

# ET SOCIALSEMIOTISK BLIK PÅ LITERACY OG SPROGLIG DIVERSITET

HELLE PIA LAURSEN, LEKTOR, PH.D., INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK, AARHUS UNIVERSITET.

Socialesemiotikken er en teori om, hvordan mennesker som sociale aktører anvender tegn som ressourcer til at forfølge forskellige mål. Fra et socialesemiotisk perspektiv forstås literacy som en modalitet, der tilbyder én bestemt type af tegn, og literacytilegnelse forstås som en proces, hvorigennem individer skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem i de sociale sammenhænge, de indgår i. Denne artikel sætter fra dette perspektiv fokus på literacy og sproglig diversitet og argumenterer for, at der er brug for at udvide forståelsen af, hvad der i pædagogisk sammenhæng tæller som relevante og legitime literacyerfaringer.<sup>1</sup>

## Literacy og literacytilegnelse i et socialesemiotisk perspektiv

Med et socialesemiotisk blik på børns tilegnelse af literacy anskues børn grundlæggende som sociale aktører, der alene eller sammen med andre anvender, producerer, fortolker, værdisætter, anfægter, taler om og på andre måder interagerer med de semiotiske literacyressourcer, der er tilgængelige for dem i en given social sammenhæng.

I en socialesemiotisk forståelse af literacy er det centrale begreb *tegnet*, der forstås som produktet af en realiseringsproces, hvorigennem en betydning sammenføjes med en form (Kress 2007). Literacy er én blandt mange forskellige semiotiske repræsentationsformer, der som modalitet tilbyder én bestemt type af tegn og semiotiske ressourcer. Kress (2001) understreger, at begrebet 'literacy' er etymologisk forbundet med det engelske ord 'letter' og dermed med sprog, og at det altså er sproget og skrifttegnet, der udgør de semiotiske ressourcer i literacy. Literacy forstås således som "lettered representation" (Kress

1997:116) og som én specifik modalitet, der typisk optræder sammen med andre modaliteter så som billeder, diagrammer etc.

I modsætning til en formel semiotisk forståelse af tegnet ligger der i det *socialesemiotiske* perspektiv, at tegnet er *motiveret* og som sådan afspejler læserens eller skriverens *interesse*.

*Semiotik, "studiet af tegnenes liv i samfundet", beskæftiger sig med at forstå alle meningsfulde systemer i en kultur. Dets grundlæggende enhed er tegnet, dvs. ethvert element, hvor betydning og form er bragt sammen gennem en handling foretaget af den, der har skabt tegnet. I min forståelse af semiotik er tegn motiverede sammensætninger af betydning og form, som er skabt af socialt situerede individer ud fra deres interesse i repræsentation og kommunikation på det tidspunkt, hvor de skabte tegnet. Denne version af semiotik - socialesemiotik - antager, at tegn altid er udtryk for interesser hos de personer, der skaber dem (frem for konventionelt etablerede "markører" af betydning i en arbitrær konstruktion, som "udveksles" i kommunikation)*

(Kress 2001: 405).

Den læsende og skrivende ses i forlængelse heraf som en *tegnproducent*, der træffer en række valg ud fra de valgmuligheder, der er til rådighed i den sociale kontekst. I en pædagogisk sammenhæng indebærer det blandt andet, at opmærksomheden i relation til literacytilegnelse rettes mod, hvordan børn skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem (Kenner et al. 2004), og mod hvordan skrifttegn fungerer som ressourcer, hvormed forskellige børn forfølger forskellige mål.

Børns tilegnelse af literacy er således en betydningskabende praksis, der finder sted i og imellem individer med unikke historier, erfaringer og mål, samtidig med at den er indlejret i komplekse sociale strukturer, hvor forskellige individer og fællesskaber har forskellige og ofte modsatrettede interesser i børnenes literacytilegnelse og forskellige forestillinger om, hvad der tæller som literacy (Laursen 2011). Disse forestillinger møder man for eksempel gennem den offentlige diskurs, hvor børns literacytilegnelse synes at fylde stadig mere.

## Literacy og 'den tosprogede elev' i den offentlige diskurs

I de senere år har børns literacytilegnelse i høj grad været indlejret i en diskurs, der har været præget af fortolkninger af de danske PISA-resultater. Det har for mange skabt et billede af, at det står skralt til med læsningen i Danmark og ikke mindst med 'den tosprogede elevs' læsning.

Da jeg for nylig ved et fødselsdagsselskab fortalte, at jeg forskede i læse- og skrivepædagogik, fik jeg den kommentar af min bordherre, at det da sandelig også er noget, der er brug for, for det går jo rigtig dårligt med at lære børnene at læse i den danske folkeskole, men at man jo også skulle tage i betragtning, at det selvfølgelig var på grund af alle de tosprogede. Jeg vil ikke på nogen måde bebrejde min bordherre denne kommentar, for det er svært at få andet indtryk, når man læser avisernes overskrifter. Sådan lød det for eksempel i Jyllandsposten den 9. maj 2007:

*Undersøgelsen viser, at 47 pct. af alle tosprogede børn ikke har lært nok i skolen til at kunne læse på et niveau, der gør dem i stand til at fungere i et moderne samfund. Tallet for danske børn er 17 pct. Endnu værre ser det ud, hvis man alene fokuserer på børn, der har en baggrund i et ikke-vestligt land: her er det 53 pct. af alle og 64 af de arabiske børn, der forlader skolen uden funktionelle læsekompetencer, som det hedder i fagsproget.*

Det er kendetegnende for denne fremstilling og for de bagvedliggende rapporteringer om de danske PISA-resultater, at de hviler på en forståelse af literacy som en kognitiv evne, der kan måles gennem en række nærmere specificerede færdigheder eller kompetencer på ét givet sprog og i skriftsprog, forstået som et universelt fænomen og ikke som et sprogspecifikt fænomen. Som evne betragtet forstås literacy på den måde som et mentalt og sprogløst

fænomen, der dog alligevel i PISA-målingerne hæftes op på et givet sprog, som på den måde behandles som et naturgivent fænomen.

Hermed sker der *diskvalificering* af en bestemt gruppe af elever, der samlet kategoriseres under betegnelsen 'tosprogede børn' og associeres med 'funktionelle læsevanskeligheder'. Samtidig finder der en *etnificering* sted, idet muligheder og barrierer i forhold til skolesucces og i forhold til at 'fungere i et moderne samfund' kobles sammen med bestemte etniske grupper.

En sådan fremstilling af 'det tosprogede barn' kan have alvorlige konsekvenser i skolens møde med flersprogede og risikere at gøre os blinde for, hvad der faktisk sker i børnenes skriftsproglige tilegnelsesproces.

## Biliteracy og biliteracytilegnelse i et socialemiotisk perspektiv

Som alle andre børn er flersprogede børn også unikke individer, der alene eller sammen med andre anvender, producerer, fortolker, værdisætter, anfægter, taler om og på andre måder interagerer med de semiotiske literacyressourcer, der er tilgængelige for dem i en given social sammenhæng. Som alle andre børn har de fra de er ganske små indgået i betydningskabende praksisser omkring skriftsprog og på forskellig vis erfaret, hvordan skrifttegn fungerer som ressourcer, hvormed man kan forfølge forskellige mål.

En del af denne betydningsdannelse handler for den, der er ved lære at læse og skrive, blandt andet om at forstå den særlige måde, hvorpå skriften sammenfører betydning og form, som for eksempel er forskellig for den måde, det gøres på, når man tegner. Skriften hviler på nogle underliggende principper om denne sammenføjning, hvor nogle er universelle og gælder for alle skriftsprog, andre gælder for forskellige typer af skriftsprog – henholdsvis de alfabetiske, de syllabiske og de logografiske –, og atter andre er specifikt knyttet til en bestemt version af en given type skriftsprog, for eksempel den danske udgave af det alfabetiske skriftsprog.

Det har jeg tidligere illustreret gennem denne model (se fx Laursen 2011, 2012 (under udgivelse), Laursen & Holm 2010):



For alle skriftsprog gælder for eksempel, at en skreven form altid – når man ser bort fra homonymer – grundlæggende repræsenterer det samme ord. Når man tegner, kan en cirkel godt den ene dag være en sol og den næste dag et hjul, mens det skrevne tegn enten repræsenterer det ene eller det andet (skriftens generelle semiotiske egenskaber).

For alfabetiske sprog er det fælles, at et tegn grundlæggende repræsenterer en lyd, mens det for syllabiske skriftsprog gælder, at tegnet repræsenterer en stavelse, og det for logografiske skriftsprog er sådan, at tegnet står for et indholdselement som et morfem eller et ord (skriftens specifikke semiotiske egenskaber).

Hertil kommer så, at forskellige versioner af den enkelte type skriftsprog har forskellige måder at realisere de specifikke semiotiske principper på. Dansk har for eksempel en særlig ortografi, der blandt andet betyder, at en lang vokal normalt efterfølges af en enkelt konsonant (bane), mens en kort vokal efterfølges af to konsonanter (bande) (skriftens sprogspecifikke semiotiske egenskaber).

Det barn, der vokser op i et miljø, hvor de semiotiske praksisser omkring sprog er knyttet til skrift på flere sprog og måske forskellige skriftsprog, vil således have forskellige semiotiske ressourcer at trække på, når det handler om at forstå skriftens særlige måde at sammenføje form og betydning på. Det indebærer, at børn, der vokser op med flere skriftsprog eller med flere varianter af for eksempel alfabetiske skriftsprog omkring sig, typisk afsøger kontaktzonerne og fortolker ligheder og forskelle mellem de forskellige måder at 'gøre skrift'.

Interesserer man sig kun for den del af skriften, der har at gøre med skriftens sprogspecifikke semiotiske principper, risikerer man at overse den indsigt i skriftens specifikke og generelle semiotiske egenskaber,

som børn måtte have med sig fra andre sprog og deres måde at 'gøre skrift' på og i pædagogisk sammenhæng at undlade at stimulere børnene til at aktivere disse erfaringer med skrift, der for flersprogede børn udgør en væsentlig kilde til forståelsen af skriftens bagvedliggende principper.

## Literacy som investering

Selv om literacyundervisning i danskfaget grundlæggende er rettet mod at lære at læse og skrive på dansk, er det altså ikke uden betydning at give plads til den viden om skrift, som børn – også dem, der nogen gange omtales som etsprogede – har med sig fra betydningskabende praksisser, der har involveret andre sprog end dansk.

Det handler således ikke alene, men det handler *også* om anerkendelse. Der er forskel på, om man bliver mødt som et eksemplar af en kategori, der associeres med literacykriser og det moderne samfunds forfald, eller om man bliver mødt som et unikt individ med relevante literacyerfaringer. Literacy er også en *investering* forstået sådan, at når barnet involverer sig i læsning og skrivning, gør det det ud fra en forventning om et afkast af en eller anden form. Det kan være anerkendelse eller måske et ønske om kunne gøre nogle ting, man ikke har kunnet gøre før.

Investeringbegrebet blev som pædagogisk begreb introduceret af Peirce (1995), der beskrev andet-sprogstilegnelse som en investering – ikke bare i et nyt sprog, men også i individets egen sociale identitet, forstået som en dynamisk og foranderlig størrelse. Ligesom andetsprogstilegnelse er også literacytilegnelse en investeringsproces, der for det enkelte individ også rummer en større eller mindre grad af transformation af ens sociale identitet.

Literacybeherskelse er nemlig ikke, som Kress (1997, 2001) understreger, et resultat af en passiv absorptionsproces, men derimod resultat af en aktiv betydningsdannelseproces, der ikke alene involverer en transformation af tegnet, men også en transformation af tegnproducentens egen identitet. Når flersprogede børn engagerer sig i en udforskning af semiotiske ressourcer knyttet til flere skriftsprog, er de samtidig i gang med en udforskning og en konstruktion af potentielle flersprogede identiteter (Kramsch 2009). Det er derfor betydningsfuldt også at overveje, hvad der i pædagogisk sammenhæng anses for at være relevante og legitime literacyerfaringer, hvilke literacyressourcer der gøres tilgænge-



lige, og hvilke identitetspositioner der er mulighed for at indtage.

## Literacy i et moderne samfund

Literacy er en del af et kommunikativt landskab, der forandrer sig i takt med samfundsudviklingen. Aktuelle globaliseringsprocesser betyder, at varer, mennesker samt forskellige sproglige og andre semiotiske ressourcer bevæger sig (Blommaert 2010). Det kan ske fysisk, som når mennesker af mange forskellige grunde flytter rundt i verden, og det kan være elektronisk, som når den teknologiske udvikling gør det enkelt og ligetil at kommunikere hen over landegrænser. Det skaber et kommunikativt landskab, hvor konkrete interaktioner ofte rummer elementer fra flere sprog, og hvor kommunikationen foregår gennem forskellige modaliteter og kombinationer af modaliteter, hvilket får betydning for, hvad det vil sige 'at fungere i et moderne samfund'.

I 1990'erne stillede den såkaldte New London Group, der bestod af en gruppe af forskere med interesse for literacy, spørgsmålet: Hvordan ser en relevant literacyundervisning ud i en kontekst, der er præget af lokal diversitet og global sammenhæng (Cope & Kalantzis 2000)? Denne udfordring beskrev de som todelt. Den ene del af denne udfordring knyttede sig til kulturel og sproglig diversitet; den anden til den multimediale og -modale udvikling.

*For det første vil vi udvide forståelsen og rækkevidden af literacypædagogik til at omfatte konteksten af vores kulturelt og sprogligt mangfoldige og stadig mere globaliserede samfund; de mangfoldige og indbyrdes forbundne kulturer og de mange forskelligartede tekster, der er i omløb. For det andet*

*mener vi, at literacy-pædagogik skal kunne håndtere den frodige variation i tekstformer, der er forbundet med informations- og multimedieteknologier. Det indebærer forståelse og kompetent mestring af repræsentationsformer, der spiller en stadig større rolle i det overordnede kommunikationsmiljø såsom visuelle billeder og deres forhold til det skrevne ord – fx det visuelle design i desktop publishing eller grænsefladen af visuel og sproglig betydning i multimedier. Dette andet punkt er faktisk tæt forbundet med det første; væksten i udbuddet af kommunikationskanaler og medier understøtter og udvider kulturel og subkulturel mangfoldighed.*

Cope & Kalantzis 2000:9).

Inden for den pædagogiske forskning har mange siden især taget den sidstnævnte del af udfordringen op og med rette fået sat den multimodale udfordring i tilknytning til literacy højt på dagsordenen. Den førstnævnte udfordring, der også optager betragtelig mindre plads i New London gruppens samlede refleksioner i bogen fra 2000, er derimod ikke i samme omfang blevet taget forskningsmæssigt op, på trods af at sproglig diversitet er et vilkår i den danske skole og et tema, der synes også at fylde meget i den offentlige debat om literacy. Den udfordring, der knytter sig til sproglig diversitet, er ikke blevet mindre siden 1990'erne, så der er god grund til at genoptage den dimension af New London gruppens spørgsmål og altså spørge, hvordan en relevant literacyundervisning ser ud i en *aktuel* kontekst, der er præget af lokal sproglig diversitet og global sammenhæng. Og i forlængelse heraf videre overveje, hvordan vi genererer en viden derom, som er sensitiv over for de fortolknings- og interaktionsprocesser, der er involveret også i flersprogede børn tilegnelsesprocesser.



## Referencer

Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.

Kenner, C., G. Kress, H. Al-Khatib, R. Kam, and K.-C. Tsai (2004). Finding the Keys to Bilingual Literacy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education* 18 (2): 124-144.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. (2001). "You've Just Got to Learn How to See": Curriculum Subjects, Young People and School Engagement with the World. *Linguistics and Education* 11(4): 401-415.

Kress, G. (2007). Meaning, Learning and Representation in a Social Semiotic Approach to Multimodal Communication. I: McCabe, A; M. O'Donnell & R. Whittaker (Eds.), *Advances in language and Education* (15-39). London: Continuum.

Laursen, H. P. (2011). Lukket inde i et alt for lille alfabet. I *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 6 (2): 35-58.

Laursen, H. P. (red.) (under udgivelse a). *Literacy og sproglig diversitet*. Læse- og skrivepædagogiske

praksisser i de første skoleår. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H.P. (2012, under udgivelse). Umbrellas and Angels Standing Straight – a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children's Literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Laursen, H.P. & L. Holm (2010). *Dansk som andet-sprog*. København: Dansk Lærereforening.

Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29(1), 9-31.

---

1 Denne artikel er skrevet på baggrund af forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog*, der er et 6-årigt længdestudie, som er rettet mod at få indsigt i flersprogede børns literacytilegnelse og deres komplekse brug af de sproglige og semiotiske ressourcer, der er tilgængelige for dem, og at undersøge, hvordan de literacyaktiviteter, der foregår med udgangspunkt i klasserummet, på forskellige måder er rammesættende for børnenes betydningsdannelse og investering i literacy og i egen personlig og social identitet (se fx Laursen, under udgivelse). Se mere herom på <http://didak.ucc.dk/videncentre/uc2/tegpaaasprog/>

