



Kritiske momenter i sprog- og literacy-undervisningen

HELLE PIA LAURSEN, LEKTOR, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Artiklen er fagfællebedømt

Denne artikel introducerer et perspektiv på 'det kritiske' gennem en præsentation af Alastair Pennycooks forståelse af kritiske momenter som et centralt begreb i kritisk sprog- og literacy-pædagogik. Med udgangspunkt i en forståelse af sprog som lokal praksis foreslår Pennycook – som en del af en kritisk pædagogisk praksis – at søge og gribe uventede øjeblikke i undervisningen og derfra åbne for et kritisk perspektiv. En åbning, der både er rettet mod forandring af klasserumspraksis og identifikation af centrale politiske og moralske dagsordener. I lyset heraf og med et blik på sprog som mobile ressourcer vender jeg i artiklen tilbage til tidligere analyser af interviewdata fra forskningsprojektet Tegn på sprog i et cross-case-perspektiv med fokus på børns refleksive narrativer. Gennem et blik på dem som kritiske momenter undersøges her, hvordan disse narrativer kan give indsigt i børnenes refleksioner over, hvad det vil sige at kunne sprog og være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse.

Kritiske momenter

"[W]hen a critical incident occurs, it interrupts (or highlights) the taken for granted ways of thinking about teaching," skriver Thomas Farell (2008, s. 3) i en artikel, der handler om sproglæreruddannelse og de muligheder, der kan ligge i at inddrage kritiske situationer fra lærerstuderendes egne praksiserfaringer i undervisningen med henblik på refleksion derover. En kritisk situation er her forstået som en "vividly remembered event which is unplanned and unanticipated" (Brookfield, 1990, s. 84).

Alastair Pennycook (2012) deler i sin beskrivelse af det kritiske moment Farells og Brookfields interesse for 'det uventede', der ligger i kritiske situationer. Samtidig udvider han interessen, så fokus i kritiske momenter både er på de muligheder, sådanne situationer giver for kritisk refleksion i klasserummet, og på de bredere moralske og politiske dagsordener, der måtte være i spil i tilknytning til den givne situation.

For Pennycook er sådanne momenter forbundet med en parathed til i enhver undervisning – med et udtryk fra Oscar Wildes roman *An Ideal Husband* fra 1895 – 'at forvente det uventede' ('to expect the unexpected'). Når noget forekommer uventet, handler det ikke alene om at være åben for noget nyt. Det uventede eksisterer kun i relation til det forventede, så det er ifølge Pennycook nok så vigtigt at se bag om det uventede og spørge sig selv, hvorfor det fremstår som uventet, og hvad det kan sige om de forventninger, der er bundet dertil.

Expecting the unexpected, as part of a critical educational practice (...), therefore, is not just about being ready for something unusual to happen in class, being prepared to exploit a critical moment, but also about using that moment to investigate the pathways of thought that have blinkered our expectations (Pennycook, 2012, s. 37).

Således ligger der en optagethed af, hvordan refleksioner over det uventede kan åbne for indsigt i det normative ideal, der kan ligge i det forventede.

Pennycooks interesse for kritiske momenter er knyttet til hans virke som forsker i sprog og sprog-pædagogik og indlejret i refleksioner over, hvordan 'det kritiske' kan forstås i relation til sprog- og literacyundervisning. Heri ligger for ham et forsøg på at overskride en realistisk epistemologi, der handler om "from the critical standpoint to critique that reality and present us with a better one" (Pennycook, 2012, s. 46). Et problem i en sådan modernistisk frigørende forståelse af 'det kritiske' er for ham, at de løsninger, der peges på, ofte bygger på den samme grundlæggende logik, der er del af problemet. Som eksempel peger han blandt andet på, hvordan en stærkt rettighedsorienteret tilgang til sproglig diversitet nemt kan komme til at forudsætte den samme nationalt baserede forståelse af sprog, som ligger til grund for det kritiske standpunkt. At være en kritisk underviser bliver fra Pennycooks synsvinkel "more about seeking and seizing small, unexpected moments to open the door on a more critical perspective" (Pennycook, 2012, s. 147).

” **En stærkt rettighedsorienteret tilgang til sproglig diversitet kan nemt komme til at forudsætte den samme nationalt baserede forståelse af sprog, som ligger til grund for det kritiske standpunkt.**

Sprog og literacy som lokal praksis

Pennycooks interesse for at søge og gribe små, uventede øjeblikke og med dem at åbne døren for et mere kritisk perspektiv hænger nært sammen med hans grundlæggende analytiske optagethed af at forstå sprog som lokal praksis (Pennycook, 2010). Denne forståelse indebærer en bevægelse bort fra at forstå sprog som kommunikationssystemer, der anvendes i forskellige kontekster, frem mod et syn på sprog som et produkt af de sociale aktiviteter, som mennesker er del af. Dertil kommer, som han udtrykker det, "a shift away from broad abstractions about language, discourse and society towards local activity as part of everyday life" (Pennycook, 2010, s. 1). Ambitionen er at gribe de kritiske momenter i den lokale praksis frem for på forhånd at have fastlagt den kritiske dagsorden.

” **Ambitionen er at gribe de kritiske momenter i den lokale praksis frem for på forhånd at have fastlagt den kritiske dagsorden.**

Med denne måde at forstå 'det kritiske' i sprog- og literacyundervisningen på placerer Pennycook sig et andet sted, end man for eksempel møder det i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairclough, 1995) og tilgange til kritisk literacy, der baserer sig derpå (fx Janks, 2010). Pennycook anerkender Faircloughs betydning for at have sat spørgsmål omkring sprog, identitet og politik centralt på dagsordenen inden for lingvistik og dermed bidraget til at flytte grænserne for, hvad anvendt lingvistik kan være. Samtidig er han skeptisk over for tendensen til at se betydning som

noget, der på forhånd er givet i teksten (se herom også Holm, 2015), og at søge det stabile og sammenhængende i teksten, som han finder i den kritiske diskursanalyse, frem for at interessere sig for det ustabile og paradoksale.

I afsættet i lokalt forankrede sprog- og literacypraksisser ligger ikke et ønske om at forblive 'i det små'. En væsentlig pointe i den sammenhæng er at finde i Pennycooks problematisering af forestillinger om det lokale og det globale som binære størrelser. Det lokale må altid forstås i relation til noget andet, hvad enten dette andet er tænkt som noget regionalt, globalt eller universelt, og det globale vil altid være lokalt forankret og fortolket. I forlængelse heraf er ambitionen at rette opmærksomheden – på den ene side – mod hverdagen med de globale og politiske dimensioner, der er del deraf, og – på den anden side – mod "an alternative way of thinking about language and the everyday, with all the political implications of such a move" (Pennycook, 2010, s. 12).

Sprog i bevægelse

As soon as we start looking closely at real people in real places, we see movement. We see languages turning up in unexpected places, and not turning up where we expect them to be. We also see them taking unexpected forms (Heller, 2007, s. 343).

Sproglig diversitet er et vilkår i skolen, hvor børnene møder med forskellige sproglige erfaringer og forskellige konstellationer af sproglige ressourcer fra forskellige sprog og sproglige varieteter.

Når vi har at gøre med sprog og literacy i et sprogligt diversitetsperspektiv, er forestillinger om det forventede og det uventede ifølge Pennycook typisk nært forbundet med forestillinger om 'den modersmålstalende sprogbruger' og 'den ikke-modersmålstalende sprogbruger'.

” Når vi har at gøre med sprog og literacy i et sprogligt diversitetsperspektiv, er forestillinger om det forventede og det uventede ifølge Pennycook typisk nært forbundet med forestillinger om 'den modersmålstalende sprogbruger' og 'den ikke-modersmålstalende sprogbruger'.

Monica Heller peger i dette afsnits indledende citat på den tætte sammenhæng, der er mellem mennesker og sprog i bevægelse på den ene side og det uventede på den anden. Når mennesker og sprog bevæger sig, vil man se sprog dukke op på steder, hvor man ikke forventer det, og man vil se sprog, der ikke dukker op dér, hvor man forventer det, ligesom man vil se sprog, der tager uventede former.

I de senere år har der i lyset af forskellige globaliseringsprocesser været en stigende interesse for, hvordan forandringer i mobilitet skaber nye relationer mellem det lokale og det globale på måder, der også påvirker sprog og literacy. Mobilitet af mennesker, varer, kommunikation og teknologi involverer også mobilitet af sproglige ressourcer. Sådanne bevægelser udfordrer en klassisk treenhedsforståelse af folk, sted og sprog (Quist, 2010), som ligger til grund for megen tænkning omkring literacy og sproglig diversitet i uddannelse. Om end de mere aktuelle globaliseringsprocesser har ledt til en øget mobilitet, er forholdet mellem sprog, sted og bevægelse ikke alene et spørgsmål om øget mobilitet. Der er derimod behov for til enhver tid at forstå sprog som noget, der er i stadig bevægelse. Der er, skriver Pennycook (2012), brug for at bryde med strukturelt baserede forståel-

ser af sprog, der er frosset i tid og sted, og i stedet ”ground our thinking about language in questions of place and movement” (Pennycook, 2012, s. 26). Sprog er ikke enheder, der er fastlåst til ét sted, men mobile ressourcer, der flytter sig på tværs af steder. Ord, vendinger og grammatiske strukturer bevæger sig og kommer i den bevægelse i kontakt med andre sprog, forstået som dynamiske størrelser i stadig forandring.

Kritiske momenter i Tegn på sprog

Tegn på sprog (2008-2018) er et forskningsprojekt om literacy og sproglig diversitet i fem sprogligt mangfoldige klasserum. En ambition fra projektets side var – fra et socialemiotisk udgangspunkt – at sætte børnene som subjekter i forgrunden og at se dem som skabere af betydning (Laursen, 2019a; Laursen & Daugaard, 2023). Fra det udgangspunkt var målet med projektet dels at øge indsigten i børns betydningsdannelse omkring skrift i et sprogligt diversitetsperspektiv og dels at afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage denne indsigt, der løbende blev skabt, i læse- og skriveundervisningen.

” ***Tegn på sprog* (2008-2018) er et forskningsprojekt om literacy og sproglig diversitet i fem sprogligt mangfoldige klasserum.**

Dataindsamlingen foregik dels gennem to eller flere forskergenererede aktiviteter per år med det mål at komme tæt på de semiotiske betydningsdannelsesprocesser, som de blev praktiseret og fortolket af børnene i dialog med forskellige repræsentationer af verden og med andre mennesker omkring dem. Idet forskellige modaliteter giver forskellige muligheder for betydningsdannelse, valgte vi at inddrage forskellige visuelle og verbale fremstillingsformer – og forskellige kombinationer deraf – i dataaktiviteterne. I nogle aktiviteter blev børnene for eksempel præsenteret for billeder, kort eller andet som udgangspunkt for en samtale eller udarbejdelse af egne produktioner. I andre aktiviteter blev børnene opfordret til selv undervejs eller bagefter at fremstille et verbalt og/eller visuelt produkt som afsæt for samtale. Aktiviteterne var forberedt af forskningsgruppen. De blev alle gennemført af den forskningsarbejder, der var tilknyttet klassen. Typisk foregik de med grupper på to til fire børn.

Dels foregik dataindsamlingen som to årlige interventioner i form af undervisningsforløb i hver klasse. Disse blev planlagt lokalt i samarbejde mellem klassens lærer og den tilknyttede forskningsmedarbejder. Alle aktiviteter og interventioner blev videooptaget.

Gennem de forskellige aktiviteter fik projektets forskningsgruppe adgang til en række fortællinger om sprog i bevægelse fra de børn og senere unge mennesker, som var del af *Tegn på sprog*. De narrative, som vi mødte fra disse børn og unge, gav os et indblik i deres erfaringer og forestillinger om fremtiden og viste os noget om, hvordan de i forskellige sammenhænge relaterede disse erfaringer og forestillinger til sprog, steder og mobilitet, og hvordan disse relationer mellem steder og sprog i bevægelse var fyldt med affekt.

” **Gennem de forskellige aktiviteter fik projektets forskningsgruppe adgang til en række fortællinger om sprog i bevægelse fra de børn og senere unge mennesker, som var del af *Tegn på sprog*.**

I mange af disse situationer opstod kritiske momenter, hvor der forekommer brud i det, der umiddelbart virker selvfølgeligt, og hvor sådanne brud kan forstyrre selvfølgeligheden og give anledning til at tænke anderledes. I det følgende vil jeg vende tilbage til nogle af disse situationer (Laursen & Mogensen, 2016; Laursen, 2019b) i et cross-case-perspektiv og her belyse dem som reflektive narrativer (Adawu & Martin-Beltrán, 2012, s. 380), forstået som narrativer, hvorigennem individer søger at forstå deres erfaringer og deler dem med andre. De data, der her inddrages, stammer alle fra samtaler under de forskergenererede aktiviteter, der på forskellige tidspunkter hen over projektets ti år blev gennemført med alle de deltagende børn i mindre grupper. Gennem en analyse af kritiske momenter heri undersøger jeg, hvordan disse narrativer kan give indsigt i børnenes refleksioner over, hvad det vil sige at kunne sprog og være læser på tværs af tid og sted. Herefter diskuterer jeg, hvordan sådanne kritiske momenter kan åbne for nye klasserumspraksisser og kritisk refleksion i og uden for klasserummet.

Når sprog dukker op uventede steder

Naja Dahlstrup Mogensen og jeg giver i artiklen *Language in movement. A child's perspective* (Laursen & Mogensen, 2016) et eksempel på, hvordan Anisa i en samtale med den forskningsmedarbejder, der er tilknyttet Anisas klasse, aktivt udforsker relationer mellem sprog, sted og bevægelse. Samtalen fandt sted i fjerde klasse som del af en forskergenereret aktivitet, der var tilrettelagt med henblik på at få indsigt i børnenes literacyerfaringer og forestillinger før, nu og i fremtiden.

Anisa beretter under samtalen om sprog og personer, der kan karakteriseres som 'being out of place' (Pennycook, 2012, s. 27). I fortællingen optræder to personer, der bevæger sig fra ét sted (København og Danmark) til et andet (kusinens blok i Tyrkiet), og dette leder til et uventet moment for Anisa, der åbner for 'thinking about language in questions of place and movement'. Dekonstruktionen af den klassiske kobling af sprog-sted-folk kommer her på baggrund af, at de i interviewet taler om, hvilke sprog børnenes fremtidige børn skal kunne. Anisa, hvis valg falder på dansk og engelsk, begrunder det engelske med, at "det kan alle i hele verden næsten" – i modsætning til dansk.

Anisa: Men dansk – for eksempel hvis du går til tyrkisk – det er der ikke nogen der kan. Men sidste år, der hvor jeg var i Tyrkiet. Så var der en pige. Nej, jo, sidste år, så var der en dreng, der boede i København. Han havde kommet til Tyrkiet ved min kusines blok.

FM: Okay?

Anisa: Ja, og så talte vi dansk! Og så sidste-sidste år kom der en pige. Øhm, hun var også, altså hun var tyrker, men hun boede i Danmark, og hun boede også på min kusines blok. Jeg tror, hendes familie var der, ja, jeg tror, hun hed Özika.

Anisa indleder her selv med en del af en klassisk forestilling om sprog, folk og steder, der gør, at det moment, hun beskriver, hvor der bliver talt dansk i Tyrkiet, markerer et brud med forudsigeligheden. Dansk er noget, der hører til Danmark ("dansk (...) det er der ikke nogen der kan"). Og så alligevel ("Men sidste år, der hvor jeg var i Tyrkiet ..."). På den måde opløser Anisa med den korte historie om drengen og pigen i kusinens blok både sit eget indledende udsagn og den klassiske treenighed ved at koble sprog til sted og bevægelse. Sprog dukker ikke alene op på steder, hvor man ikke umiddelbart forventer det. Sprog er også med til at skabe disse steder. "[T]he locatedness of language is not just about being in a place at a time, but also about producing that place" (Pennycook, 2010, s. 140). Anisa og de to børn, hun fortæller om, er ikke blot brugere af sprog, men ved at deltage i lokal, social aktivitet i kusinens blok i Tyrkiet bliver de medskabende af dette sted som et sted, hvor der tales dansk.

” Anisa indleder her selv med en del af en klassisk forestilling om sprog, folk og steder, der gør, at det moment, hun beskriver, hvor der bliver talt dansk i Tyrkiet, markerer et brud med forudsigeligheden.

Hvad vil det sige at kunne læse?

Situationen ovenfor kan karakteriseres som et kritisk moment, “where something changes, where someone ‘gets it’, where someone throws out a comment that shifts the discourse” (Pennycook, 2012, s. 132). Diskursskiftet finder her sted, da stabiliteten omkring sted og sprog opløses til fordel for en tænkning om sprog i brug, der sætter mobilitet og lokal praksis i forgrunden.

Når vores tænkning om sprog forankres i spørgsmål om sted og bevægelse, flyttes vores opmærksomhed samtidig mod ”emergence, to a subject in process – performed rather than preformed – to becoming” (Pennycook, 2010, s. 62). Gennem de fem år, Anisa var del af *Tegn på sprog*-klassen, så vi hende gentagne gange insistere på at være et subjekt i proces, der også involverer en afstandtagen fra statiske forestillinger om sproglig kompetence. ”Jeg kan ikke finde ud af at snakke så meget tyrkisk. Det er svært nogle gange,” siger Anisa i anden klasse. Fire gange i løbet af ganske kort tid gentager hun i forbindelse med sit tyrkiske udtrykket ’nogle gange’, hvormed hun indsætter tid som en dimension, der ikke er lineær, men – får vi senere i samme interview at vide – relateret til personer og sted. ”I Tyrkiet kan jeg godt finde ud af at tale tyrkisk,” fortæller hun her, hvorefter hun på forskningsmedarbejderens anmodning uddyber, at ”det er fordi alle er tyrkere derhenne.” For Anisa er kompetence ikke noget entydigt og iboende, men derimod et ”multifaceted interplay between humans and the world” (Pennycook, 2010, s. 2).

” For Anisa er kompetence ikke noget entydigt og iboende, men derimod et ”multifaceted interplay between humans and the world”.

Anisa fremstår i *Tegn på sprog* som et særligt barn på den måde, hun til stadighed meget direkte forholder sig afsøgende i forhold til, hvad det vil sige at kunne sprog. Om end det er sjældent, vi ser det finde sted så eksplicit som i Anisas tilfælde, er spørgsmålet om, hvad det vil sige at kunne sprog, når tænkningen om sprog forankres i spørgsmål om sted og bevægelse, dog noget, der ganske ofte aktualiseres i kritiske momenter.

I det følgende uddrag sker det i en samtale mellem Mi Mi og den tilknyttede forskningsmedarbejder og to andre piger fra den sjetteklasse (Laursen, 2019b), Mi Mi er kommet i efter et par år i en modtagelsesklasse. Mi Mi har burmesisk baggrund og har, inden hun kom til Danmark, boet nogle år hos sin farmor i Thailand. Hun læser og skriver på burmesisk.

Samtalen var del af den forskergenererede aktivitet, vi kaldte *Portræt af mig som læser*. I aktiviteten indgik to faser. Aktiviteten blev indledt med en kort klassesamtale på baggrund af en række læserportrætter i form af billeder, der var hængt på væggen, hvorefter børnene hver især blev bedt om at skrive et portræt af sig selv som læser. Kort tid efter blev dette fulgt op af en samtale mellem en gruppe på tre børn og den forskningsmedarbejder, der var knyttet til klassen. Uddragene nedenfor stammer fra samtalen, der udspandt sig omkring de forskellige læserportrætbilleder, og

børnene kunne, hvis de ville, vælge at inddrage deres tekster. I sit portræt har Mi Mi blandt andet skrevet "Jeg håber jeg bliver bedt til at læse".

Jeg læser kun i skole og ikke så meget i hjem
Jeg kan lide at læse, gyser og kærlighed mest
i læsebånd.
Jeg bruger læserne til sm også vidar.
Jeg håber jeg bliver bedt til at læse.
Jeg læser også bumask når ser jet film.

Samme forhåbning udtrykker hun i den efterfølgende samtale. På det tidspunkt har forskningsmedarbejderen fundet billeder frem af forskellige voksne, der læser, og spurgt, hvad de tre børn tror, de kommer til at læse fremover, nu hvor der kun er nogle år tilbage af folkeskolen. Forskningsmedarbej-

derens spørgsmål handler om, *hvad* de kommer til at læse fremover, men Mi Mi fortæller i stedet, at "jeg bliver sådan lidt nervøs."

Mi Mi: Jeg bliver sådan lidt nervøs.

FM: Lidt nervøs ved det?

Mi Mi: Ja.

FM: Ja. Hvorfor bliver man nervøs ved det?

Mi Mi: Jeg er ikke så god til at sådan stave og læse. Med tre år kan jeg lære alt det? Eller skal jeg med videre eller ...

FM: Ja, ja.

Mi Mi: Det er bare ...

FM: Så det er en stor opgave, der ligger foran dig. Det der med at blive ved med at blive bedre til at læse og skrive.

Mi Mi: Ja eller bare stå ... bare bestå til, helt til niende klasse.

(...)

Mi Mi: Ja, nogle gange er det svært. Jeg kan ikke læse (xxx) tekster.

FM: Nej, hvorfor?

Mi Mi: Det er mest svært at forstå, men opgaven er nem at lave, men de gør de sådan med tekster og blandet sammen. Det synes jeg er mest svært at tænke over.

Her kan man igen lægge mærke til brugen af 'nogle gange'. Efter først at have givet udtryk for sin nervøsitet konstaterer Mi Mi, at hun ikke er så god til at stave og læse. Senere ser vi hende så modificere udsagnet. 'Men' det gælder kun 'nogle gange', og det gælder (især) en bestemt type opgave, som hun på én gang karakteriserer som både svær og nem. Den er nem at lave, men svær at forstå, fordi 'de' har blandet noget sammen. Mi Mis bemærkning om, at der er tale om tekster, der er blandet sammen, peger på, at der er tale om de ordkædeopgaver i testene, hvor tre ord er skrevet sammen, og hvor eleven skal vise sin forståelse ved – med musen – at markere, hvor et ord slutter, og et andet begynder. Når Mi Mi på én gang kan karakterisere en sådan opgave som værende både nem og svær, kan det meget vel hænge sammen med, at hun godt kan gennemskue enkelheden i selve konstruktionen af opgaven, men at hun samtidig ikke er i stand til at løse den, når ikke hun kender de ord, testproducenterne har anvendt.

I første omgang skriver Mi Mi sig her med en selvfølgelighed ind i en diskurs, der knytter det at kunne læse til et bestemt sprog og anerkender det som det, Jennifer Miller (1999) kalder "a gateway and/or barrier to success" (s. 152). Hermed placerer hun umiddelbart sig selv i en kan-ikke-position og anerkender "the perceptions of others in viewing one's expertise as passable" (Pennycook, 2012, s. 86) – ('skal jeg med videre eller ...'). Den dikotomiske kan/kan-ikke-diskurs, hun umiddelbart skriver sig selv ind i, udfordres dog i hendes senere brud med dikotomien, hvor hun gør det muligt at kunne og ikke at kunne på samme tid. Dette diskursive skift peger igen ind i det grundlæggende behov for at forankre forståelse af sprog i spørgsmål om sted og bevægelse. Hvad vil det sige at være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse?

” **Hvad vil det sige at være læser, når tænkningen om sprog forankres i sted og bevægelse?**

Fra kritiske momenter til kritiske refleksioner i og ud over klasserummet

En vigtig dimension for undervisere og forskere er at gribe kritiske momenter i situationer som disse og give plads til en afsøgning af de diskursive skift, der bryder med forståelser af sprog og literacy som 'frosne i tid og sted'. En anden er at skabe rum for kritiske refleksioner deraf i klasserummet og fastholde fokus på de bredere moralske og politiske dagsordner, der er i spil i tilknytning til den givne situation. Med afsæt i Pennycooks opfordring til at handle på sådanne kritiske momenter, der sætter relationer mellem sprog, sted og bevægelser på dagsordenen, foreslår Marianne Grey (2009) at gøre klasserummet til "a space of possibility where all students can explore alternative realities" (Grey, 2009, s. 124). En sådan udforskning af alternative realiteter kan, skriver hun, ske gennem at lade eleverne arbejde som "ethnographers of difference" (s. 121), hvilket hun ser som et "important aspect of critical literacies as it can affect the ways students accept or reject circulating discourses" (Grey, 2009, s. 130).

” **En sådan udforskning af alternative realiteter kan, skriver hun, ske gennem at lade eleverne arbejde som "ethnographers of difference" (s. 121), hvilket hun ser som et "important aspect of critical literacies as it can affect the ways students accept or reject circulating discourses".**

I den klasse, Mi Mi gik i, blev spørgsmål om literacy og sprog i bevægelse blandt andet aktualiseret i et forløb om at tilegne sig nye sprog. I det indgik blandt andet en udforskning af forskellige voksnes mundtlige beretninger om at møde og lære sig nye sprog i tale og på skrift, som børnene så gengav i skriftlige portrætter. De udarbejdede hver især en poster, der fortalte om deres egne erfaringer med at lære sprog, og på en forældreaften på skolen afsøgte de forældrenes erfaringer, der også blev omsat til en poster. Winnie Østergaard, der var forskningsmedarbejder i klassen, fortæller om baggrunden for forløbet, at én af intentionerne "var at gøre det legitimt at være i gang med at tilegne sig dansk og få de konkrete erfaringer med at tilegne sig dansk sat i spil i forhold til også engelsktilegnelsen, som er fælles for alle klassens elever" (Østergaard, 2014, s. 73). Så snart vi begynder at iagttage virkelige mennesker på virkelige steder, ser vi bevægelse. Sådan skriver

Monica Heller som tidligere citeret. Ved at komme tæt på en række forskellige menneskers levede liv kunne børnene se bevægelse og dermed også sproglige forskelle, der åbnede for forstyrrelse af en dikotomisk kan/kan-ikke-diskurs. Derigennem blev det også tydeligt, hvordan sprogtilegnelse ikke alene er et individuelt og intellektuelt foretagende, men i høj grad også et kropsligt, emotionelt og socialt fænomen. At interessere sig for sådanne forskelle, forbundet med “the embodied self in language” (Kramsch, 2009, s. 74), er for Pennycook af væsentlig betydning i et kritisk literacyperspektiv. Det er det, fordi “it opens up considerations of what it means to ‘know a language’, which is related in turn to questions of native speakers, language competence, repertoires, registers, what people want to learn, and indeed what languages themselves are” (Pennycook, 2012, s. 75). Også en række af andre forløb i *Tegn på sprog* har sådanne iagttagelser af forskelle knyttet til et kropsliggjort sprogligt selv som et centralt omdrejningspunkt. Se for eksempel Line Møller Daugaards beskrivelse af arbejdet med visuelle og skriftlige sprogportrætter på niende klassetrin (Østergaard et al., 2018, s. 57-76).

” Ved at komme tæt på en række forskellige menneskers levede liv kunne børnene se bevægelse og dermed også sproglige forskelle, der åbnede for forstyrrelse af en dikotomisk kan/kan-ikke-diskurs.

Kritiske momenter som det, vi ser i samtalen med Mi Mi, kan, når de gribes, give anledning til overvejelser over, hvordan man i klasserummet kan skabe rum for kritisk refleksion. Samtidig giver de også anledning til refleksion over de bredere moralske og politiske dagsordner, der her er på spil. Hvad er det, vi tester, når vi tester læsning, hvordan gør vi det, og hvad er de etiske konsekvenser deraf? Mi Mis konstruktion af sine forestillede færdigheder (Martin-Beltrán, 2010) finder sted både på et personligt, et interpersonelt og et institutionelt niveau. På det personlige plan hører vi hende i uddraget fra samtalen karakterisere sig selv som ‘ikke så god til at stave og læse’. At konstruktionen af forestillede færdigheder også foregår på et interpersonelt plan, italesætter hun andetsteds i samme samtale, hvor hun fortæller, hvordan hun oplever, at det *nogle gange* er ubehageligt at fremlægge i klassen: ”Sådan nogle gange, sådan jeg synes ikke, det er meget svært ved fremlægge, men hvis bagefter, man har lavet dårlig, så så siger de sådan, de siger noget bagved, men man hører det. Man lader som om, man har ikke hørte det.” Men konstruktionen af forestillede færdigheder finder også sted på et institutionelt niveau, hvor eleverne blandt andet gennem skolens testpraksisser kategoriseres efter sproglige kompetencer, der kan have ”collateral damage’ for language users, policy makers, citizens and educators of the strange notion that languages exist in separation from the world and each other and can be tested in isolation” (Pennycook, 2010, s. 131). At forankre forståelsen af sprog i spørgsmål om sted og bevægelse er således også noget, der rejser politiske og etiske spørgsmål om skolens evalueringspraksisser til børn, der bevæger sig mellem steder og sprog.

Opsamling og diskussion

Med udgangspunkt i en forståelse af sprog som lokal praksis foreslår Pennycook – som en del af en kritisk pædagogisk praksis – at søge og gribe uventede øjeblikke og derfra åbne for et kritisk perspektiv. En sådan åbning er både rettet mod forandring af klasserumspraksis og identifikation af centrale bredere politiske og moralske dagsordener. Ved at tage et lokalt afsæt og søge at gribe de uventede momenter, der opstår, lægger Pennycook op til det, han ser som ‘a pedagogy of possibilities’ (Simon, 1992) frem for ‘a pedagogy of certainties’ (Pennycook, 2012, s. 148). En væsentlig del deraf består i altid, når noget forekommer uventet, at spørge til det forventede og de normative

visioner, der ligger bag, og på den baggrund søge alternative visioner. I den pædagogiske praksis er én måde at søge bag om mere eller mindre naturaliserede forståelser af sprog og literacy, der er fastlåst i tid og sted, at lade eleverne blive 'ethnographers of difference'.

I artiklen har jeg givet eksempler på kritiske momenter, der – når tænkningen i sprog og literacy forankres i sted og bevægelse – åbner for spørgsmål om, hvad det vil sige at kunne sprog, og hvad det vil sige at være læser. Anisas og Mi Mis narrativer rummer begge beretninger om lokalt forankrede sproglige erfaringer med sprog og literacy i bevægelse. Begge skriver de sig umiddelbart ind i en forståelse af, hvad det vil sige at bruge sprog, der er forbundet med forestillinger om 'den modersmålstalende sprogbruger' og 'den ikke-modersmålstalende sprogbruger'. I begge tilfælde finder der undervejs et diskursskift sted, hvor den umiddelbare selvfølghed i forhold til, hvad der tales hvor, og hvad det vil sige at kunne sprog og at kunne læse, denaturaliseres. I disse momenter åbnes dermed for en tænkning, der ikke tager for givet, at sprog er mere eller mindre statisk forbundet med et sted, at det at kunne sprog er et individuelt spørgsmål om kan/kan-ikke, og at det at kunne læse er ensbetydende med at kunne læse på et bestemt sprog.

” I disse momenter åbnes dermed for en tænkning, der ikke tager for givet, at sprog er mere eller mindre statisk forbundet med et sted, at det at kunne sprog er et individuelt spørgsmål om kan/kan-ikke, og at det at kunne læse er ensbetydende med at kunne læse på et bestemt sprog.

At gribe sådanne momenter er ikke nødvendigvis noget, der er let eller hensigtsmæssigt i situationen, men måske noget, der lejr sig som en 'vividly remembered event', og som på et senere tidspunkt kan danne grundlag for kritisk refleksion i og ud over klasserummet.

En tænkning med kritiske momenter åbner samtidig for en forskningsmæssig nysgerrighed for, hvordan børn i interaktion med andre og forskellige samfundsmæssige diskurser tillægger betydning til, aktivt udforsker og forhandler det at kunne og bruge sprog og at være læser på tværs af tid og sted. Som forskere inviteres vi med et blik på kritiske momenter til at rette analytisk opmærksomhed mod det ustabile og ambivalente, ligesom vi ansøres til at lægge mærke til det, der måtte forekomme uventet, hvad enten det udspringer af børnenes refleksive narrativer som her, lærerens refleksioner eller forskerens egen studs over noget, der på den ene eller anden måde forekommer overraskende. Og ikke mindst ansører en tænkning med kritiske momenter til at stoppe op og spørge til de forventninger, der ligger til grund, når noget overskrider det forventede. De kritiske momenter, jeg i denne artikel har inddraget, har for eksempel givet anledning til at stoppe op og spørge til de umiddelbare forventninger, der kan ligge om andetsprogstilignelse som en individuel og lineær proces fra ét sprog, bundet til et givet sted, og ind i et andet sprog, der hører andetsteds til. I stedet kan børnenes refleksive narrativer om sprog i bevægelse bidrage til at åbne for en forståelse af andetsprogstilignelse som en kompleks transformationsproces af et sprogligt repertoire, hvor nye sproglige ressourcer føjes til i tæt samspil med sociale identitetsprocesser, og til i lyset heraf at overveje, hvordan der i og omkring danskundervisningen kan tages højde derfor.

Tegn på sprog

Tegn på sprog er et tiårigt studie af literacy og sproglig diversitet, der fulgte fem klasser, fra eleverne startede i 0. klasse, til de gik ud af 9. klasse. De deltagende skoler var: Humlehaveskolen/Abildgårdskolen i Odense, Blågård Skole i København, Herningvej Skole i Aalborg, Nørremarks-skolen/Novaskolen i Vejle, Søndervangskolen i Aarhus.

Til hver klasse var knyttet en forskningsmedarbejder fra den lokale professionshøjskole: Birgit Orulf (UCL), Line Møller Daugaard (VIA), Lone Wulff (tidligere Ulla Lundqvist) (UCC), Uffe Ladegaard (UCL), Winnie Østergaard (UCN) og to-tre lærere. Helle Pia Laursen (DPU) var forskningsleder.

Derudover deltog en række eksternt tilknyttede forskere (Anne Pitkänen-Huhta, Lars Holm, Lise Kulbrandstad, Mette Buchardt, Monica Axelsson) og videnskabelige assistenter (Kirsten Kolstrup, Lise Baun, Liv Fabrin, Naja Dahlstrup Mogensen).

Projektet blev til i et samarbejde mellem fem kommuner (Aalborg, Aarhus, København, Odense, Vejle), fire professionshøjskoler (KP (tidligere UCC), VIA, UCL, UCN) samt et universitet (DPU/AU). Det blev støttet af Undervisningsministeriet og Integrationsministeriet.

Se mere om projektet, dets deltagere og organisering under nedenstående link, hvor der også er henvisninger til de forskningspublikationer om projektet, der er udgivet mellem 2008 og 2018, til de årlige statusrapporter og til forskellige lærerhenvendte inspirationsmaterialer.

<https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paa-sprog/>

Referencer

Adawu, A., & Martin-Beltrán, M. (2012). Points of Transition: Understanding the Constructed Identities of L2Learners/Users across Time and Space. *Critical Inquiry in Language Studies*, 9(4), 376-400.

Brookfield, S. D. (1990). *The Skillful Teacher*. Jossey Bass.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.

Farrell, T. (2008). Critical Incidents in ELT Initial Teacher Training. *ELT Journal*, 62, 3-10.

Grey, M. (2009). Ethnographers of Difference in a Critical EAP Community – Becoming. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 121-133.

Heller, M. (2007). The Future of Bilingualism. I M. Heller (red.), *Bilingualism: A Social Approach* (s. 340-345). Palgrave Macmillan.

Holm, L. (2015). Efterord. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrums-kontext* (s. 189-198). Nordsvenska.

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.

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

Laursen, H. P. (2019a). *Tegn på sprog. Literacy og diversitet i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.

- Laursen, H. P. (2019b). Treading Semiotic Paths in Multilingual Literacy Learning: Challenging Ideological Conceptualizations of Language and Literacy in Education. I S. Bagga-Gupta, A. Golden, L. Holm, H. P. Laursen & A. Pitkänen-Huhta (red.), *Reconceptualizing Connections between Language, Literacy and Learning* (s. 145-163). Springer.
- Laursen, H. P., & Daugaard, L. M. (2023, e-pub ahead of print). Such tiny signs on a piece of paper. Engagement with language and literacy in a multilingual preschool class. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984231175341>
- Laursen, H. P., & Mogensen, N. D. (2016). Language Competence in Movement: A Child's Perspective. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 74-91.
- Martin-Beltrán, M. (2010). Positioning Proficiency: How Students and Teachers (de)Construct Language Proficiency at School. *Linguistics and Education*, 21, 257-281.
- Miller, J. (1999). Becoming Audible: Social Identity and Second Language Use. *Journal of Intercultural Studies*, 20(2), 149-165.
- Pennycook, A. (2010). *Language as Local Practice*. Routledge.
- Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Multilingual Matters
- Quist, P. (2010). Untying the Language, Body and Place Connection – Linguistic Variation and Social Style in a Copenhagen Community of Practice. I P. Auer & J. E. Schmidt (red.), *Language and Space. An International Handbook of Linguistic Variation*, vol 1 (s. 632-648). Mouton de Gruyter.
- Simon, R. (1992). *Teaching against the Grain: Essays towards a Pedagogy of Possibilities*. Bergin & Garvey.
- Østergaard, W. (2014). Personlige beretninger om sprogtilegnelse. I H. P. Laursen (red.), *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Syvende statusrapport* (s. 65-73). UCC. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/statusrapport-7-2014.pdf?x80420>
- Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Daugaard, L. M., Orluf, B., & Laursen, H. P. (2018). *Literacy and andetsprog i udskoling*. Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskoling-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf?x80420>



Om forfatteren

Helle Pia Laursen er lektor ved DPU, Aarhus Universitet, hvor hun underviser på kandidatuddannelsen i danskdidaktik og på masteren i dansk som andetsprog. Hendes forskning dækker områder som sprog- og literacypædagogik, sproglig diversitet, danskdidaktik og dansk som andetsprog.

