysen af empirien tyder på, at det flersprogede subjekt ikke altid vil stå ved sine translanguagingprocesser, og dermed ikke står ved sit eget udgangspunkt som flersproget. Dette kan skyldes, at nogle sprog tildeles en forrang frem for andre i undervisningssammenhænge. Dette sker uafhængigt af, hvad underviseren gør, da man netop er der for at undervise i et bestemt sprog. Alligevel bruges translanguagingprocesser

kontinuerligt, hvilket man som underviser kan udtrykke sin anerkendelse overfor ved aktivt at inddrage processerne.

Stilladseringen med en skabelon med sætningsbidder fungerer og bruges, og selv om man kritisk kunne evaluere og mene, at den er en spændetrøje, så ser det ud til, at skabelonen godt kan bruges som en inspiration. I hvert fald viser det flersprogede subjekt sig som et kompetent selv, der både overvejer udfordringer for at nå sine kommunikative mål, og hvordan talens subjektive resonans vil være hos forskellige modtagere. Desværre tyder analysen også på, at det flersprogede subjekts self-efficacy kan svækkes i kampen for at lære det danske sprog, og en underviser må være bevidst om og aktivt forsøge at modarbejde denne svækkelse.

Dermed har den lokale kontekst og dens konkurrenceprægede økologiske niche inspireret understøttelsen af en genretilegnelse. Den har gjort tilegnelsen af genren aktuel og relevant for det flersprogede subjekt, men det at gøre brug af den lokale konteksts udfordringer er noget, man kun kan som underviser, hvis relationen mellem lærer og subjekt er tillidsfuld.

Litteraturliste

Bandura, A. (2012). "Self-efficacy" i: *Kognition & pædagogik*. Nr. 83. *Foretagsomhedens pædagogik*. Marts, 22 (16-35)

Børne- og undervisningsministeriet (2020). <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/gym-laereplaner-2020/200706-dansk-som-andetsprog-c-hfe-august-2020-ua.pdf>

Cvetek, S. (2008). Applying chaos theory to lesson planning and delivery. *European Journal of Teacher Education*. 31(3): 247-256. DOI:[10.1080/02619760802208320](https://doi.org/10.1080/02619760802208320)

Davies, B. & R. Harre (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. (S. 28-35) Forlaget Mindspace.

Garcia, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. I *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments* (9-33). Routledge.

Gibbons, P. (2015) (2.ed.). Scaffolding language – scaffolding learning. *Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (49-95). Heinemann.

Jensen, C. S. (2016). Økologiske nicher og handlemuligheder i andetsprogstilegnelse, læring og undervisning. *NyS, Nydanske Sprogstudier* 1(50). 150-182.

DOI: <https://doi.org/10.7146/nys.v1i50.23801>

Kramersch, C. (2009). Teaching the multilingual subject. I *The Multilingual Subject*. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters (188-211). Oxford: Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly* 40(1): 59-81. DOI:[10.2307/40264511](https://doi.org/10.2307/40264511)

Larsen, O.S. (2022). *Håndbog til dansk – litteratur, sprog, medier* (s. 204) Dansk lærerforeningens Forlag / Systime A/S. <https://hbdansk.systime.dk/?id=204>.

Larsen, O. S. (2008-2018). *Psykologiens veje*. (3. udgave 1. oplag) (152-153) Forlaget Systime.

Larsen, Kirstine Dalsgaard (12.01.11). "Dansk er ikke truet – det er et dræbersprog" *Kristeligt Dagblad*. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/dansk-er-ikke-truet-det-er-et-dr%C3%A6bersprog>

Menezes, V. L. (2011). Affordances for language learning beyond the classroom. P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language Classroom* (59-71). Palgrave Macmillan.

Metodeguiden.au.dk (u.å.) Lokaliseret 18.12.2022. <https://metodeguiden.au.dk/interviews/>

Odbjerg, A. D. (2021) I morgen er der også en dag, indgår som track 10 på albummet *Hjem fra fabrikken*. <https://genius.com/Andreas-odbjerg-i-morgen-er-der-ogsaa-en-dag-lyrics>